



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CLÁUDIA VALÉRIA DONÁ HILA

**FERRAMENTAS CURSO DE FORMAÇÃO E SEQUÊNCIA  
DIDÁTICA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO  
NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

CLÁUDIA VALÉRIA DONÁ HILA

**FERRAMENTAS CURSO DE FORMAÇÃO E SEQUÊNCIA  
DIDÁTICA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO  
NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento.

Londrina  
2011

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

H641f Hila, Cláudia Valéria Doná.

Ferramentas curso de formação e sequência didática : contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa / Cláudia Valéria Doná Hila. – Londrina, 2011.  
346 f.

Orientador: Elvira Lopes Nascimento.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Gêneros textuais – Teses. 2. Interacionismo sociodiscursivo – Teses. 3. Língua portuguesa – Formação de professores – Teses. 4. Professores – Formação – Teses. 5. Prática de ensino – Teses. 6. Estágios supervisionados – Teses. 7. Letramento – Teses. 8. Didática – Teses. I. Nascimento, Elvira Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. II. Título

CDU 801:371.13

CLÁUDIA VALÉRIA DONÁ HILA

**FERRAMENTAS CURSO DE FORMAÇÃO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO NO  
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento.  
UEL – Londrina - PR

---

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra  
UFCG – Campina Grande - PB

---

Prof. Dr. Renilson José Menegassi  
UEM – Maringá - PR

---

Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra  
UEL – Londrina - PR

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão  
UEL – Londrina - PR

Londrina, 25 de abril de 2011.

## AGRADECIMENTOS

Quatro anos, muito tempo para quem está de fora, tão pouco para quem o viveu. Meu especial obrigada...

A Deus, que me oportuniza diariamente o movimento incessante da vida e que, diante das tempestades pessoais que enfrentei, trouxe a serenidade necessária para finalizar esta pesquisa.

Aos meus filhos, Carol e Gabriel, que souberam compreender os conflitos pelos quais passei e, de forma serena, fizeram o movimento contrário em direção à paz interior.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elvira Lopes Nascimento, que soube muito mais que me movimentar como pesquisadora, mas com seus ensinamentos, seus exemplos, seu orgulho incessante pelos seus alunos, sua alegria eterna pela profissão, sua constante busca por uma educação de qualidade, seu companheirismo e seu enorme carinho, possibilitou-me continuar, apaixonadamente, a tarefa de ensinar a ensinar, e a tê-la, eternamente, em meu coração como um exemplo a ser lembrado.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Lopes Cristóvão, por ter me oportunizado ser ouvinte em sua disciplina e encontrar meu foco de pesquisa e, posteriormente, pelas suas valiosas e competentes intervenções durante a realização do Sedata (Seminarário de Teses em Andamento) e durante o exame de qualificação.

À Aninha, Natália e Priscila, que gentilmente aceitaram participar dessa pesquisa, e com quem mais aprendi que ensinei.

Ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi, pela leitura atenta do capítulo de Bakhtin, pelos ensinamentos no Grupo Interação e Escrita, da Universidade Estadual de Maringá, pelas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

Aos grupos de pesquisa *Interação e escrita* e *Gêneros textuais e ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa*, cujos diálogos sempre movimentaram inúmeras contra-palavras para meu movimento de pesquisadora.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Adelaide de Freitas, pela reavaliação do *Abstract*, mas, principalmente, pela sua inquietude de espírito que me leva continuamente a novos movimentos de aprendizagem.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Bezerra, pela leitura atenta e minuciosa da tese e pela delicadeza de suas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL, especialmente à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alba Maria Perfeito, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Loreda Lívoli, ao Prof. Dr.

Núbio Delanne Ferraz Mafra, cujas mentes inquietadoras aguçaram minha vontade de aprender mais.

À Lilian Ritter, colega de Departamento, pelas inúmeras confidências, pelo carinho e por compartilhar ideais muito parecidos na jornada de ensinar a ensinar.

Às amigas Jane, Gisele, Rosilene e Sílvia por movimentarem minha alegria e minha alma durante todo o percurso.

À supervisão da escola que permitiu a pesquisa, aos seus professores e alunos, que trouxeram experiências formativas enriquecedoras para mim e para as estagiárias.

À Universidade Estadual de Maringá, por me conceder os anos de afastamento, tão necessários para o meu crescimento, e aos colegas de departamento que me substituíram nesse período.

Aos queridos alunos de Prática de Ensino que me impulsionaram a fazer essa pesquisa, que me inquietam, que me consomem, é verdade, mas, ao mesmo tempo, me fazem perceber que estou no lugar onde sempre quis estar.

HILA, Cláudia Valéria Doná. **Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa.** 2010. 346 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo investigar o papel de duas ferramentas principais para o movimento de internalização e de letramento, em torno do escopo teórico referente aos gêneros textuais, necessário para o estágio de docência em língua materna, de um curso de Letras: curso de formação (CF) para professores das séries iniciais e sequência didática (SD) para alunos da 3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>. séries, ambos ministrados por estagiárias. Visamos observar esse movimento em três etapas principais: a fase preparatória à regência, a fase especificamente da regência e a fase após a regência. O quadro teórico-metodológico escolhido é o do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), principalmente em sua vertente mais didática (BRONCKART, 2003, 2005; DOLZ, NOVE RRAZ e SCHNEUWLY, 2004; SCHNEUWLY, 2000, 2001, 2004, 2005) destacando-se, também, o Interacionismo Social (IS) (BAKHTIN, 1980, 1993, 2003). Além disso, recorremos a outras duas linhas teóricas complementares a fim de compreendermos melhor como se dá o movimento de internalização: a Teoria Histórico-Cultural (THC) (VYGOTSKY, 1982, 1988, 2000, 2001, 2005) e a Teoria da Atividade (TA) (LEONTIEV, 1998, 2001, 2004). A abordagem metodológica baseia-se no paradigma qualitativo de pesquisa e insere-se na perspectiva crítica de investigação, caracterizando-se como uma pesquisa colaborativa parcialmente interventiva na disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, no ano de 2008. O contexto prático da pesquisa realizou-se em uma escola privada do noroeste do Paraná, envolvendo de forma mais específica uma terceira e quarta séries do Fundamental I. O *corpus* da análise constituiu-se pela gravação em áudio das sessões do curso de formação e das aulas da sequência didática desenvolvidas pelas estagiárias no ano de 2008, de forma colaborativa com a pesquisadora e, também, dos encontros de orientação com a pesquisadora, além dos diários de bordo e outros instrumentos de natureza qualitativa. Os sujeitos principais da investigação são três estagiárias que no ano de 2008 cursavam o penúltimo ano do curso de Letras da Habilitação Português/Inglês. A análise dos dados baseia-se em categorias do ISD, do IS e da TA. Os resultados evidenciaram que o movimento de internalização acerca do escopo teórico solicitado para a regência, a saber os gêneros textuais e sua transposição para a sala de aula, ocorreu por meio da ação da pesquisadora por meio de inúmeras ferramentas presentes durante todas as fases da regência. Em particular, as ferramentas CF e SD conseguiram promover grande parte dos objetivos pretendidos pela pesquisadora em torno do movimento de internalização das estagiárias investigadas, bem como auxiliaram seu processo de letramento para o local de trabalho, na medida em que funcionaram como mega-ferramentas para as suas ações docentes. Porém, o movimento de internalização contou-se com auxílio de outras ferramentas, para além daquelas postuladas por Vygotsky (1988, 2005), que se mostraram de natureza heterogênea, mobilizando para sua compreensão diferentes aportes teóricos.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais. Internalização. Ferramentas. Formação inicial.

HILA, Cláudia Valéria Doná. **Teaching education course and didactic sequence as tools: contributions to the internalization process during in the Portuguese language teaching practicum.** 2010. 346 p. Thesis (Doctorate in Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

## ABSTRACT

The study aims at investigating the role of two main tools for the process of internalization and literacy involved in the theoretical scope related to the textual genres required for the mother language teaching practicum in a Language Arts Undergraduate Course: a teacher education course (TEC) for teachers teaching initial grades and didactic sequence classes (DSC) for 3rd and 4th grade students both developed by student teachers. The internalization and literacy process is observed in three main phases: the preparation phase for the practicum; the teaching phase of the practicum and the post-practicum phase. The theoretical-methodological framework is grounded on the sociodiscursive interactionism (SDI), mainly in its more didactic vein (BRONCKART, 2003, 2005; DOLZ, NOVERRAZ e SCHENEUWLY, 2004; SCHNEUWLY, 2000, 2001, 2004, 2005) and on the bakhtinian social interactionism (SI) (BAKHTIN, 1980, 1993, 2003). Two other complementary theoretical perspectives are also used for a better understanding of the internalization process: the cultural-historical theory (CHT) (VYGOTSKY, 1982, 1988, 2000, 2001, 2005) and the activity theory (AT) (LEONTIEV, 1998, 2001, 2004). Within a qualitative critical tradition, the research is of a collaborative nature partially intervening in the Portuguese Language Teaching Practice discipline. It was carried out in 2008. The main research participants are three 4th-year student teachers taking a five-year Undergraduate Arts Course – Portuguese/English in 2008. The research practical context includes students from the 3rd and 4th grades of the Fundamental I level of education of a private regular school in the northwest of Paraná State. The *corpus* for analysis contains audio taped data from the teaching education course and from the didactic sequence classes developed in 2008 by the student teachers investigated in collaboration with the researcher. It also contains data from the supervising sessions with the researcher, from logs and other qualitative research tools. SDI, SI and AT categories of analysis are used. Data demonstrate that the process of internalization involved in the theoretical scope required for the teaching practicum, namely, the textual genres and their didactic transposition for the classroom, involves the action of the researcher who makes use of several tools in all phases of the teaching practicum. The TEC and the DSC tools, in particular, are responsible for reaching much of the objectives aimed at by the researcher as regards the investigated student teachers' internalization process, as well as for aiding their literacy for the working place as these tools play the role of mega-tools for their teaching actions. However, other tools, rather than the ones postulated by Vygotsky (1988, 2005) are also found important to the internalization process. Those tools are of a heterogeneous nature and require different theoretical approaches for their understanding.

**Key words:** Textual genres. Internalization. Tools. Pre-service teacher education.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** –A transposição didática das estagiárias como alunas a se apropriarem de um novo objeto ..... 125
- Figura 2** –A transposição didática das estagiárias como professoras no estágio de docência ..... 126

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Instrumentos mediadores.....	42
<b>Quadro 2</b> – Características dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos .....	47
<b>Quadro 3</b> – Diferenças metodológicas no trabalho com os conceitos científicos propostos pela THC .....	48
<b>Quadro 4</b> – Operações mentais relativas ao uso dos conceitos espontâneos e ao uso dos conceitos científicos.....	51
<b>Quadro 5</b> – Elementos que compõem a estrutura geral da atividade.....	56
<b>Quadro 6</b> – Níveis da responsividade.....	71
<b>Quadro 07</b> –Mundos representados e os elementos do contexto de produção no ISD.....	83
<b>Quadro 08</b> –Proposta para agrupamento de gêneros .....	87
<b>Quadro 09</b> –Características do instrumento na proposta da teoria da instrumentação ampliada .....	97
<b>Quadro 10</b> –Características das ferramentas de ensino .....	102
<b>Quadro 11</b> –Características da tarefa.....	106
<b>Quadro 12</b> –Níveis de análise de um texto e capacidades de linguagem .....	110
<b>Quadro 13</b> –Passos para elaboração de um modelo didático.....	111
<b>Quadro 14</b> –Etapas de uma SD.....	112
<b>Quadro 15</b> –Diferenças entre a exposição oral, o debate e a discussão.....	119
<b>Quadro 16</b> –Problemas relativos à transposição didática .....	124
<b>Quadro 17</b> –Resumo cronológico das etapas e atividades da pesquisa .....	138
<b>Quadro 18</b> –Carga-horária desenvolvida pelas estagiárias durante a pesquisa .....	139
<b>Quadro 19</b> –Instrumentos de pesquisa e seus respectivos objetivos .....	140
<b>Quadro 20</b> –Categorias de análise da investigação .....	142
<b>Quadro 21</b> –Temas discutidos nos encontros de orientação presenciais.....	146
<b>Quadro 22</b> –Elementos iniciais da Teoria da Atividade observados no primeiro encontro .....	147
<b>Quadro 23</b> –Sugestões de leitura elaboradas pelas estagiárias para serem utilizadas no CF com as professoras da escola .....	159
<b>Quadro 24</b> –Dificuldades e ferramentas utilizadas no planejamento sobre o encontro de leitura .....	165
<b>Quadro 25</b> –Dificuldades e ferramentas utilizadas no planejamento do encontro sobre produção textual.....	177

<b>Quadro 26</b> – Exemplos de atividades de escrita com base nos PCN (1998).....	178
<b>Quadro 27</b> – Reescrita dos slides relativos ao encontro de produção textual .....	183
<b>Quadro 28</b> – Ferramentas e objetivos utilizados para trabalhar as dificuldades referentes à análise lingüística.....	191
<b>Quadro 29</b> – Dificuldades presentes na elaboração do modelo didático carta do leitor e intervenções realizadas.....	204
<b>Quadro 30</b> – Dificuldades presentes na elaboração do modelo didático carta de solicitação e intervenções realizadas .....	207
<b>Quadro 31</b> – Capacidades de linguagem presentes no diagnóstico da carta do leitor .....	210
<b>Quadro 32</b> – Oficinas e capacidades de linguagem presentes na SD carta do leitor.....	211
<b>Quadro 33</b> – Capacidades de linguagem presentes no diagnóstico da carta de solicitação .....	212
<b>Quadro 34</b> – Oficinas e capacidades de linguagem presentes na SD carta de solicitação .....	213
<b>Quadro 35</b> – Atividades referentes à capacidade de ação na SD carta do leitor .....	216
<b>Quadro 36</b> – Atividades referentes à capacidade discursiva presentes na SD carta do leitor.....	224
<b>Quadro 37</b> – Atividades referentes à capacidade linguística e linguística discursiva presentes na SD carta do leitor .....	228
<b>Quadro 38</b> – Atividades referentes à capacidade de ação presentes na SD carta de solicitação .....	231
<b>Quadro 39</b> – Atividades referentes à capacidade discursiva presente na SD carta de solicitação .....	234
<b>Quadro 40</b> – Atividades referentes à capacidade linguístico-discursiva presentes na SD carta de solicitação .....	238
<b>Quadro 41</b> – Movimento de internalização das estagiárias na fase do planejamento .....	243
<b>Quadro 42</b> – Produções iniciais e finais das crianças da 3ª. série .....	304
<b>Quadro 43</b> – Comparação entre a produção inicial e final da carta do leitor .....	307
<b>Quadro 44</b> – Produções iniciais e finais das crianças da 4ª. série .....	310
<b>Quadro 45</b> – Comparação entre a produção inicial e final da carta de solicitação.....	314

## LISTA DE CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DAS AULAS

SINAL	OCORRÊNCIA
Ps	Vários professores ao mesmo tempo**
P1, P2, P3	Professoras da escola
A1,A2,A3	Alunos da escola
As	Vários alunos ao mesmo tempo***
Pq	Pesquisadora
Carol	Estagiária 1
Sofia	Estagiária 2
Mariana	Estagiária 3
Beatriz	Estagiária 4
(+)	Para cada segundo de pausa
(...)	Indicação de transcrição parcial ou eliminação
[	Sobreposição de vozes
(XXX)	Incompreensão de palavras ou segmentos
(O)	Comentários da pesquisadora
MAIÚSCULA	Entonação enfática
/	Interrupção
–	SI-LA-BA-ÇÃO
" "	Citações de falas de terceiros
?	Sinal de entonação correspondente à pergunta
=	Continuação do enunciado
!!!	Perplexidade

\* Norma adaptada da obra de: TAVARES, R. R. Estratégia de negociação da imagem em sala de aula de LE. In: LEFFA, V. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2003.

\*\* A fala de cada professor é indicada por um nome fictício.

\*\*\* A fala de cada aluno é indicada por um nome fictício.

## SUMÁRIO

<b>PARTE I INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 O INÍCIO DA PESQUISA: DO SEU PROJETO INICIAL AO PROJETO DEFINITIVO</b> .....	16
<b>2 JUSTIFICATIVAS PARA A PESQUISA</b> .....	20
<b>3 QUESTÕES NORTEADORAS PARA OS MOVIMENTOS DA PESQUISA</b> .....	32
<b>4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> .....	33
<b>5 ORGANIZAÇÃO DA TESE</b> .....	34
<b>PARTE II REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	35
<b>CAPÍTULO 1 O MOVIMENTO DE INTERNALIZAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO</b> .....	36
1.1 Aportes Teóricos da Teoria Histórico-Cultural .....	36
1.1.1 Vygotsky e o Desenvolvimento Humano .....	37
1.1.1.1 Conceitos científicos e conceitos espontâneos .....	46
1.1.2 Teoria da Atividade: a apropriação pelo sujeito .....	52
1.2 Aportes Teóricos da Teoria Sociointeracionista .....	60
1.2.1 A Contribuição do Interacionismo Social: a questão da responsividade .....	60
1.3 Aportes Teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo .....	72
1.3.1 O Desenvolvimento a Partir do Interacionismo Sociodiscursivo .....	72
<b>CAPÍTULO 2 GÊNEROS TEXTUAIS: UM OBJETO A SE CONHECER COMO PROPOSTA DE LETRAMENTO NO E PARA O LOCAL DE TRABALHO DO FUTURO PROFESSOR</b> .....	78
2.1 O Conceito de Gênero .....	78
2.2 O Contexto de Produção .....	82
2.3 Os Gêneros Textuais como Propiciadores do Letramento do Futuro professor .....	84

<b>CAPÍTULO 3 BASES TEÓRICAS CARACTERIZADORAS PARA O MOVIMENTO DE ENSINO DO PROFESSOR</b> .....	90
3.1 O Trabalho do Professor como Atividade Instrumentada .....	90
3.1.1 A Teoria da Instrumentação de Pierre Rabardel.....	90
3.1.2 O Instrumento na Perspectiva Didática do Interacionismo Sociodiscursivo.....	97
3.2 A Tarefa.....	104
3.3 O Modelo Didático e a Sequência Didática.....	107
3.4 Curso de Formação .....	116
3.5 A Transposição Didática .....	120
3.5.1 A Origem Histórica do Termo.....	120
3.5.2 A Transposição Didática no Quadro Teórico do Interacionismo Sociodiscursivo.....	123
<b>PARTE III METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	128
1.1 Definição da Natureza e do Tipo da Pesquisa .....	129
1.2 O curso de Letras .....	132
1.3 A Professora Pesquisadora .....	133
1.4 As Estagiárias .....	133
1.5 A Unidade Escolar.....	134
1.5.1 As Professoras .....	136
1.5.2 Os Alunos .....	136
1.6 Conflitos Presentes no Contexto .....	137
1.7 Período e Etapas da Coleta.....	137
1.8 Instrumentos da Coleta de Dados .....	140
1.9 Categorias de Análise e Procedimentos.....	141
<b>PARTE IV ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	144
<b>CAPÍTULO 1 O MOVIMENTO DE INTERNALIZAÇÃO ANTES DA REGÊNCIA VISTO PELAS TAREFAS</b> .....	145
1.1 Tarefa 1 - Definição dos Subtemas do Curso de Formação .....	146
1.2 Tarefa 2 - O Diagnóstico da Escola e o Diagnóstico das Professoras.....	153
1.3 Tarefa 3 - A Elaboração do Curso de Formação .....	164

1.3.1	Em Relação às Dificuldades Encontradas no Planejamento Sobre o Eixo da Leitura.....	165
1.3.2	Em Relação às Dificuldades Encontradas no Planejamento Sobre o Eixo da Produção Textual.....	176
1.3.3	Em Relação às Dificuldades Encontradas no Planejamento Sobre o Eixo da Análise Lingüística.....	190
1.3.4	Em Relação ao Planejamento do Encontro: Projetos a Partir de Gêneros Textuais .....	199
1.4	Tarefa 4 - A Elaboração do Modelo Didático .....	200
1.4.1	O Modelo Didático Carta do Leitor.....	203
1.4.2	O Modelo Didático Carta de Solicitação.....	206
1.5	A Construção das Sequências Didáticas.....	209
1.5.1	O Diagnóstico das Crianças como Ponto de Partida .....	209
1.5.1.1	O diagnóstico das produções iniciais de Carol e de Sofia.....	209
1.5.1.2	O diagnóstico das produções iniciais de Mariana .....	212
1.5.2	Tarefa 5 - As Sequências Didáticas.....	214
1.5.2.1	A sequência didática carta do leitor.....	215
1.5.2.2	A sequência didática carta de solicitação .....	230
1.6	Síntese do Movimento de Aprendizagem Anterior à Regência .....	243
<b>CAPÍTULO 2 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA A SALA DE AULA.....</b>		<b>249</b>
2.1	O Curso de Formação .....	250
2.2	O Desenvolvimento das Sequências Didáticas.....	263
2.2.1	A Sequência Didática Carta do Leitor.....	263
2.2.1.1	Episódio 1: o contexto de produção .....	264
2.2.1.2	Episódio 2: a posição social .....	268
2.2.1.3	Episódio 3: a argumentação.....	272
2.2.3	A Sequência Didática Carta de Solicitação.....	277
2.2.3.1	Episódio 4: posição social .....	278
2.2.3.2	Episódio 5: a sequência argumentativa .....	282
2.2.3.3	Episódio 6: os conectores .....	289
2.3	Síntese do Movimento de Internalização Após o Desenvolvimento das Sequências Didáticas .....	295

<b>CAPÍTULO 3 AVALIAÇÃO DO PROCESSO: O MOVIMENTO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS</b> .....	300
3.1 As Produções das Crianças.....	300
3.1.1 A Produção da Carta do Leitor.....	300
3.1.2 A Produção da Carta de Solicitação.....	308
3.2 Síntese dos Movimentos da Pesquisa.....	315
3.2.1 Movimento 1: o Contexto de Formação das Estagiárias.....	315
3.2.2 Movimentos 2 e 3: o Curso de Formação e a Sequência Didática.....	319
3.2.3 Movimento 4: a Produção Final das Crianças.....	325
<b>PARTE V CONCLUSÕES</b> .....	326
1 Considerações Finais.....	327
2 As Limitações, as Contribuições e Apontamentos para o Futuro.....	329
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	336

# PARTE I

## INTRODUÇÃO

*[...] Chega mais perto e contempla as  
palavras.*

*Cada uma tem mil faces secretas sob a  
face neutra e te pergunta, sem interesse pela  
resposta, pobre ou terrível, que lhe deres:*

*Trouxeste a chave?*

(Carlos Drummond de Andrade,  
**Procura da poesia.** In: \_\_\_\_\_. Antologia  
Poética. Ed. Record, 1962, p.23)

## 1 O INICIO DA PESQUISA: DO PROJETO INICIAL AO PROJETO DEFINITIVO

A definição do meu tema de pesquisa, inevitavelmente, vincula-se à minha trajetória profissional no magistério superior, que se iniciou no ano de 2000, ao prestar o concurso público para professora do curso de Letras, de uma instituição do Noroeste do Paraná, na qual já ocupei a posição de professora formadora, para ministrar a disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa (hoje Estágio Supervisionado).

Nos anos iniciais desse trabalho, sempre buscava encontrar a “chave” na qual se refere Drummond, na epígrafe deste capítulo, para resolver os problemas com que me deparava, e que não eram poucos. Um deles dizia respeito ao próprio desânimo dos alunos do curso de Letras com a disciplina Prática de Ensino que, colocada no último ano, no caso da Habilitação Única/Português<sup>1</sup>, servia-lhes apenas para finalizar uma etapa final do curso, uma carga-horária a ser cumprida, nada mais. Prevalcia uma sensação de pseudo-formação (cf. ADORNO, 1996), na qual os projetos de ensino adaptavam-se, muito mais, às necessidades de atender um mercado (entendido aqui como a unidade de ensino onde fariam o estágio de docência) que desejava movimentar-se pelo pragmatismo e pelo prazer.

Outro problema era em relação aos objetos de ensino. O programa da disciplina baseava-se unicamente nas práticas linguísticas (leitura, produção e análise linguística), numa proposta muito mais focada nos aspectos teóricos que na transposição didática desses conteúdos. O resultado é que se tinha um volume imenso de teoria que não dava conta de ser trabalhada, e que não ia ao encontro, muitas vezes, às reais necessidades do contexto da escola pública e dos professores, tanto em formação como em exercício.

No que diz respeito à elaboração de materiais para a regência, faltavam aos alunos, também, conhecimentos teóricos de base, especialmente nos alunos do noturno. Confesso que igualmente de minha parte, pois os estagiários apenas realizavam os chamados projetos temáticos e foi a eles que, de início, fui me acostumando, porém observando, com o passar do tempo, que eles pouco ou nada interferiam na formação desses futuros professores. O resultado ainda eram projetos de ensino que não ensinavam, que traziam um tema que fosse agradável aos olhos do alunado, mas que se esquivavam de um planejamento metodológico adequado e comumente finalizavam em uma proposta de produção, que caía na tipologia textual. Foi nesse momento que comecei a questionar tanto a ferramenta projeto de ensino

---

<sup>1</sup> No caso da instituição pesquisada tem-se quatro habilitações para a formação do aluno: Habilitação Única/Português; Habilitação Português/Inglês; Habilitação Português/Francês e Habilitação Única/ Inglês.

que, naquele momento, não contribuía nem com a formação dos estagiários e nem com a de seus alunos, como também meus próprios procedimentos metodológicos para fazer com que esses futuros professores se apropriassem de conhecimentos necessários a sua prática de docência.

De início, ainda como resquício da professora detentora do saber, acreditava que precisava suprir todas essas lacunas e carências teóricas. Sintetizava demasiadamente o conteúdo com esquemas que acreditava estar ajudando os meus alunos a entenderem melhor os objetos teóricos da disciplina. Primeiro dava a teoria para depois pensar a prática. Ledo engano. A chave não servia. Os projetos continuavam falhos.

Depois disso, tentando buscar uma nova chave para resolver os problemas, acreditei que eles precisavam de mais prática e, mudando a metodologia, passei quase que a trazer somente instrumentos de caráter etnográfico para a sala de aula, como descrições de aulas de professores em exercício e algumas sessões de visionamento dessas aulas. Também comecei a oferecer-lhes aulas e projetos praticamente prontos, para depois pensar a teoria. Mais uma vez a chave não serviu. Em ambas as fases, percebia que eles continuavam a não refletir sobre as questões inerentes ao ensino e aprendizagem, que simplesmente repassavam as informações que eu lhes dava, sem que tivessem se apropriado delas.

Nesse contexto, comecei a pensar mais fortemente sobre a importância dos instrumentos/ ferramentas<sup>2</sup> como mediadores do processo de internalização de meus alunos, e me questionei até que ponto aquela ferramenta relatório de estágio e mesmo o projeto de estágio temático promoviam o desenvolvimento desses futuros professores. Foi assim que compreendi que o espaço de formação do professor necessitava de uma interação dialética não apenas entre a teoria e a prática (cf. ABRAHÃO, 2002), mas entre teoria, prática e reflexão, por meio de mediações instrumentais.

Comecei a tomar consciência de que os saberes do professor não são apenas de ordem epistêmica ou cognitiva (de um sujeito racional mediado por um objeto do saber), mas incluem também saberes práticos, metodológicos e até mesmo existenciais, pois enquanto sujeitos, imbuídos de emoções, de sensações somos também, conforme a tradição fenomenológica e hermenêutica, sujeitos existenciais ou „um ser-no-mundo’ (HEIDEGGER, 1993) e, portanto, muito de nossas ações, de nossas convicções e de nosso agir devem-se à construção de longos e múltiplos processos de socialização por que passamos em nossa própria formação de professores.

---

<sup>2</sup> O termo *instrumento* é usado especialmente com Vygotsky (1988; 2000; 2001; 2005) na Teoria Histórico-Cultural, enquanto o termo *ferramenta* na vertente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo, mas em ambos os casos referem-se ao fato de serem meios para o processo de internalização efetivamente ocorrido.

Em outras palavras, nosso agir é, também, impulsionado pelas experiências, emoções e pelo conhecimento apropriado ao longo do nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Posso asseguradamente atestar que dois fatos colaboraram, sobremaneira, para que eu pudesse refletir sobre minha prática como professora formadora e, a partir disso, constituir a trajetória da minha pesquisa.

O primeiro fato ocorreu no ano de 2004, quando ouvinte da disciplina *Análise do discurso na formação de professores*, na área de língua estrangeira, ministrada pela professora doutora Vera Lúcia Lopes Cristóvão, pertencente ao curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina, tomei meu primeiro contato com a teoria dos gêneros textuais<sup>3</sup> com base no Interacionismo Sociodiscursivo (quando no Brasil essa teoria já vinha sendo discutida há alguns anos<sup>4</sup>).

O segundo fato deu-se, também, no mesmo ano, quando ingressei na minha instituição no grupo de pesquisa *Interação e escrita*, coordenado pelo professor Renilson Menegassi, da Universidade Estadual de Maringá, o qual foi fundamental para que eu repensasse questões relativas à própria escrita, em especial pelo foco epistemológico do grupo ser os estudos de Bakhtin, pensando-os, também, nas práticas de sala de aula, o que favoreceu meu interesse em torno da transposição didática dos gêneros textuais para a sala de aula.

Finalmente, para encerrar esse percurso até essa investigação, ao iniciar meu doutorado, no ano de 2007, na Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da professora Elvira Lopes Nascimento, tomei um contato maior com o grupo de pesquisa da orientadora, cuja preocupação com a formação de professores crescia, já que um dos principais interesses do grupo era pensar a transposição didática dos gêneros textuais para a sala de aula. Era o encontro perfeito de interesses.

Nesse período, aprofundi minhas leituras sobre o Interacionismo Social bakhtiniano e sobre o Interacionismo Sociodiscursivo. Todo esse aparato teórico contribuiu para que eu quisesse desenvolver uma investigação que se voltasse sobre as ferramentas que utilizava como formadora no curso de Letras, no entanto elas ainda não davam conta de me fazer

---

<sup>3</sup> Ressalto que pesquisadores voltados aos estudos bakhtinianos têm preferido a expressão “gêneros do discurso”, enquanto a expressão “gênero de texto” pauta-se, sobretudo, nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo, porém não vejo serem posições conflitantes, na medida em que ambas teorias valem-se da relação entre o contexto de produção e o enunciado, por isso prefiro usar a expressão gêneros textuais por assumir a posição do Interacionismo Sociodiscursivo mais fortemente nesta investigação.

<sup>4</sup> Desde a década de 80 no século passado, pesquisadores brasileiros, em especial ligados à PUC-SP, juntamente com Bronckart e seus colaboradores, discutem as orientações epistemológicas e metodológicas do ISD. Entretanto, em algumas instituições universitárias do Noroeste do Paraná, somente após o ano de 2000 é que o tema começa a ganhar força.

compreender como se dava o processo de internalização do conhecimento, um de meus maiores interesses de pesquisa, movida pelo fato de nos anos iniciais do magistério no ensino superior ter tido a sensação de que meus alunos pareciam não se apropriar daquilo que eu ensinava. Onde estava a falha? Seria nas ferramentas que usava? Seria na forma como eu realizava a transposição didática? Seria, ainda, no desconhecimento de como se dava o processo de internalização?

Em busca não dessas respostas, porque nesse momento já percebia que não iria encontrar apenas uma chave para equacionar os conflitos, mas de subsídios para compreender como se dá, principalmente, a apropriação<sup>5</sup> do conhecimento pelo sujeito, fui no ano de 2008 buscar apoio numa disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, intitulada *Linguagem, pensamento e conteúdo escolar*, ministrada pelas professoras Doutoras Maria Terezinha Bellanda Galuch e Marta Sueli de Faria Sforzi. Como efeito dessa vivência, e de leituras em torno da Teoria Histórico-Cultural, e, em especial, da Teoria da Atividade de Leontiev, pude compreender melhor como se dá o processo de apropriação do conhecimento pela criança, o que, sem dúvida, foi um fator fundamental para me auxiliar a pensar tanto sobre o próprio processo de apropriação de um objeto, como também a questão da transposição didática com minhas estagiárias no desenvolvimento desta pesquisa. Assim, chegava ao objetivo de investigação final desta pesquisa, compreender o papel das ferramentas de ensino (entendidas aqui como as físicas e as psicológicas) para o processo de internalização e de desenvolvimento do professor em formação de língua portuguesa no momento do estágio supervisionado.

O trabalho que agora realizo, portanto, não é solitário, mas mediado por inúmeras vozes e confrontos, em um diálogo tecido por diferentes fios e diferentes apreciações valorativas (utilizando-me de uma expressão bakhtiniana) que o tempo se incumbiu de modificar e que, nesse momento, eu não poderia deixar de registrar. Tal como postula Bakhtin/Voloshinov (1992), acredito que a consciência do indivíduo nasce do processo de interação e foi, portanto, a interação vivenciada pelos anos iniciais de professora formadora, por esses dois momentos e, agora, pelo processo de doutoramento que tem me auxiliado a tomar consciência do “outro de mim mesma”, em uma reconstrução sócio-histórica de minhas

---

<sup>5</sup> O termo apropriação é usado por Leontiev na Teoria da Atividade (2001;2004), enquanto o termo internalização refere-se ao mesmo processo na Teoria Histórico-Cultural, a partir dos trabalhos de Vygotsky (1988; 2000; 2001; 2005). Em ambos os conceitos, prevalece a ideia de que o processo de internalização/apropriação de um novo conceito é sempre realizado de forma mediada por instrumentos.

bases teóricas e, até mesmo, práticas, que, exatamente por isso, continuarão a se confrontar e a se ressignificar constantemente no meu exercício profissional.

Referindo-me, mais uma vez, ao poema “Procura da poesia”, de Drummond, esta pesquisa, obviamente, não tem a pretensão de, ao seu final, encontrar a chave que ajudará a resolver problemas específicos da formação inicial do professor de português, no momento do seu estágio de docência, pois as chaves, a duras penas tenho aprendido, são muitas, e as escolhas que fazemos de cada uma delas se dão pela nossa própria miopia.

## **2 JUSTIFICATIVAS PARA A PESQUISA**

A preocupação com formação do professor de língua materna (LM), como objeto de investigação, no âmbito da Linguística Aplicada, é bastante recente e de crescente configuração acadêmica (KLEIMAN, 1992, 1998, 2001). Comparativamente ao ensino de língua estrangeira, foi somente a partir da última década do século passado, que pesquisas voltadas à sala de aula do professor de português ganharam maior evidência.

De forma geral, o trabalho do professor de Prática de Ensino esteve relegado a uma situação secundária em relação aos demais componentes curriculares. Alarcão (1996) já alertava, na década de 90, que o estágio quase sempre foi considerado o “parente pobre” de todas as demais disciplinas, numa clara demonstração de que a Universidade parece se eximir de sua função de ajudar o aluno a relacionar teoria e prática docente e a saber servir-se de seu saber para resolver os chamados problemas da prática.

Para Kleiman, foi somente a partir da década de 90 que abordagens interpretativistas são colocadas em prática para se entender vários objetos construídos no contexto da sala de aula, tais como: “as práticas de letramento, a interação em sala de aula, as práticas discursivas do professor, a construção de identidades” (2001, p.16). A autora explica que durante algum tempo, o foco maior das pesquisas foram os materiais didáticos, pois se acreditava que a teoria seria melhor transposta para a sala de aula se contasse com um bom arsenal de recursos didáticos. Todavia, com o passar do tempo, a complexidade da realidade da sala de aula, dos sujeitos nela inseridos, dos saberes ali mobilizados fizeram com que se acentuasse o cunho etnográfico das investigações e o foco passou a ser a transposição didática.

Revistando a literatura sobre formação de professores de língua materna, seja em banco de dissertações e teses, seja em artigos publicados em congressos, é fato que a formação continuada tem merecido maior destaque dos pesquisadores do que propriamente a

formação inicial, especialmente em estudos que discutem temáticas como a prática reflexiva de docentes em ação ou a pesquisa colaborativa como método de investigação, privilegiando-se a pesquisa-ação, bem como o conhecimento sobre a prática do professor, inserindo-se em um paradigma denominado de epistemologia da prática (MELLO, 2001; OLIVEIRA, 2006).

Embora concorde que essas pesquisas tragam valiosas contribuições também para o campo da formação inicial, entendo que o olhar mais específico para o campo da formação inicial, observando o aluno de Letras, tanto como aprendiz como também docente no momento do estágio supervisionado, pode trazer contribuições importantes para o campo da formação, tendo em vista que tem sido recorrente, em diversas pesquisas envolvendo a formação continuada, a ideia de que a formação inicial do professor de línguas precisa ser ressignificada (PICONEZ, 1991; KLEIMAN 2001; ABRAHÃO, 2002; ESTRELA, 2002; SANTOS, 2002; MELLO, 2007; KLEIMAN, 2008; PIMENTA E LIMA, 2008).

Em todos esses trabalhos, é recorrente a ideia de que a formação docente inicial precisa ultrapassar as experiências baseadas apenas no desenvolvimento do saber teórico, ou no espontaneísmo metodológico ou, ainda, no normativismo metodológico, na medida em que a sala de aula implica de forma dialética a interação constante entre a análise teórica e a experiência prática, como bases fundantes da ação-reflexão-ação (cf. SCHÖN, 2000) do professor, seja ele em formação inicial ou continuada.

Ressalto, porém, a chamada abordagem reflexiva defendida por Schön (*op.cit.*), especialmente a partir da década de 90, na área de formação de professores de língua estrangeira, que acabou sendo utilizada para qualquer tipo de formação profissional baseada na prática. Autores como Pimenta (2002) criticam esse paradigma, na medida em que a reflexão já é um atributo humano, portanto apenas o modismo em torno desse processo mental não avançaria em questões concernentes à formação do professor. Entendo, como Pimenta (*op. cit.*), que a reflexão deve provocar a compreensão das implicações da atividade de ensinar, bem como a solução dos conflitos vivenciados. E mais, que o conhecimento, durante o estágio supervisionado, deva ser construído entre todos os participantes de maneira continuada e de forma colaborativa, incluindo, portanto, o próprio professor formador. Por isso mesmo, no chamado paradigma crítico (ABRAHÃO, 2002; BROOKFIELD, 2009) a reflexão crítica é considerada um processo inserido em um campo maior de reflexão, destacando-se a reflexão sobre os pressupostos teóricos e os valores éticos inseridos na prática educacional.

Smith (1992), com base nos estudos de Paulo Freire, propõe quatro ações que conduzem ao processo reflexivo, com vistas ao desenvolvimento do professor: (a) descrever (o que faço?); (b) informar (o que isso significa?); (c) confrontar (como me tornei assim?); (d) reconstruir (como posso fazer diferente?). Contudo, trabalhos mais específicos voltados à prática de ensino de Língua Portuguesa, na instituição em que se volta esta pesquisa, como os de Hila (2004), Ohuschi (2006), Lopes (2007), evidenciaram que, ao adotar em específico o modelo proposto por Smith (1992), os estagiários não conseguiram estabelecer uma reflexão crítica, pois lhe faltavam, em grande parte dos casos, o domínio teórico sobre os objetos didatizados em sala de aula, o que me leva a afirmar que as ações propostas por Smith são válidas se, antes, os professores em formação inicial ou continuada tiverem um relativo domínio teórico dos objetos de ensino e de suas teorias epistemológicas de referência.

Estrela (2002), analisando o papel da investigação na formação docente, destaca a importância de desenvolver um modelo de formação baseado, sobretudo, na investigação, na medida em que é necessário que o professor “conheça metodologias e instrumentos de análise do real que, indo além das primeiras impressões, o questionem e o ajudem a construir alternativas de mudança” (p.150). A tese por ela defendida é que, nesse modelo, a capacidade de analisar situações e contextos profissionais específicos auxilia o futuro professor a enfrentar as situações de ensino-aprendizagem, as quais são sempre mutáveis.

Oliveira (2006), por sua vez, sublinha a necessidade de os cursos de Letras, face aos problemas de letramento observados na educação básica, repensarem uma epistemologia de conteúdos necessários para o processo de formação dos professores, muitas vezes desvinculados das reais necessidades do exercício efetivo da profissão.

Da mesma forma, Kleiman (2008) reforça a necessidade de os acadêmicos de Letras familiarizarem-se com as práticas de letramento para/no local de trabalho, de modo que os conteúdos curriculares e os diversos saberes mobilizados nos anos de formação possam ser mais flexíveis às transformações e aos impactos do desenvolvimento tecnológico. Esse também é o pensamento de Rojo (2001) ao afirmar que, a partir do paradigma do sociointeracionismo, a ênfase nos saberes metalinguísticos sobre a norma padrão cede espaço para as práticas de uso da linguagem (leitura/escuta de textos e produção textual) como eixos organizadores do processo pedagógico.

Ainda no que concerne ao paradigma de caráter mais reflexivo, para o estágio supervisionado, uma tendência recente no campo da Linguística Aplicada é o ensino colaborativo entre seus participantes, entendido como aquele que na prática evidencia

desafios a serem enfrentados pelos sujeitos que, de forma colaborativa e engajada, auxiliam-se no processo de aprendizagem. Nessa visão, o trabalho compartilhado, dividido, a troca de papéis entre os participantes passam a ter um papel relevante, diminuindo, inclusive, as assimetrias entre professores das unidades concedentes de estágio, os orientadores de estágio e os professores em formação (ROTH e TOBIN, 2002).

Dessa maneira, no quadro atual de pesquisas em Linguística Aplicada, é insistente a ideia de que a formação do professor é, ao mesmo tempo, decorrente de seu conhecimento teórico sobre a sua matéria/objeto de ensino, mas também de conhecimentos e de saberes mobilizados em experiências didáticas ao longo do curso e, também, no momento do estágio supervisionado, que oportunizam ao futuro professor diagnosticar, avaliar e intervir de forma colaborativa com os professores orientadores e os professores da escola, em uma situação de ensino-aprendizagem.

Ao lado, portanto, dos saberes epistemológicos, Kleiman (2008) insiste em defender a necessidade dos cursos de formação de professores de português utilizarem-se de metodologias etnográficas para geração de dados, bem como de métodos de natureza mais analíticos dos estudos de natureza discursivos, que permitem focalizar contextos sociais situados, de modo que o futuro professor entenda as situações sociais em que os textos são lidos e válidos, o que lhe permitirá destituir, inclusive, muitas racionalizações preconceituosas em relação ao trabalho do professor, frequentes, por exemplo, nos relatórios de estágio.

Por isso mesmo, concordo com Pimenta e Lima (2008) quando defendem a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado como um momento privilegiado da formação do futuro professor, na medida em que o estagiário: (a) toma contato com a escola e sua cultura organizacional; (b) reconhece os problemas da prática; (c) experiencia métodos de investigação; (c) aprende teorias que possam ser transpostas para a sala de aula para ressignificar os problemas da prática; (d) reflete sobre momentos de profissionalização, dentre outros argumentos. Para isso, as autoras salientam a importância da pesquisa como elemento estruturante da reflexão e da ação durante o momento do estágio de docência.

Todo esse cenário, aliado à propagação de resultados de documentos e avaliações nacionais, acerca do fraco desempenho dos alunos da rede básica, no que tange a leitura e à escrita, necessitou de uma força prescritiva para que mudanças fossem implementadas: a promulgação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras* (BRASIL, 2001) e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação*

*básica* (BRASIL, 2002), em nível superior, cursos de licenciatura, documentos que obrigaram as universidades a (re)organizarem e (re)pensarem seus currículos de formação.

Diante desse contexto, eivado de tensões que lhe são próprias, senti a a necessidade de promover uma investigação de natureza interventiva na disciplina Prática de Ensino de língua portuguesa, movida por um consenso atual dos linguistas aplicados, que, na visão de Rojo, é:

[...] uma insistência discursiva no tema da solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação (escolar ou não escolar) (2006, p.258).

No caso desta pesquisa, que toma o estágio supervisionado como campo de investigação, minha intenção foi de intervir na disciplina Prática de Ensino, no intuito de colaborar com a resignificação de um estágio que provoque o desenvolvimento e a reflexão dos sujeitos envolvidos nesse processo, incluindo-me, portanto, nesse movimento, tendo em vista a constatação de que esse momento de formação pouco impacto trazia na vida e na formação de meus alunos, o que causava frustração de minha parte. Para que esse contexto por mim escolhido seja melhor compreendido, apresento as justificativas externas e internas da investigação, a partir dos três eixos temáticos centrais propostos nesta pesquisa: (1) estágio e formação inicial do professor de português; (2) as ferramentas de ensino voltadas para o movimento de internalização; (3) a seqüência didática (SD) e o curso de formação (CF).

Em relação às *justificativas externas* estão:

- (a) poucos trabalhos na área de Letras, no âmbito da LA, que focam o momento do estágio supervisionado de língua materna;
- (b) lacunas evidenciadas na Proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras;
- (c) lacunas referentes aos saberes mobilizados no processo de apropriação de um determinado objeto.

Observando publicações e, principalmente, dissertações e teses defendidas no Brasil verifiquei que os trabalhos de pesquisa, voltados ao estágio supervisionado em língua materna, encontram-se, sobretudo, mais presentes nos cursos de Pedagogia, deixando clara uma lacuna para trabalhos nos cursos de Letras. No que concerne ao curso de Letras, tenho visto claramente que as pesquisas na área de formação de língua estrangeira antecederam, e muito, as pesquisas na área de língua materna (KLEIMAN, 2001). Poucos foram os trabalhos encontrados voltados a esse momento na área de língua portuguesa.

O estudo de Guerra (1999), por exemplo, embora focalizando o curso de Pedagogia, trouxe contribuições significativas para se pensar também nos problemas enfrentados pelo curso de Letras no que diz respeito ao estágio supervisionado. O intuito da autora foi o de verificar se esse momento consegue ou não contribuir com a escola em suas séries iniciais. Os resultados apontam que o momento de docência dos estagiários pouco interfere no exercício do professor em sala de aula, porém cria subsídios teóricos e metodológicos fundamentais para a formação do futuro professor. Sendo assim, a autora defende uma tese com a qual concordo e estabeleço como base e delimitação para esta pesquisa: a de que o estágio não é o momento de se buscar melhoria nos problemas da educação básica, mas de contribuir com a formação do futuro professor.

Camargo (2004), em sua dissertação, observou os problemas enfrentados pelo formando e pelo professor formador no contexto da Prática de Ensino em um curso de Letras, de uma instituição pública do estado de São Paulo. Em relação às dificuldades dos formandos a autora ressalta: a decepção com a prática observada no estágio de docência e a dificuldade de realizarem projetos na escola devido à burocracia e às representações consolidadas sobre ensino de língua materna. No que diz respeito ao professor formador, ficou evidente seu sofrimento no sentido de não poder orientar uma prática fundamentada em pressupostos voltados para o letramento, já que esbarra, muitas vezes, em dificuldades burocráticas e na própria resistência dos professores em exercício.

O trabalho de Lopes (2007), decorrente de sua participação em um projeto de pesquisa em torno da apropriação dos gêneros acadêmicos, analisou, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, os chamados relatórios de estágio. Os resultados evidenciaram que os estagiários não conseguem ter uma correta compreensão acerca do contexto do trabalho do professor. De forma geral, reforçam o discurso da carência do professor da rede pública, trazem discursos estereotipados, numa clara demonstração de que não conseguem estabelecer uma avaliação crítica do agir do professor, mobilizada por conhecimentos científicos. Por isso mesmo, a autora defende a necessidade de os professores formadores auxiliarem esses alunos a assumirem-se como agentes críticos, de modo a ultrapassarem o nível descritivo dos eventos e apropriarem-se, de fato, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem, por meio da correta compreensão acerca da função do relatório de estágio.

Também analisando os projetos de estágio e os documentos de orientação para o estágio em uma universidade particular de São Paulo, a tese de doutorado de Bueno (2007), tendo como base os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, ratifica a visão reduzida

dos estagiários sobre o trabalho do professor, demonstradas nos projetos de estágio. Além disso, a pesquisadora alerta que, regra geral, as ações dos estagiários tem origem na leitura de textos teóricos, mas muito pouco nas atividades práticas que realizam durante a graduação, o que leva a autora a tecer reflexões importantes sobre a forma de orientação nos estágios supervisionados que não têm levado os estagiários a produzirem projetos que o coloquem como um verdadeiro profissional.

Outra contribuição recente, voltada para o curso de Letras foi a tese de doutoramento de Conceição (2008) que estudou os modos de representação do papel do professor de língua portuguesa, construídos por acadêmicos de Letras, para fornecer subsídios de intervenção no ensino superior. Embora a autora não focalize apenas o momento do estágio supervisionado, já que analisa 75 textos produzidos por formandos de Letras em instituições públicas e privadas do Mato Grosso do Sul, traz contribuições no sentido de evidenciar que prevalece ao final do curso, no momento do estágio, representações dos futuros professores de língua materna nas quais se alternam papéis de professor detentor do saber e repassador de conteúdos e professor investigador, em função, principalmente, das práticas pedagógicas vivenciadas ao longo do curso. Por isso, a autora defende que as explicitações dessas representações podem contribuir para uma intervenção crítica nas práticas didático-pedagógicas oferecidas ao longo do curso.

De forma bastante sintonizada com meu objeto de investigação, a tese de doutoramento de Wirthner (2007), na Universidade de Genebra, por meio de uma pesquisa colaborativa, investigou o papel das ferramentas de ensino no trabalho de professores em serviço na chamada escola secundária da França, e revelou que a ferramenta sequência didática (SD) transformou de forma significativa a prática pedagógica de duas professoras e de seus alunos, na medida em que, ao se apropriarem das sequências didáticas, também modificaram sua compreensão acerca do desenvolvimento da escrita e da função dos gêneros textuais.

Outra justificativa de âmbito externo para essa investigação encontra-se na divulgação da Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Letras (BRASIL, 2001, p. 29), que embora oriente que os currículos devam ser flexíveis, de forma a permitir e criar “oportunidades para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a atingir a competência desejada no desempenho profissional”, apresentam, ao meu ver, uma concepção reducionista dos saberes relevantes para a própria formação profissional do futuro professor, na medida em que especificam que os “conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos

Estudos Linguísticos e Literários” (p.30).

Embora concorde que os conteúdos advindos dessas duas áreas sejam significativos para a formação do professor de língua portuguesa, empresto as palavras de Kleiman (2008) ao observar que apenas esses conteúdos não dão conta de preparar esse futuro professor para o exercício efetivo de sua profissão na educação básica. A autora cita, como exemplo, o caso da prática da leitura. Tendo em vista que grande parte dos textos que temos hoje são multimodais, campos da comunicação não verbal têm muito a contribuir para a compreensão crítica desse material, porém esse campo dificilmente é contemplado na formação inicial. Como então os futuros professores de português podem trabalhar com a leitura de gêneros multimodais, sem bases epistemológicas mínimas?

No que concerne à última justificativa externa, a questão da apropriação de um determinado objeto, entendo ser um campo de estudo fundamental para a compreensão e otimização do processo de transposição didática e indispensável para o conjunto de saberes necessários à profissão de ensinar. Compreender como o aluno se apropria de um saber específico implica pensar, de forma mais consciente, na organização de atividades, na escolha de ferramentas e de metodologias para esse fim, isso tanto é relevante para professores formadores, como também para aqueles em formação, e até mesmo em exercício. Nesse sentido, a contribuição da área da Educação e da Psicologia, acerca do desenvolvimento do psiquismo com os estudos de Vygotsky, ou mesmo os estudos da Teoria Histórico-Cultural, são bases fundantes para auxiliar a compreensão do processo de internalização, no entanto não são totalmente conhecidas pelos professores formadores da área de Letras.

Rojo (2006) alerta que, em todas as discussões mais recentes sobre o campo da Linguística Aplicada (LA), o fazer do linguista centra-se na resolução de um problema de um contexto específico, no qual podem ser mobilizadas diferentes ciências e diferentes objetos, revelando o seu caráter transdisciplinar. Exatamente por isso, uma pesquisa na área de formação inicial de LM que tematize também a contribuição de outros saberes teóricos, em especial no campo da Educação, pode auxiliar os cursos de Letras a (re)pensarem as questões da flexibilidade curricular e a contribuição desses saberes para a formação do professor de línguas em geral.

Em relação às justificativas internas da pesquisa tem-se:

- (a) a mudança curricular da instituição em que atuo;
- (b) desconhecimento de grande parte dos professores em torno de ferramentas de ensino como as sequências didáticas;

(c) ausência de pesquisas de caráter interventivo no âmbito da formação inicial e da Prática de Ensino de Português, prevalecendo pesquisas de natureza diagnóstica;

(d) dificuldades de o futuro professor realizar o processo de transposição didática e de elaborar adequadamente materiais de ensino.

A justificativa “a” - mudança curricular na minha instituição, parte do ano de 2006, no qual a Universidade Estadual de Maringá, em seu Projeto Político Pedagógico do curso de Letras (doravante PPL, p.12) ressalta como elemento fundamental da organização curricular (a) a força da prática pedagógica que deve estar diluída em toda a formação do aluno, isto é, a relação teoria e prática necessita ser realizada desde o início do curso em todas as disciplinas: “Para tanto, o novo currículo propõe que todos seus componentes contemplem a reflexão e aplicação prática acerca de questões voltadas ao exercício da docência desde o primeiro ano do curso, propiciando que o professor em formação tenha mais tempo para desenvolver sua postura crítica frente à profissão que pretende exercer” (PPL, 2006, p.13); (b) a importância do componente curricular Estágio Supervisionado que passa a integrar a grade do curso a partir do terceiro ano, estando subdividido em Estágios I, II e III, em todas as suas habilitações.

Isso quer dizer que os atuais professores de Prática de Ensino de Português (hoje sete professores efetivos) não conseguirão mais atender sozinhos à demanda de alunos, o que fará com que, obrigatoriamente, os demais professores do curso sejam chamados para serem, também, orientadores do estágio. Ocorre que grande parte desses professores têm pouca ou nenhuma familiaridade com as ferramentas de ensino usadas hoje pelos professores que atuam na Prática de Ensino, e mesmo entre estes há uma considerável heterogeneidade no uso das ferramentas, justificada pela formação teórica de cada um, sejam elas para avaliação de prática docentes ou mesmo para a transposição didática dos gêneros textuais, como por exemplo: planos de aulas, microensinos, diários de leitura, diários íntimos, sessões reflexivas, modelos didáticos, sequências didáticas, projetos de ensino, relatórios de estágio, dentre outros.

Essas ferramentas, aliás, passam a integrar as atividades do Estágio Supervisionado, conforme prevê o Manual do Estágio Supervisionado do curso de Letras: “Os projetos de docência devem pautar-se em uma perspectiva teórico-metodológica que poderá ser concretizada por meio de oficinas, seqüências didáticas, projetos temáticos [...]”(MES, 2007, p,34). Se pensarmos que parte desses professores desconhecem essas ferramentas, seja porque não atuavam em disciplinas que as utilizavam, seja porque algumas são recentes, a exemplo

da SD, há necessidade de pesquisas que se voltem sobre essas ferramentas, a fim de que o processo de apropriação não se efetue de forma equivocada. Wirthner (2007) esclarece que quando o professor desconhece as ferramentas de ensino que lhe são prescritas, ele suprime ou tende a modificar a ferramenta, retirando-lhe sua propriedade fundamental, o que, sem dúvida, além de comprometer a própria ferramenta não gera desenvolvimento esperado no sujeito que dela se utiliza.

No caso específico dessa investigação, minha opção foi inicialmente estabelecer o olhar sobre a ferramenta sequência didática (SD), por ser bastante utilizada no trabalho com os gêneros textuais. Além desse foco particular, entendo que a investigação dessa ferramenta também possa contribuir com outras instituições, na medida em que o estudo sobre o papel da SD é de interesse para o campo da formação do professor, especialmente no que diz respeito à transposição didática do gênero textual para a sala de aula.

Já em relação à segunda ferramenta eleita nesta investigação - o curso de formação (CF) - ela foi um elemento surpresa, não previsto inicialmente, que se justifica pelo próprio contexto particular de ensino no qual foi realizado o estágio supervisionado. Se a ferramenta SD foi escolhida pelo interesse da pesquisadora e pela prescrição de um documento do curso de Letras, a ferramenta CF, ao contrário, surgiu de uma necessidade real do contexto da pesquisa, solicitada pelos professores da escola, que queriam um curso que lhes dessem subsídios teórico-metodológicos sobre os gêneros textuais e as práticas linguísticas nas séries iniciais, para resolverem lacunas de sua prática, o que está em sintonia com o trabalho de um linguista aplicado (ROJO, 2006).

De qualquer forma, embora um elemento surpresa, esse pedido que vem ao encontro do que afirma o artigo 2º. do Manual do Estágio Supervisionado do Curso de Letras, que conceitua o estágio como: “as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino” (MES, 2007, p.2). Entendo assim que o CF enquadra-se nessa definição, por possibilitar ao estagiário uma vivência direta com os professores da escola, no intuito de oferecer subsídios teórico-metodológicos para os problemas efetivos de sua prática, o que pode permitir a ampliação de seu nível de letramento bem como seu efetivo desenvolvimento profissional, já que no momento do curso de formação as estagiárias vivenciam um novo papel: o de professoras formadoras.

Uma terceira justificativa, de natureza mais interna, reside nos poucos trabalhos de natureza interventiva no Paraná, envolvendo o momento estágio supervisionado em língua materna e que, regra geral, ficam muito mais no diagnóstico do trabalho real do professor formador, e não têm como foco o professor em formação, já que esse momento não caracteriza, para alguns pesquisadores, o trabalho real do professor. Daí meu interesse em desenvolver uma pesquisa prospectiva e não retrospectiva na formação docente. Assumindo o viés da Linguística Aplicada (LA) e comungando com posições recentes nesse âmbito (MOITA-LOPES, 2006; ROJO, 2006, 2007a) entendo, como assinala Eversen, que interessa à LA e a outros campos do saber aplicado, não apenas “entender, explicar ou solucionar problemas” (1996, p.91, *apud* Rojo, 2007a), mas de voltar a atenção para a elaboração de conhecimentos úteis a participantes sociais em seu contexto, buscando alternativas para solucioná-los ou ao menos ressignificá-los.

Bernini (2003), por exemplo, utilizou-se dos relatórios de estágio da minha instituição para avaliar as concepções de leitura apresentadas pelos estagiários em língua portuguesa. No entanto, ao tomar apenas o produto, já que não acompanhou as aulas do professor-formador e nem as aulas dos professorandos chega a conclusões, do meu ponto de vista, insuficientes para a compreensão do processo de transposição didática da prática da leitura por eles expostas no relatório de estágio: a de que os alunos expõem uma teoria interacionista no relatório, mas desenvolvem uma prática de leitura tradicional no estágio, o que, de certa forma, ao menos implicitamente, responsabiliza apenas o professor formador pelas prováveis deficiências. No entanto, apesar disso, a pesquisa foi importante já que por foi por meio dela que se começou a pesquisar o curso de Letras da instituição da qual faço parte.

Também a contribuição de Silva (2003) foi essencial como diagnóstico da formação de professores de português na minha instituição e evidenciou o despreparo dos alunos diante do processo de transposição didática. A autora contribuiu com dados significativos para a elaboração do novo projeto pedagógico<sup>6</sup>, tais como: (a) a falta de adequação das disciplinas propostas e a formação profissional a que o Projeto Pedagógico se propõe; (b) professores-formadores, professorandos e o próprio PPL reconhecem as deficiências do curso, o seu contexto sócio-histórico, mas não realizam ações sistemáticas, visando diminuir os problemas; (c) existência de um embate identitário nos cursos de Letras, não sabendo ainda ao

---

<sup>6</sup> O novo Projeto Pedagógico do curso de Letras (PPL) está em vigor na instituição em que atuo desde 2006. Ainda, até o ano de 2009 também permanece na instituição o antigo currículo.

certo se está formando bacharéis ou professores, o que, de certa forma, explica o porquê de grande parte dos professores não estarem envolvidos com questões de ensino.

Já Ohuschi (2006), investigando a mesma instituição, por meio de uma pesquisa diagnóstica com professorandos de português da Habilitação Única, objetivou traçar um perfil de como se ensina a escrita nessa etapa. Para tanto, acompanhou as aulas de duas professoras-formadoras de Prática de Ensino, em especial no momento concernente ao ensino da escrita; analisou os planos de aula; observou a regência dos alunos e avaliou os relatórios de estágio. Apesar das limitações de uma pesquisa de mestrado, a autora esboça tentativas de enxergar melhor o processo de transposição vivenciado pelos estagiários. A conclusão por ela apontada é a de que os professores em formação encontram-se em um momento de interface entre a concepção tradicional de escrita (escrita como um dom) e a concepção interacionista.

Mais recentemente, Peres (2007) pesquisou os saberes e a identidade profissional que subjazem também ao curso em que atuo e, em relação à transposição didática, constatou, por meio de entrevistas com alunos de várias séries do curso, a necessidade de se oferecer mais prática pedagógica no decorrer do curso e não apenas ao final dele.

Outra justificativa interna dessa investigação reside na dificuldade de os professores em formação do curso de Letras realizarem a transposição didática e construírem materiais de ensino. Em investigações anteriores (HILA, 2004, 2006, 2008, 2009a), já expus que uma das maiores dificuldades apresentadas no curso de Letras, de apresentar seu componente prático apenas ao final do curso, é o sentimento de impotência e, por vezes, de pavor, vivenciado pelos estagiários no momento em que tentam transformar os objetos teóricos em objetos escolarizados, seja pelo desconhecimento de teorias acerca dos objetos a ensinar, seja pela não vivência de processos de transposição didática ao longo da formação .

Como efeito, o momento de elaboração do material didático é quase que uma mera repetição dos exercícios presentes nos manuais didáticos, o que faz com que prevaleça como ferramenta de ensino o modelo presente no livro didático (SANTOS E LONARDONI, 2001; BERNINI, 2003). Nesse sentido, permanece uma lacuna visível de pesquisas que viabilizem aos professores o conhecimento de outras ferramentas de ensino voltadas à produção de material didático, como a sequência didática e mesmo o curso de formação, já que neste há também a produção de materiais de ensino.

Tendo apresentado o contexto da pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada suas justificativas externas e internas, na seção seguinte apresento as questões norteadoras nos movimentos da pesquisa.

### 3 QUESTÕES NORTEADORAS PARA OS MOVIMENTOS DA PESQUISA

A hipótese geradora dessa investigação é a de que o conhecimento dos professores em formação inicial, acerca das ferramentas de ensino – sequência didática e cursos de formação, pode possibilitar a internalização de saberes relevantes para seu futuro exercício profissional, por meio de mediações formativas e instrumentais realizadas por professores formadores. A busca pela confirmação ou não dessa hipótese implica várias outras questões de pesquisa que decorrem de diferentes movimentos desta investigação. No intuito de melhor compreendê-los, valho-me da noção da atividade do indivíduo no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, considerada como tripolar (SCHNEUWLY, 2000; WIRTHNER, 2004, 2007), na qual tem-se: um sujeito, no caso o professor ou estagiário, uma situação na qual se age ou um objeto sobre o qual se age e um ou mais instrumentos mediadores para se atingir a finalidade da interação estabelecida.

Essa tripolaridade estende-se em todos os movimentos metodológicos da investigação, ou seja: (a) no contexto de instrumentalização específica das estagiárias em torno das ferramentas sequência didática e curso de formação; (b) no desenvolvimento do curso de formação pelas estagiárias; (c) no desenvolvimento das sequências didáticas; (c) na produção escrita final das crianças. Diante desses movimentos, as perguntas norteadoras da pesquisa são:

- Como se constitui o movimento de internalização das estagiárias, no estágio supervisionado, por meio das ferramentas sequência didática e curso de formação?
- Como se configura o movimento de transposição didática dessas ferramentas?
- De que forma os exercícios propostos pelas estagiárias nas sequências didáticas são indicativos de seu processo de internalização?
- Quais e como outras ferramentas auxiliam a professora formadora e pesquisadora no processo de internalização?
- Como se evidenciam indícios do processo de internalização e de desenvolvimento das estagiárias na produção final das crianças?

A partir dessas questões, na própria seção apresento os objetivos da pesquisa.

#### 4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Partindo do objetivo geral da pesquisa que é o de compreender o papel das ferramentas de ensino sequência didática e curso de formação para o movimento de internalização e de letramento dos professores estagiários do curso de Letras, no momento do estágio de docência, elenco os objetivos específicos da investigação, tendo em vista as perguntas norteadoras anteriormente explicitadas.

- (a) Definir como se constitui o movimento de internalização das estagiárias no estágio supervisionado de língua portuguesa, na elaboração das ferramentas CF e SD;
- (b) Definir e descrever como se configura o movimento de transposição didática durante o desenvolvimento das duas ferramentas de ensino;
- (c) Definir de que forma os exercícios propostos nas sequências didáticas revelam o processo de internalização das estagiárias;
- (d) Determinar quais e como outras ferramentas utilizadas pela professora formadora e pesquisadora auxiliam o processo de internalização;
- (e) Identificar como se evidenciam indícios do processo de internalização das estagiárias na produção textual das crianças.

Além desses objetivos, pensando nas consequências dos resultados da investigação, muito embora não sejam objetivos da pesquisa, ao seu final pretendo:

No contexto dos Grupos de Pesquisas em que estou inserida na UEL e na UEM:

- Contribuir com os aportes teóricos-metodológicos, em especial no que diz respeito à formação inicial do professor de português de séries iniciais, mas que também se estendem para séries posteriores, nos seguintes aspectos:
  - a) à questão do papel das ferramentas na formação inicial;
  - b) ao estudo dos gêneros textuais como ferramentas de ensino;
  - c) à questão da apropriação/internalização de uma ferramenta;
  - d) ao mapeamento das operações mentais configuradas nos exercícios presentes nas sequências didáticas, com vistas a auxiliar o momento de elaboração dos exercícios presentes nas SD;

No contexto da instituição em que atuo:

- Contribuir para ressignificar o estágio de docência, no que concerne às atividades e às ferramentas utilizadas pelos professores formadores;

- Contribuir com minha própria formação profissional, no que concerne ao uso das ferramentas para o processo de internalização.

Tendo delineado o quadro geral da pesquisa e seus objetivos passo a apresentar a maneira como organizei esta tese.

## 5 ORGANIZAÇÃO DA TESES

Esta tese está dividida em cinco partes, incluindo a Introdução como Parte I.

A Parte II- *Pressupostos teóricos* está dividida em três capítulos.

No primeiro apresento as bases teóricas acerca do movimento de internalização, tendo como base os estudos da Teoria Histórico-Crítica, do Interacionismo Social e do Interacionismo Sociodiscursivo. No segundo, discuto o objeto de internalização das professoras em formação - os gêneros textuais, tendo como escopo teórico principal o ISD. No terceiro capítulo, exponho as bases teóricas fundantes para o movimento de transposição didática das professoras em formação e destaco a questão do papel das ferramentas em geral, e, de forma específica, o papel das ferramentas sequência didática e curso de formação, além de explanar aspectos pertinentes ao processo de transposição didática.

A Parte III – *Metodologia da Pesquisa* está dividida em nove seções.

Na primeira apresento a natureza e caracterizo o tipo de investigação a que me proponho. Na segunda, apresento a instituição na qual as estagiárias fazem parte. Na terceira, exponho dados sobre mim, enquanto professora pesquisadora, e, na quarta, sobre as estagiárias participantes da pesquisa. Na quinta, a unidade escolar, na qual se desenvolveu o estágio é exposta. Na sexta, delimito alguns conflitos presentes na investigação. Na sétima, o período e a etapa da coleta de dados são especificadas. Na oitava apresento os instrumentos da pesquisa, para na nona definir as categorias de análise e os procedimentos da investigação.

A Parte IV – *Análise dos dados* igualmente divide-se em três capítulos.

No primeiro discuto os efeitos das tarefas preparatórias por mim descritas para o movimento de internalização das estagiárias. No segundo, como esse movimento se deu no momento da transposição didática do curso de formação e da sequência didática, para no terceiro discutir esse movimento nas produções finais das crianças, bem como estabeleço uma síntese dos movimentos de pesquisa investigados.

Por fim, Na Parte V- *Conclusões*, faço minhas considerações finais e apresento as lacunas encontradas, bem como as contribuições teórico-metodológicas da investigação.

## PARTE II

# REFERENCIAL TEÓRICO

*"Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre."*

(FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981, p.47)

## **CAPÍTULO 1**

### **O MOVIMENTO DE INTERNALIZAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO**

Neste capítulo apresento as bases epistemológicas fundamentais para a compreensão do movimento de internalização e de desenvolvimento do professor em formação, por meio de três escopos teóricos, os quais dialogam entre si, mas que também mantêm suas diferenças conceituais. Na primeira seção exponho os fundamentos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, base para a compreensão de conceitos convergentes para o de desenvolvimento humano, como: atividade mediada, instrumentos, aprendizagem, internalização, Zona de Desenvolvimento Próximo, conceitos científicos e cotidianos. Ainda nesta seção, a ideia de apropriação para a promoção do desenvolvimento é analisada a partir das categorias da Teoria da Atividade de Leontiev, um dos seguidores da obra vigotskiana. Na segunda seção, apresento conceitos bakhtianos necessários para a compreensão do movimento de aprendizagem e internalização das estagiárias, tais como: interação e responsividade. Na última seção do capítulo, a ideia de desenvolvimento é analisada com base nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo.

#### **1.1 Aportes Teóricos da Teoria Histórico-Cultural**

Os aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural (doravante THC) destacam a importância dos mediadores culturais para o desenvolvimento humano. Neste capítulo eles estão apresentados em duas subseções. Na primeira apresento os conceitos-chave da obra de Vygotsky que culminam para a compreensão do termo desenvolvimento humano entendido de forma diferente que no ISD, além de particularizar a relação entre conceitos espontâneos e científicos para o processo de aprendizagem do aluno, que serão úteis para análise tanto das tarefas por mim prescritas para as estagiárias como para análise dos exercícios por elas propostos nas sequências didáticas. Na segunda, exponho as categorias da Teoria da Atividade de Leontiev, que auxiliam a compreensão do processo de apropriação das estagiárias durante o percurso da investigação.

### 1.1.1 Vygotsky e o Desenvolvimento Humano

O conceito de desenvolvimento, especialmente no campo de formação de professores e dentro da THC, embora tenha suas raízes anteriores ao trabalho de Vygotsky<sup>7</sup>, com teorias que estabelecem uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento por meio de etapas definidas, é com a THC que este conceito, muito embora não esteja tão definido como em seus antecessores, encontra seu espaço para discussões que compreendam o desenvolvimento vinculado ao meio social e, especificamente, ao processo de internalização. Para entender esse conceito, é necessário compreender outros que o perpassam: (a) o conceito de mediação e de instrumento mediador; (b) o de internalização; (c) a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e (c) a zona de desenvolvimento próximo<sup>8</sup> (ZPD). É sobre eles que tratarei a seguir<sup>9</sup>.

Uma das teses fundantes do trabalho de Vygotsky (1988; 2001; 2005), para se compreender a noção de desenvolvimento do sujeito, é o caráter social e histórico dos chamados Processo Psicológicos Superiores (PPS), como a atenção, a memória, a vontade, a escrita, dentre outras. O conhecimento, nessa perspectiva, não é programado por uma herança genética, mas é sempre perpassado por traços culturais adquiridos no contato da criança com o meio social.

O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores depende essencialmente do processo de mediação pelo qual o indivíduo interage e se desenvolve no meio sociocultural em que está inserido. A mediação, segundo Oliveira, uma das estudiosas de Vygotsky, pode ser compreendida como “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (1997, p.26).

Esses elementos intermediários são ocupados pelos instrumentos materiais/físicos e pelos instrumentos simbólicos, os signos- e os sistemas de signos como a linguagem, a

---

<sup>7</sup> Por exemplo, o trabalho de Piaget (1973) sobre os estágios do desenvolvimento, dentro de uma perspectiva biológica; ou a teoria psicogenética de Wallon,(s/d; 1975) a qual estabelece uma relação entre desenvolvimento e aprendizagem focalizando tanto elementos biológicos, como também socioculturais e afetivos e, como Piaget, sugere etapas do desenvolvimento.

<sup>8</sup> O uso do termo “próximo” ao invés de “proximal”, tal como aparece nas traduções em português, deve-se a duas razões: a primeira porque uso em grande parte desse trabalho a edição espanhola (2001) para me referir a grande parte da contribuição dos estudos vigotskianos, e a segunda concordando com o trabalho desenvolvido por Sforni (2004, p.81) é que o uso do termo – próximo – “confere maior propriedade à ideia de movimento inconsciente-consciente, presente nas relações entre os conceitos científicos e cotidianos”.

<sup>9</sup> Antes disso, porém, informo que, em toda obra vigotskiana, o termo *sujeito* refere-se estritamente à criança, mas tomo a liberdade de substituí-lo por vezes por “aluno” ou “estagiário”, no intuito de trazê-lo mais próximo ao contexto desta pesquisa e, sempre que possível, transponho os conceitos que irei discutir para o campo da formação inicial e para os elementos de interesse da investigação.

escrita, as obras de artes, os esquemas, os vários sistemas de cálculo, os mapas - os quais assumem papéis fundamentais para a formação psíquica do indivíduo. Nessa perspectiva, portanto, a atividade do indivíduo sobre o objeto não é direta, mas é uma atividade mediada e tripolar (VYGOTSKY, 1988), ideia essa posteriormente retomada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

O conceito de mediação é central na obra de Vygotsky, na medida em que a utilização de um elemento mediador, a exemplo da ferramenta na perspectiva do ISD, não apenas facilita processos mentais já existentes, mas transforma o funcionamento da mente, pois ao utilizar-se de uma nova ferramenta, novas funções mentais são também introduzidas no sujeito.

Em relação aos instrumentos, como elementos mediadores do sujeito com o seu objeto, Vygotsky (1982; 1988; 2000; 2001), tomando como base as ideias marxistas de produção, procurou compreender as características exclusivamente humanas no que concerne ao seu uso, por meio da análise do surgimento do trabalho. Nesse contexto, o instrumento é aquilo que se encontra entre o trabalhador e seu objeto, com o intuito de melhorar e de ampliar o próprio trabalho, de natureza originariamente coletiva, com a finalidade de se alcançar objetivos específicos. Por exemplo, se o homem deseja comer e para isso precisa caçar, o instrumento é o meio que lhe permitirá alcançar o seu objetivo de saciar a fome. Da mesma forma, se como pesquisadora pretendo que minhas estagiárias ensinem aos seus alunos a carta do leitor e a carta de solicitação escolhi como ferramentas para isso o modelo didático e a sequência didática.

Na perspectiva da atividade instrumental vigotskiana os instrumentos, sejam eles físicos ou linguajeiros (entendidos como os signos), não são apenas determinantes ou mero representantes da evolução que o homem passou ao longo dos tempos, mais que isso, nas palavras de Leontiev “são a verdadeira fonte do desenvolvimento humano” (2004, p. 318). Mas, Vygotsky (1988, 2000) diferencia o instrumento, que pode gerar o desenvolvimento, do mero artefato, o qual fica restrito ao uso prático do instrumento, e não ao conhecimento de suas propriedades mais internas. Por exemplo, ao focarmos o instrumento sequência didática neste trabalho, como um dos disponíveis no campo da formação para o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula, podemos ter duas situações distintas: a primeira na qual as estagiárias internalizam suas características internas, as operações necessárias ao uso desse instrumento e a segunda na qual esse instrumento é usado, porém sem que as estagiárias tenham se apropriado de suas bases internas. Neste último caso, mobilizam apenas o artefato.

A internalização das bases fundantes do instrumento é, assim, a condição para o desenvolvimento das estagiárias.

Se os instrumentos físicos potencializam as ações do aluno (e também do professor) para o seu objetivo externo; os signos, por sua vez, como instrumentos simbólicos, agem como reguladores da atividade psicológica, analogamente ao papel de um instrumento material de trabalho, e auxiliam o desenvolvimento do conteúdo da atividade mental do homem sobre o mundo (controlam e regulam as ações internas e psicológicas). Ambos instrumentos são denominados por Vygotsky (1988, 2000, 2001) de mediadores culturais, pois possibilitam ao aluno a internalização de toda a cultura neles objetivados pelas gerações que os criaram.

Na realidade, Vygotsky embora não deixe isso claro na sua obra, permite-nos inferir que é na combinação entre os instrumentos físicos, que orientam nossas ações externas, com os simbólicos, que orientam as internas, que constituímos uma função psicológica superior, a qual se origina sempre da vida social. Os inúmeros instrumentos (ferramentas) didáticos, por exemplo, que temos como professores à disposição em sala de aula, por si só não causam desenvolvimento, pois necessitam de estarem combinados com outros mediadores, como os signos, para serem internalizados.

A função, portanto, dos instrumentos é de auxiliar o processo de internalização, o qual pode promover o desenvolvimento do sujeito. Vygotsky denomina de “*internalização a reconstrução interna de uma operação externa*”, em um processo que caminha de fora para dentro, do social para o individual:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica) (1988, p. 64).

A internalização, nesse sentido, envolve:

(a) a reconstrução de uma operação que se inicia externamente e começa a ser reconstruída internamente - no caso desta pesquisa, os instrumentos sequência didática e curso de formação são apresentados às estagiárias como ferramentas externas para o estágio de docência, por meio de sessões de estudo e encontros de orientação com a pesquisadora e, posteriormente, no momento de elaboração desses instrumentos, as estagiárias começam a reconstruí-los internamente, por meio das tarefas prescritas pela pesquisadora e, também, por meio de outras ferramentas auxiliares, como sessões de reflexão, fichamentos, reescritas etc.;

(b) a passagem do processo interpessoal para o intrapessoal - que sugere a (re)organização interior dos instrumentos físicos e linguajeiros oferecidos externamente pelas estagiárias (ou as formas de internalização que as estagiárias conseguem fazer em relação aos instrumentos), que passam a ter um papel ativo para que a internalização ocorra, isto é, as estagiárias precisam respeitar as diversas operações necessárias à internalização dos instrumentos sequência didática e curso de formação, por meio de um trabalho que depende também de ações guiadas pela própria volição<sup>10</sup> delas;

(c) a transformação de processos interpessoais para intrapessoais, os quais não ocorrem de maneira imediata, mas são “o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (p.64) . Isso quer dizer que não basta um único evento, como os encontros de orientação, para que a internalização de diversos conteúdos relativos à sequência didática e ao curso de formação ocorram, mais que isso, outros eventos se farão necessários, como: a fase de leitura teórica e o papel ativo de cada estagiária na esquematização do conteúdo; a fase de elaboração do modelo didático, da SD, do CF; a própria fase da regência; os momentos de reflexão das estagiárias; a realização das aulas, etc. Quando pensamos, então, no processo de internalização de um conhecimento que é novo, temos que levar em conta a necessidade de um tempo para amadurecer, na qual a atividade psicológica do sujeito vai sendo gradativamente ressignificada, reconstruída por meio do uso de novos instrumentos e por meio de tensões e de reformulações mentais que lhe são inerentes numa determinada progressão temporal, o que faz do tempo, concordando com Ohuschi (2006), também um elemento mediador para o processo de internalização e de desenvolvimento.

Baquero (2001), numa análise das principais contribuições de Vygotsky para a educação, destaca que a mediação ou a atividade instrumental é a grande fonte de desenvolvimento e de reorganização de toda atividade psicológica do aluno, sendo ela fator determinante para gerar o processo de internalização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a exemplo da escrita. Em relação ao que se entende por desenvolvimento da THC, Baquero ressalta:

O desenvolvimento [...] quando se refere à constituição dos Processos Psicológicos Superiores, poderia ser descrito como a apropriação progressiva de novos instrumentos de mediação ou como o domínio de formas mais avançadas de iguais instrumentos.[...] (Esse domínio) implica reorganizações psicológicas que indicariam, precisamente, progressos no desenvolvimento psicológico. Progressos que não significam a substituição de funções

---

<sup>10</sup> O termo volição é usado por Vygotsky (2000) como sinônimo de desejo consciente, evidenciando que a ação do sujeito move-se também por elementos da ordem do emocional.

psicológicas por outras mais avançadas, mas, por uma espécie de integração dialética, as funções psicológicas mais avançadas reorganizam o funcionamento psicológico global variando fundamentalmente as inter-relações entre os diversos processos psicológicos (2001, p. 36).

O desenvolvimento, nessa visão, depende da internalização gradativa de novos instrumentos com a cultura neles objetivadas, pelas gerações que os criaram, porque cada novo instrumento abre uma nova possibilidade de reorganização psíquica para o aluno e para o professor. É importante destacar que esses instrumentos não cumprem o papel da facilitadores da ação do professor, muito mais que isso, provocam uma mudança na organização psíquica do aluno, dando lugar a um novo tipo de ação mental e, portanto, ao desenvolvimento.

Exatamente por isso, a hipótese que iniciei nesta investigação de que instrumentos/ferramentas como a sequência didática e curso formação possam possibilitar o desenvolvimento das estagiárias encontra sua força na obra vigotskiana, já que as estagiárias não os conheciam previamente. Porém, esses instrumentos, para serem internalizados, necessitam dialeticamente de outras formas de mediação (ou de outros elementos intermediários), a exemplo dos signos para alcançarem o objeto ou a situação desejada.

Com relação aos elementos mediadores, Sforni, ao estudar os aspectos relativos ao desenvolvimento na THC, esclarece que quando pensamos especialmente nos signos, o conhecimento é um dos principais elementos da escola de Vygotsky – sendo ele o grande mediador cultural da atividade humana:

De fato, às interações sociais é dado lugar de destaque na escola de Vygotsky, mas o seu valor no contexto escolar não está restrito à relação sujeito-sujeito, mas no objeto que se presentifica nessa relação – o conhecimento. Em outras palavras, é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano (2004, p.3).

O que a autora enfatiza é que muito embora as relações interpessoais possam ser importantes no processo de mediação, este não se reduz àquelas. Os processos de internalização implicam, de fato, no domínio de um dado objeto cultural. A função da escola e do professor está, portanto, em auxiliar o aluno a se apropriar desses objetos culturais.

E mais, para Vygotsky “a tomada de consciência passa pelos portões do conhecimento científico” (2004, p.3), e por isso mesmo o conhecimento, nessa perspectiva, é uma produção que emerge apenas em situações de ensino devidamente planejadas. O que o autor quer reforçar com essa afirmação é que nem todo ensino ou toda situação de interação, pensando

na escola, gera desenvolvimento, mas, sim, o “bom ensino”, aquele que inserido em uma “correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1991, p.15). Em outras palavras, o bom ensino, nessa perspectiva, inclui não apenas o processo de internalização, mas também a complexificação de operações necessárias para a compreensão de um dado fenômeno/objeto.

Outro elemento, ao meu ver, de caráter mediador, considerado muito rapidamente por Vygotsky, quando discute as relações entre ensino-aprendizagem, é a relação entre o pensamento e a emoção, quando afirma que:

O pensamento não nasce em si mesmo, nem de outros pensamentos, mas da esfera motivacional de nossa consciência, que abarca nossas inclinações e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. (VYGOTSKY, 1982, p.342)

Muito embora não tenha expandido essa ideia, fica claro que a noção de atividade, posteriormente retomada em Leontiev, suscita que pensemos na aprendizagem, não apenas como uma organização racional de um determinado conteúdo, mas também como um processo que corresponda a motivos, a necessidades dos alunos e, por isso mesmo, a dimensão afetivo-volitiva acaba também sendo um outro importante instrumento mediador.

Resumidamente, esses elementos intermediários para Vygotsky (1988, 2000) podem ser visualizados no Quadro 1:

**Quadro 1 – Instrumentos mediadores**

<b>INSTRUMENTOS MEDIADORES A PARTIR DE VYGOTSKY</b>
(a) Os artefatos materiais
(b) Os instrumentos físicos
(c) Os conhecimentos científicos
(d) Os instrumentos simbólicos
(e) As pessoas
(f) O tempo
(g) A volição/desejo

Outro ponto central de investigação da obra vigotskiana, para entender melhor o conceito de desenvolvimento, está na relação estabelecida entre aprendizagem e o próprio desenvolvimento. Para ele, os processos de desenvolvimento não coincidem com a aprendizagem, ou em suas palavras “o desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que a projeta” (VYGOTSKY, 1988, p.20), já que o próprio autor destaca que são necessários vários eventos

para que a aprendizagem efetivamente se instaure, o que faz com que ela ocorra de forma mais gradual, sem correspondência temporal imediata ao momento de aprendizagem de um determinado conteúdo de ensino. A apropriação dos mediadores culturais conduz a um aprendizado a curto prazo, que a longo prazo converte-se em desenvolvimento.

O aprendizado de um determinado objeto não significa necessariamente que o aluno se desenvolverá no futuro, pois para que haja desenvolvimento há necessidade de complexificação gradativa do objeto e o consequente uso desse objeto em diferentes situações de interação.

Os sistemas de interação propiciados na escola colaboram, normalmente, de forma localizada para que a aprendizagem ocorra em um sentido restrito. Por exemplo, ao se pensar no desenvolvimento da escrita, progressos locais como a apropriação do sistema da escrita, a aprendizagem das normas gramaticais, dentre outros, são apenas alguns dos progressos necessários para a constituição do desenvolvimento da escrita. Se esses conteúdos depois de aprendidos voltam da mesma forma na sala de aula, novamente como conteúdos escolares, não há desenvolvimento. O que Vygotsky parece querer deixar claro é que não podemos confundir progressos locais, compreendidos como aprendizagens pontuais de um objeto, com desenvolvimento.

Fica claro que a aprendizagem é condição para o desenvolvimento das chamadas funções psicológicas superiores, mas, na THC, ela é compreendida por Vygostky como processo que vai além da capacidade de pensar: “O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade de pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (1988, p.93). É nesse sentido que entendo que a realização de um projeto de docência implica, por sua vez, na aprendizagem das operações encarnadas nos instrumentos que escolhi para esta pesquisa.

A ideia de aprendizagem na obra de Vygotsky, além de estar vinculada à noção de mobilizar diferentes capacidades ou desenvolver diferentes funções psicológicas, vincula-se também à concepção de ensino, isso porque, conforme explica Oliveira, o termo em russo utilizado por Vygostky para se referir à aprendizagem é “obuchenie” que significa algo como “processo de ensino-aprendizagem, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas” (2006, p.57), mediadas pelos instrumentos.

Para elucidar melhor a relação entre aprendizado e desenvolvimento, ou as dimensões do conhecimento escolar, Vygotsky (1988) destaca ser necessário situar aquilo que a criança

já sabe do que pode saber com a ajuda de outros, ideias tematizadas nos dois níveis de desenvolvimento bem marcados da criança: *o real e o próximo*.

O nível de desenvolvimento real é medido por aquilo que os aprendizes realizam sozinhos de forma independente, já o que eles fazem com a ajuda de outros (professor, colegas, pais ou alguém mais experiente) é indicativo das possibilidades de seu desenvolvimento. Decorre, assim, que a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZPD) é entendida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKY, 1988, p.97), como os colegas, os quais funcionariam como andaimes para a construção da aprendizagem. E mais, o conceito de ZDP dá especial relevância, à questão do social, pois é por meio das interações e das mediações instrumentais que o desenvolvimento se opera no indivíduo.

Fino (2001), estudando especialmente o conceito de ZDP, explica que o conceito de desenvolvimento em Vygotsky “consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas” (p.5). No caso dessa investigação, eu primeiro me apropriei da ferramenta sequência didática com a ajuda de outros que dela já haviam se apropriado para posteriormente, em interação com as estagiárias, promover a sua aprendizagem. Esse aspecto, embora pareça óbvio, nem sempre ocorre, pois em muitas situações de formação, professores formadores podem fazer uso de instrumentos/ferramentas que efetivamente ainda não foram por eles apropriados.

Ressalto, ainda, que a ZDP não é um espaço mensurável de forma concreta, mas um espaço dentro do qual novas funções superiores serão amadurecidas, ou ainda um espaço cognitivo no qual as interações mediadas ocorrem com vistas ao desenvolvimento futuro do indivíduo. Nesse sentido, posso visualizar funções que podem e devem ser amadurecidas, mas não o seu resultado final. É sobre essas funções ainda não amadurecidas que deveria se dirigir o trabalho do professor na ZDP, adiantando-se ao próprio desenvolvimento do aluno:

Em outros termos, o ensino-aprendizagem “adianta-se” ao desenvolvimento não no sentido literal de um processo precedendo o outro no tempo, mas no sentido de que neste tempo (=o presente) o processo de ensino-aprendizagem é funcionalmente interdependente com os processos desenvolvimentais que estão emergindo mas que ainda têm que tornar-se estabelecidos. (VALSINER; VEER, 2009, p.12) (grifos dos autores).

A ZDP compreende, na verdade, se pensar muito mais do que uma característica própria do sujeito, mas faz pensar, concordando com Baquero, “nas características de uma *sistema de interação definido*” (2001, p.35) (grifos do autor), capaz de gerar um novo aprendizado e novo desenvolvimento ou reorganização dos PPS, que caminha na linha do tempo do presente real para um futuro próximo. Cabe ao professor, portanto, perceber quais atividades gerariam zonas de conflito, que oportunizassem ao aluno a passagem do desenvolvimento real no momento presente para o próximo.

Nesse sentido, entendo que um elemento propulsor de uma nova ZDP pode ser o conflito ocorrido em situação de formação, o qual pode servir como desestabilizador daquilo que já foi internalizado e, por isso mesmo, gerar a aprendizagem e o desenvolvimento. Posso, assim, entender o termo ZDP tanto como uma atividade que instaura no aluno uma situação-problema que ele precisa resolver com a ajuda do outro ou mesmo relacioná-lo às relações interpessoais que provocam no outro a necessidade de rever seus próprios pensamentos<sup>11</sup>.

Freitas (2004), em sua tese de doutorado, ratifica a potencialidade do conflito, ao evidenciar que ele se traduz numa maneira de negociar significados entre um grupo de pessoas. Nesse sentido, pode ser visto como um elemento a permitir a abertura de novas zonas de desenvolvimento para os integrantes, desde que esse elemento não seja visto como embate pessoal entre os sujeitos envolvidos na situação.

Da mesma forma, no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, Nascimento (2010), refletindo sobre o processo de apropriação de práticas discursivas materializadas em gêneros textuais, considera crucial que o formador tenha competência de identificar a ZDP do aluno, para que as dificuldades e obstáculos se convertam em elementos que propulsionem o desenvolvimento, uma vez que detectados pelo professor constituirão focos de monitoramento.

Um outro mecanismo defendido por Vygotsky para gerar uma ZDP e servir de base para o desenvolvimento é a imitação (VALSINER; VIEER, 2009, p.12). Os autores, ao estudarem as origens do conceito de ZDP, esclarecem que o termo imitação em Vygotsky deve ser entendido num sentido mais amplo, ou seja, não como mera cópia de algo pronto,

---

<sup>11</sup> Cristóvão e Fogaça, em um trabalho que analisa o desenvolvimento como categoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), baseados em Litowitz (1993), também ratificam essa ideia e afirmam: “podemos entender que a ZDP é lugar de formação de identidade: a trajetória do desenvolvimento humano implica situações de conflitos e contradições internas e externas que leva os indivíduos a formarem sua identidade e reverem seus conceitos (2008, p. 23).”

mas uma “imitação persistente e produtiva” de um modelo social num processo de experimentação construtiva com o próprio modelo e a sua conseqüente transformação em uma nova forma, que evidenciaria o processo de internalização. A imitação é vista como uma espécie de força motriz do próprio desenvolvimento.

Assim, resumidamente, a partir das discussões vigotskianas teríamos que uma nova ZDP pode ser desencadeada por conflitos (de ordem sociocognitivas), pela criação de situações-problema que desafiem os alunos e pela imitação, mas que para serem desenvolvidas dependerão também da própria volição dos alunos ou sujeitos da interação.

Não sendo um espaço totalmente mensurável, os esforços para caracterizar a ZDP requerem uma transposição do foco de uma cobertura simultânea dos processos desenvolvimentais, de funções psicológicas a serem amadurecidas, para uma comparação dos sucessivos efeitos da formação desses processos quando já estiverem dentro do Nível de Desenvolvimento Próximo, ou dentro daquilo que foi o objetivo do trabalho do professor. O que os autores querem ressaltar é que, no espaço dessa ZDP, não conseguimos observar o total amadurecimento dessas funções antes de atingirem sua forma final no Nível de Desenvolvimento Real (NDR).

Na próxima seção, a fim de discutir um pouco mais a questão do conhecimento científico como o grande mediador cultural e, portanto, elemento propulsor do desenvolvimento, estabeleço algumas distinções entre os conceitos espontâneos e científicos, a fim de compreender, em especial, as operações mentais que caracterizam cada um desses processos, já que iniciei esta investigação assumindo a tese de que muitos dos projetos de docência têm se caracterizado predominantemente pela presença do conhecimento de natureza empírica, sendo assim faz-se necessário entender melhor esses conceitos, a fim de que possa reunir subsídios para analisar as SD propostas pelas estagiárias.

#### 1.1.1.1 Conceitos espontâneos e conceitos científicos

O processo de desenvolvimento do aluno não ocorre sem que para isso ele se depare constantemente com dois tipos de conceitos: o conceito espontâneo e o conceito científico. O primeiro baseia-se na observação empírica e concreta dos fatos, enquanto o segundo é fruto de operações mentais mais complexas, as quais serão posteriormente explicadas.

Para Vygotsky (2000) o conceito é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser apreendido por simples “memorização”. Exatamente por isso, ele adverte que os

conceitos não devem ser colocados para a criança/aluno de forma pronta e direta, tal como a escola comumente realiza, pois dessa maneira traduzem-se em pedagogias inúteis, em outras palavras, “o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril” (*op.cit.*,p.247), porque os conceitos científicos para serem internalizados e não memorizados de forma mecanicista só se constituem por meio de uma imensa tensão ou conflito entre o objeto e a atividade na qual eles se inserem.<sup>12</sup>

Isso explica então porque a nominalização de um objeto e a exposição de suas características, seguida da aplicação de exercícios quase sempre não leva à sua internalização, de modo que o aluno mobilize o conceito em outros contextos ou em outras situações didáticas. Somente quando ele estender um conceito a outras aplicações, num sistema maior de relações, e não apenas aplicável a uma determinada situação, é que podemos perceber o processo de desenvolvimento.

Além disso, Vygostky (2000) reforça a necessidade de se observar que a relação estabelecida entre a criança/aluno e o objeto de conhecimento são de natureza distintas quando pensamos no conceito espontâneo (CE) e no conceito científico (CC), além de serem embasados em diferentes processos intelectuais, tal como comparo no Quadro 2:

**Quadro 2** – Características dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos

CONCEITOS COTIDIANOS (CC)	CONCEITOS CIENTÍFICOS (CE)
Relação direta com o fenômeno.	Relação mediada por instrumento e planejada.
Parte da experiência concreta e, às vezes, chega em um conceito que nem sempre é nominalizado de forma científica.	Parte do conceito para a experiência pessoal.
Caráter inconsciente.	Caráter consciente.
Usa mecanismos de observação, comparação e de generalização para se chegar a conclusões perceptíveis externamente, pela percepção.	Usa várias operações mentais: observação, análise, síntese, definição, estabelecimento de causas e efeitos, reconhecimento da função do objeto em particular e em geral etc., para se chegar a conclusões mais abstratas e que podem ser coextensivas a um sistema de conceitos.
Representação concreta do objeto.	Representação da relação entre as propriedades de um objeto e suas ligações internas.
Vínculo direto com a experiência e o significado pessoal dela, dificuldade em	Elaboração abstrata.

<sup>12</sup> Na realidade, Vygotsky (2000;2001) critica o ensino baseado apenas na Lógica Formal, no qual dominar um conceito significa dominar seu conteúdo e sua extensão, que vai metodologicamente da apresentação do objeto, para a exposição de suas características e em seguida para sua aplicação. Davydov (1982), um dos seguidores das ideias de Vygotsky, dentro da THC, esclarece que esse esquema favorece a generalização e a abstração de propriedades observáveis e extrínsecas ao objeto, sensorialmente dadas, porém acaba sendo insuficiente para a compreensão da abrangência do próprio conceito. Todavia, embora o autor deixe claro que métodos de ensino baseados na lógica formal são comuns nas séries iniciais, podemos claramente perceber que sua influência se estende até os níveis superiores de ensino.

operações mais abstratas.	
---------------------------	--

Essas diferenças entre os dois processos são úteis também para a análise dos processos de transposição didática na sala de aula. Isso porque mobilizar conceitos científicos com vistas a sua internalização sugere um trabalho metodológico diferenciado daquele que tradicionalmente é feito, o que me ajudará a analisar como as estagiárias realizam seu próprio percurso metodológico em aula no momento da transposição das sequências didáticas, conforme se vê no Quadro 3:

**Quadro 3** – Diferenças metodológicas no trabalho com os conceitos científicos propostos pela THC

<b>CAMINHO METODOLÓGICO DO TRABALHO TRADICIONAL COM OS CONCEITOS CIENTÍFICOS</b>	<b>CAMINHO METODOLÓGICO PROPOSTO PELA THC COM OS CONCEITOS CIENTÍFICOS</b>
1. Apresentação do objeto teórico.	1. Apresentação do objeto teórico.
2. Definição de suas características principais.	2. Atividades que se utilizem de uma série de operações mentais, tais como: comparação, generalização, reconhecimento de funções; estabelecimento de causas e feitos; particularizações.
3. Realização de exercícios com vistas à memorização.	3. Realização de exercícios com vistas à memorização.

Rubstov (1996), analisando as dificuldades de os professores construírem um ensino voltado ao pensamento teórico nas crianças/alunos, reforça que um ensino preocupado apenas com o conhecimento empírico e com os conceitos espontâneos volta-se àquilo que é possível se observar, sem que se faça muito esforço mental, pois baseia-se unicamente na experiência pessoal, não colocando o aluno em atividade mental<sup>13</sup>, apenas sobrecarregando a sua memória. Por apoiar-se basicamente nas propriedades mais comuns dos objetos, sem revelar suas especificidades, esse tipo de ensino acaba por limitar tanto a aprendizagem como também o desenvolvimento dos alunos<sup>14</sup>. Nesses casos, as associações realizadas pela criança/aluno são movidas apenas por atributos externos do objeto, o que ajuda apenas que se diferencie, por exemplo, classes mais gerais de um objeto. Ao se trabalhar mais as propriedades externas dos objetos/conteúdos e não suas bases mais internas, a *nominalização*,

<sup>13</sup> A noção de atividade será melhor delineada na seção sobre a Teoria da Atividade.

<sup>14</sup> Na maioria dos casos, as crianças até operam com o conceito, no entanto, reforça Vygotsky (2000. p.290) “a atenção nele contida está sempre orientada para o objeto e não para o próprio ato de pensar que o abrange”. Na esfera do nosso cotidiano, por exemplo, quando a criança pequena usa a palavra “tia”, mesmo em um contexto familiar adequado, ela não tem consciência que o termo representa uma relação de parentesco, pois o uso que faz da palavra vincula-se à pessoa/objeto e não propriamente ao conceito.

a *associação* e a *generalização* são operações mentais mais utilizadas, as quais envolvem o pensamento empírico (DAVYDOV, 1982).

Claro está que, em séries iniciais, essas operações mentais inicialmente podem e devem ser utilizadas, mas para que haja um avanço no desenvolvimento do aluno outras operações mentais, mais próprias do pensamento científico, precisam também ser objetos do planejamento consciente do professor.

Essa discussão me parece bastante relevante para pensar sobre outro assunto que mobiliza o processo de formação de professores: a tipologia dos exercícios presentes nos materiais didáticos e, no caso do contexto desta pesquisa que envolve aulas para crianças do Fundamental I, também auxiliar o processo de construção das sequências didáticas. Ora, em grande parte dos casos, a elaboração de materiais de ensino se faz mais por intuição do que por um planejamento que envolva a ativação consciente das operações mentais desencadeadas em cada tipo de exercício, colaborando com o desenvolvimento profissional desses futuros professores. Assim, se soubermos quais são essas operações, o objetivo de cada uma, o tipo de pensamento que se inserem, certamente teremos como formadores uma ferramenta importante para auxiliar os professores em formação a elaborarem materiais de ensino mais adequados. Exatamente por isso um dos objetivos que persigo neste investigação é o de ativar de forma consciente no momento da elaboração das sequências didáticas as operações mentais utilizadas pelas estagiárias para a formulação de exercícios.

Complementado os estudos acerca da força dos conceitos espontâneos na escola, Hedegaard (1996), baseando-se nos estudos de Vygotsky, descreve que o uso do pensamento empírico é marcado por um percurso fixo e pelas seguintes operações mentais:

**Observação→Comparação→Categorização→Memorização**

O movimento da observação normalmente é realizado quando se mostra a criança/aluno diferentes componentes de uma classe de objetos, por exemplo. Depois, ao compará-los, ela perceberá diferenças e semelhanças e por último fará generalizações, normalmente acerca das semelhanças, que serão objetos inclusive da avaliação do professor. Nesses casos, esclarece o autor (*op.cit.*), não há espaço para que o aluno reflita sobre as causas e efeitos do conhecimento, sobre os seus conflitos, sobre sua origem, o que colaboraria para a adequada compreensão do fenômeno e para a correta compreensão do objeto.

Ainda com relação às operações mentais próprias dos conceitos espontâneos, Menchiskaia (1969), ao estudar a formação e o desenvolvimento do pensamento, esclarece que a *comparação* e a *definição*, características dos conceitos espontâneos, quando usadas apenas a partir das experiências de mundo das crianças, são processos mentais importantes para o aluno, não devendo ser desprezadas no ensino, pois a primeira também inclui outros processos mentais como a *análise*, a *generalização* e a *síntese*. A generalização inclui a separação mental do geral nos objetos e fenômenos da realidade, por isso a comparação dos objetos e fenômenos acaba sendo uma premissa do processo de generalização. Já a sistematização ou classificação dos objetos e fenômenos inclui sua distribuição mental em grupos e subgrupos, segundo a semelhança e diferença que existe entre eles. Na realidade, o que o autor ressalta é que a comparação e a generalização podem desenvolver o pensamento científico, desde que associadas a outras operações mentais.

No entanto, para chegar à sistematização, a criança/aluno se depara com outro processo mental a *abstração*. Menchiskaia (*op. cit*) explica que, quando o aluno generaliza sobre objetos ou fenômenos separa o que é geral do particular, acaba não dando importância para outras qualidades que os diferenciam entre si, tem somente em conta aquilo que destacou como geral. Esse processo é a abstração. Por exemplo, uma criança pode pensar sobre a cor parecida de determinados objetos e desprezar suas formas e funções. Por isso, o processo de abstração e de generalização estão intimamente ligados. É o que ocorre, como já ressaltai, com os projetos de estágio de docência em minha instituição, baseados em temáticas interessantes para as crianças e para os próprios estagiários.

Todavia, para avançar, o aluno precisa se deparar com outras operações mentais, características do pensamento científico tais como: o *estabelecimento de causas e efeitos*, a fim de perceber a razão de haver não apenas semelhanças e diferenças, mas também exceções a uma determinada generalização; a *definição* internalizada do objeto teórico e aplicada em diferentes situações; o *reconhecimento das exceções* à generalização etc (MENCHISKAIA, 1969).

No que tange, ainda, aos conceitos científicos, Vygotsky (2005) apresenta quatro características que lhe são próprias: a generalização; a organização sistêmica; a percepção consciente e o controle voluntário. A generalização, embora também apareça no uso do conceito espontâneo, necessita, no trabalho com o conceito científico, ser acompanhada por outras operações mentais, como o estabelecimento de causas e efeitos ou outra operação de nível mais elevado, que permita a análise sobre aspectos mais particulares de um

objeto/fenômeno. A organização sistêmica implica na reorganização mental do modo de enxergar as partes de um dado objeto, por meio do processo de internalização; a percepção consciente e controle voluntário no uso deliberado e intencional desse objeto em diversas situações.

Sinteticamente, algumas das operações mentais pertencentes a cada um dos conceitos, com base em Vygotsky (2005) podem ser visualizadas no Quadro 4:

**Quadro 4** – Operações mentais relativas ao uso dos conceitos espontâneos e ao uso dos conceitos científicos

CONCEITOS ESPONTÂNEOS	CONCEITOS CIENTÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparação</li> <li>• Análise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparação</li> <li>• Análise</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generalização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generalização</li> <li>• Sistematização das características gerais e mais específicas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematização (atribuição de características mais gerais do objeto)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Particularização (reconhecimento daquilo que foge à generalização; atribuição de características mais específicas do objeto);</li> <li>• Definição (entendendo os atributos internos do objeto, não apenas nominalizando-o);</li> <li>• Reconhecimento de causas e efeitos.</li> </ul>

De qualquer forma, para os autores da THC (DAVYDOV, 1982; VYGOTSKY, 1988, 2000, 2001), o conhecimento espontâneo é a origem indispensável para a formulação de conceitos. No entanto, todos eles são unânimes ao afirmar “para saber verdadeiramente um conceito é necessário também saber o particular que nele se generaliza”(MENCHISKAIA, 1969, p.247), será preciso revelar a essência desse objeto, que historicamente se reconstitui, através do estudo do seu real funcionamento.

Entendo, como esses autores que é fundamental, como formadores, percebermos as diferenças entre ambos, para que possamos ilustrar para nossos futuros professores as implicações do uso de cada tipo de pensamento e das operações mentais que carregam.

Por tudo isso, a THC, a partir de Vygotsky, Leontiev, Davydov, dentre outros, acentua a importância do desenvolvimento dos conceitos científicos a ser realizado pela escola, entendidos como instrumentos para o desenvolvimento humano, a fim de que a percepção e a experiência não sejam as únicas atividades possíveis para a criança/aluno, as únicas formas de

se compreender o mundo que as cercam, pois ao usá-las de forma insistente e contínua poderão ocorrer generalizações falsas e contradições que exporão a deficiência do ensino. Isso certamente, como ressaltai na seção anterior, está em dependência dos processos de mediação e das ferramentas utilizadas nas situações de ensino.

No caso específico de Vygotsky ele não desenvolveu seu trabalho com preocupações voltadas propriamente à atividade psíquica desencadeada no processo de internalização do conhecimento teórico. É nesse ponto que Leontiev avança com o conceito de atividade, como categoria a explicar o movimento de aprendizagem e de internalização do aluno. É sobre isso que trato na próxima seção.

### 1.1.2 Teoria da Atividade: a Apropriação Pelo Sujeito

A teoria da atividade (TA) desenvolvida por Leontiev e seguidores (Rubstein, Luria e Davydov) é considerada uma continuidade das ideias de Vygotsky, tido um dos precursores da teoria psicológica da atividade. Na realidade, muito embora Vygotsky tivesse se detido em compreender o processo de internalização, é com Leontiev que esse processo, denominado por ele agora de apropriação, chega a categorias mais explicativas.

Ao compreender como se dá a apropriação dos instrumentos pelos homens, discutida na obra de Leontiev (1998;2001;2004), pode-se, de forma análoga, entender por meio dessa teoria como ocorre a apropriação de um conteúdo escolar por meio do conceito de atividade, que posteriormente será retomado por Bronckart (2003), porém focado em outros aspectos que não o próprio conteúdo de ensino.

Para Leontiev (1998), a educação é entendida como um processo de apropriação da cultura produzida historicamente, no qual o desenvolvimento psíquico da criança/aluno ocorre por meio de situações mediadas na vida conjunta com o adulto, tal como viu-se nos estudos vigotskianos. Esse processo de apropriação é sempre um processo coletivo e ativo do sujeito que ocorre necessariamente no interior de uma atividade. A atividade é, portanto, para Leontiev a unidade central e essencial na vida de qualquer indivíduo é o “sopro vital do sujeito corpóreo” (2001, p.75). Nas suas palavras:

[...]as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, os “órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num

processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 2004, p.290)( grifos do autor).

É, portanto, a atividade que conduz à aprendizagem e à internalização de um dado objeto teórico. A atividade, na THC, pode ser entendida como uma forma de agir de um sujeito direcionado para um objeto, movida por um motivo, mediada por instrumentos. Leontiev (2004), baseado nos estudos de Marx e Engels, também destaca de forma significativa o papel do instrumento para o desenvolvimento psíquico.

O instrumento além de ser um produto da cultura material que leva em si não apenas os traços característicos da cultura humana, mas também suas propriedades é um objeto social, pois nele estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaborados”.(LEONTIEV, 2004, p. 287).

Ao apropriar-se dos instrumentos e signos criados socialmente o sujeito reproduz, no nível individual, as formas histórico-sociais da atividade. Disso decorre que para o processo de apropriação contamos com dois tipos de atividade, *a externa* e *a interna*, isto é, uma atividade se origina inicialmente de forma coletiva e externa, por meio do processo de interiorização converte-se em atividade individual, e os meios de sua organização em internos, o que remete de forma similar ao processo de internalização descrito por Vygotsky (1988). Tanto a atividade externa quanto interna tem uma base material e um caráter socioindividual.

O surgimento da consciência, nessa perspectiva, emerge a partir do momento que a relação do homem com a natureza passa a ser mediatizada pelas suas relações de trabalho com outros homens, de forma coletiva. A consciência aparece na condição de uma atividade vinculada ao trabalho por meio dos instrumentos que, para Leontiev (2004), também são objetos sociais, pois o sujeito, ao dominá-los, conhece suas propriedades internas. Dessa maneira, podemos inferir que a consciência individual do homem só existe na medida em que existe antes a consciência social, ou nas palavras de Leontiev a “consciência é o reflexo da realidade refratada através do prisma das significações e os conceitos linguísticos elaborados socialmente” (*op.cit.*, p.94).

Se é pela consciência social que existe a consciência individual, o mesmo ocorre com o processo de apropriação na visão de Leontiev (2004). Quando o homem se utiliza de um instrumento, ele não apreende apenas suas características materiais, mas também a sua essência, sua forma de organização. Isto só é possível quando inserimos o instrumento físico

ou simbólico no interior de uma atividade humana<sup>15</sup>. Isso leva Davydov (1982), que deu continuidade à Teoria da Atividade de Leontiev, a afirmar que a apropriação é o processo de desenvolvimento, mas somente sob certas condições, quando envolve o domínio de métodos e formas gerais da atividade mental encarnada nos instrumentos. Para isso, a ação intencional do professor para organizar formas de mediação do objeto é fator fundamental na organização de um ensino promotor do desenvolvimento.

Trazer à tona o movimento conceitual de um objeto não significa para Leontiev (2004) revelar apenas seu movimento histórico, muito embora isso seja um aspecto importante. Sforzi (2004), também uma pesquisadora da obra de Leontiev, explica que organizar o ensino na perspectiva de Leontiev significa, muitas vezes, utilizar-se de novos instrumentos cognitivos para colocar o aluno em atividade. Como exemplo, a professora cita os jogos, as situações-problema e as histórias problematizadoras etc. Essas situações têm a função de gerar um motivo para o aprender, uma das categorias centrais da atividade. O importante é que o professor leve em conta as particularidades afetivas, culturais e cognitivas da *atividade dominante* em que se encontra a criança/aluno no decorrer de seu desenvolvimento e escolarização.

Para entender o conceito de atividade dominante, é preciso compreender que no decorrer do desenvolvimento do homem duas situações provocam mudanças significativas no seu desenvolvimento psíquico:

- a. A mudança no que Leontiev (2004) denomina de atividade dominante da criança;
- b. A mudança ocorrida dentro do interior de uma mesma atividade.

Por atividade dominante, Leontiev esclarece:

A atividade dominante é [...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas de sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 2004, p.312)

A atividade lúdica, nesse sentido, pode ser considerada a atividade dominante da criança antes de entrar na escola. Já a atividade de estudo instaura-se com a chegada da

---

<sup>15</sup> Um dos exemplos oferecidos por Leontiev (2004) é o uso da vara como instrumento para coleta de alimentos. A vara em si não carrega a identidade de um instrumento, mas quem confere a ela essa propriedade é o homem em atividade. Somente quando o objeto torna-se parte do sujeito inserido numa atividade de natureza coletiva é que podemos falar em apropriação, que não inclui apenas o reconhecimento do instrumento externamente, mas principalmente de suas características internas.

criança à escola. São dominantes não porque a criança gosta de realizá-las ou porque acontecem com maior frequência, mas o que marca uma atividade dominante é o grau de tensão que ela estabelece nos processos psíquicos e psicológicos da criança/aluno.

Na realidade, ao mudar a atividade dominante, mudam-se também as funções psíquicas da criança, as quais se reorganizam a partir de uma nova ZDP. A mudança do lugar ou do papel que a criança desempenha numa determinada fase, em determinado contexto sócio-histórico é que promove um novo tipo de desenvolvimento das funções psíquicas. A diversidade de papéis assumidos pela criança/aluno ao longo do seu desenvolvimento é responsável por mudanças significativas no seu desenvolvimento mental. Por exemplo, a chegada de um irmão, a ida da criança para a escola trazem junto novas tarefas, novas ações que geram novos movimentos de aprendizagem.

Isso me leva a pensar na possibilidade de, por exemplo, no estágio de docência, os estagiários assumirem outros papéis sociais, como o de professores formadores no momento em que ministram um curso de formação, uma das ferramentas que analisarei. Se a diversidade de papéis gera mudanças significativas no desenvolvimento, posso hipotetizar que trabalhar com a metaformação dos estagiários também traga. Essa mudança ou alternância de papéis faz com que as atividades anteriormente realizadas percam seu sentido e sua importância, exatamente em função de novas interações e de posições que mudam na vida da criança/aluno. Serão, portanto, as condições históricas as grandes determinantes da duração da atividade dominante e de seu próprio conteúdo.

O segundo elemento que Leontiev (2004) destaca como promotor do desenvolvimento são as mudanças ocorridas no interior de uma mesma atividade dominante, no que diz respeito ao surgimento de novas ações e a transformação dessas ações em novas operações e, posteriormente, em funções mentais. Daí a necessidade de entender que a atividade contém elementos que se organizam em uma determinada estrutura. Expliquemos esse ponto melhor.

As atividades humanas, para Leontiev (2004), são consideradas como formadoras das relações do sujeito com o mundo, dirigidas por *motivos*, por fins a serem alcançados. A ideia de atividade envolve então a noção de que o homem orienta-se por objetivos, agindo de forma intencional por ações planejadas. Ter um objetivo ou uma finalidade planejada é um dos elementos iniciais para que coloquemos o aluno em atividade.

No entanto, existe uma diferença entre atividade e ação. Uma *ação* é um processo cujo motivo não coincide com seu objeto (ou seja, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte. A ação individual nesse contexto só adquire sentido

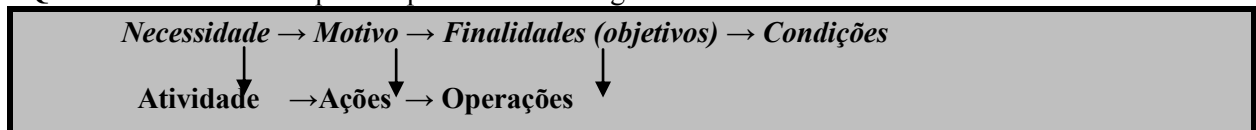
quando está integrada à atividade. Dessa forma, nem sempre um aluno ao estudar está em atividade, mas somente quando o motivo (componente de natureza mais emocional) corresponde à atividade.

Para Leontiev (2001, p.315), a verdadeira atividade define-se como:

[...] aqueles processos que, realizando as relações do homem como o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ela [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processa, como um todo, se dirige (isto é, objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo.

Dentro dessa concepção, a noção de atividade formulada em Leontiev (2004) é composta pela seguinte estrutura geral:

**Quadro 5** – Elementos que compõem a estrutura geral da atividade



A *necessidade* é o fator que desencadeia a atividade, é ela que leva o sujeito a ter objetivos e realizar as ações (SFORNI, 2004). Transpondo para o campo da formação inicial, a necessidade, nesta investigação, é o próprio estágio de docência de língua portuguesa, que as estagiárias devem cumprir no penúltimo ano do curso de Letras. É preciso entender que esse elemento não deve ser visto apenas como elemento prescritivo, a obrigar o sujeito a realizar uma ação. Ela é um componente tão importante que Sforni, ao pesquisar esse elemento, acrescenta: “nem todo processo é uma atividade, mas somente aquele que é movido por uma necessidade” (*op.cit.*,p.98). Se as estagiárias não vêem sentido naquilo que realizam, ou seja, se cumprem o estágio por mera formalidade acadêmica, logo não tornam consciente o que fazem, e se não têm consciência sobre as ações que realizam, na perspectiva da TA, não é possível qualificar esse momento de atividade. Nesse caso, as estagiárias podem estar realizando uma tarefa (feita para cumprir uma obrigação), mas não estarem inseridas numa atividade. Por isso mesmo, o motivo é composto por elementos de ordem racional (algo que precisa ser feito, no caso o estágio), mas, também, de elementos de ordem afetiva (algo que as estagiárias querem desenvolver).

O *motivo* é o que impulsiona (afetivamente) o aluno para a realização da atividade. Leontiev (2004) distingue dois tipos de motivos presentes no contexto de uma determinada ação: os motivos apenas compreensíveis e os motivos eficazes. Por exemplo, se as estagiárias cumprem tarefas propostas pela professora formadora apenas para agradá-la ou para se

desobrigarem de uma tarefa, temos o motivo compreensível. Já se as estagiárias realizam as tarefas interessadas na apropriação dos conteúdos e das ferramentas necessárias para a regência, temos um motivo realmente eficaz. No entanto, o próprio autor esclarece que um motivo inicialmente compreensível, como realizar uma tarefa para agradecer o professor, no decorrer da própria atividade, e dependendo das mediações e ferramentas utilizadas, pode se transformar, ao seu final, em um motivo eficaz.

A *finalidade* tem a ver com aquilo que se pretende naquela atividade, poderíamos associá-la ao objetivo. Por exemplo, o meu principal objetivo neste trabalho é promover o conhecimento de duas ferramentas novas para as estagiárias: a sequência didática e o curso de formação. Já, para as estagiárias, a finalidade é conhecer novas ferramentas de ensino para desenvolver o estágio de docência. Para a realização desses objetivos serão necessárias as condições, os meios para alcançá-los por intermédio das ações e das operações.

A *ação* é o processo cujo motivo não coincide com seu objeto, mas pertence à atividade. Leontiev (2004) exemplifica ao explicar que a atividade de ler um livro para apenas passar numa prova não é uma atividade, mas uma ação, porque ler o livro por ler não é um objetivo forte que estimula a ação do sujeito. Porém, a ação pode se transformar em atividade quando passa a ter um motivo para o sujeito. No exemplo dado se o aluno começa a ler e a leitura acaba por envolvê-lo por alguma razão, o motivo da atividade desloca-se, transformando-se a ação em uma atividade.

Uma ação pode ser realizada de diferentes maneiras, designadas por Leontiev de *operações*, as quais consistem no modo de execução de uma determinada tarefa, ou nas palavras de Leontiev “denominarei operações os meios mediante os quais uma ação se leva a cabo” (1981,p.61). No caso desta pesquisa, para se apropriar das ferramentas SD e CF, as estagiárias precisaram realizar várias outras tarefas, como leitura e fichamento de obras de referência, elaboração de planejamentos, construção de modelos didáticos, dentre outras, com o intuito de se apropriarem dos seus elementos intrínsecos.

O processo de aprendizagem instaura-se justamente na passagem das ações para as operações. Solicitar que as estagiárias elaborem um projeto de docência, sem que para isso fique claro para elas o que é um projeto, em qual perspectiva teórica ele se filia, quais os instrumentos possíveis para isso, como se apropriar desses instrumentos, como realizar o processo de transposição para o nível da sala, obviamente não conduzirá ao que os autores da THC entendem por desenvolvimento, no máximo a algumas aprendizagens locais. No cenário escolar, é isso que quase sempre acaba ocorrendo, isto é, muitos professores (por

desconhecimento) acabam por parar nas ações, não particularizando as operações necessárias para alcançá-las.

Quando uma ação, como produzir uma sequência didática, torna-se uma operação para as estagiárias, ela ocupará um lugar inferior na estrutura da atividade, sai da esfera dos processos conscientes e abre espaço para que novas ações mais complexas se instaurem. Ocupar um lugar inferior significa, na perspectiva da TA, que o processo de apropriação já ocorreu e agora se abre para outros. Esse fato gera o que Vygotsky (2001) denomina de “automatismo psíquico”, considerado uma condição psicológica necessária para o surgimento de tipos superiores de atividade, num processo que é *ad infinitum*.

As categorias propostas por Leontiev, na TA, deixam entrever, em especial na passagem da ação para a operação, a necessidade de o professor (e mesmo do livro didático como uma das principais ferramentas de ensino) ter se apropriado dos objetos de ensino e das ferramentas que lhe são próprias, pois sem isso muito facilmente continuará ignorando as operações. Aliás, o reconhecimento das particularidades e especificidades de um objeto são condições tanto para a aprendizagem como para o desenvolvimento.

Davydov (1998) concorda com Leontiev que a estrutura da atividade seja composta de necessidades, tarefas, ações e operações, porém acrescenta um novo componente a essa teoria – *o desejo* – já que, para ele, as emoções são inseparáveis da necessidade (a emoção seria a base para todas as tarefas que o homem se propõe a fazer). É o desejo que provoca uma necessidade, que teria uma função mais racional nesse processo. Então, a função do professor seria a de pensar em como criar desejos para a aprendizagem para que estes provoquem uma necessidade e iniciem o processo de atividade<sup>16</sup>.

Neste trabalho, a seleção das estagiárias foi feita a partir do desejo delas próprias conhecerem as ferramentas que seriam utilizadas para o estágio de docência, o que, no campo da TA, estabelece uma diferença significativa para o processo de apropriação.

Isso posto, pensando na contribuição da TA para a aprendizagem e para o desenvolvimento, teríamos que a atividade inserida num contexto de ensino adequado, no qual o aluno reconheça um motivo para realizar a atividade, gera uma ação que, por sua vez, mobiliza operações, as quais particularizam o objeto a se apropriar. Quando o aluno consegue ter controle voluntário nas operações e, mais, quando consegue transferi-las para outros

---

<sup>16</sup> Para Libâneo (2004), um dos educadores brasileiros que se volta aos estudos da THC, esse novo componente trazido por Davydov deixa claro, no campo educacional, o vínculo já bastante conhecido em trabalhos em língua estrangeira (porém, menos em língua materna) entre afetividade e cognição. As atividades humanas estão para o autor impregnadas de sentido subjetivo, as quais propulsionam nosso agir, tanto pensando na esfera escolar, como na esfera do nosso cotidiano.

contextos, é hora de introduzir atividades mais complexas, que provoquem novas ações e novas operações, instaurando assim o desenvolvimento de novos processos superiores e, portanto, gerando desenvolvimento. A passagem de uma ação para uma nova operação de caráter mais elevado e mais complexo dependerá da finalidade nova estabelecida pelo professor, o grande responsável, na escola, pela complexificação das operações envolvidas no estudo de um determinado objeto teórico.

A apropriação, portanto, na TA, necessita de condições para que ela ocorra. Será necessário, inicialmente, colocar o aluno no interior de uma atividade, de natureza coletiva, em que ele tenha um motivo para realizá-la e seja subsidiada por operações necessárias à sua consecução, as quais, posteriormente, serão complexificadas, por novos instrumentos de mediação.

Tanto Vygotsky, como Leontiev e Davydov oferecem um aporte teórico importante para pensarmos em questões de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, mas sobretudo nesta capítulo me debruçei por pensar mais em relação à aprendizagem, à internalização e ao desenvolvimento, focos centrais desta investigação, bem como às categorias leontievianas que levam a compreender o processo de apropriação. Todos esses autores deixam claro que o papel da escola para o desenvolvimento do aluno é possibilitar-lhe, de forma intencional e planejada, a apropriação do conhecimento teórico, por meio de uma atividade instrumental que preencha uma necessidade do aluno a qual, gradativamente, se complexifica, o que torna tanto o professor como aluno agentes ativos nesse processo.

Nesta seção, expus como autores da THC concebem a questão da internalização/apropriação e o desenvolvimento. Vygotsky explica o desenvolvimento humano como um movimento de internalização dos conceitos científicos, mediado por instrumentos, bem como reforça a importância de um ensino devidamente planejado para a apropriação dos mediadores culturais, para se alcançar níveis de desenvolvimento cada vez mais elevados. Além disso, sublinha que o desenvolvimento está diretamente relacionado à apropriação progressiva de ferramentas combinadas com os signos ou ao domínio de formas mais avançadas de um mesmo instrumento. Leontiev, por sua vez, sublinha que a apropriação de um determinado objeto ocorre quando o sujeito está inserido em uma atividade, de natureza coletiva, entendida como um movimento voltado à apropriação de um determinado objeto/conteúdo, composto por categorias específicas. Já Davydov complementa mais uma categoria à estrutura da atividade de Leontiev - o desejo. Em todos eles fica nítida a

preocupação com um ensino voltado à apropriação do pensamento teórico como elemento a impulsionar o desenvolvimento humano, sob certas condições.

Na próxima seção, apresento alguns conceitos bakhtinianos que confluem para as questões de internalização e de desenvolvimento.

## 1.2 Aportes Teóricos da Teoria Sociointeracionista

Nesta seção, tenho como objetivo evidenciar categorias do Interacionismo Social que também podem me auxiliar a pensar no movimento de internalização das estagiárias em torno do escopo teórico, envolvendo os gêneros textuais, tais como: *a interação, o papel do outro e a ideia de responsividade*, as quais complementam, ao meu ver, as categorias da TA.

### 1.2.1 A Contribuição do Interacionismo Social: a Questão da Responsividade

Embora as ideias de Bakhtin e de seu Círculo<sup>17</sup> não tivessem preocupações voltadas exclusivamente ao ensino e à aprendizagem, mas, sobretudo, direcionadas a questões filosóficas, concernentes à linguagem, alguns de seus conceitos como o *de interação, enunciado concreto (e o papel do outro)*, que diluem-se no conceito de responsividade, passam a ser entendidos como elementos fundamentais para também analisarmos o movimento de aprendizagem<sup>18</sup>, já que considero as estagiárias como respondentes daquilo que eu como professora lhes coloco, lhes prescrevo e, da mesma forma, em determinadas situações, eu também me coloco como respondente delas. São esses conceitos que tratarei nesta seção.

A ideia de responsividade é manifestada desde o início de nossa vida em sociedade, quando pronunciamos as primeiras palavras. Desde bebês voltamos nossas ações para um outro, inicialmente representado pela nossa mãe. Manifestamos pelo choro, a dor, o desconforto, esperando uma resposta ativa daquele que nos cuida. Com o passar dos anos, vamos percebendo que as palavras que usamos são determinadas por relações sociais contextualizadas, ou seja, só adquirem significado no interior dessas relações.

---

<sup>17</sup> O Círculo de Bakhtin é formado por um grupo de estudiosos, constituído por pessoas de diferentes formações (grupo multidisciplinar) cujos principais integrantes são o filósofo M. Bakhtin, o líder, V. N. Volochinov, P. N. Medvedev, a pianista Maria Y. Yudina, o biólogo Ivan I. Kanaev, dentre outros que tinham interesses filosóficos comuns e se reuniam para debater suas idéias, principalmente entre 1920 e 1930, na Rússia, período de grande produção intelectual do grupo (Clark & Holquist, 1998 [1984]).

<sup>18</sup> Lembrando que considero também o movimento de ensino diluído no movimento de aprendizagem.

Ao fazer uso da palavra na vida social vamos percebendo, tal como atesta Bakhtin, a importância do outro, na medida em que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que procede de alguém, como pelo fato que se dirige a alguém” (2003, p.113). Essa dupla orientação evidencia que não há manifestação linguageira sem que ocorra uma resposta (imediate ou não) do outro, nas práticas sociais de interação.

O conceito de *interação*, por sua vez, muito embora esteja mais marcado no capítulo “A interação verbal”, presente no livro “Marxismo e filosofia da linguagem”, Bakhtin/Voloshinov<sup>19</sup>, cuja primeira edição data de 1929, assume ressonâncias iniciais em uma obra anterior de Bakhtin, datada de 1925 - “Écrits sur le Freudism”. Nesta obra, Bakhtin emprega inicialmente a expressão “interação face a face” ao desenvolver estudos críticos sobre a obra de Freud e sobre o uso da linguagem em sessões de psicanálise. Ele criticava os estudos do psicanalista, os quais procuravam levar os pacientes a manifestarem o mundo interior por meio da expressão verbal, como se esta não exercesse influência sobre aquela.

Para Bakhtin, o discurso interior está em oposição ao discurso exterior, mas exerce sobre aquele “uma relação dialógica” (1980, p.174), e a psicanálise é vista como um tipo de conversação por meio da interação face a face, na qual os elementos exteriores do sujeito não são simplesmente locais para que ele externe seu discurso interior, mas inserem-se em um enunciado que é “o produto de uma *interação* entre interlocutores e, mais amplamente, o produto de toda conjuntura social complexa na qual ele nasceu.”<sup>20</sup> (tradução nossa) (grifo nosso).

Posteriormente, na obra de 1929, o conceito de interação sai do escopo dos estudos da psicanálise para integrar os estudos da linguagem, e é retomado, agora de forma bem explícita. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1992), o uso desse termo emerge da inaceitação dos integrantes do Círculo de duas grandes abordagens vigentes para o enfoque filosófico-linguístico da linguagem: a abordagem do objetivismo abstrato, que leva em conta a existência do sistema linguístico como fato independente da consciência individual e a abordagem do subjetivismo idealista, que leva em consideração a fala, como expressão solitária do indivíduo que cria tudo. Opondo-se às ideias dessas duas correntes, Bakhtin/Voloshinov defendem uma nova concepção de língua:

---

<sup>19</sup> Muito embora existam teóricos que atribuam à obra *Marxismo e filosofia da linguagem* a autoria de Voloshinov e outros à Bakhtin, a posição por mim assumida está em consonância com aqueles que não consideram o problema da autoria ainda definido, atribuindo tanto à Voloshinov, quanto à Bakhtin a autoria da obra (FARACO, 2006).

<sup>20</sup> No francês: “(...) est le produit d’une interaction entre locuteurs et, plus largement, le produit de toute la conjuncture sociale complexe dans laquelle el est NE.”

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, mas pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (1992,p.123)

Desconstruindo essa citação, temos a ideia de que o termo interação passa inicialmente pela compreensão do que os autores fazem do termo “diálogo”, já que a verdadeira substância da língua não se constrói pela “enunciação monológica”, mas, sobretudo, pelo processo de dialogia. Para eles, o diálogo no sentido mais estrito constitui-se numa das formas da interação verbal, mas, entendendo-o num sentido mais amplo, o termo passa a incorporar não apenas a comunicação oral entre as pessoas, “mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (p.123). Isso deixa claro que falar de interação por meio de Bakhtin não significa limitar esse termo apenas a aspectos conversacionais da interação face-a-face (muito embora eles estejam também presentes).

Podemos pensar na interação face-a-face professor-aluno, mas também, a partir da importância das ferramentas como elementos mediadores: na interação professor-ferramenta-aluno; ou, ainda, na interação aluno-ferramenta; aluno-aluno; e, neste trabalho: (a) a interação professora pesquisadora-ferramentas (CF e SD) - estagiárias; (b) a interação entre professora pesquisadora-estagiárias; (c) a interação entre estagiárias-crianças; (d) a interação entre estagiárias-ferramentas (CF e SD); (e) a interação entre estagiárias-ferramentas (CF e SD)-crianças; (f) a interação entre crianças-ferramentas (SD). É nessa perspectiva que enquanto professora pesquisadora tento me enquadrar, isto é, como uma professora interacionista que mobiliza ferramentas e procedimentos com vistas a manter a natureza dialógica da linguagem.

Antunes, estudando os aspectos da interação na escrita, o que para mim é relevante, pois a ferramenta SD será utilizada também para esse propósito, explica que “uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins” (2003, p.45 ), o que remete à Vygotsky (1988), quando afirma que, para instaurar a ZDP, no interior de um sistema de interação, os participantes precisam estar envolvidos em uma mesma finalidade.

Essa finalidade ou “intuito discursivo” para Bakhtin (2003) determina inclusive a própria escolha do gênero textual a ser utilizado numa dada situação comunicativa. Além dos participantes estarem envolvidos com uma mesma finalidade, o processo de interação se

realiza por meio das enunciações, as quais implicam no reconhecimento não apenas dos elementos linguísticos presentes num evento de interação, mas, também, nos elementos extralingüísticos e contextuais.

Os significados, por exemplo, presentes num evento interativo de sala de aula envolvem não apenas os signos ali utilizados e as ferramentas de ensino, mas também os olhares, os gestos, a sala de aula com os valores de cada aluno, denominados por Aebly-Daghé e Dolz (2008) de *gestos didáticos*. A própria escola com seus objetivos e propósitos educacionais, os pais desses alunos, enfim uma teia de redes ideológicas e dialógicas que se tocam, se refratam a todo momento, interferem no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, além de ser fortemente influenciada pelos interlocutores e pela finalidade, a enunciação é também determinada pelo contexto, com suas coerções e valores que lhe são próprios, o que faz com que Bakhtin reforce que a “época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos conhecidos, dos colegas “ dão sentido ao enunciado” (2003, p.313). No caso desta pesquisa, o próprio contexto onde ocorreu o estágio de docência, uma escola particular acaba por influenciar as ações das estagiárias.

Essa situação social explica outro elemento importante no processo de interação presente na citação que lhe define - *a apreciação valorativa*, a qual envolve as nossas compreensões e julgamentos da própria vida, com base em nossas visões de mundo e, também, a forma como utilizamos os signos (entoações, gestos, por exemplo). Para Bakhtin/Voloshinov, toda palavra que usamos não possui apenas “tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo” (1992, p.132). Esse valor apreciativo da palavra, mais do que apenas representar sistemas de crenças interiores, que nos fazem ver e julgar o que nos rodeia, elas motivam nossas ações, tal como reforça Faraco (2006, p.22):

O mesmo mundo, quando correlacionado comigo e com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquitetonicamente ativas, no sentido de que elas são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos.

Se para Bakhtin/Voloshinov (1992, p.112) “a enunciação a interação é o produto de dois indivíduos socialmente organizados”, que trazem apreciações valorativas coincidentes ou não, Bakhtin explicará que “Os limites de cada enunciado concreto como unidade da

comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes” (2003, p. 275). É essa alternância que traça as fronteiras, os limites de um enunciado concreto, fazendo com que o seu sentido esteja dependente do contexto social no qual ele se originou. Esta pesquisa só pode ser compreendida, nesse sentido, nos limites de onde ela ocorre, no quadro institucional, e seus resultados validados para este contexto em específico.

Dessa maneira, a construção e o compartilhamento de sentidos de uma dada situação de interação verbal se fazem levando em conta as experiências individuais dos interlocutores a partir das coerções do contexto social. Nesse processo de trocas verbais, Bakhtin compreende que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: (a) palavra neutra; (b) palavra dos outros; (c) palavra minha, e explica:

[...] como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra, numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou da minha expressividade. Sob esses dois últimos aspectos, a palavra é expressiva, mas esta expressividade, repetimos, não pertence à própria palavra: nasce do ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual. (2003, p.113)

A palavra neutra é, na realidade, uma ilusão, pois não serve a nenhuma finalidade comunicativa, pois a “utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto” (p.313). No cenário desta pesquisa, posso pensar que se os conteúdos acerca dos gêneros textuais forem desconhecidos pelas estagiárias, eles se traduzirão inicialmente como palavras neutras para elas. Ao serem trazidos para a pesquisa, e para os encontros de formação, passam a se constituir como palavras ainda alheias e, dependendo dos processos interacionais, do meu próprio conhecimento e das ferramentas por mim adotadas, aos poucos, podem se converter em palavras próprias delas. De acordo com Bakhtin, “a ‘palavra do outro’ se transforma, dialogicamente, para tornar-se ‘palavra pessoal-alheia’ com a ajuda de outras ‘palavras do outro’, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas)” (2003, p. 405-406).

Transformar a palavra do outro em palavra minha envolve a participação dos interlocutores em atividades interativas mediadas. Essa passagem não significa a mera repetição da fala alheia, o que não caracterizaria a internalização. Para que efetivamente a palavra alheia se transforme em palavras próprias dos alunos será necessário ressignificar os

enunciados, por meio de um processo ativo estabelecido nas trocas verbais entre os interlocutores, o que reforça o caráter responsivo presente: nas práticas sociais e a importância do outro para o processo de internalização. Dirigir-se a alguém caracteriza a existência de um enunciado concreto, o que faz do destinatário/interlocutor/o outro<sup>21</sup> o principal elemento de vida do enunciado. É justamente em função desse outro que o enunciado se torna único, e a unicidade é sua característica.

Como efeito, a noção de enunciado concreto instaura a ideia de que toda compreensão de um enunciado é de natureza responsiva, o que quer dizer que não ficamos indiferentes diante de uma determinada enunciação, podemos assumir diversas atitudes ou diferentes relações dialógicas, como: de aceitação, de negociação, de confronto, de sensibilização, de réplica e mesmo sermos indiferentes, o que ainda será uma resposta. Conforme atesta Bakhtin:

Os outros, para quais o meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso real para mim, não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como para ir de encontro a essa resposta. O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se à alguém, de estar voltado para o destinatário. (2003, p.320)

O outro, portanto, define o enunciado, define as escolhas linguísticas e discursivas que fazemos. E mais, o outro é fundamental na produção e compreensão de um enunciado porque: (a) a imagem do outro define o enunciado, aqui entendido como as representações de mundo (HABERMAS, 1989) dos parceiros envolvidos; (b) os outros assumem um papel ativo na comunicação verbal, no sentido de que sinalizam e provocam escolhas nos envolvidos; (c) as palavras do outro introduzem a nossa expressividade, mesmo quando esse outro está ausente ou distante de nós; (d) nossa fala está repleta da palavra do outro, portanto, é esse outro que fornece a matéria-prima do nosso dizer; (e) compreender é opor à palavra do outro a contra-palavra, o que é visível no processo educativo (ou esperado), e contra-palavra entendida não como uma refutação a algo dito/lido, mas como diálogo que se instaura entre os envolvidos numa determinada situação comunicativa, no intuito de buscarmos a compreensão desse diálogo; (f) a característica determinante do enunciado é o fato de dirigir-se à alguém, o que

---

21 Considero os termos como sinônimos, no entanto na obra **Marxismo e filosofia da linguagem** (1992), Bakhtin/Voloshinov referem-se ao termo “interlocutor”; já na **Estética da recepção** (2003) Bakhtin utiliza-se do termo “o outro”.

faz do outro o grande definidor do enunciado concreto e, portanto, do próprio processo de interação.

Outra noção relevante para mim nesta investigação refere-se aos tipos de destinatários. Para Bakhtin, não há no processo de comunicação verbal apenas um destinatário real e identificável, nem apenas um destinatário virtual, secundário ou possível, mas há um terceiro destinatário formado por um conjunto ideológico maior ao qual o autor pertence e quer de alguma forma corresponder, satisfazer, discordar, polemizar:

Compreender é, necessariamente, tornar-se o terceiro num diálogo (não no sentido literal, aritmético, pois os participantes do diálogo, além do terceiro, podem ser em número ilimitado), mas a posição dialógica desse terceiro é uma posição muito específica. O enunciado tem sempre um destinatário (com características variáveis ele pode ser mais ou menos próximo, concreto, percebido com maior ou menor consciência), de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva. Este destinatário é o segundo (mais uma vez não no sentido aritmético). Porém, afora esse destinatário (o segundo), o autor do enunciado, de modo mais ou menos consciente, pressupõe um superdestinatário superior (terceiro), cuja compreensão responsiva, absolutamente exata, é pressuposta, seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado (o destinatário de emergência). Em diferentes épocas, graças a uma percepção variada no mundo, este superdestinatário, com sua compreensão responsiva, idealmente correta, adquire uma identidade concreta variável (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência, etc).(2003,p.356)

Temos assim que o processo de compreensão de um determinado enunciado, passa também pelo reconhecimento de três tipos de destinatários, conforme resume Garcez (1998):

- (a) *um destinatário real* para quem o enunciado concretamente se destina, no caso desta investigação há duas situações a se considerar. Ao preparem o material para o estágio, as estagiárias têm a professora pesquisadora como sua destinatária real e as crianças de 3ª. e 4ª. séries como destinatárias virtuais, porém ao estarem com os alunos esses papéis se invertem;
- (b) *um destinatário virtual ou ideal*, concebido no ato da comunicação pelo contexto social imediato, que nesta pesquisa é assumido ora por mim enquanto supervisora, ora pelas próprias crianças;
- (c) *um superdestinatário*, representado por forças ideológicas e coercitivas maiores, dentro do qual o enunciado se realiza, e que transcende circunstâncias temporais imediatas, como, por exemplo, as representações da coordenação da escola e das professoras onde se dará o estágio em torno do que seja ensinar língua portuguesa ou,

ainda, as próprias regras envolvidas no estágio supervisionado da instituição das estagiárias.

Se todo enunciado se constrói em busca da resposta do outro, o conceito de responsividade passa a ser determinante para também compreender o próprio processo de internalização das estagiárias no percurso do trabalho, por isso utilizo-o como uma das categorias de análise.

Menegassi (2008a, 2009), ao debruçar-se em estudos sobre sua origem, explica que as primeiras manifestações desse conceito encontram-se na obra de Voloshinov e Bakhtin - *Discurso na vida e discurso na arte*, de 1926, publicado em 1976, em versão de língua inglesa, com tradução não oficial realizada por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, no Brasil. Já em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), a caracterização da responsividade, destaca o pesquisador, apresenta-se mais voltada aos aspectos que definem o enunciado concreto, posteriormente melhor debatida na obra *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003), a partir da discussão voltada ao processo de enunciação.

Em *Discurso na vida e discurso na arte* (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976) a ideia de responsividade está implícita quando os autores explanam os elementos constitutivos do contexto extraverbal do enunciado, a saber: (a) o horizonte espacial comum dos interlocutores; (b) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores (alusão à atitude compreensiva nessa relação) e (c) sua avaliação dessa situação (que já compreende a atitude responsiva).

Já na obra *A Estética da Criação Verbal* (2003), o conceito de responsividade é colocado de forma mais explícita, especialmente nas passagens em que Bakhtin comenta sobre o papel do locutor. Para o filósofo, o locutor é sempre um respondente, na medida em que não é o primeiro a proferir um enunciado, pois este está repleto das vozes alheias, por isso cada “enunciado é um elo na cadeia complexamente organizada de outros enunciados”(p.272). Dessa maneira, todo e qualquer enunciado se prepara para ir de encontro a uma resposta.

Se cada enunciado se articula em busca de uma resposta, toda enunciação se articula em busca de uma compreensão responsiva ativa, ou, nas palavras de Bakhtin/Voloshinov “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o lugar adequado no contexto correspondente” (1992, p.131). Essa compreensão é sempre de natureza ativa pois, na visão de Menegassi, “é uma forma de diálogo, inicialmente com o próprio indivíduo que recebe a mensagem, numa manifestação primeira de caráter silencioso-

idiossincrática, para, posteriormente, na situação enunciativa adequada, manifestar-se como compreensão ativa, através de aspectos da responsividade inerentes ao dialogismo” (2008, p.136).

Neste trabalho, as estagiárias, por meio da interação com a pesquisadora, recebem, por meio de encontros de intervenção, um novo objeto para se apropriar - os gêneros textuais, para posterior transposição didática, situação enunciativa na qual se pretende instaurar uma compreensão ativa nelas. Na realidade, quando pensamos na compreensão responsiva ativa sinalizamos, no âmbito da formação, que o conteúdo ou o objeto teórico da situação tenha sido internalizado pelas estagiárias.

Por isso, defendo que a responsividade, no contexto desta investigação, não pode ser entendida apenas como uma mera resposta, pois ela nasce de uma situação dialógica específica de formação. No caso de uma pesquisa que se debruça sobre a formação de futuros profissionais, como esta, a responsividade é caracterizada pela minha atuação como professora formadora, que parto de um objetivo central (proporcionar a apropriação de duas ferramentas para o estágio de docência), com conteúdos determinados, para alcançar o meu propósito. Nas diversas situações de interação com as estagiárias, a todo momento, estarei tentando observar o desenvolvimento real que apresentam, para, posteriormente, estabelecer novas ações que as estagiárias possam cumprir, tendo em vista o seu desenvolvimento. Por isso mesmo, deixo claro que, a todo momento, solicito a compreensão responsiva das estagiárias e entendo e defendo essa manifestação de responsividade, a serem observadas nas estagiárias, como as outras que me utilizo na análise, **são também de natureza cognitiva e discursiva**, pois sinalizam diferentes conteúdos para a formação do professor, internalizados nas várias interações pelas quais passaremos e pelas ferramentas com as quais trabalharemos.

Mas, se como vimos em Vygotsky (1988) o processo de internalização não ocorre de forma imediata, mas é o resultado de vários eventos enunciativos, a responsividade, por sua vez, também pode ou não ocorrer de forma imediata, aliás, se ocorresse apenas de forma imediata não precisaríamos reconstruir aquilo que dizemos ou escrevemos. Em relação a esse aspecto, Bakhtin (2003, p.271-272) assinala a existência de diferentes graus desse ativismo, fazendo com que a responsividade possa se materializar de forma imediata e temporal, no ato real da resposta, mas também se manifestar de forma deslocada do momento da enunciação:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do

significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real e plena [...]. É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado [...] pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa [...] é uma *compreensão responsiva de efeito retardado*.(grifos meus).

A compreensão é sempre de natureza responsiva (é “preenhe” de resposta conforme Bakhtin), mas seu grau poderá ser: (a) *ativa*, (b) *silenciosa*; (c) *muda/retardada*. Segundo Menegassi:

ela é ativa, quando a resposta do parceiro da comunicação é imediata e temporalmente situada; é silenciosa, quando a responsividade não é imediata, porém, há uma necessidade de compreensão mais abstrata, de reelaboração mental; e é de efeito retardado, quando a resposta não é imediata, é temporalmente deslocada da situação real, contudo, ela é perceptível nos discursos subsequentes do parceiro da comunicação, em situações comunicativas diversas daquela que lhe deu origem. (2008, p.139)

A ideia de responsividade ativa remete ao sentido estrito do termo responsividade. Na *compreensão responsiva ativa* a resposta é apresentada ao locutor, o qual expressa imediatamente sua compreensão em relação ao conteúdo verbal que lhe é proposto, a exemplo do que ocorre no diálogo cotidiano. Mas, Menegassi adverte que a ideia de responsividade ativa “não significa, necessariamente, uma atitude marcadamente determinada pelo tempo, já que, em alguns casos, a responsividade, pela sua própria natureza, requer certo distanciamento temporal” (2009, p.14). Para ser ativa, portanto, é necessário que o locutor manifeste sua compreensão do ato enunciativo, respondendo ativamente, mesmo com um certo distanciamento temporal da situação enunciativa de origem.

Já na *compreensão responsiva silenciosa* há uma resposta imediata do interlocutor, porém se faz necessário reelaborá-la mentalmente, indicando que o processo de internalização ainda não tenha ocorrido de forma satisfatória. Essa fase, de um possível silêncio ou de reelaboração mental, indica, na realidade, pensando na internalização de conceitos por parte das estagiárias, que existe um período para que os conceitos ainda imaturos possam “amadurecer (cf.VYGOTSKY, 1988).

Por isso mesmo, a *compreensão responsiva de efeito retardado* caracteriza-se justamente pela apresentação de uma resposta deslocada temporalmente da situação enunciativa que lhe deu origem.

Bakhtin/Voloshinov ainda reconhecem outra forma de compreensão, a *passiva* “própria dos filólogos, que exclui *a priori* qualquer resposta” (1992, p.131), numa clara

demonstração de que processos monológicos presentes na sala de aula, nos quais apenas o professor fala (se é que isso ainda é possível) coíbem a manifestação imediata e verbalizada da responsividade e da própria significação, já que para os autores “a compreensão ativa nos permite apreender o tema” (p.131) do enunciado. Mas, mesmo nesses casos aparentes de falta de responsividade, o silêncio é caracterizado como uma forma de atitude responsiva. Na sala de aula, esse tipo de manifestação ocorre quando não resta ao aluno outra alternativa que não cumprir o que lhe foi exigido.

Ainda no que concerne aos níveis de responsividade, Menegassi (2008) estudando as manifestações de responsividade no discurso escrito de acadêmicas do curso de Letras, chegou a três caracterizações desse movimento: (a) como um processo no qual o aluno inicia-se na compreensão silenciosa, passa para a compreensão de efeito retardado e chega à compreensão ativa, mas que vai além da simples compreensão do enunciado, na medida em que o interlocutor acrescenta julgamentos, avaliações. por meio de um discurso posterior, que manifesta-se por argumentos, explicação e exemplificação, o que caracteriza uma compreensão *responsiva ativa e crítica*; (b) como um processo em que o aluno fica apenas na *compreensão passiva*, concretizada por uma escrita sem expansão, informando apenas ao interlocutor que houve a compreensão, mas não dando continuidade ao diálogo; (c) como uma *compreensão ativa*, em manifestação discursiva com argumentos, porém sem reflexões pessoais.

Dessa maneira, conciliando a discussão do Círculo com as de Menegassi (2008, 2009, 2010) e de Bakhtin (2003), acerca dos graus de responsividade, e pensando, de forma mais específica, no movimento de internalização das estagiárias nesta pesquisa, teríamos diferentes manifestações dessa responsividade:

**Quadro 6** – Níveis da responsividade

<b>MANIFESTAÇÕES DE RESPONSABILIDADE</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
1. <b>Compreensão responsiva ativa e crítica</b>	Resposta ou compreensão imediata do(s) parceiro(s) da situação de interação seguida pela continuidade do diálogo por meio de análise, reflexão, argumentação, julgamento e avaliação.
2. <b>Compreensão responsiva ativa</b>	Resposta ou compreensão imediata do(s) parceiro(s) da situação de interação com manifestações de dialogia.
3. <b>Compreensão responsiva passiva</b>	Não envolve necessariamente a verbalização da resposta ou, em envolvendo, indica apenas a compreensão do enunciado pelo ouvinte, mas sem que o diálogo momentâneo seja instaurado.
4. <b>Compreensão responsiva silenciosa</b>	Resposta ou compreensão imediata, mas com necessidade de reelaboração mental total ou parcial pelo(s) parceiro(s) da situação de interação.
5. <b>Compreensão responsiva muda ou de efeito retardado</b>	Resposta deslocada temporalmente da situação de origem, pelo(s) parceiro(s) da situação de interação.

No processo de aprendizagem, reforçando que estou estabelecendo a relação responsividade-cognição, por ser esse um contexto de formação intencional, teríamos que o aluno sairia de uma compreensão passiva, porque de início “desconhece” o objeto e não pode responder a ele, passaria pela compreensão ativa silenciosa, para verbalizar a compreensão efetivamente ativa, porém de efeito retardado, muito embora também possa ocorrer a passagem direta para a compreensão de efeito retardado (sem a passagem pela silenciosa).

Essas diversas atitudes responsivas, em busca da compreensão do enunciado e com vistas à internalização, são contínuas no processo de interação verbal. Fazer, portanto, com que o aluno passe de uma compreensão responsiva silenciosa para ativa é, sem dúvida, a nossa busca como professores. Busca essa que, como viu-se, nesta seção, está na compreensão do contexto de produção de um enunciado, do papel do outro, do processo de interação e nos graus/níveis da própria responsividade, como elementos fundamentais para entender que o processo de internalização depende de uma aprendizagem em que o outro assume uma grande parcela contribuição. Na próxima seção, discuto como o Interacionismo Sociodiscursivo contribui com a questão do desenvolvimento humano.

### 1.3 Aportes Teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo

O projeto epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo está inscrito em especial no quadro do Interacionismo Social e tem como grande inspiração as teses de Vygotsky - sobre o desenvolvimento e de onde extraímos o conceito de “mediação instrumental”, e de Bakhtin - sobre o caráter social - histórico da constituição do pensamento ou da consciência humana e sobre o papel do outro para o desenvolvimento da própria identidade do sujeito. Exatamente por isso, não retomarei de forma exaustiva nesta seção os conceitos advindos dessas duas correntes epistemológicas, já explanados nas seções anteriores e outros que serão ampliados, como a noção de instrumento no Capítulo 3. Focalizo, no âmbito desse capítulo acerca do movimento de internalização, a ideia de desenvolvimento formulada por no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo - o desenvolvimento de capacidades. Para entendê-lo noções como agir, ação e atividade se fazem inicialmente necessárias.

#### 1.3.1. O Desenvolvimento a Partir do Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em especial as discussões iniciais de Bronckart (1991, 2003), inscreve-se em um projeto de estudo das relações entre linguagem e a promoção do desenvolvimento humano e encontra-se, ainda, em permanente construção. A linguagem, nesse escopo teórico, é entendida como um verdadeiro instrumento semiótico, ou a grande ferramenta simbólica a gerar desenvolvimento, dá ao homem a oportunidade de agir e de existir, no interior de atividades socialmente contextualizadas. Para Bronckart (2006a, p.122), a linguagem não é apenas um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (como a percepção, os sentimentos, as emoções, etc.), mas, é, na realidade, “o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas.” E mais, ela ocupa um papel central no desenvolvimento e na construção de atividades coletivas, como as realizadas no campo educacional. Isso quer dizer que as unidades de análise do Interacionismo Sociodiscursivo não são os gêneros, mas as ações verbais e não verbais do agente produtor realizadas no interior de uma atividade.

Termos como agir, atividade e ação gozam de um estatuto teórico importante, pensando no desenvolvimento humano. Bronckart explica que termo agir, ou agir-referente é utilizado genericamente para “designar qualquer forma de intervenção orientada no mundo,

de um ou vários seres humanos, e, portanto, para dar nome ao “dado” que podemos observar” (BRONCKART, 2006a, p.213).

Já a atividade, que tem sua origem nos estudos na teoria de Marx<sup>22</sup>, Humboldt e Leontiev, principalmente, e dá ênfase à dimensão primeira coletiva do agir humano, isto é, no decorrer da história humana, a espécie humana desenvolveu formas de interações ou de atividades coletivas, orientadas por motivações, finalidades, regras e/ou normas que exerceram um efeito restritivo sobre o comportamento dos indivíduos. O termo atividade é então entendido, no ISD, como uma leitura do agir, envolvendo as dimensões *motivacionais* (o que leva o indivíduo a agir), *intencionais* (os motivos para esse agir) e *as regras* para o agir utilizadas no nível coletivo. Já o termo atividade, na THC, envolve, de forma particular, o processo de apropriação de um conteúdo pelo sujeito, focando, portanto, a internalização do objeto a se apropriar e não as ações dos agentes.

Se a atividade é de origem coletiva, a ação por sua vez é própria do indivíduo, “é uma intervenção deliberada de um agente humano no mundo” (BRONCKART, 2006a, p.210). Ampliando e explicando melhor a noção de ação, especialmente a partir dos estudos de Bühler e Schutz, Bronckart (2006a) afirma que a ação do indivíduo não é regida apenas pela sua vontade e pelos seus pensamentos, mas também, do ponto de vista externo, pelas múltiplas avaliações sociais realizadas sobre as atividades, o que faz com que a vida psicológica do indivíduo consista, regularmente, em uma negociação entre as propriedades de ação externa (socialmente avaliadas) e as propriedades da ação interna, “como são representadas pelo actante” (BALTAR, 2007, p.146). Por isso mesmo ao agir, o actante mobiliza tanto essas avaliações externas (constituídas por normas e regras) como aquelas por ele internalizadas. Essas avaliações, por sua vez, vão interferir de forma restritiva nas atividades de linguagem por ele realizadas. É o que ocorre, por exemplo, na situação de escrita escolar, na qual normalmente o aluno escreve pensando unicamente nas representações que possui do próprio professor.

Para compreender o agir e as ações desempenhadas tanto por mim como pesquisadora como pelas estagiárias, pensando agora mais especificamente no professor em formação, Bronckart (2006a) explica que três planos precisam ser levados em conta tanto para conhecer esse agir como para ressignificá-lo, com vistas ao desenvolvimento desse futuro professor:

---

<sup>22</sup> Da teoria de Marx do trabalho social vem a referência para operar com a mediação semiótica no plano psicológico (BRONCKART, 2003).

- a. *O plano motivacional*, de origem coletiva, que instaura os motivos para que o professor em formação realize sua ação (o que ecoa na categoria do motivo, explicitada por Leontiev em seções anteriores), sem o quê a atividade pode ficar sem sentido – nesta investigação, quais os motivos impulsionaram as estagiárias para a escolha das ferramentas de ensino?
- b. *O plano intencional*, composto pelas finalidades, compreendidas de origem coletiva, que levam as estagiárias a agir (neste caso cumprir uma exigência da disciplina Prática de ensino de Língua Portuguesa) e pelas intenções, próprias de cada estagiária, para realizarem esta investigação;
- c. *O plano de recursos* para o agir, no qual encontram-se os instrumentos a serem escolhidos para potencializar a ação das estagiárias (no nosso caso o Curso de Formação e a Sequência Didática) e as capacidades, “noção que designa os recursos mentais e comportamentais que se atribuem a uma pessoa em particular” (BRONCKART,2006a, p.213), que se refere às formas como cada estagiária irá por exemplo, construir e planejar a a própria aula, com suas marcas próprias.

Esses planos auxiliam, para Bronckart (2008), a compreender quais seriam as condições, em sala de aula (ou mesmo fora dela), sob as quais o professor conseguirá promover novas reorganizações psíquicas dos alunos, ou na visão de Vygotsky (1988) novas Zonas de Desenvolvimento Proximais com vistas ao seu desenvolvimento, no interior de uma atividade. No entanto, esses planos não envolvem, de forma explícita a singularidade do processo de internalização do aluno, tal como a TA, mas, sobretudo, focalizam formas interpretativas de como a linguagem é utilizada por agentes numa dada situação de interação.

Na perspectiva do ISD, o desenvolvimento humano é visto como um processo cultural, porque decorrente de representações que fazemos sobre os mundos representados<sup>23</sup>, social, porque dependente de atividades contextualizadas e situadas, ancorado no processo de interação. Para Bronckart (2006a) o conceito de desenvolvimento diz respeito, sobretudo, à apropriação do debate interpretativo entre os actantes de uma dada situação, e à busca de uma solução própria.

Por isso mesmo, o conceito de desenvolvimento implica na apropriação dos pré-construídos, entendidos por Bronckart (2006a) como sendo: (a) os diferentes tipos de

---

<sup>23</sup> Segundo Habermas (1989) nossas ações são organizadas por meio de representações coletivas organizadas em três mundos: (a) o mundo objetivo, que envolve o ato material da enunciação; (b) o mundo social, que compreende as normas, valores e regras compartilhados pelos membros de um grupo e (c) o mundo subjetivo, que envolve a imagem que o agente-produtor dá de si ao agir e a imagem que faz do outro.

atividades humanas elaboradas e reguladas pelas formações sociais (não apenas aquelas realizadas na esfera escolar, mas em toda e qualquer outra esfera); (b) a atividade específica de linguagem, materializada pelos gêneros textuais, os quais são socialmente indexados dentro das esferas que se inscrevem, o que faz com que sejam também considerados “como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento” (p. 126); (c) as mediações formativas, pelas quais esses construtos são apresentados à apropriação. Para este trabalho, as duas últimas é que mais me interessam.

De forma mais específica, Bronckart (2008) distingue, no quadro teórico do ISD, três ordens de desenvolvimento a serem alcançadas : (a) o desenvolvimento dos conceitos científicos já explanados na seção de Vygotsky; (b) o desenvolvimento das capacidades de ação, por meio de instrumentos de mediação, dentre os quais os gêneros tornam-se elementos fundamentais; (c) o desenvolvimento da pessoa e de sua identidade.

O desenvolvimento dos conceitos científicos relaciona-se ao mundo objetivo, na medida em que envolve, na escola, o ato material da enunciação a que os alunos devem ser expostos. Mas, Bronckart (2006a), explica que a concepção interacionista do desenvolvimento permite evidenciar três formas de conhecimentos/saberes suscetíveis de serem objetos de formação e de transformação:

(a) **o conhecimento prático ou implícito** – refere-se a um conjunto de conhecimentos elaborados primariamente no âmbito das atividades coletivas concretas, cujo significado é essencialmente funcional, ou seja, para se resolver uma dada situação didática. Assim, se tomarmos, por exemplo, a comunidade discursiva de professores (iniciantes ou não) teremos que algumas das formas do agir desses professores emergem da experiência com a sala, da troca que realizam com seus pares e não necessariamente do conhecimento científico;

(b) **o conhecimento tradicional** – refere-se ao processo de semiotização verbal realizado por alguns dos conhecimentos práticos, vinculados pela sócio-história de uma comunidade em específico, o que qualifica esse conhecimento como sendo tradicional, por exemplo, o próprio uso insistente da gramática normativa como objeto principal das aulas de língua portuguesa;

(c) **o conhecimento formal/científico**- refere-se ao conjunto de saberes que a partir dos tipos de conhecimentos anteriores “podem ser objeto de dessemantização e de descontextualização e assumir, de certo modo, um caráter tendencialmente universal” (p.186), o que os faz assumir o estatuto de saber formal.

Quanto ao desenvolvimento de capacidades, que mais me interessa nesta pesquisa, Bronckart (*op. cit.*, p.188) afirma que o termo capacidade emerge, de forma mais pontual, na

última década, quando surge no campo da formação profissional a noção de competência<sup>24</sup>. Essa noção passa por uma lógica, disseminada inclusive em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2003, p. 12), segundo a qual o desenvolvimento tecnológico modifica rapidamente as formas de organização do trabalho e, por isso mesmo, o trabalhador para enfrentar essas inúmeras transformações não necessita apenas dos conhecimentos certificados pelas instituições universitárias, mas necessita também de “*competências* que lhes permitam enfrentar a variedade de tarefas e de tomar, em tempo real, decisões de ação adaptadas” (grifo meu).

Analisando a gênese histórica do termo, Bronckart reforça que devemos pensar na noção de competência vinculada a partir de uma análise cuidadosa daquilo que é efetivamente eficaz, no sentido não apenas de resolver uma situação-problema, mas de desenvolver funções psicológicas superiores, na resolução de uma tarefa. Essas considerações, na realidade, diluem-se, no âmbito da linguagem e, em especial, da prática da leitura e da escrita no que Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Dolz e Schneuwly (1998) denominam de um ensino voltado para o desenvolvimento de *capacidades de linguagem*, pois, nas várias situações pelas quais passamos na nossa vida cotidiana e posteriormente escolar, interagimos a partir de textos, produzidos pela combinação de três tipos de capacidades:

- (a) *capacidade de ação*, ou de contextualizar o gênero na situação de origem, ou seja, de reconhecer o texto como um gênero em específico e seu contexto de produção<sup>25</sup>;
- (b) a *capacidade discursiva*, ou de mobilizar elementos referentes à arquitetura textual desse gênero, aos tipos de discurso ali implicados, às formas de organização desse gênero no geral e as estratégias desenvolvidas;
- (c) a *capacidade linguístico-discursiva*, concernentes ao domínio dos mecanismos linguístico-discursivos necessários para a produção do gênero, tidas como: mecanismos de conexão (coesão verbal e nominal), gerenciamento de vozes e modalização, a sintaxe da

<sup>24</sup> Não me ateno de forma particularizada à gênese dessa noção, a qual, concordando com Bronckart (2006a), tem uma história complexa que não me interessa aqui delinear, mas que pode ser compreendida historicamente no capítulo “As condições de construção dos conhecimentos humanos”. Todavia, valho-me da noção de Baltar (2004, p.225), quando afirma que a competência trata-se de mobilizar recursos de vários níveis para, através da produção e recepção de um texto empírico, interagir sócio-discursivamente. Mobilizar esses recursos implica o conhecimento e a escolha dos gêneros textuais presentes nos ambientes discursivos; implica o domínio das estruturas estáveis que compõem esses gêneros; implica o conhecimento dos mecanismos de textualização e de enunciação, implica a capacidade de mobilizar conteúdos temáticos tendo em vista o ambiente discursivo e as posições do sujeito e de seus interlocutores; por fim, implica a capacidade de inferir saberes oriundos de um trabalho de ensino-aprendizagem, num ambiente escolar para transitar em outros ambientes discursivos.

<sup>25</sup> Os elementos do contexto de produção serão melhor delineados na seção seguinte.

oração, e, em séries mais iniciais, o trabalho com a pontuação e a ortografia, mais pontualmente. Vale lembrar que essas capacidades, embora, do ponto de vista teórico, possam ser particularizadas separadamente, no contexto da sala de aula, nas atividades de leitura e produção, elas se encontram em permanente interação.

Além de desenvolver as práticas de leitura e de escrita dos alunos, no que concerne à gestão da sala de aula, Magalhães e Liberalli (2004) explicam que o domínio dessas capacidades permite também instaurar, no próprio professor, em um processo de avaliação do seu próprio agir, a reorganização de sua própria aula, pois elas o auxiliam a compreender de forma bastante particularizada suas ações em contextos específicos, a reconhecer o que faz naquela sala com aquela turma e por que o faz (capacidade de ação), como faz (capacidade discursiva e linguístico-discursiva).

Por fim, a terceira preocupação de Bronckart, com o desenvolvimento da identidade da pessoa, na realidade, é o resultado do próprio processo de apropriação dos pré-construídos que “nos precedem e formam parte de nosso patrimônio cultural” (2006a, p.93), dentre eles, destaque os gêneros textuais, já que são eles que proporcionam e validam a nossa participação em sociedade.

Nesta seção, expus que, no quadro do ISD, o desenvolvimento do agente produtor, no âmbito das atividades de leitura e de escrita, se instaura por meio do desenvolvimento de capacidades de linguagem, inseridas no interior de atividades, nas quais os agentes enquanto actantes possuem motivos e finalidades reais que os fazem escolher os meios pelos quais poderão realizar as suas ações. Mas, a ideia de desenvolvimento inclui, também, o desenvolvimento da pessoa humana, bem como a apropriação do debate interpretativo instaurado pela linguagem entre os participantes de uma dada situação comunicativa.

No próximo capítulo trato, de forma mais pontual, sobre os gêneros textuais, já que são os pré-construídos selecionados para o estágio de docência da estagiárias.

## **CAPÍTULO 2**

### **GÊNEROS TEXTUAIS: UM OBJETO A SE CONHECER COMO PROPOSTA DE LETRAMENTO NO E PARA O LOCAL DE TRABALHO DO FUTURO PROFESSOR**

O objetivo deste capítulo é apresentar as bases epistemológicas que servem de apoio para o estudo dos gêneros textuais e que efetivamente foram trabalhadas no processo de intervenção com as estagiárias, para a elaboração das ferramentas didáticas utilizadas por elas durante o estágio de docência, pensando neles como conteúdos importantes para o letramento do futuro professor de língua portuguesa no âmbito da sua formação e para o seu local de trabalho (cf. KLEIMAN, 2001; 2008). Por isso, muito embora pudesse elaborar uma seção academicamente mais relevante e até historicamente mais complexa, menos atrelada a conceitos já insistentemente propagados em trabalhos e pesquisas, reforço que o objetivo é efetivamente inserir nesse momento o “efetivamente trabalhado” com as estagiárias e não evidenciar minhas leituras de pesquisa sobre o tema. Dividi o capítulo em três seções, orientadas, principalmente, pelo escopo teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, embora em algumas situações emprestei vozes de outras vertentes teóricas: na primeira apresento as características engendradas no conceito de gêneros textuais, na segunda os elementos do contexto de produção, na terceira parte justifico as razões de defender os gêneros textuais como base de uma proposta de letramento para o futuro professor.

#### **2.1 O Conceito de Gênero**

A expressão “gênero” não é atual. Vinculada inicialmente aos “gêneros literários” e à esfera da literatura, esse termo ganha notoriedade com Aristóteles (s/d), no século IV a.C., que traz uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso, cuja contribuição, especialmente para os estudos da argumentação, são bastante conhecidas. Porém, não há dúvida de que, quando falamos hoje em gêneros textuais, o texto de referência, mais conhecido, em especial no campo da formação, é o capítulo “Gêneros do Discurso” de Mikail Bakhtin (2003), muito embora a noção de gênero, na visão de Rojo (2008), seja bem anterior a este trabalho. Para a professora, é lamentável o fato de que a produção acadêmica em Linguística Aplicada tome quase exclusivamente o texto acima como orientador das bases do conceito. Compartilho com ela essa visão, mas se pensarmos no contexto específico da

universidade pública, na qual esta pesquisa se desenvolveu, as estagiárias só tomaram conhecimento deste texto no ano que desenvolveram a disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, no penúltimo ano da sua formação.

Em textos anteriores, aos já conhecidos “Gêneros do discurso”, como em *Marxismo e filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/1992), o termo já tem referência quando os autores explanam “formas de discurso na comunicação sócio-ideológica”(p.42), ou, ainda, conforme ilustra Rojo (2007a), na obra de Bakhtin e Medvedev (1928, p.129), na qual os autores afirmam a centralidade do conceito de gênero e já o caracterizam por uma dupla orientação ideológica: “em primeiro lugar, a obra se orienta para o ouvinte e receptor [...] em segundo lugar, a obra orienta-se na vida, [...] por seu conteúdo temático”(BAKHTIN/MEDVEDEV, 1928, p. 130, *apud* ROJO, 2007b).

Mas, sem dúvida, a definição de gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 279), demarcando o caráter dinâmico desses pré-construídos, é a que mais ficou conhecida no âmbito acadêmico e no campo da formação e, também, a que foi adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b).

Essa noção permite que compreendamos os enunciados concretos, materializados nos mais diversos gêneros textuais como fenômenos únicos, constituídos historicamente, por isso mesmo suscetíveis a transformações. Assim, os gêneros como construções sociais e históricas são maleáveis, plásticos (re)constituem-se ininterruptamente. Em relação a esse aspecto, Bakhtin insiste que “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável” (1992, p.279)

Tomando o enunciado como uma entidade concreta e a língua como instrumento sócio-histórico, Bakhtin/Voloshinov (1992) afirmam que os enunciados refletem ideologicamente os campos ou as esferas nas quais estão instaurados (por exemplo, esfera do trabalho, da escola, da religião, do jornal, etc). O que os autores querem afirmar com isso é que o cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros que se renova na medida em cada esfera se desenvolve ou fica mais complexa.

As esferas estão divididas em dois grandes estratos ideológicos: (1) *as esferas do cotidiano* (familiares, pessoais, de pequenos grupos), nas quais circula a ideologia do cotidiano, e *as esferas dos sistemas ideológicos constituídos* (como é o caso da Religião, da Ciência, da Arte, da Política, etc). Essas esferas instituem os lugares dos parceiros da enunciação, os temas ( o que pode ser dito ou não), as finalidades ou intenções.

Bakhtin insistirá que, além de refletir os valores ideológicos das esferas onde são produzidos, os enunciados:

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua estruturação composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de atuação. (1992, p.262)

Os *temas* podem ser entendidos como os conteúdos ideologicamente dizíveis de um gênero discursivo, refletem as esferas onde estão inseridos e apresentam valores ideológicos desses lugares, isto é, ideias e valores compartilhadas pela comunidade pertencente àquela determinada esfera.

A *estrutura composicional* diz respeito à forma de composição compartilhadas pelos textos pertencentes a um determinado gênero, tanto em relação a estruturas textuais, como discursivas e semióticas. Há gêneros, como o artigo científico, por exemplo, que apresentam estruturas textuais mais marcadas (título, resumo, *abstract*, introdução, referencial teórico, metodologia, análise e discussão dos resultados) que outros gêneros, como, por exemplo, o gênero crônica, da esfera da literatura.

Quanto à terceira dimensão constitutiva do gênero - o *estilo*, diz respeito às unidades linguístico-discursivas que são mais comuns ou mais prototípicas do gênero em estudo, como as estruturas frasais, o vocabulário, preferências gramaticais, tais como a utilização de um determinado tempo verbal, uma determinada classe gramatical, além das vozes e das modalizações.

Muito embora não exista, no ISD, uma intenção marcada de definir os gêneros, sua vertente mais didática, constituída desde os anos 80, na França, amplia a noção de gênero ao vinculá-la com a noção de instrumento. A chamada Escola de Genebra<sup>26</sup> reúne participantes interessados, dentre outros aspectos, à didatização do gênero para a sala de aula. Seus trabalhos

---

<sup>26</sup> O Grupo de Genebra é formado por pesquisadores da “Escola de Genebra”, situados numa vertente mais didática do ISD, dentre os quais destacam-se: Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller, pertencentes ao Departamento de Didáticas de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE). Os seus integrantes têm se dedicado a pesquisas tanto sobre a constituição do Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD), como a sua aplicação no ensino de francês como língua materna e, mais, recentemente, também, com questões relativas ao trabalho. Os resultados dessas pesquisas, em especial daqueles envolvidos com questões mais didáticas, levou à elaboração e aplicação de seqüências didáticas, as quais visavam, principalmente, contribuir para minimizar os graves problemas de produção escrita dos alunos francófonos.

provocaram uma reconstrução nos referenciais curriculares genebrinos, a partir da elaboração de materiais didáticas, ancorados nos gêneros textuais e serviram de base, também, para a elaboração dos referenciais brasileiros.

Para Dolz & Schneuwly, o gênero é entendido como:

[...] um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de ‚mega-instrumento’ para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas, fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. (1998, p.65),

A ideia de instrumento, amparada pelos estudos vigotskianos e também pelos estudos leontivianos (2001;2004), implica em enxergar os gêneros não apenas como objetos de ensino, mas também como elementos semióticos mediadores ou ferramentas das ações discursivas realizadas entre os sujeitos. Por isso mesmo, ao utilizar-se desse instrumento, o agente produtor, além de agir discursivamente, também se apropria de suas funções e de seus atributos, daí ser um *mega-instrumento* (SCHNEUWLY, 2004), que carrega no seu interior outros instrumentos, necessários para a prática da produção e compreensão dos textos.

Schneuwly (2004) destaca, tal como Leontiev já demonstrou (2001,2004), que o instrumento é fator de desenvolvimento das capacidades humanas. Ao colocar-se entre o sujeito e a situação o instrumento adquire a função de mediador, porém:

O instrumento, para se tornar mediador, para se transformar mediador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. Esses esquemas de utilização são plurifuncionais: por meio deles, faz ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo (o machado e a natureza da madeira, para tomarmos como exemplo leontiviano. Ele define classes de ações possíveis, através das finalidades que se podem atingir graças a ele (cortar árvores); ele guia e controla a ação durante seu próprio desenvolvimento. A apropriação do instrumento pela criança (a gênese instrumental diz Rabardel) pode ser vista como um processo de internalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que orienta e sustenta essas ações. (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Dessa maneira, o gênero passa a ser visto como *instrumento*, na medida em que: (a) guia a ação do sujeito para um determinado objetivo; (b) gera nesse mesmo sujeito a apropriação de suas propriedades internas, daí ser fonte de desenvolvimento; (c) possibilita o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Mas, na perspectiva dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a,b) o gênero também é colocado como *objeto* de ensino das aulas de língua portuguesa, pois o aluno precisa se apropriar dos gêneros que circulam socialmente, a fim de participar de práticas letradas. Nesse caso, o foco na sala de aula é o ensino deliberado de um gênero com vistas a sua didatização.

Reforço que se fôssemos fazer um percurso à respeito da noção de gênero em outras correntes epistemológicas (Nova Retórica, Análise Crítica da Conversação, dentre outras) uma ideia comum entre elas é posicionarem-se contra uma conceituação rígida dos gêneros textuais, por isso mesmo, ao adotar a perspectiva do Interacionismo Social e do ISD, adoto apenas diretrizes a orientarem o trabalho realizado com as estagiárias, quando outras ser-me-iam possíveis.

De qualquer forma, muito embora os pesquisadores sejam quase unânimes em defender a dificuldade de se definir o gênero, em especial no campo do ISD, o conceito vincula-se à ideia de desenvolvimento do aluno, ideia essa que depende da compreensão de outros elementos concernentes a sua apropriação, como a questão do contexto de produção que discuto a seguir.

## 2.2 O Contexto de Produção

Um dos elementos trabalhados no percurso desta investigação visando a aprendizagem das estagiárias no que concerne aos gêneros textuais refere-se ao contexto de produção dos gêneros textuais. O conceito acerca do *contexto de produção*, para as aulas de leitura/escrita, no quadro do ISD e do Interacionismo Social, parte da premissa que a produção de sentidos é decorrente de um lado das particularidades constitutivas daquilo que cerca o texto ou o seu contexto e, de outro, das características do próprio texto (BAKHTIN, 2003; BRONCKART, 2003). São as primeiras que me interessam particularmente para esta seção.

No quadro teórico do ISD, o contexto de produção de um texto (oral ou escrito) é entendido como “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto organizado” (BRONCKART, 2003, p.93). Esses parâmetros referem-se às representações que o agente encontra-se ao produzir um texto, o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, as quais constituem a base para Bronckart (*op. cit.*) estabelecer o contexto de produção de um texto e seus elementos:

**Quadro 07** – Mundos representados e os elementos do contexto de produção (Bronckart, 2003, p. 93-94)

MUNDOS REPRESENTADOS	ELEMENTOS DO CP
Mundo objetivo, físico ou material	(a) o lugar de produção: o local em que o texto é produzido;
	(b) o momento de produção: tempo em que o texto é produzido (oral ou escrito);
	(c) o emissor (ou locutor/produtor): a pessoa que fisicamente produz o texto;
	(d) o receptor: a(s) pessoa(s) que recebe(m) o texto.
Mundo sociossubjetivo (inclui o social e o subjetivo)	(a) o lugar social: instituição ou esfera na qual o texto é produzido (Ciência, Educação, Religião, etc.);
	(b) a posição social do emissor (agora enunciador): papel social assumido pelo produtor do texto (de pai, de amigo, de professor, etc.);
	(c) a posição social do receptor (agora destinatário): papel social desempenhado pela pessoa que recebe o texto (de criança, de colega, de patrão, etc.);
	(d) o objetivo: efeito que o locutor pretende produzir no destinatário.

A partir desse quadro, e também dos estudos decorrentes do Interacionismo Social, de forma bastante didática, Nascimento e Saito (2005, p.14) categorizam os seguintes elementos constitutivos do contexto de produção e que trabalhei efetivamente com as estagiárias:

- (a) *a esfera da comunicação*: cenário ou formação social na qual o texto se insere (Mídia, Literatura, Família, Igreja, Escola, etc.);
- (b) *a identidade social dos interlocutores*<sup>27</sup>: o lugar social de onde falam os parceiros da interação, isto é, o texto além de ter um emissor que é a pessoa que produz e um receptor a que recebe, também apresenta posições sociais por eles desempenhadas;
- (c) *a finalidade*: objetivo ou o intuito discurso da interação;
- (d) *a concepção do referente*: o conteúdo temático, o referente de que se fala;
- (e) *o suporte material*: as circunstâncias físicas em que o ato da interação se desenrola (livro didático, *out-door*, jornal-online, oral ou escrito);
- (f) *a relação interdiscursiva*: o modo como se dá o diálogo entre as vozes que circulam no texto (que vozes são essas? da dona de casa? do vendedor? do político? da criança?) que fala

<sup>27</sup> Utilizei com as estagiárias para a identificação da identidade social dos interlocutores a expressão “papel social, ou seja, o posicionamento, a identidade enunciativa (CHARAUDEAUX e MAINGUENEAU, 2004)

em certas passagens do discurso (das diferentes esferas), as vozes que emergem e se confrontam no texto.

No caso específico do reconhecimento de um gênero, com vistas a sua apropriação, pensado no trabalho a ser desenvolvido pelas estagiárias no desenvolvimento das sequências didáticas, faz-se necessário a construção de atividades que levem a criança a pensar sobre questões que envolvam: (a) quem escreve normalmente esse gênero; (b) para quem (quem lê normalmente); (c) quais os lugares sociais do emissor e do destinatário (elemento esse que tínhamos dúvidas a ser trabalhado pela idade das crianças); (d) onde encontramos; (e) com que propósito se escreve; (f) por que o faz; (g) em que condições esse gênero circula na sociedade, etc. São essas questões diluídas nos elementos do contexto de produção que garantirão à criança reconhecer um gênero pelas suas propriedades comunicativas e não por definições dadas, de forma mecanicista, pelo professor.

O trabalho com o contexto de produção, muito embora, não dê conta para o aluno escrever com proficiência um gênero textual, pois para isso a capacidade discursiva e a linguístico-discursiva precisariam ser alvos de trabalho, o seu conhecimento é o primeiro passo para que os alunos reconheçam os gêneros textuais. E, pensando, na longa tradição, no âmbito da escrita, de um ensino voltado às tipologias textuais, o trabalho com o contexto de produção oportuniza que tanto o aluno como professor entendam que não existe significado fora da noção de contexto.

Nesta seção expus, de forma breve, os elementos do contexto de produção na perspectiva do ISD efetivamente trabalhados com as estagiárias. Na próxima, defendo as razões que me levam a colocar o gênero textual como elemento propiciador do letramento do professor e, por isso mesmo, ser um campo epistemológico fundamental no processo de formação das estagiárias.

### 2.3 Os Gêneros Textuais como Propiciadores do Letramento do Futuro Professor

Entendo e defendo que o conhecimento de teorias que tomem o gênero textual como objeto de estudo são essenciais para o letramento e desenvolvimento do professor em formação, considerando que este é, sem dúvida, um dos campos de saberes relevantes para a sua futura atuação profissional, não apenas em função da prescrição de documentos oficiais para o seu local de trabalho (educação básica), como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a,b), mas, também, e principalmente, em razão de que o letramento do futuro

professor, como fenômeno cultural visa, sobretudo, transformar o próprio indivíduo para que este possa reconstruir práticas sociais reducionistas de acesso à escrita.

Além disso, esse campo de saber tem sido uma tendência para organização curricular não apenas nos documentos brasileiros, mas também nos referenciais inglês, australiano, canadense, genebrino, dentre outros, que se não fazem menção direta a importância do gênero textual como articulador das práticas em sala de aula, têm em comum princípios como:

[...] a educação lingüística básica para a vida, o aprendizado, a cidadania e o trabalho; o ensino da literatura como acesso às tradições culturais (“heranças”); a necessidade de trabalho com as diferentes mídias, modalidades de linguagem e tecnologias da informação e da comunicação; a análise e o funcionamento da linguagem (oral, escrita) situada, em contextos diversos de uso, para diferentes propósitos e de maneira adequada a audiências variadas. (ROJO, 2008, p.77)

Kleiman (1995; 2004) define letramento como o conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita em contextos específicos e com finalidades específicas. Podemos considerar as práticas sociais como formas de organização de uma sociedade das atividades e das ações realizadas pelos indivíduos em grupos organizados. Obviamente essa organização difere-se de época para época, de cultura para cultura e de lugar para lugar. Por meio dessas práticas definem-se as atividades humanas, bem como os papéis e lugares sociais para aqueles que nela estão envolvidos. Dessa forma, as práticas sociais mobilizam diversas atividades de linguagem, as quais envolvem diferentes maneiras de expressão, por meio dos gêneros textuais, que implicam em diferentes capacidades de compreensão e de produção de textos.

Isso explica, então, a razão pela qual não se pode mais usar em sala de aula apenas a noção de tipologia textual ou de modalidade retórica - as quais definem os textos como narrativos, argumentativos, descritivos, expositivos, injuntivos, já que além de não nos comunicarmos por esses tipos de textos, eles não dão conta de desenvolver as capacidades de leitura e de escrita necessárias para a participação efetiva do agente produtor num mundo multisemiótico, no qual há necessidades de leitores não apenas do texto verbal, mas de textos que trazem múltiplos sistemas de linguagem (verbal, visual, audiovisual, gestual). Como um aluno lerá, por exemplo, um anúncio publicitário, um manchete de jornal, uma tira apenas com a noção de tipologia textual?

Por isso mesmo a noção de letramento passa a ser ampliada, ou seja, o bom leitor não é mais aquele que apenas compreende literalmente o que lê voltando-se apenas à letra, mas, nas palavras de Dionísio, é aquele capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de

múltiplas formas de linguagem, bem como capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (2005, p.159). Dessa forma, cabe ao professor a tarefa de oportunizar aos alunos a apropriação das características discursivas e linguísticas dos mais variados gêneros textuais, inseridos em práticas reais e contextualizadas.

Ao meu ver isso é possível, no campo da formação inicial, tanto por meio de disciplinas que tragam os gêneros como objetos de estudo e de transposição didática, como também por meio de projetos de leitura/escrita que trabalhem a partir da noção de gênero textual, obviamente inseridos em um contexto específico de ensino e movidos por práticas sociais significativas aos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, compartilho a visão de Nascimento (2009b) que, no quadro específico da formação de professores, defende uma noção de letramento voltada ao processo de apropriação dos gêneros textuais e, por efeito, uma pedagogia orientada para o ensino de gêneros pois, baseando-se em Bronckart, “a apropriação de gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (2003, p. 103).

Rojo (2007b) amplia essa discussão ao defender a necessidade de a escola e, por consequência estendo à universidade que irá formar os futuros professores de português, trabalhar com três tipos de letramentos: os multiletramentos; os letramentos multissemióticos e os letramentos multimeios. Os primeiros se referem ao trabalho com as múltiplas esferas sociais nas quais os gêneros se inscrevem, tais como a jornalística, a religiosa, a jurídica, a política e não apenas a literária como tem sido frequente na escola. Os segundos requerem que a instituição de ensino trabalhe não apenas com a linguagem verbal, mas também com a linguagem sonora, imagética, visual, musical, já que a TV, a Internet são veículos repletos de textos que se utilizam dessas formas de expressão. No que concerne aos letramentos multimeios, a autora considera aqueles gerados pelo contato com os mais diversos suportes de informação que a sociedade disponibiliza, entendidos como a TV, o rádio, o cinema, a Internet, o jornal impresso etc.

Como parte integrante do processo de letramento, para o exercício da profissão, o futuro professor pode, ao menos conhecer o que Dolz e Schneuwly (2004) denominam de agrupamentos de gêneros, já trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas com critérios diferentes, de inspiração bakhtiniana. No trabalho dos professores, os agrupamentos são definidos por três critérios: (a) os domínios sociais de comunicação (correspondentes às grandes finalidades sociais delegadas à escola); (b) os aspectos tipológicos (por serem mais

conhecidos do professor em sala de aula e presentes nos manuais didáticos e guias curriculares), (c) as capacidades de linguagem implicadas nos gêneros, como se vê no Quadro 08:

**Quadro 08** – Proposta para agrupamento de gêneros (DOLZ e SCHENEUWLY, 2004, p.60)

<p><i>DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO</i></p> <p>ASPECTOS TIPOLOGICOS</p> <p><b>CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES</b></p>	<p><b>EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS</b></p>
<p><i>Cultura literária ficcional</i></p> <p>Narrar</p> <p><b>Mimesis através da criação da intriga no domínio do verossímil</b></p>	<p>Conto maravilhoso; conto de fadas; fábula; lenda; narrativa de aventura; narrativa de ficção científica; narrativa de enigma; narrativa mítica; <i>sketch</i> ou história engraçada; biografia romanceada; romance; romance histórico; novela fantástica; conto; crônica literária; adivinha; piada.</p>
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i></p> <p>Relatar</p> <p><b>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</b></p>	<p>Relato de experiência vivida; relato de viagem; diário íntimo; testemunho; anedota ou caso; autobiografia; <i>curriculum vitae</i>; notícia; reportagem; crônica social; crônica esportiva; relato histórico; ensaio ou perfil biográfico; biografia.</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i></p> <p>Argumentar</p> <p><b>Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição</b></p>	<p>Textos de opinião; diálogo argumentativo; carta do leitor; carta de reclamação; carta de solicitação; deliberação informal; debate regrado; assembleia; discurso de defesa; discurso de acusação; artigos de opinião ou assinados; editorial; ensaio.</p>
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i></p> <p>Expor</p> <p><b>Apresentação textual de diferentes formas de saberes</b></p>	<p>Texto expositivo (em livro didático); exposição oral; seminário; conferência; comunicação oral; palestra; entrevista de especialista; verbete; artigo enciclopédico; texto explicativo; tomada de notas; resumo de textos explicativos e expositivos; resenha; relatório científico; relatório oral de experiência.</p>
<p><i>Instruções e prescrições</i></p> <p>Descrever ações</p> <p><b>Regulação mútua de comportamentos</b></p>	<p>Instruções de montagem; receita; regulamento; regras de jogo; instruções de uso; comandos diversos; textos prescritivos.</p>

Essa proposta, exatamente por contemplar critérios diferentes, tem se constituído como base para a seleção de gêneros em livros didáticos e não é meu intuito nesse momento discutir seus méritos ou suas lacunas<sup>28</sup>. O que quero ressaltar são as razões que se colocam para o efetivo trabalho com os gêneros nas salas de aula, nos cursos de formação inicial e nas salas de aula da rede básica, valendo-me para tanto dos argumentos de Barbosa (2000) como os de Nascimento (2006):

- (a) abrem possibilidade de se integrar a prática da leitura, da escrita e da análise lingüística, comumente estanques nos currículos da escola básica;
- (b) permitem a concretização de um ideal de formação com vistas ao exercício pleno da cidadania (já que se utilizam de textos de efetiva circulação social e de diferentes esferas e práticas sociais);
- (c) possibilitam a concretização de uma perspectiva enunciativa para as aulas de língua portuguesa, o que quer dizer, uma perspectiva que leve em conta o conhecimento situado, a linguagem efetivamente em uso, o trabalho com textos e práticas didáticas plurais e multimodais, com suportes variados;
- (d) conseguem dar conta tanto de noções discursivas como também mantêm noções eminentemente estruturais ou lingüísticas/enunciativas, todas elas necessárias para o letramento do sujeito e para a correta compreensão do próprio gênero;
- (e) fornecem subsídios para (re)pensarmos novas formas de organização curricular.

Dolz & Schneuwly (2004), também autores que inspiraram os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2008), complementam os argumentos, defendendo a ideia de que o desenvolvimento da autonomia do aluno, no âmbito da leitura e da produção textual, é consequência direta do domínio do funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação, oportunizadas pelos gêneros textuais, já que são por meio deles que as práticas sociais são realizadas.

Meurer (2000) complementa essa visão ao ressaltar que o estudo dos gêneros textuais possibilita a construção de uma consciência crítica, necessária ao processo de letramento de professores e alunos, pois é por intermédio dos textos que se materializam as representações que fazemos do mundo, as ideologias, os conhecimentos, os juízos de valor, os nossos

---

<sup>28</sup> Barros (2009) levanta dois possíveis problemas nesse tipo de proposta. O primeiro é o fato de essa seleção ser mais norteada pela tipologia textual, já que é também a mais conhecida do professor. Segundo a autora, dá-se a impressão que os domínios sociais e as capacidades de linguagem são apenas “indicadores da tipologia, o que induz a uma progressão com base em características basicamente tipológicas”(p.17).

processos identitários, os quais precisam ser colocados em evidência dentro de um ensino intencionalmente pensado para isso.

De forma mais pontual, Kleiman (2008) defende a necessidade de os cursos de Letras trabalhem com saberes que possibilitem ao futuro professor o efetivo exercício de sua profissão. Para tanto, advoga que os saberes advindos da Linguística Textual e da Literatura, considerados pelas Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001) não dão conta de preparar o futuro professor para o trabalho com os vários tipos de letramentos hoje existentes.

Nesta seção defendi que os gêneros textuais configuram-se como instrumentos/ferramentas e objetos necessários à prática de letramento do professor de língua portuguesa em formação, no próximo capítulo discuto as bases teóricas que me nortearam para a análise do movimento de ensino do professor em formação inicial.

## **CAPÍTULO 3**

### **BASES TEÓRICAS CARACTERIZADORAS PARA O MOVIMENTO DE ENSINO DO PROFESSOR**

As bases teóricas trabalhadas neste capítulo têm como objetivo buscar subsídios para a compreensão do trabalho do professor em formação inicial durante o seu estágio de docência. Dentre os aspectos constitutivos do trabalho do professor esta seção caminhará pela revisão do conceito de instrumento; pelos tipos de tarefas, como um dos instrumentos do professor que presentifica o objeto do saber; pela sequência didática (e modelo didático) e pelo curso de formação, ferramentas de formação mobilizadas pelas estagiárias. Por fim, comento aspectos relativos à transposição didática para me auxiliar a entender o movimento de ensino e aprendizagem envolvidos tanto no percurso do curso de formação ministrado pelas estagiárias como também no estágio de docência.

#### **3.1 O Trabalho do Professor como Atividade Instrumentada**

O objetivo desta seção é compreender de forma mais particularizada a questão do instrumento por meio de duas perspectivas teóricas distintas, porém entendo que também complementares: a primeira centrada nos trabalhos da Ergonomia Cognitiva, ancorada em dois estudos de Pierre Rabardel (1995;1999), acerca da aprendizagem do uso de ferramentas tecnológicas. A segunda, centra-se nos estudos da Ergonomia da Atividade e em autores da vertente mais didática do Interacionismo Sociodiscursivo, os quais partem também da teoria instrumental de Rabardel e da noção de instrumento psicológico de Vygotsky, mas acabam por pensar a questão dos instrumentos de forma mais específica para o contexto da sala de aula.

##### **3.1.1 A Teoria da Instrumentação de Pierre Rabardel**

O termo instrumento tem se colocado em diversos campos do conhecimento humano, adquirindo inúmeras formas e complexificando-se no decorrer da história da humanidade. Wirthner (2007) esclarece que sua origem se deu inicialmente no campo da Antropologia. Cita o antropólogo A. Leroi-Gouhard (1964) como um dos primeiros a trabalhar a noção de instrumento em uma perspectiva evolucionista, mostrando que a aparição da ferramenta (no fim do período terciário) marca um passo decisivo na história da humanidade.

A ferramenta origina-se, assim, segundo a autora, da transformação anatômica do homem, especialmente de sua mão, dentição e cérebro. Durante milhares de anos, a fabricação de ferramentas seguiu uma forma estereotipada, que gerou para aqueles que delas se utilizavam uma espécie de consciência técnica. Aos poucos, as ferramentas foram se modificando, seguindo as próprias transformações evolucionistas da humanidade. Em cada época, elas são frutos de uma história particular e carregam, portanto, traços desse contexto no qual elas nascem e se modificam<sup>29</sup>.

Nesse contexto, os objetos tecnológicos são pensados a partir de duas abordagens: a tecnocêntrica e a antropocêntrica (RABARDEL, 1995). Na primeira, os objetos auxiliariam os homens a não cometerem erros e ocupariam, inclusive, o próprio lugar do homem. Essa seria, conforme o autor, uma visão pessimista e reducionista da tecnologia em relação às intervenções humanas. Já na abordagem antropocêntrica defendida por Rabardel, o instrumento adquire um valor sócio-técnico, constituído na atividade coletiva dos homens. Nesta, o homem ocupa seu lugar central de concepção (re)criação, modificação e uso dos instrumentos, tanto em termos cognitivos quanto comportamentais. É nessa abordagem que se inscreve a teoria da instrumentação proposta por Rabardel.

O autor, ao focalizar os instrumentos tecnológicos, parte do princípio que o instrumento não existe por si mesmo, não pode ser concebido automaticamente como um instrumento eficaz e prático. Como é uma entidade mesclada, constituiu-se por dois elementos : (a) um artefato material ou simbólico produzido pelo usuário ou por outros sujeitos; (b) um ou mais esquemas de utilização associados, resultantes de uma construção individual ou de apropriação de esquemas sociais pré-existentes. Os artefatos materiais são, nessa visão, meios para que o sujeito alcance um determinado objetivo, já o instrumento combinaria o artefato mais um esquema de utilização. Por exemplo, o computador é um artefato e o uso que faço dele é que o torna um instrumento, da mesma forma a sequência didática para quem a desconhece é um artefato só se transformando em instrumento quando o sujeito<sup>30</sup> compreende suas bases internas. O instrumento assume para o sujeito um valor funcional e será a aprendizagem construída durante o uso de artefatos diferenciados, que levará ao seu desenvolvimento instrumental .

---

<sup>29</sup> O advento e principalmente a expansão das tecnologias de informação fez com que outros campos de estudo (que não apenas o da antropologia) se voltassem sobre esse tema, dentre eles aqueles que tratam, de forma mais específica, sobre o processo de uso real das inovações tecnológicas, no qual os usuários tanto usam os instrumentos, como os modificam e são modificados por ele (MILLERAND, 1999).

<sup>30</sup> Na teoria da instrumentação de Rabardel, utilizo o termo sujeito ao invés de agente produtor, que é próprio do Interacionismo Sociodiscursivo.

A ideia de uso é a grande expressão-chave para entender o conceito de instrumento. O artefato, por sua vez, designa algo suscetível para determinado uso ou para atender determinada necessidade, ou nas palavras do autor: “[...] o artefato se inscreve nos usos, nas utilizações, isto é, nas atividades nas quais ele se constitui um meio para colocar em prática ou atender os objetivos fixados por quem dele se utiliza” (RABARDEL, 1995, p. 93, tradução nossa)<sup>31</sup>. Nessa visão, o artefato material só se transformará em instrumento quando o sujeito usuário apropriar-se dele a ponto de integrá-lo em sua atividade, pela ação e pelo uso que faz dele. Esse uso, reforça Rabardel (1995), será determinado pelo sujeito para atender às suas necessidades em uma determinada situação sobre a qual ele age, necessidade essa que Leontiev (2002) coloca como elemento mobilizador de toda a atividade humana.

Se preciso me apropriar do artefato para que ele se torne um instrumento, necessito em entender o que Rabardel (1995) concebe como *esquemas de utilização do artefato*. De forma geral, aprendemos a usar um artefato, como o computador, quando nos apropriamos dos esquemas do seu uso para alcançarmos um determinado objetivo. São os esquemas que permitem articular as possibilidades de uso do objeto a determinadas situações. Os esquemas de utilização compreendem as dimensões representativas, cognitivas e operatórias de um determinado artefato, eles são componentes extremamente importantes no processo de internalização. Piaget define esses esquemas como “[...] aquilo que, em uma ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação para outra: em outras palavras, o que há de comum entre as diversas repetições ou aplicações da mesma ação” (*apud* DOLLE, 2000, p.74). Esses esquemas podem ser considerados como esquemas de ação mobilizados pelo sujeito para agir em determinadas situações, e suas características, pelo que se viu, são generalizáveis e coextensivas de uma situação para outra, mas somente quando o sujeito transformou o artefato num instrumento. Como efeito, aos poucos, ele formará um sistema de instrumentos à sua disposição para alcançar um mesmo objetivo.

Ainda no que concerne aos esquemas de utilização, Wirthner (2007, p.24) ressalta que esses esquemas preenchem uma multiplicidade de funções para o sujeito: (a) *funções epistêmicas*: que permitem a compreensão da situação em que o instrumento será usado; (b) *funções pragmáticas*: que se voltam para a transformação da situação e obtenção dos resultados; (c) *funções heurísticas*: que orientam e controlam a atividade. Essas funções estão relacionadas aos artefatos, mas também aos objetos sobre os quais esses artefatos permitem agir. São eles que

---

<sup>31</sup> No original: “(...) l’artefact de s’inscrit dans des usages, des utilisations, c’est-à-dire, des activités ou il constitue un moyen mis en oeuvre pour atteindre les buts que se fixe l’utilisateur.”

organizam a ação do sujeito e, em função da atividade e do contexto, atribuem significados aos objetos.

Rabardel (1995) reforça que um mesmo esquema de utilização pode se aplicar a uma multiplicidade de artefatos. Por exemplo, para cortar o caule de uma pequena planta, posso usar uma tesoura de jardinagem, uma faca ou uma tesoura comum, porque o esquema de uso é similar entre os artefatos. No entanto, cada artefato tem propriedades que lhe são próprias e inerentes, podendo ser generalizáveis apenas suas características mais gerais. No caso do exemplo acima, posso generalizar a característica de cortar da tesoura de jardinagem, para a tesoura comum e para a faca. Para isso faço uso do processo de generalização. Mas, como vimos na seção acerca da formação do pensamento teórico, a generalização é uma das operações mentais características do pensamento empírico (cf. DAVYDOV, 1982). Sendo assim, não posso concluir que esses instrumentos tenham as mesmas propriedades e funções, sob o risco de chegar a conclusões equivocadas sobre suas propriedades mais intrínsecas.

O que pretendo deixar claro com isso é que, por exemplo, se o meu objetivo é levar um aluno a se apropriar de um determinado gênero textual posso fazer isso utilizando como instrumento a sequência didática ou uma oficina, por exemplo. No entanto, cada um desses instrumentos apresenta características internas próprias, e, portanto, requer capacidades diferentes dos sujeitos para a sua apropriação, muito embora as características mais gerais desses artefatos possam ser similares e confluírem para um mesmo objetivo. Essas características mais internas dos artefatos são reconhecidas por meio do uso do pensamento teórico e não por meio apenas de operações mentais como a generalização.

Dessa maneira, para poder utilizar os esquemas de utilização de um determinado instrumento, e generalizar sua função para outros, isso demanda que o sujeito se utilize do conhecimento teórico, para que desenvolva capacidades para essa apropriação. Quando compreendo os esquemas de utilização de um instrumento, suas partes e relações internas são estabelecidas e finalmente me aproprio da ferramenta, e esta, então, passa a se constituir em fator do desenvolvimento humano. Do contrário, quando não percebo as relações entre essas partes, suas funções operatórias, cognitivas posso até usar o artefato, mas corro o risco de realizar uma total apropriação do instrumento, o que, diga-se de passagem, é muito comum nos cursos de formação. Por isso mesmo, a aprendizagem durante o Estágio Supervisionado também, e talvez principalmente, acaba ocorrendo durante o próprio desenvolvimento desse estágio, ou, conforme Schön durante a ação:

Nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. Nossas descrições são conjecturas que precisam ser testadas contra observações de seus originais, dos quais, pelo menos um certo aspecto, elas provavelmente distorcerão. Porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os “ fatos” e os “ procedimentos” e as “ teorias” são estáticas. (2000, p.310).

Ora, o processo de reflexão-na-ação, sugerido por Schön, possibilita que o sujeito pense e reflita de forma prospectiva sobre aquilo que realizou. O autor destaca que quando aprendemos a realizar uma determinada atividade (analogamente a utilizar um artefato) há, muitas vezes, um desejo imediato de aplicação para realizar as sequências da atividade, sem que o sujeito pense sobre elas, como mera aplicação prática da teoria. Porém ao pensar-na-ação o sujeito acaba por refletir retrospectivamente a própria atividade, podendo com isso (re)atualizar o sentido da própria atividade. Para tanto, é necessário ter bases epistemológicas claras para que uma ação seja (re)direcionada, ou modificada.

Para transformar o artefato em um instrumento, Rabardel (1995) destaca que o sujeito não se apropria do instrumento de forma espontânea, mas por meio de um processo denominado por ele de *gênese instrumental*, processo no qual um artefato transforma-se progressivamente em um instrumento mediador, possível de desenvolver capacidades. Esse processo é o resultado de um duplo processo de apropriação dos instrumentos:

- um processo de *instrumentalização*, concernente ao artefato: diz respeito ao processo de enriquecimento das propriedades do artefato. Ao apropriar-se de um artefato, pelas próprias condições histórico-sociais do seu uso, o sujeito pode modificá-lo e produzir novas funções, (re)atualizando o artefato;

- um processo de *instrumentação*, concernente ao sujeito: diz respeito à compreensão pelo sujeito dos processos relativos à emergência e à evolução dos esquemas de uso da ação instrumentalizada. O sujeito (re)produz, modifica, e/ou atualiza os esquemas de utilização dos artefatos e de ações instrumentadas, associando-os a novos artefatos. O sujeito enriquece seus esquemas mentais de uso, a partir da utilização que ele faz do artefato (RABARDEL, 1995).

No processo de instrumentalização, tem-se a função constituída e constitutiva do próprio artefato (para que ele foi feito), composta de esquemas de utilização que o indivíduo se apropriará para operacionalizá-lo, enquanto que no processo de instrumentação o artefato é previsto como um modo operacional, como uma função que pode ser modificada pelo sujeito.

Pode ocorrer duas situações, portanto, no decurso de uma atividade: (1) o sujeito para atender às suas necessidades escolhe um determinado artefato, porém não o tendo, busque outro,

que tenha a mesma finalidade, para executar a ação prevista. Quando mudo o modo operacional de um determinado artefato, por exemplo usar uma faca como chave de fenda, o meu esquema de utilização não será mais o mesmo, o que é próprio do processo de instrumentação; (2) o sujeito escolhe um artefato, mas no decurso da própria atividade acaba por ressignificá-lo, modificá-lo.

O artefato, nesse sentido, na perspectiva da gênese instrumental, não é apenas um componente de um instrumento, mas ele se institui como meio para o sujeito, para que ele lhe dê o estatuto de *mediador* para alcançar um determinado objetivo. Os artefatos estão inscritos na atividade do sujeito e provocam (re)organizações mais ou menos importantes no processo do seu uso. Essas reorganizações são definidas por Vygotsky (1930/2000) quando ele comenta acerca dos propósitos dos instrumentos psicológicos (notadamente o signo e a linguagem), os quais modificam e desenvolvem as funções psíquicas.

Já no texto de 1999, “Lê language comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie”, Rabardel revisita sua própria teoria e apresenta o que denomina de teoria instrumental ampliada. Tomando como base a obra *Pensamento e Linguagem*, de 1930, de Vygotsky, considerada a gênese da teoria instrumental, Rabardel sublinha que, nesse texto, ao comentar sobre os instrumentos psicológicos e físicos/materiais, Vygotsky não dá conta de inúmeros instrumentos à disposição do homem para realização da sua ação, já que os dois termos apresentam em sua gênese uma visão reducionista, embora fundamental para entender a importância dos instrumentos psicológicos para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e para o controle e orientação do comportamento humano.

Uma teoria instrumental ampliada, na visão de Rabardel, deve ter como objetivo:

[...] reunir e organizar em um conjunto coerente (mas não necessariamente contraditório) aquilo que nós chamamos hoje em dia de atividade humana, considerada sob o ângulo dos seus meios, de qualquer natureza que sejam, isto é dos instrumentos que os sujeitos se apropriam, elaboram e mobilizam no seio da atividade, das ações e operações como meios de comunicação social de sua realização. (1999, p. 256, tradução nossa)<sup>32</sup>.

E mais, essa teoria deve apreender e integrar, num movimento de natureza dialética, quaisquer tipos de instrumentos simbólicos ou conceituais (para além do signo e da linguagem), internos ou externos ao sujeito, individuais ou coletivos e, também, as dimensões

---

<sup>32</sup> No original: “(...) de ressembler et d’organiser em un ensemble cohérent (mais pas nécessairement non contradictoire) ces que nous savons aujourd’hui de l’activité humaine, considérée sous l’angle de ses moyens, de quelque nature qu’ils soient, c’est-à-dire des instruments que les sujets s’approprient, élaborent et mobilisent au sein de l’activité, des actions et opérations em tant que médias de leur réalisation.”

da própria atividade que contribuem para que o sujeito realize a ação, incluindo aí a afetividade.

Há, portanto, nessa proposta de ampliação da teoria de Rabardel, um alargamento da noção de instrumento, além do fato dele inserir que a mobilização de um instrumento depende de fatores como a necessidade, o objetivo e a própria afetividade. Em função disso, fica claro que não posso desvincular o instrumento da atividade na qual o sujeito se insere, nem tão pouco o artefato da história e da cultura humana na qual ele se coloca. Por isso mesmo, Rabardel (1999) defende que uma teoria instrumental ampliada pode e deve contar com o trabalho de uma vasta comunidade científica, advinda de diferentes campos epistemológicos.

Outra ideia ampliada trazida por Rabardel (1999), em relação ao artefato, é a *zona de valor funcional partilhado*. No texto de 1995, a gênese instrumental envolve o processo de apropriação de um determinado artefato no uso ou no seu valor funcional. Os artefatos socialmente elaborados se inserem, dessa maneira, numa zona de valores socialmente compartilhados pelos membros de um grupo. Por efeito, o instrumento acaba por ser portador de uma multiplicidade de sentidos para o sujeito. Essa área é relativamente estável e permite trocas e interações dentro dos grupos sociais. Porém, grupos sociais diferentes, alerta Rabardel (1999), podem gerar zonas estáveis de valor funcional diferenciados. Como exemplo o autor cita o caso das línguas que diferem no plano dos significantes e em parte nos significados, dependendo de fatores históricos, culturais, temporais, dentre outros. Por tudo isso, o instrumento é uma entidade que estabelece também uma relação do sujeito com a própria sociedade, com suas regras, valores e marcas ideológicas.

Qualquer instrumento, por sua vez, passa a se constituir como potencialmente um mediador para os três tipos de relações atribuídas inicialmente por Vygotsky (1930/200) apenas aos instrumentos psicológicos: (a) relação do sujeito com a atividade externa/situação; (b) relação do sujeito com ele mesmo; (c) relação do sujeito com os outros. Dependendo do instrumento a ser usado numa dada situação um ou outro tipo de relação será mais dominante. Por exemplo, no momento em que o professor em formação estuda uma sequência didática, a relação dele enquanto sujeito com esse objeto é dominante, muito embora ele possa recorrer a seus pares e estabelecer relação consigo próprio a fim de entender melhor esse instrumento.

Resumidamente, uma teoria instrumental ampliada, com base em Rabardel (1999), apresenta, para o instrumento, as características:

**Quadro 09** – Características do instrumento na proposta da teoria da instrumentação ampliada

• Envolve quaisquer tipos de instrumentos (materiais, psicológicos, simbólicos, externos ao sujeito, internos, coletivos e também o próprio sujeito).
• Convoca diferentes campos epistemológicos para sua análise, para além da Psicologia.
• Integra as dimensões da atividade, como a afetividade, a necessidade e o objetivo para sua caracterização e estudo.
• Apresenta uma zona de valor compartilhado, que depende do contexto e da situação de uso.

Resumidamente, expus, nesta seção, a teoria instrumental ampliada de Rabardel, a qual permite que integremos aos elementos mediadores iniciais de Vygotsky (1988), os signos e os instrumentos físicos, outros de natureza diferente e que já me arrisquei a expor na seção 1.1.1, como o próprio sujeito, o tempo, a afetividade, o objetivo, etc. Também permite compreender que o valor das ferramentas depende, sobremaneira, do contexto em que um determinado instrumento é utilizado. Sendo assim, generalizações em favor desse ou daquele instrumento, pensando em sua eficácia no ensino, podem ser equivocadas se não levarem esses elementos em consideração.

Na próxima seção discuto como o instrumento é visto na perspectiva do ensino.

### 3.1.2 O Instrumento na Perspectiva Didática do Interacionismo Sociodiscursivo

No primeiro capítulo desta pesquisa, apresentei o instrumento na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e depois essa noção ampliada na teoria instrumental de Rabardel, na seção anterior. Nesta seção, meu objetivo é focalizar o instrumento, de forma mais particularizada, na perspectiva do ensino, para a vertente mais didática do Interacionismo Sociodiscursivo, muito embora para chegar a esse contexto me valha de outros conceitos no campo das Ciências do Trabalho.

O conceito de instrumento, na perspectiva didática, parte da concepção de que ensinar é uma forma de trabalho e, portanto, ancora-se em bases epistemológicas provenientes tanto do quadro teórico das Ciências do Trabalho, como na vertente mais didática do ISD. Assim, antes de passar ao entendimento de como o instrumento se inscreve na sala de aula, faz-se necessário entender, de forma não tão abrangente, que tipo de trabalho esse instrumento é focalizado.

No caso específico do trabalho desenvolvido na sala de aula, Tardif e Lessere (1999) constroem uma analogia do trabalho marxiano com o ato de ensinar realizado pelo professor. Assim como em Vygotsky (1988) só podemos falar em desenvolvimento se falarmos em uma educação intencionalmente dirigida para esse fim, e isso se realiza por meio dos instrumentos semióticos. Por isso, para Tardif e Lessere (*op. cit.*), é essencial compreender o trabalho do

professor como uma forma particular de trabalho, já que tem como objeto a transformação dos modos de pensar dos alunos, do seu fazer e do seu falar com a ajuda de instrumentos. Todavia, os autores reforçam dois tipos de trabalho presentes na sala de aula, o trabalho prescrito pela organização escolar com suas regras, objetivos, finalidades e o trabalho efetivamente realizado pelo professor, ou o trabalho real<sup>33</sup>.

Machado (2007, p.91) analisa as diversas concepções históricas sofridas pelo termo trabalho, para chegar a uma concepção sobre o trabalho do professor que, segundo ela, é muito recente no Brasil, apenas por volta da década de 90, mas a que mais interessa para esta pesquisa é a de que o trabalho é uma atividade mediada por instrumentos materiais e simbólicos, na medida em que o trabalhador se apropria dos artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele no seu meio social.

Por isso mesmo, Amigues considera que o trabalho realizado em sala de aula categoriza um *gênero da atividade* profissional do professor. Para ele, enquanto a tarefa refere-se ao que deve ser feito pelo professor, a atividade “corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito” (2004, p.36). Tanto aquilo que o professor realiza concretamente (o realizado), como o que não realiza (o não-realizado), mas que pensa em realizar, que projeta, têm a mesma importância e devem ser levados em conta no momento da análise da atividade do professor. A atividade realizada pelo professor reflete a construção de uma história em particular que arbitra entre aquilo que é exigido desse professor, aquilo que ele deseja realizar e aquilo que ele efetivamente realiza.

Faïta (2004) reforça que os professores iniciantes (a exemplo das estagiárias) formam uma espécie de comunidade linguística que gradativamente precisam se apropriar dos gestos profissionais pertencentes a essa comunidade para gerir a classe, e diria também dos inúmeros gêneros de atividade que a compõem, o que os faz dialogar constantemente com especialistas, com formadores, como professores experientes, em busca de fontes de como saber fazer. Isso leva o autor a reforçar que é somente a atividade que permitirá aos professores iniciantes (ou não) entender as ações que são tomadas na sala de aula, fazer escolhas em determinados momentos e dar sentido às suas ações.

---

<sup>33</sup> É nesse campo de análise do trabalho do professor que emergiram várias pesquisas e obras de divulgação (MACHADO, 1995, 2003, 2004; CRISTÓVÃO, 2001; ABREU-TARDELLI, 2006; LOUSADA, 2006), especialmente os desenvolvidos por meio de um acordo interuniversitário instituído em 1994, entre o programa de pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) da PUC-SP e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE), da Universidade de Genebra.

Porém, apesar de os professores terem uma dimensão coletiva a orientar suas ações, há também de levarmos em conta os *estilos individuais* que cada um assume na sala de aula. Esses estilos modificam, em parte, o gênero da atividade profissional. É comum, por exemplo, vermos professores mais expansivos, mais introvertidos, mais carismáticos, enfim, que orientam seu trabalho por diferentes marcas pessoais, inclusive no próprio uso das ferramentas mediadoras. Há aqueles que não conseguem trabalhar sem o livro didático, há aqueles que ao lado do livro didático implementam projetos, oficinas e tantas outras ferramentas para orientar o processo de ensino-aprendizagem. Há aqueles que para explicar um mesmo objeto teórico usam mais a exposição, outros a incitação, ou, ainda, a argumentação. Por isso mesmo, entendo que o estilo também pode ser converter em mais um dos elementos mediadores da aprendizagem.

No que diz respeito ao estilo, Altet (1993;1994) analisa uma série de sequências de ensino e aprendizagem, no ensino secundário francês, para compreender as regularidades concernentes ao estilo docente. O autor considera, a partir da análise da interação em sala de aula, a existência de uma multiplicidade de estilos, orientados por três dimensões:

(a) **uma dimensão pessoal:** envolve o eixo estruturante, constituído pela linguagem verbal do professor, pelas escolhas linguísticas que ele realiza e envolve, também, um eixo de caráter mais estimulante, constituído pelos elementos não-verbais, ou seja, pelos gestos, comportamentos não-verbais dirigidos para estimular a aprendizagem;

(b) **uma dimensão relacional:** envolve as formas de interação com os alunos e com a sala como um todo, o modo como o professor questiona os alunos, a maneira como regula a interação, a forma como responde ao aluno, enfim, como guia os processos interacionais sejam eles relativos à aprendizagem, ao controle da sala etc.;

(c) **uma dimensão didática:** envolve as orientações didáticas centradas no conteúdo da aula, centradas na aprendizagem do aluno inserido dentro de uma atividade específica. Compreende também, além das situações específicas de aprendizagem, seis estilos didáticos possíveis: expositivo, interrogativo, incitativo, orientado, estimulador e misto-flexível.

Além dessas dimensões relativamente estáveis, o estilo compreende, também, uma parte instável, definida, sobretudo, pelo contexto de atuação do professor. Na obra de 1994, o autor comenta que a inserção de novas ferramentas pode alterar o estilo do professor, na medida em que ele se apropria delas, porém não desenvolve muito essa ideia. De qualquer forma, compartilho o fato de que o estilo seja um dos componentes do gênero de atividade profissional do professor e, mais, que ele pode interferir, inclusive, no próprio uso da ferramenta.

Voltando de forma mais específica à questão das ferramentas, como partes integrantes da atividade profissional do docente, Tardif e Lassere (1999) insistem que o trabalho educacional seja entendido e definido como atividade de transformação de um objeto a partir do uso de determinadas ferramentas. Nesse sentido, colocam em realce o papel e a importância das ferramentas para o trabalho do professor e destacam que essa tem sido uma lacuna em pesquisas voltadas para a sala de aula.

Amigues (2004) colabora com essa discussão afirmando que a atividade do professor é mediada por objetos ou ferramentas que auxiliam o seu agir. Dentre elas, destacam-se: (a) as „prescrições’ que orientam em boa parte o agir do professor, por exemplo, as escolhas de seus próprios objetos de ensino; (b) os „coletivos’, que são dimensões coletivas que interferem no agir do professor (no nosso caso, esse coletivo é formado pelos professores de Prática de Ensino); (c) as „regras do ofício’, compreendidas como aquilo que liga os profissionais entre si, que instauram uma consciência ou memória comum entre si; (d) as „ferramentas’ materiais, que auxiliam o professor tanto na transposição didática, como na (re) configuração de sua prática, desde as mais físicas (como o quadro-negro, o livro didático) até as discursivas (as várias formas de interação presentes na sala de aula).

Nesse sentido, a atividade do professor:

[...] pode ser considerada o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento...) ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros (seus colegas, a administração, os alunos...), com os valores e consigo mesmo. Trata-se de um ponto de encontro convocado a se renovar sob o efeito da realização da ação e do desenvolvimento da experiência. (AMIGUES, 2004, p.54)

Por isso, a atividade do professor não é uma atividade individual, mas regulada coletivamente, por forças prescritivas que vão além do olhar para a sala de aula, por representações do professor que não observadas apenas por suas ações, mas também por aquilo que ele idealizou, mas não realizou. Considerar, então, a atividade do professor como uma unidade de análise, no campo da Ergonomia, significa dar conta de toda a complexidade de condutas e de situações de trabalho envolvidas nesse gênero de atividade.

Na vertente mais didática do ISD, o trabalho do professor, é entendido como atividade de transformação de um objeto com suas ferramentas. Schneuwly (2000) destaca que, em especial, a questão das ferramentas de ensino na sala de aula, como mediadoras do objeto, também tem sido

negligenciada das pesquisas, como se os conteúdos e a forma como são apresentados na sala de aula não fossem importantes.

Wirthner (2004; 2007) compreende que as ferramentas didáticas definem, em grande parte, o ensino, pela maneira como se propõe a abordar, apresentar ou recortar o objeto a ser ensinado e, nesse sentido, elas também influenciam as concepções daqueles que a empregam e são igualmente influenciadas por elas. Para ela, as ferramentas de ensino devem dar conta do objeto como um objeto social, cultural, portador de múltiplos significados e de usos para auxiliar os alunos no processo de aprendizagem.

Quando pensamos então na prática docente a relação do professor com seu objeto de ensino não é (ou não deveria ser) direta, a primeira característica do instrumento ou ferramenta, destacada por vários autores (VYGOTSKY, 1988, 2000; RABARDEL, 1995,1999; SCHNEUWLY, 2000; WIRTHNER, 2004, 2007) é o seu *caráter mediador*, que permite o encontro do aluno com o objeto a ser ensinado.

Exatamente por mediar a atividade do professor com o objeto, Schneuwly (2000) afirma ser o instrumento um elemento mediador poderoso, pois além de dar forma ao trabalho do professor, ele dá sentido à relação entre o sujeito e os seus parceiros, no caso entre o aluno e seus parceiros, entre o professor e os alunos, entre o professor e outro professor, o que lhe confere, na visão de Wirthner (2004, p.3), uma *fonte de desenvolvimento* e de *transformação*, na medida em que modifica os modos de pensar dos alunos. Da mesma forma, a pesquisadora hipotetiza ser a ferramenta uma fonte de desenvolvimento para o professor:

Essa perspectiva nos incita a hipotetizar que o que se passa para os alunos poderia de passar igualmente para o docente e ver, então, na ferramenta, uma fonte de desenvolvimento pelo fato de que ela integra as concepções particulares dos objetos, os caminhos a seguir, ou os procedimentos didáticos capazes de suscitar no docente diversas reações, entre as quais eventuais novas maneiras de fazer.<sup>34</sup>(tradução nossa)

Assim, resumidamente, com base em Vygotsky (1988), Schneuwly (2000) e Wirthner (2004) as ferramentas de ensino apresentam as seguintes características:

---

<sup>34</sup> “Cette perspective nous incite à faire l’hypothèse ce qui se passe pour les élèves pourrait également se passer pour l’enseignant, et voir alors dans l’outils une source de son développement par le fait même qu’il integre dès conceptions particulières de l’objet, dès marches à suivre ou dès démarches didactiques à même de susciter chez l’enseignant diverses réactions parmi lesquelles d’éventuelles nouvelles façons de faire”.

**Quadro 10** – Características das ferramentas de ensino

a. Natureza mediadora: está entre o professor e o objeto a ser ensinado.
b. Natureza transformadora: contribui para modificar os modos de pensar, agir e falar dos alunos e também do professor.
c. Fonte de desenvolvimento: integra concepções particulares do objeto, procedimentos didáticos capaz de promover novas formas de se conhecer um objeto.
d. Apresenta-se semiotizada.
e. Promove a reflexão.

Em relação à característica da semiotização, Schneuwly (2000) esclarece que a prática docente é caracterizada por um processo por ele denominado de *dupla semiotização* no uso das ferramentas:

A um nível mais elevado de abstração, pode-se considerar como instrumentos de ensino os que permitem essa dupla semiotização do objetos a aprender do aluno. Trata-se, fundamentalmente, dos que asseguram o encontro do aluno com o objeto e dos que asseguram a orientação da atenção. Os primeiros são, de preferência, da ordem do material (textos, exercícios, esquemas, objetos reais, e mil outras coisas), os segundos, da ordem do discurso; mas o discurso pode igualmente produzir e permitir o seu encontro da mesma maneira que, inversamente, o material pode assegurar, por formas específicas, a orientação da atenção. (SCHNEUWLY, 2000, p.23)<sup>35</sup> (tradução nossa)

Dessa maneira, o objeto de ensino é presentificado na sala de aula por meio de técnicas de ensino, materiais didáticos em geral, por outro, é topicalizado nas ações do professor por métodos semióticos variados, cuja função é decompor e detalhar as dimensões do objeto. Aeby-Daghé e Dolz (2008) explicam que essas duas ações, de presentificar e topicalizar um conteúdo em sala de aula, fazem confluir um sistema de gestos didáticos importantes na sala de aula, tais como: (a) a forma como o professor inicia a topicalização de um objeto novo; (b) a maneira como formula e regula as tarefas em sala de aula; (c) os instrumentos de que se utiliza para regular as atividades em sala; (d) a maneira como institucionaliza o conteúdo em sala. Esses gestos incluem tanto signos orais, como verbo-visuais e visuais e, ao meu ver, são pontos fundamentais de estudo na formação de futuros professores.

A distinção entre como o objeto é presentificado e como é topicalizado ainda leva Schneuwly (*op.cit.*) a destacar duas ordens de instrumentos de ensino: (a) *os instrumentos materiais ou físicos*: compostos por qualquer tipo de material usado pelo professor para materializar ou presentificar o objeto de ensino para o aluno, como textos, transparências,

<sup>35</sup> No original: “A un niveau très élevé d’abstraction, on peut considerer comme outils de l’enseignement ceux qui permettent cette double sémiotisation des objets à apprendre par l’élève. Il s’agit donc fondamentalement de ceux qui assurent la recontre de l’élève avec l’objet et de ceux qui assurent le guidage de l’attention. Les premiers sont plutôt de l’ordre du matériau (textes, exercices, schemas, objets réels, et mille autres choses), les deuxième plutôt de l’ordre du discours; mais le discours peut également produire des objets et permettre leur rencontre tout comme inversement du matériau peut assurer, par des spécifiques, le guidage de l’attention.”

esquemas no quadro-negro, imagens e também consideramos aqui a própria sequência didática e o curso de formação; (b) *os instrumentos discursivos*: constituídos pelos signos e instrumentos semióticos que o professor utiliza para ensinar os tópicos principais do objeto, tais como leitura em voz alta, comparação, exemplo, paráfrase, gestos didáticos etc. Esses instrumentos tanto carregam a leitura que o professor faz do objeto, bem como permitem ao aluno a construção de novas significações desse objeto, daí sua importância como campo de pesquisa.

Schneuwly (2001) explica que, na sala de aula, esses instrumentos são complementares, já que o discurso pode tanto produzir os objetos e permitir o acesso a eles, com também prender a atenção do aluno no processo de apropriação. Os instrumentos, complementa o autor, são construídos coletivamente pela sociedade e formariam uma espécie de “outillage”, ou um arquivo, um arsenal abstrato e invisível de onde o professor busca ou elege aqueles que lhe são mais adequados. A escolha do instrumento para guiar uma ação, reforça Schneuwly (*op. cit.*) atende a uma intencionalidade e a uma necessidade do professor. Por isso, entendo que, quanto maior for esse reservatório de instrumentos de ensino, maiores são as possibilidades de conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

O problema que vejo, em especial nos curso de formação, é que os futuros professores não têm a consciência da importância desses instrumentos e, muitas vezes, os desconhecem devido aos próprios *habitus*<sup>36</sup> (cf. HILA, 2004, 2006, 2008, 2009), muitas vezes, não alterado pela própria formação, o que pode levá-los a incorrer em várias situações didáticas problemáticas como: (a) escolher um instrumento adequado para o objeto a ser trabalhado em sala de aula, porém sem ter se apropriado dele (por exemplo, definir um projeto temático ou uma sequência didática para o trabalho com os alunos, mas não ter efetivamente se apropriado dos esquemas de uso desses instrumentos), dessa forma usariam apenas o artefato; (b) escolher um instrumento adequado, porém dar um tratamento inadequado a partes desse instrumento (por exemplo usar uma sequência didática, porém com tarefas/exercícios que apenas gramaticalizem o gênero), o que demonstrar uma pseudo-apropriação do objeto.

Nesta seção, expus que o termo instrumento/ferramenta, seja nas Ciências do Trabalho ou na vertente mais didática do ISD, pode ser um elemento a desenvolver tanto o professor

---

<sup>36</sup> O termo *habitus* é entendido tal como define Bourdieu (1972:178-9): “um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas às situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos ou ainda esse sistema de disposição duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza.”

em formação, como seus alunos. No entanto, para isso é necessária a internalização de suas bases internas. Dentre os vários instrumentos/ferramentas que o professor têm a sua disposição três me interessam mais diretamente nesta investigação: *a tarefa, a sequência didática e o curso de formação*. A primeira porque me permite encontrar categorias para analisar tanto o meu trabalho de professora formadora no processo de intervenção com as estagiárias, bem como os tipos de tarefas propostas pelas estagiárias nas sequências didáticas por elas elaboradas. A segunda por ser a ferramenta que hipotetizei ser fator de desenvolvimento para o professor em formação no momento do estágio de docência. A terceira por ser a ferramenta solicitada às estagiárias pela escola, antes do desenvolvimento do estágio de docência. É sobre elas que tratarei a seguir.

### 3.2 A Tarefa

Os estudos sobre as atividades escolares, na perspectiva didática do Interacionismo Sociodiscursivo, utilizam o termo tarefa de forma geral, como designativo de qualquer trabalho desenvolvido pelos alunos sob a orientação do professor, em situação de ensino-aprendizagem envolvendo as tarefas propriamente ditas, a participação nas aulas, o desempenho oral, os relatórios, as provas, os exercícios, entre outros. Nesta investigação, debruço-me sobre a análise das tarefas por mim prescritas, para o desenvolvimento do estágio de docência de língua portuguesa, no intuito de observar o movimento de internalização das estagiárias durante esse processo, daí elas serem para mim especialmente significativas.

Moro e Whirthner (2001) destacam que a tarefa, no âmbito da escola, situa-se na confluência de três sistemas de atividade: (a) *o sistema educacional* que define os conteúdos de ensino, materializados na forma de tarefas/atividades; (b) *o sistema escolar*, que utiliza a tarefa para delimitar o trabalho dos professores; (c) *o sistema didático* que materializa e apresenta a tarefa para o aluno, por meio das representações do próprio professor.

Sendo uma ferramenta docente, a tarefa comporta os elementos de definição do próprio trabalho, numa acepção marxiana, sendo eles: (a) *a transformação*, na medida que por meio dela o professor objetiva modificar aquele que dela se utiliza; (b) *o produto*, na medida em que ela é o resultado de um agir do professor direcionado a um objetivo; e, (c) *uma ferramenta*, na medida em que é por meio dela que o processo de transformação de uma dada realidade se concretiza. O trabalho realizado, nesse sentido, assume a mesma estrutura que qualquer outro tipo de trabalho: “Tem um objeto: modos de pensar, de falar, de fazer; há um meio ou ferramenta: signos ou sistemas semióticos; há um produto: os modos transformados” (SCHNEUWLY, 2001, p.2)

(tradução nossa<sup>37</sup>).

Machado *et.al* (2009) esclarecem que o termo tarefa compreende tanto as condutas verbais como não verbais do professor e exemplificam que a tarefa de dar uma aula, por exemplo, pode ser vista “como constituída de uma série de atos como introduzir um texto, um tema, dar uma leitura” (p. 22). Cada um desses atos acaba por carregar diferentes operações próprias de cada professor.

Além disso, há de se considerar que a tarefa apresenta duas perspectivas diferentes: a do ponto de vista do professor e a do ponto de vista do aluno. Em relação a essa ideia, Schnheuwly (*op.cit.*) defende que o trabalho realizado pelo professor no momento da elaboração da tarefa não é o mesmo realizado pelo aluno. A tarefa do aluno, do ponto de vista de sua execução, não pode ser vista como trabalho, pois o aluno não preenche o critério essencial da definição do termo tarefa, ou seja, não participa enquanto produtor de um sistema.

Sua atividade principal é a aprendizagem, ou seja, a transformação de si. Por consequência, a tarefa, conservando características de sua origem industrial, assume uma função diferentes. Nesse contexto, o termo “tarefa” toma outra significação [...]. Se reencontrarmos as características da prescrição, a função da tarefa não é mais aquela que permite a produção de um bem ou de um serviço, mas o encontro do aluno com o objeto de aprendizagem, e por esse encontro, criar as condições de aprendizagem.(SCHENUWLY, 2001, p.4) (tradução nossa)<sup>38</sup>.

Dessa maneira, é possível falar em tarefa docente e em tarefa do aluno, mas cada uma apresenta significados bastante distintos. Do ponto de vista do docente, a tarefa permite apresentar ao aluno o objeto a ser ensinado, com vistas a transformar os seu modos de pensar, falar e fazer. Do ponto de vista do aluno, ele permite-lhe encontrar o objeto a ser ensinado, criando condições de aprendizagem. Além disso, destaquei que, embora na ocasião de meu mestrado estivesse abordando das tarefas de casa e não de sala, a tarefa ocupa um lugar essencial no processo de ensino e aprendizagem (HILA, 1999). Essa mesma ideia encontra apoio em Schneuwly (2000, 2001) e em Dolz e Schneuwly (1988) que elencam as seguintes características da tarefa:

---

<sup>37</sup> No original: “Il a um objet: dès modes de penser, de parler, de faire; il a um moyen ou outil: dès signes ou systèmes sémiotiques; il a um produit: dès modes transformes.”

<sup>38</sup> No original: “son activité principale est l’ apprentissage, c’ est a dire la transformation de soi. Par conséquent, la tâche, tout em conservant dès caractéristiques de son origine industrieuse, assume une fonction different. Dans se context, le term “ tâche” prend une autre signification (...).Si nous retrouvons les caractéristiques de prescription, la fonction de la tâche n’ est plus celle permettre la production d’ un bien ou d’ un service, mais la rencontre par l’ élève de l’ objet d’ apprentissage, et, par cette rencontre, de créer les conditions d’ une apprentissage.

**Quadro 11** – Características da tarefa

Apresenta o objeto de ensino para o aluno.
Operacionaliza e materializa os conteúdos de ensino.
Revela um problema a ser resolvido pelo aluno.
Está circunscrita num espaço e tempo determinados com coerções que lhe são próprias.
Visa a um objetivo em específico que se traduz num resultado.
Seu produto é objeto de avaliação ou de validação.
É prescritiva na medida em que engaja o docente e o aluno em um contrato didático.

Como ferramentas de presentificação do objeto de ensino pelo docente, decorrentes de forças prescritivas, as tarefas possuem uma parte visível e tangível reveladora da concepção de ensino do professor. Por meio delas podemos observar as intenções, os objetivos de ensino e as concepções sobre o próprio objeto do ponto de vista do professor. Porém, há uma parte invisível, composta por vários tipos de coerções, como as de tempo (limitado e linear que pode impedir/interferir no resultado da tarefa), de lugar (no âmbito cognitivo dos alunos) e as ideológicas.

Afora as coerções, no que concerne aos processos cognitivos mobilizados nos alunos com vistas à apropriação, em sala de aula ou fora dela, o trabalho de Altet (1994) classifica as tarefas em três tipos: (a) **tarefas funcionais**: focam o conteúdo, é o aluno quem as executa; (b) **tarefas formativas**: focam o aluno, fazem com que ele construa; (c) **tarefas metacognitivas**: focam a cognição, levam o aluno a refletir.

Chartrand (2002) amplia mais a discussão, argumentando que dentro de uma determinada atividade escolar, nem todas as tarefas estarão explícitas para o aluno, muitas são subentendidas ou podem ser inferidas. Mas, entendo que isso, especialmente nas séries iniciais, pode ser um obstáculo à aprendizagem, já que, nesse momento, as inferências estão começando a ser construídas e, em grande parte das vezes, elas não são compreendidas pelas crianças. Por exemplo, se uma criança lê um enunciado e ele pede que ela “comente” um determinado tópico, esse termo pode ser um significado ainda não internalizado pela criança, mas que o professor não presta atenção ou acredita já ter sido internalizado.

Já, de acordo com a forma de apresentação da tarefa, Chartrand (*op.cit*) distingue três tipos: (a) **tarefas prescritas**: quando o comando da tarefa coloca explicitamente o que o aluno deve fazer; (b) **tarefas implícitas**: quando o comando não deixa claro certas tarefas consideradas conhecidas pelos alunos; (c) **tarefas inferidas**: quando o comando pressupõe o que se estudou anteriormente e leva o aluno a deduzir certas tarefas.

Bezerra (2008), analisando questões discursivas oferecidas em forma de tarefas para alunos do ensino médio, argumenta que a classificação de Chartrand, no que se refere às

tarefas prescritas, é dúbia e inadequada, na medida em que toda tarefa é prescrita, o que varia é sua forma de apresentação ou como se prescreve: de forma explícita ou implícita. Dessa forma, como categorias de análise a autora propõe a classificação dessas tarefas como: **tarefas explícitas, tarefas implícitas e tarefas inferidas**. Neste trabalho farei uso da classificação de Altet, tendo em vista que também focam o exercício da cognição.

Nesta seção expus o significado do termo tarefa, sua caracterização e importância na sala de aula e algumas formas de classificá-la que me serão úteis no momento da análise dos resultados. Dentre as tarefas explícitas propostas por mim às estagiárias destacam-se a elaboração do curso de formação e das sequências didáticas (incluindo-se o modelo didático). Sobre elas tratarei a seguir.

### 3.3 O Modelo Didático e a Sequência Didática

Quando se trabalha, na formação inicial, especialmente no momento do estágio de docência, as sequências didáticas (doravante SD) são uma das ferramentas para o trabalho com os gêneros textuais, as quais serão concretizadas na sala de aula por meio de um projeto de ensino.

O trabalho com a sequência didática, seja por meio de dissertações, teses e, inclusive, paradidáticos, tem se desenvolvido bastante recentemente no Brasil, tanto em língua estrangeira como em língua materna (CRISTÓVÃO, 2001, 2002b; NASCIMENTO 2004, 2007, 2009; MACHADO; LOUSADA; TARDELLI, 2004a, 2004b; NASCIMENTO, 2004, 2005, 2007, 2009a, 2009b; NASCIMENTO, GONÇALVES, SAITO, 2007)<sup>39</sup>.

As primeiras sequências originariamente foram introduzidas pelos pesquisadores do grupo de Genebra, nas instituições de ensino francesa entre 1985 e 1986 (cf. BRONCKART, 2006b) e, posteriormente, alavancou pesquisas no Brasil. O interesse nessa ferramenta é normalmente justificado: (a) por permitir integrar as atividades de leitura, escrita e de conhecimento da língua; (b) por considerar tanto os conteúdos de ensino prescritos pelos documentos oficiais quanto os objetivos de aprendizagem dos alunos; (c) por contemplar a necessidade de se trabalhar atividades e suportes variados de exercícios; (d) por facilitar a

---

<sup>39</sup> De acordo com Machado (2005), esses estudos envolvendo a elaboração de modelos didáticos e SD começaram a ser desenvolvidos primeiramente no LAEL, por volta de 1995, antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), para depois expandirem-se em outros centros universitários.

construção de programas em continuidade uns com os outros; (e) por propiciar a motivação dos alunos, na medida em que traz diferentes objetivos que os da aula (MACHADO e CRISTÓVÃO, 2006).

As autoras ainda explicam que, inicialmente, não se tratavam de sequências didáticas de gêneros especificamente, “mas, sim, de seqüências abertas a diferentes objetos de conhecimento” (*op.cit.*, 2006, p.3). Por exemplo, sequências que poderiam ter como o objetivo o desenvolvimento da leitura crítica e para tanto trabalhariam com diversos gêneros. Foi somente na década de 90 que essas ferramentas centram-se, de forma mais específica, no ensino de gêneros, inicialmente voltadas para a produção escrita e posteriormente à produção de gêneros orais.

As sequências didáticas definem-se, assim, como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). O objetivo de uma SD é levar os alunos a se apropriarem (e também a reconstruírem) uma prática de linguagem sócio-historicamente elaborada. Essa reconstrução de uma prática social se dá por meio de uma prática de linguagem, materializada nos gêneros textuais. As SD constituem, então, “seqüências de atividades, organizadas de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados”, dentro de um projeto de classe em que as atividades constituem um todo bem articulado, na forma como tem sido descrito por Dolz e Schneuwly (1998, p. 93), ou, ainda, “uma seqüência de módulos- ou oficinas - de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998, p. 90).

Graça e Pereira (re)interpretam a definição dos autores genebrinos e definem a SD como “um conjunto de atividades para a aprendizagem da produção escrita (ou oral) de um determinado gênero de texto” (2007, p.185). Também reforçam que isso só é possível por meio de um projeto, que gerará a necessidade de se escrever ou de se falar numa determinada situação comunicativa, com determinado propósito.

De forma operacional, uma SD deve oportunizar o desenvolvimento dos três tipos de capacidades lingüísticas mobilizadas no momento da produção de um texto: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas (DOLZ e SCHNEUWLY, 1997,1998, 2004; DOLZ, PASQUIER e BRONCKART. 1993). Para concretizá-las o docente precisa inicialmente definir o(s) objetivo(s) de sua seqüência didática.

Lousada (2006) esclarece que se pode assumir objetivos variados para uma SD, por exemplo: levar o aluno a se apropriar apenas de uma das capacidades de linguagem ou de todas elas. Da mesma forma, Graça e Pereira destacam que, além de se criarem sequências didáticas para a apropriação de um determinado gênero textual, seria interessante pensar em criá-las “para um dado conjunto de gêneros reunidos segundo um determinado critério lingüístico-discursivo” (2007, p.186), por exemplo, objetivar a descoberta e o valor dos parâmetros objetivos e subjetivos que constituem as condições de produção dos textos<sup>40</sup>.

No caso da concepção original da SD, definido o(s) seu(s) objetivo(s), segue-se a escolha de um gênero, que deve respeitar, no caso do estágio de docência: o contexto da escola onde se dará a regência; o nível dos alunos da sala na qual desenvolverá o projeto; as dimensões ensináveis do gênero, bem como o conhecimento já internalizado (ou não) dos alunos sobre o gênero.

Depois disso, gênero escolhido deve ser objeto de uma análise preliminar realizada pelo professor, por meio da construção de um modelo didático de gênero (cf. DOLZ & SCHNEUWLY, 1998, 2004), que definirá os objetos de aprendizagem dos alunos. Esse modelo tem como propósito subsidiar o trabalho do professor para a elaboração da SD. Constitui-se, na verdade, como uma espécie de estudo e pesquisa sobre o gênero, o qual apontará os elementos ensináveis, que poderão ser objetos de ensino-aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica. Para Gonçalves, “o modelo faz a transposição entre o gênero circulando nas práticas sociais e a dimensão de sala de aula, já que, como sabemos, o gênero ensinado em sala é sempre uma referência/adaptação do gênero *matriz*” (2009, p.229).

Dolz & Schneuwly (1998) e De Pietro & Schneuwly (2003) orientam que para a construção dos modelos didáticos, parte-se: (a) do plano da situação de ação de linguagem (incluindo-se a definição do gênero, seu contexto de produção); (b) apresenta-se o plano discursivo e (c) desenvolve-se o plano das propriedades lingüístico-discursivas.

A elaboração desse modelo deve seguir os três níveis de análise textual, os quais correspondem às capacidades lingüísticas, conforme exemplifica o Quadro 12, adaptado de Lousada (2006):

---

<sup>40</sup> A tese doutoramento de Hübner (2008), por exemplo, que trabalhou com a produção de SD realizadas por professores de séries iniciais da rede pública do ensino do oeste do Paraná, trouxe SD que tinham como objetivo, por exemplo, apenas o desenvolvimento da capacidade de ação, ficando restritas à prática da leitura. Da mesma forma, Hila e Nascimento (2009) apresentam uma SD para séries iniciais apenas objetivando o trabalho com a leitura e com a capacidade de ação.

**Quadro 12** –Níveis de análise de um texto e capacidades de linguagem

NÍVEIS DE ANÁLISE	ASPECTOS A SEREM ANALISADOS (inicialmente pelo professor e em seguida transformados em exercícios para os alunos)
O contexto de produção / capacidade de ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trata-se de que gênero textual?</li> <li>- Onde podemos encontrá-lo?</li> <li>- Quem o escreveu/falou? O emissor e seu papel social.</li> <li>- A quem? O interlocutor e seu papel social.</li> <li>- Quando? O momento psíquico e subjetivo.</li> <li>- Onde? Lugar psíquico institucional.</li> <li>- Para quê? Objetivo de interação.</li> </ul>
A organização textual/ capacidade discursiva: Tipos de seqüência dominantes Tipos de discursos dominantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plano global do texto – escolhas e ordem do conteúdo.</li> <li>- Sequência narrativa, descritiva, dialogada, descritiva de ações, explicativa, argumentativa.</li> <li>- Discurso implicado/autônomo.</li> </ul>
Os aspectos-linguístico-discursivos/ capacidade linguístico-discursiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coesão textual</li> <li>- Conexão textual</li> <li>- Modalização</li> <li>- Voz</li> </ul>

De Pietro & Schneuwly (2003) explicam que a elaboração de um modelo didático pode ser integrada por dois tipos diferentes de modelo: (a) **um modelo implícito/intuitivo**, no qual o professor segue muito mais as experiências que teve com o gênero do que propriamente as pesquisas acadêmicas e o rigor científico; (b) **um modelo explícito/conceitualizado**, no qual o professor realiza uma pesquisa acadêmica e segue o rigor necessário a sua produção. Essas duas formas de modelo didático podem aparecer simultânea ou separadamente e, como efeito, podem trazer diferentes resultados no que concerne à elaboração das oficinas da SD. Particularmente também acredito que podemos encontrar **modelos mistos**, isto é, que oscilem entre o intuitivo e o conceitualizado.

Para realizar esse modelo, alguns passos se fazem necessários alguns procedimentos (NASCIMENTO, GONÇALVES e SAITO, 2007; HILA, 2009): (a) buscar um conjunto de textos prototípicos ou autênticos do gênero, para identificar suas características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas, bem como quais delas são ensináveis para a turma em específico, levando em conta que quanto mais variável e mais rico for esse *corpus* mais “a observação se estenderá a realizações textuais diversas correspondentes aos textos trabalhados” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 179); (b) conhecer o estado de arte (conhecimentos dos *experts*) ou práticas sociais de referência sobre estudos já desenvolvidos sobre aquele determinado gênero (publicações, trabalhos, livros, etc), para buscar categorias de análise; (c) refletir sobre o contexto imediato de produção do gêneros; (c) levantar as

características prototípicas do gênero em questão em relação à esfera de atividade em que circula; (d) identificar os seus temas; (e) reconhecer a sua arquitetura textual ; (f) identificar os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e verbal) e (f) caracterizar seus mecanismos linguístico-enunciativos, incluindo a modalização.

De Pietro e Schneuwly (2003) concebem o modelo didático como o resultado de uma descrição sempre provisória do gêneros na perspectiva do ensino, já que sendo entidades relativamente estáveis, conforme Bakhtin (1992), podem sofrer modificações. Para os autores, um modelo didático apóia-se sobre três princípios: (a) *o da legitimidade*, na medida em que se utiliza dos saberes legitimados pela esfera acadêmica; (b) *o da pertinência*, pois mobiliza os saberes pertinentes tendo em vista objetivos e finalidades escolares; (c) *o da solidarização*, pois cria um todo coerente em que os saberes integrados formam novos sentidos voltados agora para o ensino, distanciando-se do contexto teórico de onde emanaram.

No caso específico do ensino francês e suíço, nos quais as SD foram aplicadas, Schneuwly (2005) revela uma espécie de normatização dos modelos didáticos, isto é, parte dos docentes acaba por estereotipar o modelo, petrificá-lo, todavia, segundo os autores, esse é um processo natural da inserção da ferramenta na escola, e do próprio desenvolvimento do professor.

Resumidamente, com base em Cristóvão (2002b); Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004; Nascimento, Gonçalves e Saito (2007), Hila (2009a) a elaboração do modelo didático pode ser guiada por alguns passos, como explica o Quadro 13:

**Quadro 13** – Passos para elaboração de um modelo didático

a. Buscar um conjunto de textos prototípicos/autênticos e variados (por exemplo em relação ao suporte) do gênero.
b. Conhecer o estado de arte (conhecimentos dos experts) sobre o gêneros por meio de pesquisas em obras de referência (artigos, teses, livros, enciclopédias, etc.).
c. Levantar as características do contexto de produção do gênero, incluindo sua definição.
d. Identificar o plano textual do texto (tipos de discurso e organização seqüencial).
e. Analisar os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal).
f. Analisar os mecanismos linguístico- enunciativos e modalização.

Esse modelo didático, definido por Dolz , Noverraz e Schneuwly (2004), assenta-se, pois, sobre um tripé, formado por: 1. conhecimentos de referência (que base para compreender o funcionamento do gênero); 2. objetivos de ensino (de acordo com a escola e com seu contexto de estágio); 3. capacidades observadas dos aprendizes (ou daquilo que os alunos já dominam sobre o gênero que será trabalhado). É importante destacar que os saberes de referência constituem-se como fundamentais para o modelo, sem os quais Bronckart

(2003) alerta que poderão ocorrer modelos equivocados e, por consequência, sequências com problemas de comprometimento de conteúdo. De qualquer forma, concordo com Rojo quando afirma que o modelo didático “é responsável por um ensino operante na Zona de Desenvolvimento Proximal criada pelas necessidades de ensino (do projeto ou do programa), afinadas com as possibilidades dos alunos” (2001, p.319).

Resumidamente, o esquema a seguir, apresentado por Nascimento (2007), com base em Dolz; Noverraz & Schneuwly (2004, p.98), ilustra quatro procedimentos nucleares para a elaboração de uma sequência didática:

**Quadro 14 – Etapas de uma SD (NASCIMENTO, 2007)**

<b>ESQUEMA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b>	
<b>1ª) Apresentação da situação</b>	1) O aluno deve ser exposto ao <b>projeto coletivo de produção de um gênero</b> (qual é o gênero, a quem se dirige a produção, qual o suporte material da produção, quem são os participantes, etc.). 2) O aluno tem que conhecer o conteúdo com que vai trabalhar e saber da sua importância. 3) Reconhecimento e sensibilização ao gênero textual.
<b>2ª) A primeira produção</b>	1) A produção inicial pode ser simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício, com o objetivo de realizar um diagnóstico com a sala das capacidades que já dominam em relação ao gênero. 2) Avaliação formativa: define os pontos em que o professor precisa intervir melhor; permite ao professor adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos; determina o percurso que o aluno tem ainda a percorrer.
<b>3ª) As oficinas</b>	Trata-se de: 1) Trabalhar problemas de níveis diferentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) representação da situação de comunicação (contexto de produção);</li> <li>b) pesquisas para aprofundamento do tema;</li> <li>c) atividades sobre a construção composicional do gênero;</li> <li>d) atividades sobre o estilo do gênero;</li> <li>e) atividades sobre os títulos.</li> </ul> 2) Variar as atividades e exercícios: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) atividades de observação e de análise de textos;</li> <li>b) tarefas simplificadas de produção de textos;</li> <li>c) análise linguística (ortografia, pontuação, organização sintática, vocabulário...);</li> <li>d) atividades de leitura;</li> <li>e) atividades orais.</li> </ul> 3) Capitalizar as aquisições: lista de constatações.
<b>4ª) A produção final</b>	1) Possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. 2) Permite ao professor realizar uma avaliação somativa (da primeira produção e da produção final). 3) Completa a interação, enviando os textos aos destinatários. 4) Precisa ser divulgada para se aproximar de sua real circulação.

A apresentação da situação tem a finalidade de expor aos alunos um problema de comunicação que deverá ser resolvido através da produção de um texto oral ou escrito. Esse é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação do gênero e da atividade de linguagem a ser executada. Essa primeira fase deve fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que eles conheçam o projeto comunicativo e se sintam motivados, para a aprendizagem do gênero a ele relacionada. Em outras palavras, é o momento de se apresentar o projeto à sala de uma forma que seja atraente e interessante para a turma.

A produção inicial ou o levantamento dos conhecimentos dos alunos sobre determinado gênero tem como objetivo identificar quais as capacidades de linguagem os alunos dominam em relação ao gêneros, para posteriormente serem objetos dos exercícios da sequência didática. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam que esse momento não se caracteriza por um momento de total insucesso, como grande parte dos professores esperam. Se o professor trabalhar bem a etapa anterior, definindo bem a situação de comunicação, mesmo os alunos mais fracos são capazes de corresponder à situação de produção dada, obviamente que não de forma plena.

As oficinas ou módulos têm justamente a função de “trabalhar com os problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, *op.cit.*, p.103). Uma vez identificados esses problemas ou dificuldades, o professor irá construir as oficinas e as atividades de cada uma delas. O número de oficinas de uma sequência é então variável, vai depender tanto dos problemas encontrados, como também dos objetivos propostos na SD. Posso, por exemplo, identificar problemas referentes ao uso das três capacidades de linguagem, no entanto, posso escolher trabalhar os mais determinantes, ou mesmo, uma das capacidades, para posteriormente voltar às demais. No caso do estágio supervisionado, há de consideramos, ainda, as coerções de tempo (número de aulas) para sua realização.

As atividades ou tarefas que compõem cada oficina devem ser variadas, tanto no sentido de sua apresentação (tarefas explícitas, implícitas, abertas, fechadas, lacunadas) quanto da execução pelo aluno, a fim de se variar os processos mentais por ele utilizados (HILA, 2009a). Essas tarefas estão intimamente ligadas aos eixos da leitura, da escrita e da análise linguística ou do uso da língua.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam três grandes categorias de atividades e de exercícios para a sequência didática:

- (a) *Atividades de observação e de análise de textos (orais ou escritos)*: exercícios que colocam em evidência certos aspectos do funcionamento do gênero e levem o aluno a, por exemplo, comparar diversos tipos de textos;
- (b) *Tarefas simplificadas de produção de textos*: exercícios que levem o aluno a se concentrar num aspecto específico da elaboração de um texto, tais como: reorganizar as partes de um texto; inserir uma parte que falta no texto; revisar um texto a partir de critérios bem definidos; elaborar uma refutação encadeada ou a partir de uma resposta dada etc;
- (c) *Elaboração de uma linguagem comum* para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, trabalho esse que se realiza ao longo do desenvolvimento da SD.

Entendo, no entanto, que essa última categoria proposta pelos autores não se trata de realmente uma categoria, na verdade diz respeito à tentativa de se manter um determinado padrão linguístico no decorrer das respostas às atividades, mas que não especifica tipos de atividades necessariamente, por isso tenho insistido que o reconhecimento das operações mentais (cf. MENCHISKAIA, 1969; VYGOTSKY, 1988, 2000), envolvendo cada exercício pode auxiliar o planejamento das atividades da sequência didática, respeitando-se o nível de desenvolvimento do aluno, mas buscando também o seu desenvolvimento futuro.

A produção final é o momento no qual o professor observa se houve realmente o desenvolvimento nas capacidades do alunos (de contextualização, discursivas e linguística-discursivas) a partir das atividades desenvolvidas nas oficinas. Essa produção pode ser individual ou mesmo coletiva (de grupos). Essa etapa finaliza a interlocução que foi iniciada na produção inicial, quando um problema de comunicação real havia sido proposto para seus alunos e permite ao professor realizar uma avaliação formativa:

A avaliação formativa pode ser entendida como uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes coletados nas produções iniciais de estudantes [...], dados esses que devem auxiliar o docente na tomada de decisões. A verificação dos resultados de aprendizagem, depois da SD, será analisada por meio de uma lista de constatações, que tem o intuito de mapear as dificuldades dos estudantes para solucioná-las. Assim sendo, a avaliação terá o compromisso de aprendizagem [...] servirá como diálogo/interação entre professor/estudante. (NASCIMENTO, 2007, p.38).

Na sua concepção original, as oficinas finais da SD prevêm: a reescrita<sup>41</sup> da primeira versão do texto produzido na produção inicial (NASCIMENTO, 2007, 2010), por meio de

---

<sup>41</sup> Marcuschi (2001) considera os termos reescrita e refação como sinônimos, referindo-se a aspectos relativos às mudanças no interior do próprio texto, enquanto o termo retextualização refere-se a mudanças ocorridas de um texto para outra modalidade de texto. Tendo em vista os trabalhos atuais de Linguística Aplicada, nos quais o

uma “correção interativa” e pela “lista de constatações”. A finalidade dessa correção é suprir prováveis lacunas deixadas pelos alunos, tendo em vista agora os aspectos que foram trabalhados no decorrer das oficinas (e somente esses)<sup>42</sup>. A correção interativa realizada pelo professor permite que o aluno reflita sobre o texto produzido, de forma dialógica que, segundo Nascimento (*op.cit.*), oportuniza a reescrita do texto.

Uma das formas de realizar essa correção é por meio de uma lista. Essa lista se concretiza por meio de um cartaz que apresenta uma síntese dos objetivos a serem atingidos nas oficinas da sequência didática, assim como os objetos nelas trabalhados. O cartaz é exposto num lugar visível pelos alunos, constituindo-se em uma lista de critérios para a auto-regulação e reescrita, como para a avaliação formativa dos objetos que vão sendo apropriados.

O momento da reescrita, seja ele individual ou aos pares/de forma coletiva, a partir da ficha de auto-avaliação, tem como objetivo sinalizar ao aluno os conteúdos que foram objetos da SD, para que conscientemente ele reflita sobre eles, observando o seu próprio texto. Claro está que esse procedimento dependerá das formas de mediação e de interlocução estabelecidas pelo professor durante todo o processo, pois como qualquer outra ferramenta, se ela não contar com o professor poderá não alcançar o seu propósito. Diferentes estratégias podem ser mobilizadas para o momento da reescrita como: reescritas coletivas (na lousa), ou reescrita entre os pares mediante a lista de constatações que sintetiza o que foi aprendido, ou reescrita individual mediante o roteiro de auto-avaliação, ou reescrita mediada na interlocução professor-aluno.

De qualquer maneira, a etapa da reescrita não pode deixar de ser cumprida, tratando-se da produção de textos, pois permite que os alunos “tenham uma atitude crítica em relação a sua própria produção de textos” (BRASIL, 1998a), o que a torna um espaço privilegiado para a prática da leitura, da escrita e da análise linguística.

Nesta seção expus os aspectos conceituais (e metodológicos) referentes aos instrumentos modelo didático e sequência didática, na próxima apresento os relativos à ferramenta curso de formação.

---

termo reescrita é mais utilizado explico o uso desse termos ao invés de refação, termo original dos trabalhos referentes à sequência didática.

<sup>42</sup> Esse tipo de correção será feita pelo professor e substituirá as práticas tradicionais de correção de textos (SERAFINI, 1995) como a *indicativa* (que aponta os erros), a *resolutiva* (na qual o professor assume a linguagem do aluno e aciona/substitui/desloca palavras e expressões), a *classificatória* (na qual o professor estabelece códigos para definir os problemas dos alunos).

### 3.4 Curso de Formação

No caso específico do curso de formação de pequena extensão oferecido às professoras, o gênero exposição oral ocupa lugar de destaque, pois é ele que propiciará o encontro do professor com um determinado objeto e que nos fornecerá categorias para posteriormente analisarmos o trabalho das estagiárias. No entanto, também surgiram no desenvolvimento do curso, outros gêneros como a discussão e o debate como propiciadores da reflexão das professoras.

Para esta investigação, apresento as características principais dos gêneros envolvidos no curso de formação: *a exposição oral, o debate e a discussão argumentativa*.

Na visão de Dolz *et alii*, a exposição oral é “um gênero textual público, relativamente formal e específico no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou explicar-lhe alguma coisa” (DOLZ, SCHNEUWLY *et alii*, 2004, p.218). Ela se realiza numa situação de comunicação específica, denominada de *bipolar*, pois reúne um ou mais oradores e o seu auditório. Seu objetivo principal é propiciar a compreensão de um ou vários temas relevantes para o auditório. O papel do orador é, portanto, informar, esclarecer, modificar o conhecimento prévio dos ouvintes.

No caso desta pesquisa, temos as estagiárias como oradoras e as professoras de 1ª. a 4ª. séries como o auditório. Obviamente essa relação é, a princípio, assimétrica, na medida em que o orador possui determinado conhecimento de referência que, supostamente, é lacunar na plateia. Entretanto, faz-se necessário, ao longo da exposição, a tentativa de diminuir essa simetria, valorizando o conhecimento prévio da plateia. Uma estratégia inicial, apontada por autores do Grupo de Genebra, é inicialmente construir uma problemática levando em conta aquilo que o auditório já sabe sobre o assunto em questão, valorizando suas expectativas sobre aquilo que será abordado. Além disso, outras estratégias a serem utilizadas pelo orador são apontadas por Dolz, Schneuwly *et alii*:

Deve, igualmente, ao longo de sua exposição, avaliar a novidade, a dificuldade daquilo que expõe – permanecendo atento aos sinais que lhe são enviados pelo auditório- e, na medida do necessário, dizer de outra maneira, reformular, definir. Por fim ele deve ter uma idéia clara das conclusões às quais quer levar seu auditório. Mais concretamente, para assegurar um bom domínio da situação, o aluno-orador deve aprender a fazer perguntas a fim de estimular a atenção dos ouvintes e verificar se a finalidade de sua intervenção está sendo atingida, se todo mundo entende. (2004, p. 219).

Percebe-se assim que a exposição não é um gênero monologal, ao contrário, permite a participação da plateia como forma de assegurar a interlocução. Para tanto, as perguntas elaboradas pelo orador são de suma importância, pois serão elas que guiarão ou não a compreensão da plateia.

O espaço-tempo da realização da exposição é determinado e limitado, podendo ter extensões maiores ou menores. Ao longo de sua ação de linguagem, orador precisa levar em conta o seu destinatário, suas expectativas e interesses para conseguir a adesão do seu auditório. Já os temas de uma exposição são variados, a depender do interesse do auditório, normalmente são determinados por alguém que tem uma função prescritiva e hierárquica na situação, como professor, coordenador, supervisor, etc.

Sobre a organização interna da exposição, é possível observar seis fases sucessivas de sua construção (cf. DOLZ *et alii*, 2004, p.221): (a) fase de abertura; (b) fase de introdução ao tema; (c) fase de apresentação do plano de exposição; (d) fase do desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas; (e) fase de recapitulação e síntese; (f) fase da conclusão; (g) fase do encerramento.

Na *fase de abertura* o orador toma contato inicial com seu auditório, definindo-se como especialista que se dirige aos seus ouvintes. Em algumas situações ela pode ser concretizada pela apresentação de uma terceira pessoa que institui de forma oficial o orador, seu papel e a finalidade do trabalho. Depois segue-se a *fase de introdução ao tema*, que é delimitado pelo orador, o qual legitima as razões de sua escolha, de suas motivações. Aconselha-se nessa fase que o orador mobilize o interesse, a curiosidade e a atenção do seu auditório. A *apresentação do plano da exposição* tem a finalidade de evidenciar à plateia tanto a organização temática da apresentação, a enumeração de temas e subtemas quanto a organização procedimental, com a apresentação das estratégias a serem utilizadas para se alcançar os objetivos. O desenvolvimento e o encadeamento dos sub-temas é o momento da apresentação central do(s) conteúdo(s), anunciado no plano anterior. É nesse momento que o orador usará os conhecimentos de referência para propiciar a compreensão ou um novo olhar para seu objeto.

Findada essa etapa, inicia-se a fase de *recapitulação e síntese*, a qual permite ao orador retomar os principais aspectos de sua exposição. Na fase da *conclusão* a finalidade pode ser variada, como: dar início a um debate, deixar uma mensagem de reflexão sobre o tema, submeter os ouvintes a um novo problema, etc. Por fim, chega-se à *fase do*

*encerramento*, comportando os agradecimento ao auditório, podendo, assim como na fase da abertura, ser mediada por outra pessoa.

É importante destacar que a discussão e o debate intercalam-se no gênero exposição oral, seja no momento da apresentação do conteúdo, seja na conclusão. Nascimento (2005), esclarece, com base em Goffman (1972), que a discussão, a exposição e o debate são gêneros diferentes, na medida em que seus esquemas de participação são diferenciados. Cada um desses gêneros gera uma prática social diferenciada, que estabelece regras e papéis distintos para os envolvidos na interação. Afirma a autora:

Enquanto a discussão gira em torno de assunto controverso, a exposição coloca em cena um jogo de capacidades de explicação. São atividades de linguagem que obedecem a “regras” particulares. Discutir, expor e debater (obedecendo a regras previamente combinadas) exige diferentes esquemas de participação nas interações. (NASCIMENTO, 2005, p.12). (grifos da autora).

No caso do debate, a autora afirma que ele é um gênero mais aparentado à “discussão”, uma vez que a situação de interação impõe aos participantes capacidades semelhantes, como: capacidade de retomar do discurso do outro, capacidade de criticar, capacidade de ouvir o outro e de refuta-lo, capacidade de tomar posição etc. Por isso, o gênero discussão apresenta características que o aproximam do gênero “debate para a resolução de problemas”, conforme categorizam Dolz e Schneuwly (1998).

Mas, entendo que os objetivos para esses gêneros são diferenciados. Na *exposição* o objetivo é esclarecer, compreender ou mesmo atualizar as informações sobre um objeto. Na *discussão*, existe uma tomada da palavra com a finalidade de expor uma opinião, uma dúvida, um esclarecimento, um exemplo. Já no *debate* a finalidade é defender um posicionamento, o que envolve estratégias de argumentação e possíveis conflitos de interação.

Nascimento (2005, p.14) sintetiza as diferenças relativas às condições de produção desses três gêneros:

**Quadro 15** – Diferenças entre a exposição oral, o debate e a discussão.

<b>GÊNEROS</b>	<b>EXPOSIÇÃO ORAL</b>	<b>DEBATE REGRADO</b>	<b>DISCUSSÃO</b>
<b>CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-O expositor-especialista detém o saber;</li> <li>-O destinatário (auditório) adquire ou (re) atualiza um determinado saber;</li> <li>- Não há regras previamente estipuladas pelos interagentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diferentes debatedores expressam sua opinião sobre um tema previamente lançado pelo moderador;</li> <li>-Organização temporal controlada pelo moderador;</li> <li>-Regras estipuladas previamente para as réplicas e trélicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor (ou especialista) propõe o tema da discussão;</li> <li>- Os participantes levantam diferentes tópicos;</li> <li>- O professor (especialista) controla a tomada e duração dos turnos;</li> <li>- Regras interacionais implícitas para evitar conflitos na interação.</li> </ul>
<b>O PLANO GLOBAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Capacidades de explicações; planejamento monogerado (só o expositor);</li> <li>- Triagem das informações (pesquisa); hierarquização das informações a serem apresentadas;</li> <li>- Fases: <i>abertura pelo expositor; introdução ao tema; apresentação do plano geral da exposição e encerramento pelo expositor.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidades de argumentação;</li> <li>- Gestão do discurso entre os participantes;</li> <li>- Escuta do outro;</li> <li>Retomada do discurso do outro em sua intervenção;</li> <li>- Produção discursiva poligerada;</li> <li>- Fases: <i>abertura, posicionamento do mediador e dos debatedores; pergunta do mediador; resposta do debatedor; réplica do debatedor; trélica do rebatedor; perguntas do auditório.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de explicação e de argumentação;</li> <li>- Gestão do discurso entre os participantes;</li> <li>- Escuta do outro;</li> <li>- Retomada do discurso do outro em sua intervenção;</li> <li>-Produção discursiva poligerada;</li> <li>-Fases: <i>abertura pelo professor; encadeamento de diferentes tópicos; síntese pelo professor; encerramento pelo professor.</i></li> <li>-Assimetria reduzida</li> </ul>

Tendo expostas as características dos três gêneros que integram a ferramenta curso de formação passo, na próxima seção para a compreensão do processo de transposição didática, já que será ele a regular a passagem do objeto de ensino, no caso o gênero textual, para objeto ensinado.

### 3.5 A Transposição Didática

Para a compreensão tanto do processo de internalização das estagiárias como dos efeitos do agir das estagiárias no processo de apropriação das crianças em torno de um gênero textual, a noção de transposição didática (TD) é fundamental, pois no quadro das didáticas das línguas, no qual se inscreve este trabalho, a análise dos processos de mediação formativa, realizadas por meio da TD na sala de aula, revela os mecanismos de apropriação e de interiorização de um objeto de saber. Início esta seção apresentando brevemente a origem histórica do termo, para em seguida discuti-lo no quadro atual do Interacionismo Sociodiscursivo, situando muitas das colocações no contexto desta investigação.

#### 3.5.1 A Origem Histórica do Termo

Para Vygotsky (1988, 2000, 2001) a principal função da escola é proporcionar situações de ensino-aprendizagem nos quais o saber produzido pela humanidade, ou os pré-construídos na visão de Bronckart (2006a), seja apreendido pelos alunos. Contudo, o “saber sábio” (cf. CHEVALLARD, 1991) não pode ser apresentado na sala de aula em seu estado original, sendo necessário sua adequação ao nível de entendimento dos alunos.

O processo de transformação do saber científico (ou sábio) em saber ensinável recebe o nome de transposição didática (TD):

Um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991, p.45)

Historicamente, dois autores, de forma mais específica, são considerados os precursores das discussões em torno da TD: o sociólogo Verret e o matemático Chevallard.

Do trabalho de Verret me interessa, sobretudo, sua discussão em torno das três forças que podem levar um objeto científico a sofrer transformações:

(a) a primeira dessas forças é o tipo de relação que se é conservada (no momento da transposição) com as bases de referência científicas das quais um determinado saber se origina (quanto mais distante for essa relação, mais transformações o objeto sofrerá);

(b) a segunda diz respeito ao estatuto dos destinatários da transmissão do saber. Por exemplo, a idade dos alunos implica que os saberes sejam adaptados e articulados aos seus conhecimentos preliminares, seja em forma de imagens, esquemas, pré-noções, enfim, de uma série de recursos e artefatos para que o objeto de saber seja apropriado; (c) a terceira força envolve os elementos do contexto institucional das práticas de transmissão dos saberes onde se realizam, ou seja, a escola, a organização curricular, os alunos (incluindo-se o ritmo de aprendizagem, as atitudes que têm em sala, etc.).

Grillo (2004), atualizando esses fatores apresentados por Verret, apresenta seis outros fatores que também podem exercer influência nas decisões tomadas pelo professor, relativas à transposição didática: (1) conhecimento do currículo, programas e materiais didáticos; (2) a construção pessoal de cada professor no que concerne a maneira de transformar o conteúdo acadêmico em conteúdo ensinável; (3) o conhecimento que o professor tem dos seus alunos; (4) o conhecimento da instituição escolar, com suas regras, normas e valores; (5) o contexto psicológico do próprio professor, como a sua personalidade, suas crenças pessoais, seus valores; (6) o contexto sociológico, isto é, características grupais e funcionais da sala de aula e da instituição.

A contribuição de Chevallard, para a discussão da TD, aparece no seu livro de 1991. O autor parte do pressuposto de que o ensino e a aprendizagem de um determinado saber sábio/científico só será possível se esse saber sofrer “deformações”, a fim de estar apto a ser efetivamente ensinado. Nesse percurso, identifica três tipos de saberes que compoariam o processo de TD: o saber sábio, o saber a ensinar e o saber ensinado.

A transformação do saber sábio no saber ensinado envolve um outro conceito importante: o da *noosfera*, entendida como o local onde se opera a interação entre o sistema de ensino (formado pelo professor-saber- aluno) e o seu entorno. Ela compreende as pessoas, os grupos sociais, as instituições que, de forma direta ou indireta, interferem, influenciam, contribuem, modificam o sistema escolar, como: pesquisadores, cientistas, autores de manuais didáticos, coordenadores, supervisores, diretores, especialistas, técnicos governamentais e até mesmo a opinião pública e os pais, as quais também acabam por influenciar o processo de transposição didática.

Dessa maneira, Chevallard (1991) afirma que no sistema didático há uma profunda relação entre os elementos internos (que ocorrem mais precisamente dentro da sala de aula) e os externos que o influenciam. O sistema didático, no qual estão as salas de aula, está inserido num sistema de ensino (tipo de estabelecimento escolar, natureza dos programas, dos materiais didáticos, etc.) que, por sua vez, está articulado à noosfera, a um ambiente social mais amplo representado pelas instâncias políticas, pela administração escolar, pelos pais. Para Chevallard (*op. cit.*) é fundamental observar os fluxos do saber dentro desses sistemas, para perceber as influências e coerções de cada sistema no processo de transposição.

Além dessas relações inerentes ao processo, outra dimensão precisa ser analisada no processo de TD: a questão da própria *legitimidade do saber a ensinar*. Se o saber a ser ensinado é concebido como um novo tipo de saber (diferente do científico), a fim de que não haja a utilização de conceitos sem o mínimo de significado para os alunos, é recomendado o uso de diferentes fontes de referências que estabeleçam a legitimação do saber a se ensinar. As práticas sociais de referência, na verdade, devem evitar a utilização de exemplos que não dizem respeito à cultura do aluno.

Porém, Bronckart alerta para o fato de que ao adotar essas práticas de referência, os saberes a ensinar:

[...] devem permanecer suficiente próximos dos saberes cultos (eruditos), a fim de não incorrer na negação dos científicos, e eles devem ao mesmo tempo aparecer como suficientemente distintos dos saberes do senso comum, e principalmente dos saberes dos pais, para que seja preservada a legitimidade do ensino escolar. Uma vez que um saber perde esse estado intermediário, ele se torna obsoleto com respeito à evolução dos conhecimentos científicos, sendo banalizado a ponto de se confundir com o senso comum, sua re-atualização se faz necessária. (2005, p. 94). (tradução nossa<sup>43</sup>)

Uma outra dimensão a exercer influência no processo de transposição analisada por Chevallard (1991) é a questão da *temporalidade* e a necessária *programação do ensino*. Nos textos de saber escolar (como manuais, programas, lições, etc) verifica-se uma delimitação e uma reorganização dos saberes sábios pelos agentes da noosfera, de acordo como uma

---

<sup>43</sup> “Les **motifs** (ou raisons) des transpositions nouvelles tiennent à ce que le système didactique est *ouvert* sur son environnement, et qu'il ne peut subsister qu'à condition d'être compatible avec celui-ci. Plus précisément, les savoirs à enseigner doivent demeurer suffisamment proches des savoirs savants, afin de ne pas encourir le désaveu des scientifiques, et ils doivent en même temps apparaître comme suffisamment distincts des savoirs de sens commun, et notamment des savoirs des parents, pour que soit préservée la légitimité même de l'enseignement scolaire. Dès lors qu'un savoir perd ce statut *intermédiaire*, soit qu'il soit devenu obsolète eu égard à l'évolution des connaissances scientifiques, soit qu'il se soit banalisé au point de se confondre avec le savoir de sens commun, sa réactualisation devient nécessaire.”

progressão a ser alcançada pelos alunos. Tendo exposto nesta seção o processo de TD no quadro teórico de sua origem, passo a explicitá-lo no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo na próxima seção.

### 3.5.2 A Transposição Didática no Quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo

Na perspectiva do ISD, questão da transposição didática ocupa um lugar privilegiado de estudos desde o século passado (BRONCKART & PLAZAOLA GIGER, 1998; BRONCKART & SCHNEUWLY, 1991; BRONCKART, 2005), já que a preocupação com o desenvolvimento humano se dá na medida em que o sujeito se apropria dos pré-construídos, fato esse dependente de processos de TD.

Nos estudos iniciais próximos à obra de Chevallard, Bronckart e Giger (1998) consideram três níveis envolvidos no processo de TD: o sistema educacional, o sistema de ensino e o sistema didático.

O nível do sistema educacional define o *conhecimento a ser ensinado* e é formado pelos textos prescritivos que instauram as expectativas esperadas pela sociedade em relação a um determinado saber científico, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases, os livros didáticos entre outros, nesta pesquisa é formado pelas prescrições do próprio estágio supervisionado da instituição de origem das estagiárias. O segundo nível de transposição é representado pelas instituições de ensino, as escolas que acabam dando forma às escolhas já anteriormente efetuadas pelo sistema educacional e instauram os *conhecimentos escolhidos a serem ensinados*, que, nesta investigação, escolheram o conteúdo do curso de formação. Por fim, o terceiro nível é o dos sistemas didáticos, constituídos pelo professor, aluno e pelos objetos de saber e pelas relações com eles estabelecidas na sala de aula, as quais instituem os *conhecimentos efetivamente ensinados* (BRONCKART, 2005, 2006a). Resulta disso as seguintes transformações : (a) o conhecimento científico sofre uma primeira transformação e passa a se constituir em conhecimento a ser ensinado; (b) o conhecimento a ser ensinado passa novamente por transformações e se constitui em conhecimento efetivamente ensinado; (c) o conhecimento efetivamente ensinado se constituirá em conhecimento efetivamente aprendido pelo aluno.

Cada uma dessas transformações ocasiona alguns problemas, conforme se observa no Quadro 16, tendo como base Bronckart & Plazaola Giger (1998):

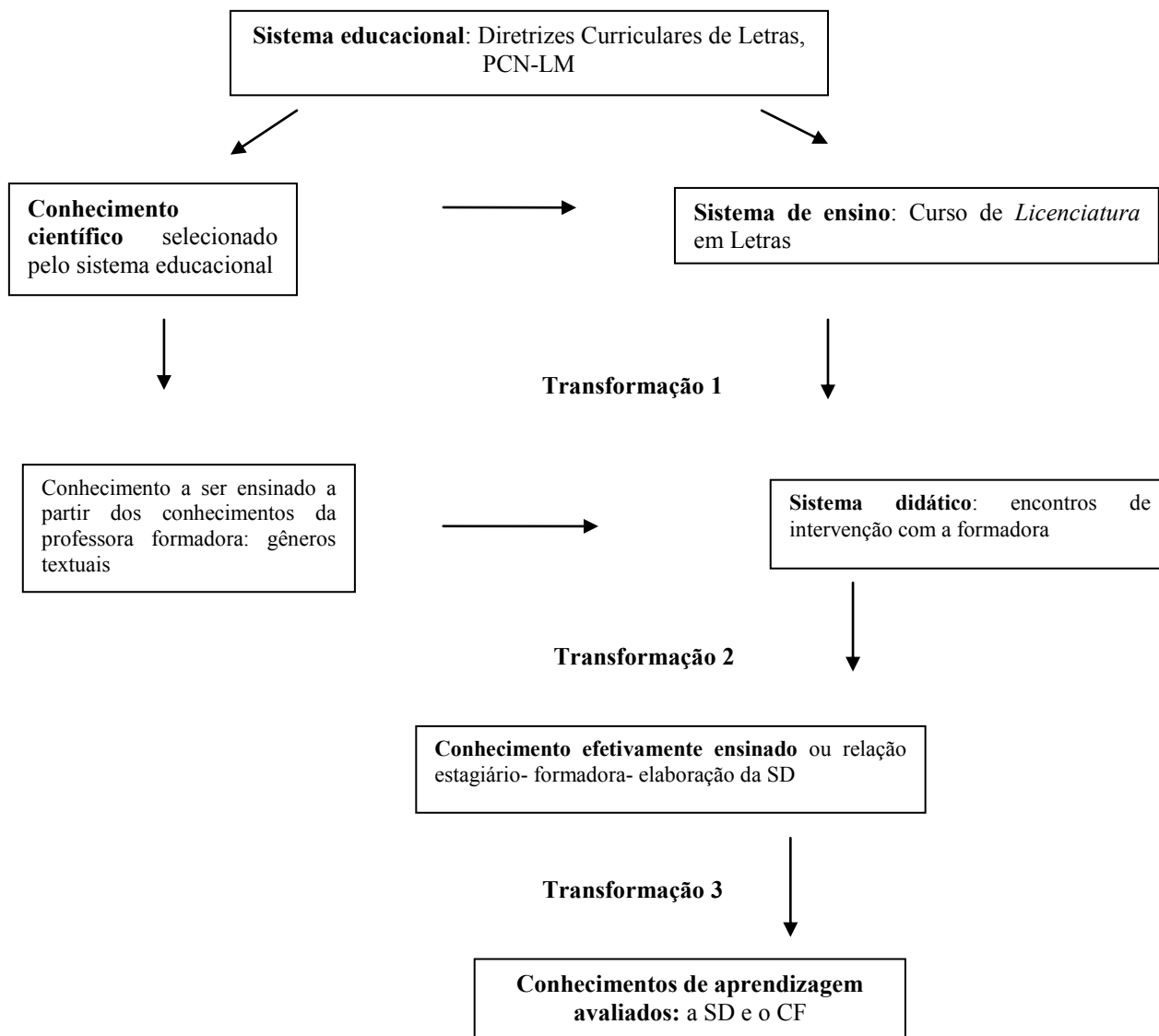
**Quadro 16** – Problemas relativos à transposição didática

NÍVEL DE TRANSFORMAÇÃO	PROBLEMAS
<b>Nível 1:</b> do sistema educacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ruptura epistemológica com a fonte de origem;</li> <li>- Falta de consenso na escolha da teoria de base para o ensino de línguas</li> <li>- Despersonalização do conhecimento.</li> </ul>
<b>Nível 2:</b> do sistema de ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartimentalização dos conteúdos;</li> <li>- Fragmentação do conteúdo;</li> <li>- Interpretações equivocadas dos objetos teóricos (automização e dogmatização);</li> <li>- Definições curriculares a partir de coerções dos representantes da noosfera.</li> </ul>
<b>Nível 3:</b> do sistema didático	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensão temporal da aprendizagem em relação aos conteúdos programáticos;</li> <li>- Ausência de práticas de referência pelo professor;</li> <li>- Representações do próprio professor acerca do que seja ensinar LM.</li> </ul>

Mais recentemente, Bronckart (2006a) inclui um quarto nível no processo de transposição: os conhecimentos efetivamente apreendidos passam a *conhecimentos de aprendizagem avaliados*, por testes, provas, exames nacionais a exemplo da Provinha Brasil, ENEM, Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa, etc. Nesta investigação esse nível está representado pela avaliação que eu como professora formadora realizarei ao final do estágio.

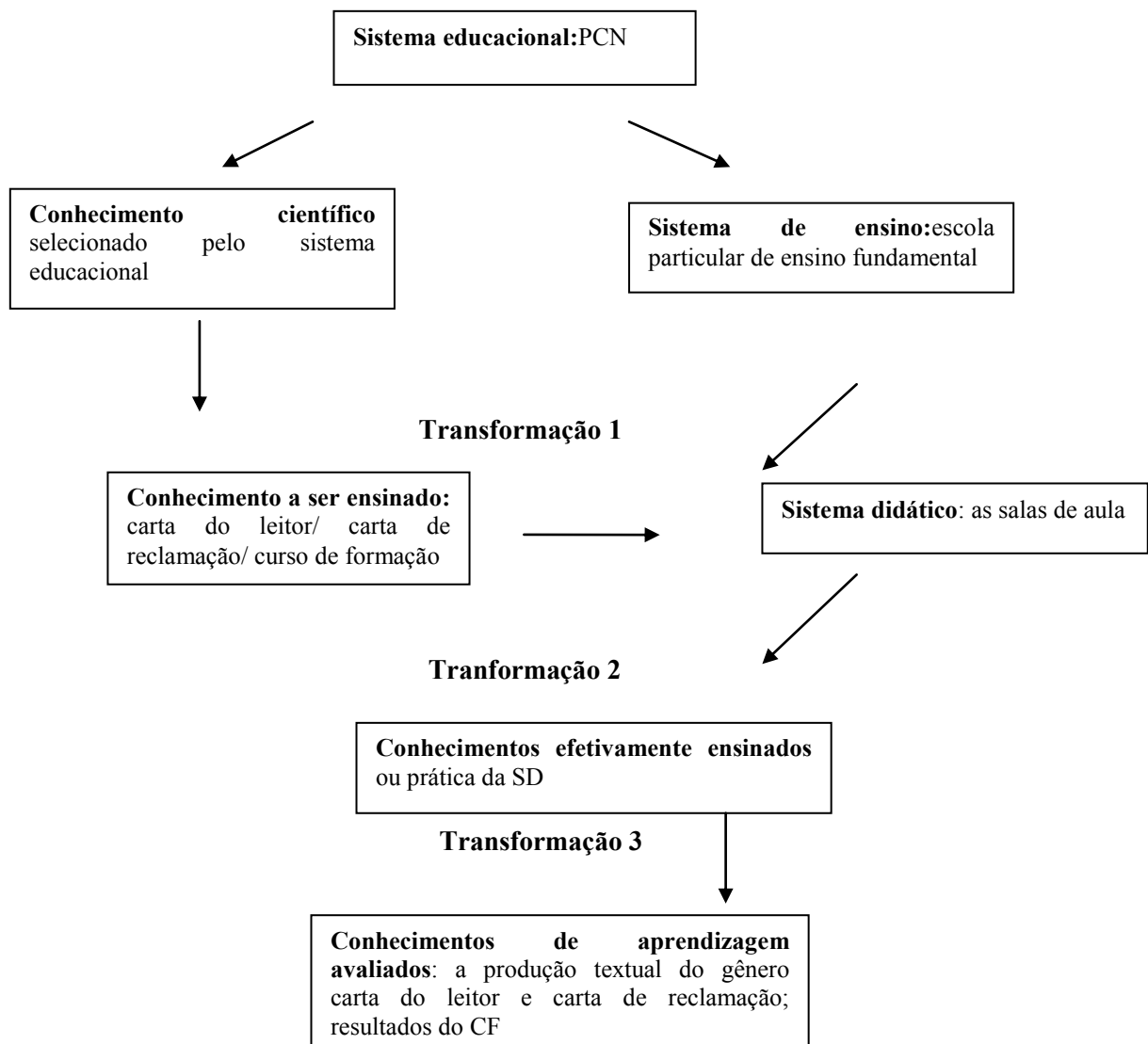
No caso desta investigação, há dois processos de TD: (1) envolvendo as estagiárias enquanto alunas do curso de Letras a se apropriarem de um novo objeto teórico e de novas ferramentas de trabalho e (2) as estagiárias enquanto professoras de séries iniciais. Para o movimento de aprendizagem e de internalização das estagiárias, ressalto que, em relação ao conhecimento a ser ensinado, há já um outro subnível de transposição, na medida em que como professora-formadora e pesquisadora fui eu que selecionei, como representante da noosfera, o conhecimento a ser ensinado, sendo ele decorrente do meu próprio processo de internalização e de aprendizagem em torno dos gêneros textuais, o que, de fato, já gera transformações no conhecimento científico tal como ele se apresenta em sua origem. Para o movimento de aprendizagem das estagiárias, antes do estágio de docência, teríamos o percurso abaixo:

**Figura 1** – A TD das estagiárias como alunas a se apropriarem de um novo objeto



Já no que diz respeito ao movimento de ensino vivenciado pelas estagiárias, no momento das aulas de docência e durante o curso de formação por elas ministrado, teríamos um segundo processo de transposição:

**Figura 2** – A TD das estagiárias como professoras no estágio de docência.



Resumidamente, expus, nesta seção, que o processo de TD envolve diversas transformações do saber científico. Essas transformações, ou uma necessária simplificação do saber, tal como atesta Bronckart (2005), são necessárias para que um dado objeto teórico seja apreendido pelos alunos e ocorrem em três níveis distintos: no sistema educacional, no sistema de ensino e no sistema didático. Nessas sucessivas transformações, precisamos ainda considerar a interferência dos agentes da noosfera que definem, reconfiguram, atualizam ou mesmo distorcem o próprio objeto de saber. Por fim, de forma mais específica no sistema didático, há de se levar em conta que os gêneros de atividade escolhidos pelo professor, seus esquemas de utilização, o tempo de aprendizagem dos alunos e o seu estilo configuram dimensões subjetivas que também interferirão no processo de TD.

De qualquer maneira é consensual, seja nos estudos iniciais sobre a transposição didática ou nos atuais mobilizados pelo Interacionismo Sociodiscursivo, que os conhecimentos científicos ao sofrer sucessivas transformações não podem se afastar demasiadamente de sua origem, a ponto de serem banalizados e confundidos com o senso comum, daí o seu perigo.

Finalizado o referencial teórico, na Parte III, apresento a metodologia da pesquisa.

## **PARTE III**

# **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Nesta parte apresento a metodologia da investigação, detalhando o contexto, os procedimentos de coleta de dados, os instrumentos e categorias de análise. Para tanto, ela foi dividida em três seções: na primeira focalizo a natureza e o tipo de pesquisa de forma mais ampla; em seguida apresento o contexto da pesquisa, descrevo os locais e os participantes e destaco, também, alguns obstáculos que se fizeram presentes no contexto inicial da investigação. Na terceira seção apresento o período de duração da coleta de dados, as etapas da investigação, os instrumentos escolhidos, os seus objetivos, para, finalmente, chegar aos procedimentos de análise com as categorias analíticas por mim adotadas para ser responder às questões de pesquisa.

### 1.1 Definição da Natureza e do Tipo da Pesquisa

Esta investigação ancora-se (a) no paradigma qualitativo de pesquisa; inserindo-se (b) na perspectiva crítica de investigação e definindo-se (c) como parcialmente colaborativa de caráter interventivo.

A investigação de *natureza qualitativa* (ERICKSON, 1986; NUNAN, 1992; BOGDAN e BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 1995;) defende uma compreensão do contexto de pesquisa em que todos os seus elementos contextuais são considerados, ou seja, os fenômenos são interpretados holisticamente e não de forma quantitativa. De forma geral, as características do paradigma qualitativo, segundo os autores são:

- a) interesse para o processo, do que simplesmente nos resultados (NUNAN, 1992; BOGDAN; BIKLEN, 1994) - nesta investigação meu foco está nos movimentos de ensino e de aprendizagem das estagiárias, logo, processos em construção;
- b) A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o seu contexto (NUNAN, 1992; BOGDAN; BIKLEN, 1994) - nesta pesquisa os dados foram observados e retirados diretamente do contexto de investigação;
- c) a análise dos dados é realizada de forma indutiva, isto é, não se confirmam hipóteses pré-determinadas, as abstrações vão se construindo no decorrer da investigação e a direção do estudo só se confirma depois da coleta de dados e da convivência com os participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nunan (1992) fala em abordagem orientada para a descoberta, observação naturalista e não controlada. Nesta pesquisa, muito embora tenha estabelecido hipóteses iniciais, a convivência com os participantes e com os contextos modificaram tanto os objetivos iniciais como reconfiguraram o percurso e as etapas da investigação;

- d) o sentido dados pelos participantes às ações são fundamentais para a compreensão dos fenômenos, isto é, “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50). Nesta pesquisa, o caráter de colaboração entre a pesquisadora e os participantes será fundamental para a busca e compreensão dos significados das ações focalizadas, o que reforça seu caráter colaborativo;
- e) a análise dos dados conta com uma variedade de instrumentos de coleta, como observações, questionários, entrevistas, gravações em áudio e vídeo etc (ERICKSON, 1986; ANDRÉ, 1995). Nesta pesquisa, utilizei vários instrumentos que serão detalhados nas próximas seções;
- f) as conclusões estabelecidas na investigação não são generalizáveis (NUNAN, 1992), mas devem ser vistas num determinado contexto;
- g) os dados da investigação são ricos, extensos, variáveis e profundos (NUNAN, 1992).

Outra característica desta investigação é ancorar-se no *paradigma crítico de investigação*. Liberalli (2002) explica que esse paradigma encontra-se relacionado à ideia bakhtiniana e vigotskiana do sujeito construído histórica e socialmente, além de seu caráter intervencionista. Também ressalta a autora que a perspectiva crítica encontra-se diretamente ligada às discussões acerca da reflexão crítica<sup>44</sup> desenvolvida em formação com os professores:

O conceito *reflexão crítica*, assim como *pesquisa crítica* (BREDO e FEINBERG, 1982), tem base na hierarquia de conhecimentos proposta por Habermas (1973) e engloba uma ênfase em aportes teóricos [...] e a ênfase em questões práticas (ligadas aos interesses que facilitam o entendimento instrumental da ação), porém valorizando critérios sociais, culturais e históricos, que através da linguagem possam propiciar novas constituições, (LIBERALLI, 2002, p.111). (grifos da autora)

A citação vem ao encontro do meu propósito de intervir teoricamente no contexto de formação das estagiárias, no momento da realização do estágio de docência, a fim de que possam ressignificar suas práticas nos contextos específicos do estágio.

Por fim, em coerência com a perspectiva crítica, esta pesquisa define-se como *parcialmente colaborativa de caráter intervencionista*. É colaborativa pois o trabalho foi compartilhado entre mim como pesquisadora e formadora com as estagiárias, com a supervisão da escola e professoras; é uma pesquisa de caráter interventivo no sentido de que

---

<sup>44</sup> As discussões acerca da reflexão crítica, no campo da formação, ancoram-se em autores como Kemmis (1987), Stake (1987) e um dos mais conhecidos Smith (1992), todos eles preocupados em analisar as ações dos participantes dentro de um contexto social, histórico e cultural, a fim de que esses mesmos participantes possam compreender o que fazem, por que fazem e, também, reconstruir o que fazem, quando necessário.

como professora formadora interferi no contexto da disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa no ano de 2008, no intuito de testar inicialmente apenas a ferramenta sequência didática. Justifico ser parcialmente colaborativa, pois nesse contexto, a pesquisa não envolveu o professor de Prática de Ensino, porque ele não aceitou participar, dando-me as seguintes justificativas: (a) estava num momento pessoal bastante atribulado, pela chegada do segundo filho; (b) encontrava-se com excesso de atividades administrativas e didáticas; (c) não tinha tempo para possíveis encontros com a pesquisadora.

A principal característica da pesquisa colaborativa é dar ênfase no processo de colaboração entre os participantes na construção crítica do conhecimento e a contribuição de reciprocidade para todo o grupo (MAGALHÃES, 2007). Dessa forma, tanto eu como professora pesquisadora, como as estagiárias, os alunos da unidade da escola e as suas respectivas professoras contribuem para os sentidos e os conhecimentos mobilizados na investigação. Há, nesse caso, uma diversidade de conhecimentos, de formações e papéis que auxiliam o pesquisador a compreender melhor o fenômeno por ele escolhido a investigar. Além disso, a possibilidade de negociações entre os participantes, que atuam como colaboradores, que refletem e argumentam para a (re)construção de teorias, ações que embasam a sala de aula é constantemente utilizada.

Assim, a pesquisa colaborativa é vista como propiciadora de movimentos contrários a relações opressivas de qualquer natureza e em direção a relações mais igualitárias e democráticas. Visa o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação para os envolvidos na pesquisa. (MAGALHÃES, 2007, p 152).

Obviamente o fato da pesquisa colaborativa caminhar em busca de relações mais democráticas não a exime de conflitos no seu processo. Todavia, esse conflitos são negociados entre os participantes a fim de que possam compreender o que fazem e por que fazem. Magalhães (*op.cit.*) salienta que duas atividades ou estratégias têm sido mais utilizadas para se gerar o espaço para a reflexão crítica, seja em função dos conflitos instaurados, seja em função da compreensão de ações específicas: a escritura de diário e a sessão reflexiva, sendo as duas ferramentas por nós utilizadas, as quais serão melhor delineadas nos instrumentos de coleta de dados.

## 1.2 O Curso de Letras

A instituição pública que oferece o curso de Letras, de onde selecionei as estagiárias para a investigação, oferece 48 cursos de graduação, sendo 36 no câmpus sede e 12 distribuídos nos demais *campi*. Além disso, 36 cursos *strictu sensu*, 26 de mestrado e 10 de doutorado e 89 cursos *lato sensu* integram os cursos de pós-graduação. Sua população, entre servidores e alunos, está estimada em mais de 18 mil pessoas.

No caso específico do curso de Letras, sua fundação deu-se no ano de 1967. Ao longo desses anos foi consolidando atividades de ensino, pesquisa e extensão, a ponto de no ano de 1997 ampliar o seu campo de atuação com a criação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, hoje Programa de Pós-Graduação em Letras, atendendo a duas áreas de concentração: Estudos Linguísticos e Estudos Literários. Hoje o curso recebe cerca de 160 alunos novos por ano.

Após duas reformas curriculares, a primeira em 1976 e a segunda em 1991, esta última para o Regime Seriado Anual, o curso oferece quatro habilitações, a saber: Habilitação Única - Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Habilitação Dupla - Português/Inglês e Literaturas Correspondentes; Habilitação Dupla - Português/Francês e Literaturas Correspondentes; Habilitação Única- Inglês e Literaturas Correspondentes/ Licenciatura e Bacharelado.

Para atender a toda essa demanda o curso conta com 69 professores efetivos, dos quais 40 são doutores, 17 mestres e 2 especialistas, além de 5 mestres afastados para doutoramento e 2 doutores para pós-doutorado. Também conta com a colaboração de 7 professores temporários por ano.

A partir do ano de 2005, o curso sofreu reestruturações em sua grade curricular, decorrentes das recomendações do MEC, conforme as Diretrizes Curriculares de Letras (BRASIL, 2001) e as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002). Por decisões internas, o curso manteve o currículo antigo, reformado no ano de 1991 conjuntamente com a nova matriz curricular, que teve seu início no ano de 2005, até que os alunos matriculados no ano de 2006 finalizassem o curso, o que se deu no ano de 2009.

No caso das estagiárias que foram escolhidas para esta investigação elas integram a matriz curricular antiga do curso, antes de sua reforma, logo pertencem ao currículo antigo do curso de Letras.

### 1.3 A Professora Pesquisadora

Já expus na Parte I desta pesquisa dados particulares sobre meu processo de formação, por isso nesse momento uso de maior objetividade, retratando apenas o momento do início do doutoramento.

Quando iniciei meu doutoramento no ano de 2007, ainda encontrava-me em exercício profissional, por isso mesmo a ideia inicial era realizar uma pesquisa-ação com meus alunos estagiários. Porém, e aqui uso o conector adversativo com uma conotação positiva, no ano de 2008 fui contemplada pelo meu departamento com um afastamento integral, o que se de um lado me impossibilitou realizar um a pesquisa-ação, de outro oportunizou-me um mergulho epistemológico riquíssimo, já que agora teria meu tempo voltado inteiramente para o momento de estudo e pesquisa, o que, sem dúvida, foi fundamental para ao meu processo de formação profissional. Por isso, ao invés da pesquisa-ação, defini a pesquisa colaborativa, de natureza interventiva para trilhar um trabalho que não apenas buscasse compreender um dado fenômeno e interpretá-lo, mas também, intervir nele e em seus participantes, já que confesso, a natureza aplicada, talvez decorrente dos anos de magistério no ensino médio, sempre se manteve comigo. Assim, no momento em que a pesquisa foi realizada, encontrava-me totalmente afastada de meus exercícios profissionais.

### 1.4 As Estagiárias

Como toda pesquisa, encontrar voluntários que se disponham a participar não é tarefa fácil. No caso específico dos estudantes de Letras, sabia também que enfrentaria dificuldades de encontrá-los, pois a grande maioria, além de estudar em um período (matutino ou noturno) também trabalhavam, o que dificultaria tanto os encontros com a formadora, que necessitariam ser aos finais de semana, como também o próprio estágio de docência, que tratando-se de séries iniciais deveria ser realizado no período da manhã ou tarde.

Além disso, um dado que me era significativo era encontrar alunos dispostos a participarem de uma intervenção e que tivessem tempo para os encontros comigo e para o trabalho de preparação dos materiais, cujo propósito inicial seria o de investigar o papel da ferramenta sequência didática (SD), totalmente desconhecida até então dos alunos, pois como queria observar o processo de apropriação dos estagiários em relação a esse instrumento e suas bases epistemológicas, a questão da volição (cf. VYGOSTSKY, 1988, 2001) e do desejo

(cf.DAVYDOV, 1988) eram pressupostos para o processo de aprendizagem e de internalização que queria observar.

De início, passei nas salas dos alunos que encontravam-se no quarto ano (em todas as habilitações envolvendo a habilitação de Português) para me apresentar e solicitar voluntários. A estratégia não funcionou. Depois, como fazia parte do grupo de pesquisa “Interação e escrita” (UEM/CNPq), constituído, também, por alunos da graduação, fiz a mesma solicitação e obtive êxito, duas alunas se interessaram em participar, ambas cursando, no ano de 2008, o 4º. ano da Habilitação Dupla Português/Inglês, no período da manhã.

Posteriormente, como na disciplina de Prática de Ensino que estavam frequentando o estágio de docência tinha sido previsto para se realizado em duplas, cada uma delas convidou uma colega de sala para também integrarem a pesquisa.As duas participantes finais, no momento da escolha, também estavam ingressando em grupos e projetos de pesquisa. Assim, havia 4 estagiárias que, de forma voluntária e interessada, tornaram-se participantes da investigação. Em concordância com o professor da disciplina de Prática de Ensino, ficou acertado que elas continuariam a assistir as aulas até o período das orientações do estágio de docência, ficando essa etapa sob minha inteira responsabilidade.

Ressalto que as quatro participantes, além de integrarem projetos de pesquisa, portanto, possuindo um perfil bastante diferente da grande maioria dos alunos, a princípio não se constituiu ao meu ver em um viés perigoso para as conclusões que chegarei, isso porque o meu principal objetivo é buscar a compreensão do movimento de internalização dessas estagiárias.

Consultei as participantes estagiárias quanto à escolha de nomes fictícios e solicitei-lhes a permissão para divulgação dos dados, as quais escolheram Carol e Sofia, dupla que trabalhou com a 3ª. série e Mariana e Beatriz, que trabalharam com a 4ª. série.

## 1.5 A Unidade Escolar

Inicialmente duas justificativas são necessárias nesta seção: a primeira referente à escolha de uma unidade particular de ensino e a segunda referente às séries iniciais do ensino fundamental (ou Fundamental I).

No caso da unidade particular de ensino, a escolha deu-se principalmente em função da coordenação da escola ter nos procurado no ano de 2007 para realizar um trabalho de formação continuada com professoras de séries iniciais em torno das práticas linguísticas

gêneros textuais e pela impossibilidade de desenvolver o trabalho no Colégio de Aplicação Pedagógica de minha instituição, já que havia outros professores formadores na escola, impossibilitando a minha entrada.

Claro está que esse é, sem dúvida, um contexto um tanto atípico e merece ser um pouco problematizado. Obviamente o contexto de produção de uma pesquisa de formação de professores numa unidade escolar de natureza privada, que chamou a pesquisadora para que desenvolvesse ali um trabalho, com professores desejosos de otimizar seu próprio aprendizado, desenvolvido com estagiárias, que, ao contrário da grande maioria dos alunos de Letras, não trabalhavam, participavam de projetos de pesquisa, é um contexto que muitos podem julgar idealizado demais para as conclusões que pretendo chegar. Todavia, entendo que para o foco a que me propus na investigação – o papel das ferramentas para o processo de internalização- parece não depender tanto da natureza da escola, muito embora não possa desprezá-la para eventuais generalizações. Essa constatação fica como uma conjectura a ser posteriormente comprovada.

O aceite, no entanto, veio com uma ressalva, o de ministrarmos um curso de formação para as professoras que tivesse como temática as práticas linguísticas e os gêneros textuais.

Já o foco nas séries iniciais do fundamental foi consequência de três motivos: o primeiro, o convite da coordenadora da escola, que preocupada com o trabalho, segundo ela repetitivo, realizado de língua portuguesa em especial na 3ª. e 4ª. séries, decidiu procurar a minha ajuda. A segunda justificativa deve-se à minha participação no projeto de pesquisa “Gêneros textuais e a ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa” (UEL/CNPq), coordenado pela minha orientadora, professora Doutora Elvira Lopes Nascimento, cujos objetivos de trabalho, no que concerne ao desenvolvimento de projetos de ensino, voltava-se neste projeto em específico também às séries iniciais. Por fim, justifico essa escolha em torno das séries iniciais por também se mostraram para mim particularmente desafiantes, já que, como professora de estágio, também já ministrei, por vezes, disciplinas como Metodologia em Língua Portuguesa no curso de Pedagogia e verifiquei o quanto o curso necessita de mais pesquisas que foquem de forma mais específica o ensino de língua portuguesa .

As 3ª. e 4ª. séries foram definidas como prioritárias para a intervenção das estagiárias em razão de serem séries nas quais questões referentes à alfabetização já haviam sido superadas e em razão da solicitação da própria coordenação da escola, desejosa em trabalhar melhor as práticas discursivas com essas séries.

A unidade particular escolar está localizada na região central, da cidade de Maringá-PR. Sua fundação é relativamente recente, no ano de 2003, porém hoje é uma das mais conceituadas da rede privada por trabalhar com no máximo vinte e cinco alunos por turma. No ano de sua fundação, ela atendia apenas de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries, hoje atende até a 7<sup>a</sup>. série e prevê, durante os próximos anos, até o ensino médio. A população de alunos hoje é de 370 e de professores 33.

As salas de aula contam com infraestrutura planejada, carteiras adequadas à idade e altura das crianças, biblioteca particular em cada sala e uma biblioteca geral da escola, sala de jogos, quadra poliesportiva, sala de artes, sala de culinária, sala de refeições, já que o lanche é servido pela própria escola, com cardápio definido por uma nutricionista. No entanto, por ser uma escola privada, estranhamos o fato de as salas não terem aparelhos como televisão e vídeo, e nem uma sala específica para uso desses aparelhos com as crianças até o momento da realização do estágio de docência, no segundo semestre de 2008.

#### 1.5.1 As Professoras

As professoras de 3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>. séries são formadas pelo curso de Pedagogia, porém a professora da 3<sup>a</sup>. série já está formada há mais de 10 anos, enquanto a da 4<sup>a</sup> tem formação recente. Ambas foram receptivas à pesquisa e à entrada das estagiárias.

#### 1.5.2 Os Alunos

Os alunos, tanto da 3<sup>a</sup>. como da 4<sup>a</sup>. séries, são de classe média, média alta e alta. A 3<sup>a</sup>. série conta com 22 alunos e é considerada pela professora titular como uma sala “agitada”, no sentido de que são extremamente curiosos e participativos, o que leva, em alguns momentos, a professora a estabelecer estratégias de negociação com as crianças para conseguir a atenção de todas. Já a sala da 4<sup>a</sup>. série é composta por 14 alunos, pois, segundo a coordenação, nessa fase, é comum que os alunos da tarde passem para o período da manhã, já que a 5<sup>a</sup>. série só existe nesse período, o que esvazia a turma da tarde. A turma foi bastante elogiada pela coordenação e pela professora, tanto no que diz respeito ao comportamento em sala, como ao desempenho nas atividades.

## 1.6 Conflitos Presentes no Contexto

No percurso de uma pesquisa de natureza qualitativa os conflitos são parte inerentes do processo. As relações entre a pesquisadora e as estagiárias participantes em alguns eventos (poucos) se mostraram por vezes conflitantes, as quais posteriormente retomarei na análise, porém não me permitem classificá-las como predominantemente conflitantes, sendo que o conflito para Vygotsky (1988, 2000) pode ser, inclusive, propulsor do desenvolvimento.

No entanto, ao final do primeiro semestre de 2008, quando a coleta de dados da pesquisa encontrava-se já em andamento, um conflito importante ocorreu, a desistência de Beatriz logo após o primeiro encontro de formação com as professoras, alegando problemas pessoais com sua parceira de estágio (Mariana). Tentei interferir, pois sabia que as duas eram amigas há anos, mas percebi que minha interferência teria que ter limites, já que razões pessoais de interesse apenas das duas não me diziam respeito. Dessa maneira, Mariana, após esse episódio, passou a trabalhar sozinha. Como as etapas posteriores já haviam sido planejadas concordamos que não adiantaria convidar outra colega da turma, já que também estavam em processo de planejamento de regência.

## 1.7 Período e Etapas da Coleta

A coleta de dados do início ao final da pesquisa ocorreu durante os meses de março a dezembro de 2008. Como parte de uma pesquisa qualitativa, as etapas foram extensas e variadas, conforme descrevo no Quadro 17:

**Quadro 17** – Resumo cronológico das etapas e atividades da pesquisa

<b>PERÍODO</b>	<b>ETAPAS E ATIVIDADES DA PESQUISA</b>
Março/2008	-Visita à instituição superior e definição das estagiárias participantes da pesquisa.
Abril/2008	- Encontro 1 de orientação com a pesquisadora: apresentação da proposta de trabalho. - Coleta dos cadernos das crianças da escola, e do planejamento de aulas para diagnóstico dos problemas.
Maio/2008	- Estágio de observação na unidade escolar. - Encontro 2 de orientação: diagnóstico dos cadernos e planejamento das professoras - Sessão de reflexão 1 acerca dos problemas encontrados nos cadernos e planejamento das professoras da unidade escolar. - Escrita do diagnóstico dos problemas encontrados nos cadernos e planejamento das professoras em relação às práticas linguísticas. - Realização de uma atividade diagnóstica de leitura com as professoras. -Definição dos gêneros a serem objetos da SD: carta do leitor (3ª. série) e carta de reclamação (4ª. série). - Definição dos temas e etapas do curso de formação para as professoras. - Elaboração dos dois primeiros encontros referentes ao curso de formação para as professoras de 1ª.a 4ª. séries.
Junho/08	- Realização do curso de formação: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 09/06- Conceitos de leitura;</li> <li>• 23/06- Processos e estratégias de leitura na visão interacionista.</li> </ul> - Encontro 3 de orientação e Sessão de reflexão 2. - Início do modelo didático dos gêneros referentes ao estágio de docência. - Encontro de orientação 4 com a pesquisadora sobre o tema Contexto de produção e modelo didático. - Sessão reflexiva 3 sobre o 2º. Encontro de formação com as professoras.
Julho/ 2008	- Elaboração do modelo didático. - Elaboração das demais etapas do curso de formação. - Encontro de orientação 5 com a pesquisadora sobre o tema Análise linguística.
Agosto/2008	- Continuidade do curso de formação <ul style="list-style-type: none"> <li>• 11/08- Análise linguística;</li> <li>• 25/08 – Gêneros textuais e a produção de textos.</li> </ul> - Sessão reflexiva (4) das etapas acima do CF. - Realização do diagnóstico de produção textual com as crianças.

Setembro-/2008	- Continuidade do CF <ul style="list-style-type: none"> <li>• 09/09- Projetos a partir de gêneros textuais.</li> </ul> - Sessão reflexiva 5 sobre os CF. - Elaboração das SDs.
Outubro/2008	-Estágio de regência na escola (total de 16 horas-aula em cada série).
Novembro/2008	- Finalização do estágio de regência. - Sessão reflexiva 6 final após o estágio de regência.

No caso das estagiárias, a carga-horária por elas desenvolvidas no estágio ultrapassou a carga horária prevista na disciplina, conforme demonstra o Quadro 18 :

**Quadro 18** – Carga-horária desenvolvida pelas estagiárias durante a pesquisa

<b>CARGA-HORÁRIA E ATIVIDADES PREVISTAS NA DICIPLINA PRÁTICA DE ENSINO</b>	<b>CARGA-HORÁRIA E ATIVIDADES PREVISTAS E NÃO-PREVISTAS DURANTE A PESQUISA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 horas-aula de estágio de observação no ensino fundamental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 horas-aula de estágio no ensino fundamental.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Horas-aula de planejamento para estágio de docência a serem definidas pelos estagiários.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 20 horas-aula de planejamento para estágio de docência<sup>45</sup>.</li> <li>• 12 horas-aula em encontros de formação com a pesquisadora.</li> <li>• 10 horas-aula para a elaboração do modelo didático.</li> <li>• 10 horas-aula para o planejamento do curso de formação.</li> <li>• 10 horas-aula para ministrar o curso de formação.</li> <li>• 12 horas-aula em sessões de reflexão, divididas da seguinte forma: (4) após o diagnóstico inicial com as professoras e cadernos dos alunos; (4) após realização das etapas do curso de formação; (4) relativas ao estágio de docência.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 horas-aula de estágio de docência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 16 horas-aula de estágio de docência.</li> </ul>

Dessa maneira, o número de horas-aula dedicado pelas estagiárias para a pesquisa foi nitidamente maior do que ela teriam tido na disciplina de Prática de Ensino, principalmente pelo fato de o curso de formação não estar previsto. Exatamente por contar com várias atividades, tive a necessidade de usar vários instrumentos que detalharei na próxima seção.

<sup>45</sup> Essa carga-horária foi definida pelas estagiárias após o cumprimento das etapas.

## 1.8 Instrumentos da Coleta de Dados

Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados, com seus respectivos objetivos:

**Quadro 19** – Instrumentos de pesquisa e seus respectivos objetivos

INSTRUMENTOS	OBJETIVO
- Questionário com as estagiárias.	- Conhecer o percurso acadêmico e profissional das estagiárias participantes.
- Planos de aula das professoras da unidade escolar.	- Diagnosticar o trabalho das professoras no que diz respeito às práticas linguísticas.
- Cadernos dos alunos.	- Diagnosticar tanto o trabalho das professoras como a aprendizagem dos alunos no que diz respeito às práticas linguísticas para decidir os gêneros das SD.
- Observação de 10 horas-aula de cada série onde se seu o estágio de docência.	- Compreender melhor o contexto de regência.
- E-mails.	- Resolução de dúvidas das estagiárias, solicitação de informações etc.
- Gravação em áudio e vídeo do curso de formação (10 horas-aula) e das aulas referentes ao estágio de docência das estagiárias (14 horas-aula em cada série).	- Diagnosticar o movimento de ensino e de aprendizagem das estagiárias.
- Modelo didático	- Diagnosticar o movimento de aprendizagem das estagiárias e as ferramentas utilizadas para esse fim.
- Sequência didática	- Diagnosticar o movimento de aprendizagem das estagiárias e as ferramentas utilizadas para esse fim.
- Diários realizados após o curso de formação e a regência	- Compreender as ações das participantes incluindo as minhas, os seus significados.
- Sessões reflexivas	- Observar o movimento de internalização, reflexão e desenvolvimento das estagiárias em todo o processo.
- Produções textuais das crianças antes do desenvolvimento da SD e após a SD	- Verificar o movimento de internalização e de transposição didática das estagiárias.

Dentre esses vários instrumentos, por necessária delimitação à análise e aos meus objetivos, não analisarei todos eles, trazendo à análise os que me interessam para o cumprimento dos meus objetivos. Na seção seguinte exponho os procedimentos adotados para a geração dos dados.

## 1.9 Categorias de Análise e Procedimentos

Os procedimentos de análise têm o propósito de auxiliar a pesquisadora a responder as perguntas de pesquisa e encontrar categorias analíticas para a análise dos dados. O Quadro 20 sintetiza as categorias que serão analisadas em relação aos objetivos da investigação e às perguntas que orientaram este estudo.

**Quadro 20** – Categorias de análise da investigação

<b>TEXTOS</b>	<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>QUESTÕES DE PESQUISA</b>
-Modelo didático -Sequência didática - Curso de formação	-Análise das capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1998); -Análise da tipologia/operações mentais presentes nos exercícios (VYGOTSKY, 2000) -Graus de responsividade (BAKHTIN, 2003).	-Observar o papel das ferramentas para a apropriação de novos saberes e o desenvolvimento das estagiárias	-Qual é o papel das ferramentas CF e SD para o desenvolvimento das estagiárias e o seu letramento para o local de trabalho?
-Tarefas explícitas propostas pela pesquisadora <i>anteriores à regência</i> : (1) elaboração de um diagnóstico das práticas linguísticas da unidade escolar; (2) elaboração de um curso de formação; (3) elaboração do modelo didático; (4) elaboração das sequencias didáticas	- Análise tipológica das tarefas solicitadas nos encontros de orientação com a pesquisadora (ALTET, 2004); - Elementos da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2004); -Operações mentais (VYGOTSKY, 2000); -Níveis de desenvolvimento (VYGOTSKY,1988); -Graus de responsividade e tipos de destinatários (BAKHTIN, 2003).	Observar o papel das tarefas para configurar o movimento de internalização das estagiárias	-Quais tarefas solicitadas pela professora formadora possibilitam a internalização dos gêneros textuais pelas estagiárias? - Que outras ferramentas contribuem para o movimento de internalização?
- As sessões do curso de formação -Aulas do estágio de docência -Sessões reflexivas -Diários	-Análise dos elementos da teoria da atividade para o processo de apropriação (LEONTIEV, 2004); - Análise dos graus de responsividade (BAKHTIN, 2003). -Gestos profissionais (AEBY-DAGUÉ.; DOLZ, 2008)	- Observar o movimento de transposição didática e de internalização das estagiárias	- Como se realiza o movimento de transposição didática das estagiárias durante o estágio de docência?
-Textos produzidos pelas crianças antes	Análise das capacidades de ação	Observar o movimento de	-O que as produções finais das crianças evidencia sobre

da SD e após a SD	(DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1998)	internalização e de transposição didática das estagiárias refletido nas produções escritas das crianças.	o movimento de internalização das estagiárias?
-------------------	------------------------------------	--	--

Quanto aos procedimentos de análise, considerando que o grande foco da pesquisa é o processo de internalização, eles seguiram os seguintes passos, não necessariamente essa ordem:

- a. Identificação do Nível de Desenvolvimento Real das estagiárias e do nível de responsabilidade antes do uso das ferramentas.
- b. Identificação dos conflitos encontrados nas fases relativas às tarefas preparatórias antes da regência, durante o planejamento e o desenvolvimento do curso de formação e da sequência didática, no que diz respeito aos aspectos conceituais envolvendo os gêneros textuais.
- c. Exposição das ferramentas utilizadas para ressignificar conflitos/problemas encontrados, com vistas à internalização dos conceitos almejados.
- d. Identificação da Zona de Desenvolvimento Próximo a ser ativada pelas ferramentas.
- e. Identificação do nível de responsabilidade após o uso de ferramentas pela professora formadora e pesquisadora.
- f. Relação entre os elementos da teoria da atividade e o processo de internalização e desenvolvimento.

Ressalto que dentro desses procedimentos não uso, especificamente, as categorias do ISD para analisar o processo de internalização, apenas a noção de capacidades de linguagem, para a análise das produções finais das crianças, mas me valho mais das categorias de Vygotsky (1982; 1988; 2000; 2001; 2005), Bakhtin (2003), e de Leontiev (1998; 2001), sobretudo porque me debruço a olhar como o objeto teórico gêneros textuais é apropriado e, sendo as estagiárias aprendizes do ofício não me seria possível analisar seus gestos profissionais. O meu foco não é, portanto, as ações de linguagem, ou como o agir é representado em textos, mas o objeto de internalização e entendo que Leontiev consegue explicitar categorias mais específicas para olhar esse objeto.

Por fim, informo que todos os encontros de orientação foram gravados em áudio e vídeo, bem como as aulas relativas ao estágio de docência.

Tendo apresentado a metodologia para a coleta de dados, passo na próxima parte para a análise e dos dados e dos seus resultados.

## PARTE IV

# ANÁLISE DOS DADOS

*“O homem como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu fazer.”*

(FREIRE, P. **Educação e mudança**. 1982)

## CAPÍTULO 1

### O MOVIMENTO DE INTERNALIZAÇÃO NAS TAREFAS PREPARATÓRIAS PARA A REGÊNCIA

Neste capítulo analiso três tarefas explícitas propostas por mim e que, portanto, revelam parte de meus procedimentos metodológicos e ferramentas por mim utilizadas para gerar o processo de internalização em torno de conceitos envolvendo *gêneros textuais*, a saber: (a) o diagnóstico oral realizado pelas estagiárias em torno das práticas lingüísticas desenvolvidas na unidade escolar em que fariam a regência; (b) o preparo do curso de formação para as professoras de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries, que envolveu subtarefas como a elaboração de um diagnóstico da aula de leitura realizada pelas estagiárias a ser aplicado para as professoras da unidade escolar; a resolução de exercícios sobre o contexto de produção e sobre a análise linguística; (c) o processo de elaboração do modelo didático e da sequência didática.

Além dessas tarefas, claramente delineadas, tarefas implícitas também se fizeram presentes na etapa do planejamento, tais como: (d) leitura de uma bibliografia acerca dos gêneros textuais fornecida pela pesquisadora no decorrer de todo processo; (e) escrita de diários ao longo de todo processo, as quais serão trazidas para análise quando necessários para esclarecer pontos significativos.

Para auxiliar a compreensão dessa etapa inicial do trabalho, o Quadro 21 sintetiza os temas dos encontros presenciais na etapa do planejamento do curso de formação e da sequência didática:

**Quadro 21** – Temas discutidos nos encontros de orientação presenciais

ENCONTROS DE ORIENTAÇÃO PRESENCIAIS	TEMAS
Encontro 1 – abril/2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da proposta de trabalho às estagiárias por escrito pela professora pesquisadora, definição das tarefas explícitas, definição dos temas do curso de formação para as professoras (CHARTRAND, 2002).</li> </ul>
Encontro 2- maio/ 2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão acerca aula das professoras.</li> <li>• Apresentação do diagnóstico realizado pelas estagiárias em torno das práticas linguísticas das professoras da unidade escolar, por meio da análise dos cadernos das crianças e de planos de teóricos a serem utilizados com as professoras para os encontros de formação.</li> <li>• Apresentação da atividade diagnóstica a ser aplicada com as professoras da unidade escolar.</li> </ul>
Encontro 3 – junho/2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre os dois primeiros temas do Encontro de Formação (EF) com as professoras da unidade escolar, a saber: <i>Conceitos de leitura e Estratégias de leitura</i>.</li> </ul>
Encontro 4-junho/2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão teórica a respeito do contexto de produção no ISD e do modelo didático.</li> </ul>
Encontro 5- julho/2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão teórico-prática a respeito da prática da <i>Análise Linguística</i>.</li> </ul>

### 1.1 Tarefa 1- Definição dos Subtemas do Curso de Formação

No primeiro encontro de orientação (EO), que teve a duração de duas horas, os objetivos eram: (a) definir com as estagiárias as turmas em que fariam a regência e apresentar a ferramenta que utilizariam - a sequência didática; (b) definir os subtemas do curso de formação que ministrariam às professoras. Entretanto, outro objetivo se fez presente: o de diagnosticar o nível de desenvolvimento real (NDR) das estagiárias em torno dos gêneros textuais, já que exatamente por ser um “nível” de desenvolvimento ele pode ser relativamente mensurável.

Inicialmente já constatei que nenhuma delas conhecia as ferramentas a serem usadas pela pesquisadora, portanto esse seria um conhecimento a ser ainda construído por elas, encontrando-se todas elas, segundo Bakhtin (2003), em um processo de compreensão passiva, pois embora tivessem ouvido falar sobre a ferramenta sequência didática, desconheciam completamente suas bases internas, mas demonstrassem entusiasmo com o início das

atividades e com o aprendizado da ferramenta. Esse mesmo entusiasmo se manteve em especial quando souberam que a escola havia solicitado um curso de formação.

O tema geral do curso – *Práticas linguísticas e os gêneros textuais*- já nos chegou pronto e prescrito da própria escola, a fim de suprir, segundo a coordenadora, algumas lacunas evidenciadas pelas próprias professoras no exercício efetivo do seu trabalho em sala de aula. Teríamos 12 horas-aula para a realização desse curso. Por sugestão da escola, utilizaríamos 2 horas-aula por semana, tendo, portanto, seis encontros com as professoras.

Quando expus às estagiárias a possibilidade de elas ministrarem o que chamamos de Curso de Formação (CF) para as professoras de 1ª. a 4ª. séries, já esboçaram-se alguns dos elementos essenciais da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2001, 2004), os quais sinalizavam a possibilidade de elas se colocarem em atividade, já que tinham o desejo (DAVYDOV, 1988) e o motivo (LEONTIEV, 2004) como categorias a impulsionar o trabalho e, por isso mesmo, mobilizarem-se para o processo de internalização e de desenvolvimento pretendidos. Obviamente, estar em total atividade não seria possível ainda nesse momento, porém alguns elementos iniciais se fizeram presentes já nesse encontro.

Todavia, estar diante de uma nova experiência de ensino - o curso de formação provocava-lhes sentimentos díspares: ao mesmo tempo que as apavorava, também servia-lhes de motivação, fazendo-lhes perceber que, ao chegar ao final do curso, responsabilidades inerentes à própria profissão se fazem presentes.

De qualquer forma, pela fala das quatro estagiárias, já ficava claro alguns dos elementos da Teoria da Atividade (TA) (LEONTIEV, 2001, 2004; DAVYDOV, 1988) para a apropriação de um determinado saber: *o desejo, a necessidade e o motivo*:

**Quadro 22** – Elementos iniciais da Teoria da Atividade observados no primeiro encontro

ELEMENTOS DA TEORIA DA ATIVIDADE	SIGNIFICADO PARA AS ESTAGIÁRIAS
1. Desejo	As estagiárias demonstram entusiasmo e vontade em se colocarem no papel social de formadoras (elemento de cunho emotivo).
2. Necessidade	Realizar um curso de formação para professoras de 1ª. a 4ª. séries.
3. Motivo	Colocar-se no papel de professoras formadoras.

Apesar desses elementos iniciais da Teoria da Atividade já se esboçarem, ainda era necessário definirmos os subtemas do curso de formação. A tarefa de se escolher os subtemas a serem trabalhados poderia ter sido feita pela própria pesquisadora, e confesso que tive essa

vontade, porque, nesse momento, pensava mais nas minhas interlocutoras virtuais - as professoras da escola, do que propriamente nas estagiárias, interlocutoras reais (BAKHTIN, 2003). Mas, já em processo de minha própria reflexão sabia que se fizesse isso não contribuiria em nada para a própria reflexão das estagiárias. Definir os temas do curso de formação, do ponto de vista teórico, caracteriza-se como uma tarefa do tipo *funcional, formativa e metacognitiva* (cf. ALTET, 1994). Ela é funcional na medida em que são as estagiárias que executariam o processo ou grande parte dele. Ela é formativa e cognitiva, na medida em que para refletir sobre os subtemas de um curso de formação as estagiárias utilizaram-se de diversos processos mentais, para além do pensamento empírico, próprios do pensamento científico (MENCHISKAIA, 1969; DAVYDOV, 1982; RUBSTOV, 1996; VYGOTSKY, 2000), tais como: observação e análise (do contexto de ensino); definição (dos temas do curso de formação); síntese, observação de causas e efeitos e reconhecimento da função de determinados conceitos (no momento da elaboração dos materiais do curso), como evidenciam os excertos, colhidos nas gravações dos Encontros de Orientação (EO) com as estagiárias:

Mariana: Eu acho que colocar os conceitos de leitura como tema de um dos encontros será muito produtivo para elas ((professoras da escola)). Eu já dei uma olhada nos cadernos das crianças, a gente vê muita atividade de leitura, mas tanto no caderno de filosofia, como de história e português há muitas perguntas repetidas, não em uma ordem sabe, prevalece mesmo a decodificação ((*processo de observação, análise, comparação e síntese*)).

Carol: (...)é, mas a gente tem que ter cuidado pra não chatear elas, a questão ética mesmo pois apesar de prevalecer apenas perguntas de decodificação há muitas atividades boas ((*observação de causas e efeitos*)) como a variedade de textos por exemplo.

Mariana: Parece que elas não tem claro a função da leitura mesmo, ou as várias funções, porque os exercícios quase sempre são iguais, voltam-se normalmente ao reconhecimento dos elementos da narrativa(...) ((*comparação, síntese, reconhecimento de função*)) (EO, 14/04/08)

A escolha dos temas também tinha a finalidade de eu perceber o conhecimento já internalizado das estagiárias em torno dos gêneros textuais e das práticas linguísticas, a fim de verificar o grau de compreensão, ou o Nível de Desenvolvimento Real (cf. VYGOTSKY, 1988) em torno do assunto. Realizei uma sondagem inicial para verificar os conhecimentos prévios das aulas sobre a teoria dos gêneros textuais e respectivos autores que considerava importantes para o desenvolvimento do trabalho, e tive a comprovação, por meio dos encontros de orientação, de que nenhuma das estagiárias tinha tomado contato com a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, muito embora Carol e Mariana já tivessem lido o capítulo de Bakhtin (2003) “Os gêneros do discurso”, por intermédio da participação das alunas no grupo

de pesquisa “Interação e escrita”(UEM/CNPq), o que se de um lado reforça a importância desse tipo de atividade para a formação das estagiárias, de outro expõe uma lacuna do próprio curso. Para mim, muito embora citassem por diversos momentos o texto de Bakhtin parecia ainda que estavam num grau de compreensão silenciosa (BAKHTIN, 2003), pois citavam fragmentos desse texto, porém não sentiam-se preparadas para realizar a transposição didática, mas ainda me faltavam dados para comprovar isso melhor.

Além dessa sondagem inicial, passamos para a definição dos subtemas do curso de formação. Nesse momento, achei que também não deveria interferir muito nessas escolhas, pois o percurso, ao meu ver, necessitava ser descoberto e ressignificado por elas, no andamento de suas ações e não dado pronto por mim, como uma chave que eu acreditava ser a certa. Para decidir os primeiros subtemas, as estagiárias como já enfatizei fizeram uso de diversas operações mentais de forma bastante rápida, sem a necessária mediação da pesquisadora, porque se tratavam de conhecimentos já por elas internalizados. Os três primeiros temas dos encontros por elas sugeridos foram: (a) Conceitos de leitura; (b) Estratégias de leitura; (c) Produção textual.

Na realidade, esses primeiros temas foram rapidamente escolhidos, pois eram também tópicos da formação de Carol e de Mariana nos seus projetos de iniciação científica. Além disso, estavam cursando nesse momento a disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, disciplina essa que não faz parte da grade da Habilitação Português/Inglês, mas que, por decisão das estagiárias e pelo fato da disciplina ser ministrada pelo coordenador do grupo de pesquisa do qual faziam parte, elas acabaram por cursá-la, o que, sem dúvida, contribuiu para a internalização de conceitos relativos especialmente à prática da leitura e escrita, o que faz dessa disciplina também uma ferramenta para o processo de internalização.

Porém, tínhamos ainda mais três encontros a definir, mas elas não conseguiam avançar sobre a questão. A minha expectativa era de que elas pensassem um encontro sobre gêneros textuais ou sobre projetos que envolvessem gêneros, até porque elas haviam citado anteriormente o texto de Bakhtin. Sendo assim, julgava que podiam ter percebido a importância do tema e acreditava que a relação entre as práticas discursivas e os gêneros textuais já fosse uma relação pressuposta por elas, mas não era. Aos poucos ia confirmando que em relação à questão dos gêneros textuais o grau de compreensão delas ainda era insipiente e, portanto, colocavam-se como ouvintes ainda passivas do que dizia. Assim, fiz mais uma tentativa de provocar a reflexão, perguntando-lhes como ficaria a questão dos gêneros textuais.

Depois da minha pergunta, não houve nenhuma resposta durante 30 segundos, o que ia me mostrando que, realmente, elas não tinham ainda se apropriado do conceito de gênero e muito menos de sua implicação para a aula de leitura. Por fim, Mariana faz uma tentativa:

Mariana: Olha, a gente fala dos conceitos das estratégias e leva pra elas vários textos narrativos principalmente, mas a gente não fica preocupada em NO-MI-NA-LI-ZAR .

Pq: Tá, mas quando você fala em textos narrativos por exemplo, me dê mais exemplos.

Mariana: Ah, são vários, a gente lê e vê se é interessante, alguns de livros didáticos, outros de livros de crônicas.

Pq: Mas o fato de você levar um conto de fadas ou uma narrativa de terror, por exemplo, não exige a apropriação de novos elementos para a leitura?

Mariana: ((pensa um pouco)) eu não penso muito nisso, penso no SENTIDO do texto mesmo, em buscar um sentido crítico, o que está implícito e não ficar nomeando o texto, em saber se é o gênero x ou y...

Pq: Entendi, mas nomear não significa compreender a diferença de um texto para outro? Se o seu aluno chama um conto de fadas e uma narrativa de terror apenas de texto narrativo você acha isso suficiente para o processo de compreensão?

Mariana: Não sei se uma criança precisa saber disso, eu acho que é mais importante ele entender o SENTIDO do texto. (EO, 14/04/08)

Nesse excerto, por mais que eu desse argumentos a favor da importância do reconhecimento do gênero, para o processo de compreensão, Mariana ainda insiste, de forma incisiva com a pesquisadora, que o mais importante é a “busca do sentido do texto”, sublinha verbalmente por duas vezes essa afirmação, como se visse no meu argumento a favor da nominalização uma ideia contrária à busca do sentido, ignorando que essa busca está também imbricada com a noção de gênero textual. A estratégia de utilizar uma pergunta problematizadora ou de se estabelecer a contra-palavra no sentido bakhtiniano parecia não funcionar nesse momento. Ficava claro que, no que diz respeito ao conceito de gênero e sua relação com a aula de leitura, a compreensão de Mariana ainda precisava ser reelaborada. Ainda insisto em perguntar como e em que momento colocaríamos a questão dos gêneros textuais como tópico de estudo. Enquanto Carol tenta pensar numa alternativa, Mariana mais uma vez nega a importância do gênero ou não acha importante estabelecermos uma relação entre ele e a prática da produção textual.

Carol: Acho que a gente poderia pensar num encontro de produção textual e gêneros, o que acham?

Mariana: Olha eu aprendi muita coisa sobre produção textual, como fazer um comando, que ele tem que ter respeito às condições de produção, a questão do interlocutor, e não precisei de GÊNERO para isso.

Pq: Uhum tá, mas você falou no comando, então quando elabora um comando você não precisa de um gênero?

Mariana: Sim, mas não precisei aprender uma teoria de gênero pra fazer isso.

Pq: Ok, mas, por exemplo, se você pede para seu aluno fazer uma narrativa de aventura, você não precisa de nenhuma teoria de apoio para isso?

Mariana: (( pensa um pouco)) aí eu olho alguns exemplos. (EO, 14/04/08)

Nitidamente, Mariana, mais uma vez, parece não esconder um possível descrédito com o objeto de ensino apresentado pela pesquisadora, inclusive, sendo levemente sarcástica, ao afirmar que não precisou ter teorias relativas ao gênero textual para trabalhar como a produção de textos. Porém, quando indago se para escrever uma narrativa de aventura ela não precisará de tais teorias, ela afirma que buscará apoio nos exemplos, claramente atestando que a resolução de um problema passa pelas portas do pensamento empírico, já que exemplo é característico desse tipo de pensamento. Contudo, é notório que elementos importantes do contexto de produção de um gênero já estão sendo internalizados, como o destinatário, o objetivo, o que caracteriza que Mariana apenas precisa reelaborar essas relações com vistas ao gênero textual, encontrando-se no processo de compreensão responsiva silenciosa. O que não me parecia verdade nesse momento é se ela teria a volição e a confiança necessárias no meu trabalho para que pudesse ressignificar seus conhecimentos ao logo do percurso.

Em seguida, voltei com elas para a questão dos eixos do trabalho didático com as práticas discursivas, ou seja os eixos da leitura, da escuta e da produção (ROJO, 2000), perguntei-lhes qual prática linguística estava faltando. Nos diálogos, foi possível perceber que a prática a análise linguística, para essas alunas do 4º. ano de Letras, ainda é desconhecida e, pensando que são consideradas “boas” alunas, isso atesta uma outra lacuna na formação dos alunos, no que diz respeito aos saberes necessários para o letramento do futuro professor. A partir desse fato, elas sugerem para a pesquisadora um encontro de orientação, pois encontram-se num grau de responsividade entre a passiva e a crítica, que denominarei de *passiva crítica*, pois as estagiárias verbalizam uma resposta crítica para a pesquisadora, muito embora ressaltem as lacunas teóricas que possuem.

Tínhamos finalmente um quarto tema, mas ainda faltavam dois. Como elas não tiveram “mais ideias”, conforme me revelaram, achei que era o momento de intervir, pois tinham chegado no seu ponto máximo e, sendo assim, sugeri o tema “Os gêneros textuais e os projetos na sala de aula”, muito embora quisesse e esperasse que fosse o tema inicial do encontro, até porque não conseguia ver a prática da leitura e da escrita sem que esse tema estivesse concomitante. Porém, nesse momento, percebi nitidamente que elas tinham esses conceitos ainda separados, que encontravam-se na fase de compreensão muda e que eram necessários mais eventos de contato com o tema para que o processo de internalização ocorresse.

Assim, os temas planejados para o encontro de formação ficaram na seguinte sequência: 1. Conceitos de leitura; 2. Estratégias de leitura; 3. Produção textual, reescrita e gêneros textuais; 4. Análise lingüística; 5. Os gêneros textuais na sala de aula; 6. Projetos a partir dos gêneros textuais. Os dois temas finais foram sugeridos pela pesquisadora, quando percebi que realmente elas não conseguiam mais avançar. Além disso, não teria mais tempo para prorrogar a decisão do cronograma, o que evidencia que o tempo, como parte integrante da noosfera (VERRET, 1975; CHEVALLARD, 1991), mesmo anterior às atividades da sala de aula, influencia aquilo que vai ser ensinado e aprendido.

Do encontro 1, fiz as seguintes conclusões iniciais acerca do nível de desenvolvimento real (NDR) das estagiárias em torno dos gêneros textuais e da tarefa proposta de elaboração dos subtemas dos encontros de formação:

#### **I- Sobre o diagnóstico das estagiárias e as funções ainda não amadurecidas:**

- a. Revozeiam o termo gênero, ainda como palavra alheia, sem compreender articulações no ensino da leitura, principalmente;
- b. Citam o texto *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003), porém não se apropriaram de seus elementos com vistas à transposição didática, o que evidencia ainda uma compreensão silenciosa do tema;
- c. Encontram-se no processo de compreensão passiva e silenciosa em relação aos gêneros textuais (pensando na relação responsividade e cognição).

No entanto, há ainda funções ou aspectos conceituais a serem amadurecidos, tais como: (a) a relação entre as práticas lingüísticas e os gêneros textuais; (b) o reconhecimento e a nominalização dos gêneros textuais; (c) a transposição dos elementos: tema, estrutura composicional e estilo para as aulas de leitura/produção textual.

#### **II- Sobre a tarefa proposta pela pesquisadora:**

- a. A tarefa de planejamento dos subtemas do curso de formação caracterizou-se como funcional, formativa e metacognitiva, mas teve êxito parcial nesse primeiro momento. Na medida em que as estagiárias não tendo conhecimentos internalizados sobre os gêneros textuais não conseguiram definir outros temas para o encontro, nesse caso, foi necessária a intervenção da pesquisadora. Todavia a tarefa instaura, exatamente por isso, uma nova ZDP a ser atingida.
- b. As estagiárias só conseguem usar operações próprias do pensamento científico, quando já possuem um conhecimento internalizado sobre o objeto teórico, por isso definiram

rapidamente os temas relativos à prática da leitura, na perspectiva da Psicolinguística, mas ainda não a partir das teorias discursivas relativas ao gênero;

c. As perguntas problematizadoras formuladas pela pesquisadora, por meio da utilização de exemplos didáticos, instauram conflitos nas estagiárias, o que mais uma vez provoca uma nova ZDP, constituindo-se, portanto, em ferramentas de internalização.

De forma geral, o encontro evidenciou que, no meu caso, em específico, devolver perguntas para as estagiárias ou como prefiro denominar “perguntas problematizadoras” foi uma ferramenta interessante para, em alguns casos, gerar o conflito e a reflexão das estagiárias, mas que, por exemplo, no caso de Mariana, nesse momento, ainda não surtiu o efeito esperado.

## 1.2 Tarefa 2- O Diagnóstico da Escola e o Diagnóstico das Professoras

O segundo encontro de orientação ocorreu no mês de maio com o objetivo de discutirmos o diagnóstico sobre as práticas linguísticas desenvolvidas pelas professoras de 1ª. a 4ª. séries, por meio da análise dos cadernos das crianças e dos planejamentos das professoras, e também com o intuito das estagiárias apresentarem uma atividade-diagnóstica a ser aplicada com as professoras da escola, a fim de que pudessem situar o Nível de Desenvolvimento Real em que se encontravam. Para mim, esse encontro ainda traria subsídios do NDR das estagiárias especialmente sobre os gêneros textuais.

Mais uma vez, por questões temporais, o diagnóstico referente às atividades com as práticas discursivas presentes nos cadernos das crianças foi apresentado apenas oralmente no segundo encontro com a pesquisadora, entretanto, anterior a esse encontro, a pesquisadora já havia feito um diagnóstico escrito para a escola. Entendo que seria muito importante que as estagiárias pudessem ter tido a participação na escrita desse documento, porém já estávamos ao final de maio e a escola tinha dado até o início do mesmo mês para a entrega do documento. Mais uma vez, o tempo foi um dos elementos da noosfera a exercer coerção no processo de transposição didática. Sendo assim, essa seção ficará apenas na análise oral do material realizado pelas estagiárias que, também, mostrou-se pertinente e rica para algumas conclusões acerca do processo de internalização em que se encontravam.

Como ainda estávamos no primeiro semestre letivo, a coordenação da unidade em que se daria o estágio de docência forneceu-nos os planejamentos do ano vigente e os cadernos das crianças de anos anteriores, já que alguns ficam guardados pela escola para servirem de

material de análise e consulta, porém mantendo a mesma professora em cada uma das séries, no caso a 3ª. e a 4ª. séries. Foram fornecidos para nossa consulta para o diagnóstico: 6 cadernos de 3ª. série e 6 de 4ª. série (3 de Português, dois de Filosofia e um de História), já que a prática da leitura e da produção envolvia muito também outras disciplinas, que não apenas a de Língua Portuguesa.

Essa tarefa enquadra-se como *formativa e metacognitiva* na medida em que para se chegar às conclusões as estagiárias precisavam analisar, comparar, observar exceções, generalizar, refletir. Mas, veremos se realmente esses processos se fizeram presentes.

Solicitei às duplas de estagiárias que levantassem os aspectos positivos e negativos encontrados. A primeira dupla a falar foi Carol e Sofia :

Carol: Os aspectos positivos é que as professoras usam a gramática de uso, de reflexão, contextualizada, os textos apresentados são interessantes, estão de acordo com a idade dos alunos e a leitura é bastante enfocada há um trabalho maciço com a leitura..

Pq: Uhum...

Carol: Os pontos negativos, a maioria dos exercícios de leitura param no momento da interpretação textual. Não avançam, não há exauribilidade temática, começa um tema pula para outro e também há uma mistura grande de gêneros durante os três cadernos que são durante o ano, teve fábula, notícia, entrevista, narrativa, fotografia, história em quadrinhos, cartão postal só que nenhum é esgotado. E há muito pouco trabalho com a produção textual e a gente não achou nenhum trabalho com a reescrita. (EO, 09/05/08)

Muito embora Carol demonstrasse segurança e correta apropriação de termos não comuns a alunos de graduação como *exauribilidade temática* (expressão bakhtiniana) e percebesse falhas significativas nos cadernos das crianças, como o pouco trabalho com a produção textual, o fato que chamou minha atenção foi ter dito que o trabalho com a gramática era contextualizado, que havia uma reflexão, quando, na verdade o trabalho da escola era bem tradicional, usando-se o texto como pretexto para o ensino da gramática. Ficava claro que as estagiárias utilizaram-se do processo de generalização e não observaram de forma particular o contexto, o que seria mais próprio do pensamento científico. Isso ocorreu porque, na realidade, nesse momento, lhes faltava conhecimento científico sobre a questão da análise linguística e dos tipos de gramática. Logo, a tarefa por si só, no que diz respeito à prática da análise linguística, não conseguiu cumprir a sua função.

Era hora de se estabelecer uma intervenção, que não poderia ser simplesmente anulando a sua resposta ou colocando aquilo que eu como pesquisadora já havia analisado no

material. Era necessário fazê-las refletir, dar a contra-palavra. Então lhes pedi que localizassem um desses exercícios. O exercício localizado no caderno da 3ª. série foi<sup>46</sup>:

### ADJETIVOS

#### A família do gigante

Era uma vez uma família legal. O pai era um homem engraçado e a mãe arrumada.

Tinham dois filhos alegres.

O mais velho, Pedro era esquisito e desobediente.

Viviam muito malumorados até que um dia apareceu um gigante alto e gordo.

A família do gigante decidiu imediatamente mudar para um lugar seguro, mas receberam uma notícia ruim.

O xerife, que era muito nervoso, visitou-lhes e contou-lhes que o gigante na verdade era pequeno.

E eles ficaram arrependidos.

Sobre ele Carol argumenta:

Carol: Então (+) tá aqui ó, ela deu para as crianças o significado do adjetivo, diz pra que ele serve no caderno, daí dá um texto para cada aluno colocar um adjetivo e aí ela coloca no comando que dependendo da palavra vai dar um sentido diferente, então nós achamos que ela trabalha com a gramática de uso e com o sentido (++) não é?

Pq: Tá, a criança vai completar as lacunas, escolhendo quaisquer adjetivos, vocês acham que quando ela fizer isso ela pensa no sentido?

Carol: Acho que sim.

Pq: Vejam o final da história, a criança coloca que os pais do gigante ficaram arrependidos, arrependidos do quê?

((Carol e Sofia lêem o fragmento e pensam por 3 segundos))

Sofia: É... não dá pra saber.

Pq: Então o exercício faz a criança pensar sobre o sentido?

Carol: É... nossa, a gente nem tinha reparado.

Pq: Tá, mais uma coisa (+) olhem mais atentamente o texto, que texto é esse?

Carol: É um texto narrativo?

Pq: Narrativo, de que tipo? É uma narrativa de aventura, é um conto.. quem é o autor?

Carol: Não tem autor, não sei que tipo de narrativa é, tem gigante na história, mas tem uma família ..

Pq: Então, estamos falando em sentido, aí em uma atividade pra criança colocar o adjetivo num texto que não sabemos definir, que não há referências e que ela coloca o que quiser e a professora considerou certo, viram o certo da professora?

Carol: É verdade, mas se e se tivesse tido uma refacção? Melhoraria né? (EO, 09/05/08)

Carol e Sofia, ao relerem o exercício, percebem que, na verdade, ao colocar de forma aleatória as palavras, a criança traz apenas seus conceitos cotidianos para completar as lacunas, sem se preocupar com o sentido, até porque, como Carol percebe, como não há

<sup>46</sup> Esclareço que por questões de legibilidade o exercício foi transcrito e os adjetivos grifados foram os que a criança escolheu para completar o texto.

prática da reescrita, o importante é apenas colocar os adjetivos para aplicar um conceito gramatical. Nota-se que, pela ação da pesquisadora, Carol reelabora seu pensamento, já que ao pensar na reescrita sinaliza a possibilidade de se trabalhar com o sentido do texto.

Percebo, a partir desse episódio, que ainda há muita confusão em torno do que seja prática da análise linguística e sua relação com a prática discursiva materializada no gênero de texto.

Carol: É (+) isso tá muito confuso ainda pra gente.

Mariana: É a gente não sabe muito mesmo, o que a gente sabe é que todo elemento lingüístico ele tem que ser trabalhado para atribuir sentido ao texto, então nisso acho que a gente tá um pouquinho na frente das professoras, mas eu mesma acho que teria dificuldade em fazer um exercício assim, como fazer um exercício de análise linguística com o adjetivo?

Pq: Vejam meninas, vocês estão pensando primeiro na classe gramatical, depois no sentido, não seria ao contrário?

((Elas pensam um pouco))

Carol: Como assim?

Pq: É a gramática que define o sentido ou o sentido que vai definir aquilo que é necessário que meu aluno compreenda e entenda?

Mariana: É o sentido, o texto.

Pq: E o sentido, o texto materializa-se por meio do quê??

((Pensam mais um pouco))

Mariana: De um gênero textual?

Pq: Isso, então o que estou querendo dizer?

Carol: Que é o texto, isto é o gênero que define a gramática?

Pq: Tá melhorando.

Sofia: Então vou pegar um gênero que tenha bastante adjetivos e levar pra trabalhar??

Pq: Vamos pensar, se eu quero priorizar o sentido, ou a busca de um leitor crítico, vou definir as classes gramaticais como elementos de ensino?

Mariana: Não, é a diversidade de textos.

Pq: Isso, a diversidade, então onde entra a análise linguística?

Mariana: Assim ó, veja se tô pensando certo, a diversidade guia o professor, daí ele define um texto, por exemplo, o conto de fada, daí ele tem que ver no conto de fada que ponto gramatical é importante, é isso?

Pq: Bingo. (EO, 09/05/08)

O diálogo evidencia que as estagiárias, a princípio, partem da ideia de que aplicar um conceito gramatical no texto equivale a desenvolver a prática da reflexão epilingüística. Por meio de sucessivas perguntas, que vão retomando e problematizando os próprios enunciados das estagiárias, tecendo o elo na comunicação verbal (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 1992), consigo fazer que Mariana, ao final desse diálogo, perceba que é o gênero que vai definir a prática da análise linguística, muito embora ela use o termo “texto” para “gênero”. Em relação à primeira tarefa, na qual ela sinalizava que a preocupação maior da leitura era com o sentido, e que, para isso, ela não precisava pensar no gênero, agora há uma reformulação dessa

posição, possibilitada pelo uso da ferramenta “pergunta problematizadora”. Na realidade, o que percebi é que, para que essa atividade tivesse êxito, era necessário corrigi-la, mas não apontando diretamente a resposta para elas. Utilizando-me do estilo mais incitativo (no sentido de provocar reflexão) e interrogativo (ALTET, 2004), isto é, aquele utilizado pela ferramenta de estabelecer perguntas aos alunos, consigo fazer com que as estagiárias reflitam melhor sobre seus conhecimentos e, nesse ponto, muito embora a internalização sobre os gêneros textuais esteja em andamento, é notório o fato que Mariana avança em suas reflexões.

Esse avanço, não apenas de Mariana, ocorreu, em parte também porque conforme elas atestaram, haviam também lido a bibliografia inicial indicada (tarefas implícitas) para leitura no encontro anterior, a qual funcionou como mais um elemento mediador para a aprendizagem. As leituras indicadas foram:

- a. LOPES-ROSSI, M.A.G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002.  
 b. SCHNEUWLY, B.; DOLZ., J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: mercado de Letras, 2004. (Capítulos 1,2 e 4)

Pergunto, então, a elas sobre o efeito dessa leitura sem minha a mediação, no intuito de perceber se um elemento mediador, como o texto, poderia também levá-las a movimentos de internalização:

Carol: Os textos foram fáceis de ler, enrosquei um pouco em alguns conceitos do texto do Schneuwly, mas é mais fácil ler alguém que já leu um teórico, pra depois ler esse teórico. (EO, 09/05/08)

Muito embora pesquisas como a de Ohuschi (2006) tenham evidenciado a necessidade de se oferecer textos da fonte original, de teóricos de base para estagiários de Letras, entendo, como Carol, que é necessário oferecer alguns andaimes de leitura para os estagiários, principalmente quando eles não têm conhecimentos prévios sobre um determinado campo conceitual, para depois ler a fonte teórica original. Muitas vezes, eu mesma como pesquisadora, adotei essa estratégia, e não a vejo como representante de uma pedagogia da facilitação, mas, em alguns casos, como ferramenta a afinar e a mediar leituras mais complexas. De qualquer forma, nos excertos anteriores, a compreensão sobre o papel do gêneros, no interior das práticas discursivas, começa a aparecer, a compreensão começa a se evidenciar, mas ainda de forma silenciosa.

Sobre os aspectos positivos e negativos encontrados nos cadernos da 4ª série pela dupla de Mariana e Beatriz, Mariana declara:

Mariana: Bom, na 4ª série acontece que o trabalho com o gênero é mais difícil, é mais os textos narrativos e informativos mesmo, inclusive (+) é, se coloca o texto narrativo e informativo como gêneros. Viu só li os textos?((risos)) e não há quase produção textual e nem ligação da leitura de uma resposta a outro, formando o elo que fala Bakhtin e a interpretação do texto é estanque, então um texto que é dado há uma semana atrás, ele volta outro dia no horário da aula de Português para acontecer a interpretação, na produção textual não tem um tema definido, então tem assim “faremos uma avaliação diagnóstica da produção textual narrativa para ver o que você aprendeu sobre a personagem”, aí pede para o aluno criar uma história e caracterizar uma personagem. (...) E o texto informativo.

Pq: Que tipo de textos informativos?

Mariana: Ai,ai,ai, é (++) tipo esses que saem em jornal, e alguns de livros didáticos sobre animais, então, elas colocam vários desses textos, bem interessantes, mas daí depois já vem uma pergunta de gramática sobre o texto, por exemplo, que nem esse aqui ó, que trabalha com o verbo né, aí ela dá o texto e a primeira pergunta é “identifique os verbos do texto e escreva-os”, mas não é para trabalhar o sentido daquele verbo no texto. (EO, 09/05/08)

Mariana, mais uma vez, demonstra a internalização de conceitos bakhtinianos para o trabalho da leitura, ao afirmar por exemplo que as respostas às perguntas de leitura não caminham para se estabelecer um *elo na cadeia de enunciados* (BAKHTIN, 2003). Também consegue perceber que o trabalho com a produção textual ainda está vinculado à noção da tipologia, em especial da narrativa. Parece também já notar a necessidade de nomear um gênero e desvincular-se da classificação tipológica, justificando, para isso, ter realizado a leitura dos textos teóricos. No entanto, ainda um ponto me parece lacunar. No momento em que solicito que nomeie os gêneros da ordem do expor presentes no caderno ela hesita, esquiva-se e reconhece apenas os suportes de circulação (o jornal e o livro didático). Ao meu ver, ela já se encontra num momento de reelaboração de alguns conceitos acerca dos gêneros textuais.

Um ponto consensual entre as estagiárias, na escrita de seus diários, foi a tarefa relativa à análise realizada dos planejamentos e dos cadernos das crianças que, segundo elas, auxiliou-as a: - enxergar a prática da professora; - observar procedimentos metodológicos por ela adotados, que, inclusive, serviriam para a própria regência.

Embora a pesquisadora, com essa tarefa, quisesse apenas observar o Nível de Desenvolvimento Real das estagiárias, os diários comprovam que esse tipo de tarefa gerou-lhes numa nova ZDP, pois auxiliou-as especialmente na organização de suas próprias aulas.

Além disso, a tarefa fez com que processos mentais como a observação, a análise, a comparação, a categorização das atividades nas concepções de linguagem.

Ao final desse encontro, também solicitei que as estagiárias apresentassem uma sugestão bibliográfica para ser dada às professoras no curso de formação, o que mobilizou mais uma vez processos próprios do pensamento científico (MENCHISKAIA, 1969; DAVYDOV, 1982; RUBSTOV, 1996; VYGOTSKY, 2000), como a reflexão (o que escolher?), a observação do contexto (o que é adequado e importante ao contexto observado?), a análise (das bibliografias que conheciam), dentre outras. Por isso, a tarefa caracterizou-se como funcional, formativa e metacognitiva (ALTET, 1994). As estagiárias deram a sugestão dos textos para os encontros de leitura, conforme ilustra o Quadro 23:

**Quadro 23** – Sugestões de leitura elaboradas pelas estagiárias para serem utilizadas no CF com as professoras da escola

ENCONTROS	BIBLIOGRAFIA SUGERIDA PELAS ESTAGIÁRIAS
Conceitos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MENEGASSI, R.J.; ANGELO, C.M.P.. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (Org.)Leitura e ensino. Maringá: EDUEM, 2005, p.15-44.</li> </ul>
Estratégias de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MENEGASSI, R.J. Estratégias de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (Org.)Leitura e ensino. Maringá: EDUEM, 2005, p. 77-98.</li> <li>• SILVA, A. M.; GAFFURI, P.; MENEGASSI, R.J. A leitura na sala de aula do ensino fundamental: análise e procedimentos didáticos. <i>Querubin</i> – revista eletrônica de trabalhos científicos, Rio de Janeiro, Ano 03, nº 05, 2007.</li> </ul>

Destaco que o texto “A leitura na sala de aula” é de autoria de Carol e de Mariana, e faz parte do resultado de pesquisas de iniciação científica por elas realizadas no ano de 2006 e de 2007, em séries iniciais, o que evidencia a internalização de conceitos-chave no âmbito da leitura, em especial advindos, como reforcei anteriormente, da visão interacionista e da Psicolinguística, conhecimentos esses relevantes no processo de formação do professor. Por isso mesmo, elas só conseguem definir a bibliografia daquilo que elas têm internalizado, mas para os encontros envolvendo outras práticas discursivas, bem como a questão dos gêneros, elas ainda precisam passar por processos de mediação com a professora formadora.

Quando questionadas acerca das demais bibliografias, para os demais encontros, elas afirmam que não se sentem seguras em indicar sugestões de leitura, especialmente sobre o eixo da análise linguística.

Mariana sinaliza que, tanto em relação à análise linguística quanto aos gêneros textuais, ela ainda encontra-se em processo de maturação ou, como diria Vygotsky (1988), ainda está como um broto a amadurecer, o que reforça seu processo de compreensão silenciosa. Dessa forma, decidimos os textos que orientariam os três primeiros encontros com as professoras na escola e, para auxiliar o processo de internalização delas sobre esses pontos lacunares, indiquei-lhes o texto “Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto”, de autoria de Márcia Mendonça,<sup>47</sup> para discutirmos em outro momento.

Sobre esse encontro e as tarefas que se fizeram presentes, as minhas conclusões acerca do processo de internalização das estagiárias, em torno dos gêneros textuais, a partir do diagnóstico do planejamento e dos cadernos das crianças e da elaboração oral do diagnóstico das professoras foram:

**I- Sobre o processo de apropriação em torno dos gêneros textuais e das práticas discursivas** encontradas nos materiais analisados pelas estagiárias:

- a. Avançam um pouco quanto à nominalização de gêneros, em relação ao encontro anterior, pela leitura dos textos explicadores sugeridos no encontro anterior, os quais funcionaram como ferramentas para que amadurecessem um função psicológica, a de reconhecer e nominalizar um gênero ;
- b. Mariana, em específico, começa a fazer relações entre o sentido da aula de leitura vinculado ao gênero textual, em função da discussão argumentativa orientada pelo estilo incitativo e interrogativo da pesquisadora, pelas perguntas problematizadoras colocadas nos encontros de orientação e pelos exemplos fornecidos oralmente pela pesquisadora;
- c. Demonstam fragmentos teóricos da teoria bakhtiniana como *exauribilidade temática, elo na cadeia de enunciação*;
- d. Revelam lacunas quanto à prática da análise linguística, e quanto ao trabalho com os gêneros, especialmente na seleção de materiais de apoio para as professoras, encontrando-se em processo de compreensão silenciosa.
- e. Conseguem analisar de forma crítica aspectos referentes à produção textual e à leitura, utilizando-se de operações mentais como a análise, a descrição e a exemplificação;
- f. As estagiárias, em especial Carol e Sofia, em alguns momentos usam mais da generalização e chegam a conclusões equivocadas sobre a prática a análise linguística.

---

<sup>47</sup> In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

**II- Sobre a tarefa de realizar o diagnóstico dos cadernos:**

- a. Instaurou nas estagiárias uma nova Zona de Desenvolvimento Próximo;
- b. Permitiu que as estagiárias recorressem a diversas operações mentais como a observação (dos cadernos), a análise, a comparação, o estabelecimento de razões (para justificarem, por exemplo, os exercícios relativos à análise linguística), a exemplificação (quando ilustram os exemplos dos cadernos);
- c. Pelos processos mentais empregados, a tarefa caracterizou como metacognitiva e formativa pois levou-as à reflexão e, para isso, a usar diversos processos mentais diferentes, além de ser centrada parcialmente na sua construção pelas próprias estagiárias;
- d. Auxiliou as estagiárias a tomarem contato com a metodologia da aula das professoras e a forma como organizam os cadernos, o que, segundo as próprias estagiárias, fez com que pudessem observar bons exemplos de organização metodológica a serem, inclusive, utilizados para o estágio de docência.
- e. Para ser finalizada, a tarefa precisou contar com a mediação da pesquisadora, por meio novamente do estabelecimento de perguntas problematizadoras situadas ao contexto de ensino.

**III- Sobre as ferramentas que possibilitaram o amadurecimento de alguns conceitos:**

- a. A leitura de textos explicadores;
- b. Os próprios encontros de orientação com a professora formadora;
- c. As perguntas-problematizadoras;
- d. Os exemplos e ilustrações, quer fornecidos pela pesquisadora ou vistos nos cadernos das crianças;
- e. Os cadernos das crianças.

Outra subtarefa desse encontro, relacionada à preparação do curso de formação, foi o de apresentar uma atividade diagnóstica, que seria levada às professoras em torno da prática de leitura para auxiliar o planejamento do primeiro encontro do curso de formação. Para a realização da atividade, solicitei que pensassem em um gênero que fosse interessante para crianças de 3<sup>a.</sup> e 4<sup>a.</sup> séries, que saísse daqueles que habitualmente elas recebiam em sala, notadamente gêneros da ordem do narrar, tendo em vista o diagnóstico que haviam realizado com os cadernos. Mas, como nosso tempo de encontro já havia se esgotado, a atividade e as discussões foram realizadas via *e-mail*.

Inicialmente, o texto passado para mim pelas estagiárias para realizar esse diagnóstico foi o texto “Carroça Vazia”<sup>48</sup>, de fundo moralizante, tematizando a ideia de quem fala muito, pouco faz. Quando recebi, mandei um *e-mail* para as estagiárias, perguntando por que tinham escolhido aquele gênero, o qual foi respondido por Mariana que. Descobri que, na realidade, elas haviam pego um texto utilizado em um artigo pelo coordenador do grupo de pesquisa de que faziam parte. Assim, fui problematizando a atitude delas no próprio *e-mail*, que foi devolvido ao grupo e, posteriormente, novamente devolvido a mim. Para facilitar essas indas- e –vindas de nosso diálogo, marco em negrito e fonte normal as falas das estagiárias, em itálico as minhas intervenções, e em negrito e sublinhado as respostas delas às minhas intervenções:

Então a gente pegou um texto que já tínhamos trabalhado com o professor X. *E por que pegaram esse texto em específico? É porque a gente fica mais segura em usar um texto que a gente já trabalhou em sala, já discutiu as questões. Não seria mais interessante pensar em um gênero voltado à criança, mas que elas não tenham trabalhado? Tá, mas qual podia ser? A gente pensou no rótulo, mas aí era muito restrito, e não dá pra ser um texto muito grande né.. Vc sugere algum?*  
(*e-mail*, 15/05/08)

Nessa troca de *e-mails*, em que o diálogo é tecido por inserções diretas, fica claro que as estagiárias queriam apresentar um texto para diagnóstico sobre o qual tivessem segurança para posteriormente trabalhar. E segurança, para elas, significava utilizar-se de um material já usado por outro professor formador. Se o gênero fosse adequado à idade e às séries, talvez até o deixaria, sem fazer intervenções, pensando que a imitação (cf. VYGOTSKY, 2001) pode trazer um bom resultado para a internalização, desde que seja ressignificada. Mas, o problema era realmente a falta de adequação. Entretanto, como essa atividade já precisaria estar pronta e entregue na escola, eu mesma acabei por dar a sugestão do trabalho – gênero capa de livro infantil, tendo em vista ter sido esse um gênero bastante presente na sala de aula, utilizando-me de um dos livros de leitura utilizados pela escola. Com isso, na verdade, como parte integrante da noosfera, devido à falta de tempo e cercada pela autoridade que a mim era concedida, acabei impedindo a ativação de uma nova Zona de Desenvolvimento Próximo nas estagiárias. O trabalho das estagiárias acabou ficando apenas na formatação da atividade, que ficou da seguinte forma:

---

<sup>48</sup> RODRIGUES, Wallace Leal V. E, **para o resto da vida**...Editora Clarim, s/d.

ESCOLA XXXXXXXXXXXX

**ATIVIDADE DIAGNÓSTICA PARA O 1º ENCONTRO DE ESTUDOS**

Data de entrega: 26-05-08

A partir da leitura do texto *MARIA-VAI-COM-AS-OUTRAS*, formule 7 questões referentes ao texto, que você aplicaria como avaliação de leitura **em sua turma**. Utilize uma folha separada e apenas indique para que série seriam as perguntas de leitura. Não é necessário se identificar.



Era uma vez uma ovelha chamada Maria.

Aonde as outras iam, Maria ia também. As ovelhas iam pra baixo. Maria ia pra baixo. As ovelhas iam pra cima. Maria ia pra cima.

Maria ia sempre com as outras.

[...]

Um dia, todas as ovelhas resolveram comer salada de jiló. Maria detestava jiló. Mas, como todas as ovelhas comiam jiló, Maria comia também. Que horror!

Foi quando, de repente, Maria pensou: “Se eu não gosto de jiló, por que é que eu tenho que comer salada de jiló?”

Maria pensou, suspirou, mas continuou fazendo o que as outras faziam.

Até que as ovelhas resolveram pular do alto do Corcovado pra dentro da lagoa.

Todas as ovelhas pularam.

Pulava uma ovelha, não caía na lagoa, caía na pedra, quebrava o pé e chorava: mé!

Pulava outra ovelha, não caía na lagoa, caía na pedra, quebrava o pé e chorava: mé!

E assim quarenta e duas ovelhas pularam, quebrando o pé, chorando: mé! mé! mé!

Chegou a vez de Maria pular. Ela deu uma requebrada, entrou num restaurante e comeu uma feijoada.

Agora, mé, Maria vai para onde caminha o seu pé!

Sylvia Orthof, *Maria-vai-com-as-outras*, Editora Ática.

Olhando agora a cena como pesquisadora, observo que o trabalho dos professores de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado também se define pelos seus interlocutores virtuais. Aliás, mais uma vez, foi esse interlocutor presente na noosfera, representado pelo coordenação - que me levou a anular a própria tarefa que eu mesma havia passado, evidenciando, conforme Bakhtin (2003), que nossas ações se guiam pelos interlocutores reais, mas também pelos virtuais. E, mais, no caso dos professores de estágio, os conflitos e as coerções advindas de diferentes interlocutores - estagiários, professores da escola, coordenadores, alunos, e também coerções temporais, como a necessidade de encontrar o diagnóstico em prazo determinado, acabam desestabilizando e, por vezes, coagindo o trabalho do formador. Nesse caso específico, a tarefa foi proposta, mas não proporcionou, ao meu ver,

ou não pude mensurar nesse momento, nenhum efeito nas estagiárias, pela forma como realizei a intervenção.

### 1.3. Tarefa 3- A Elaboração do Curso de Formação

A etapa do planejamento do curso de formação foi quase que totalmente desenvolvida e orientada por *e-mail*, à exceção de dois encontros de orientação específicos: um acerca dos pressupostos do ISD, tais como: contexto de produção, modelo didático e sequência didática; e outro sobre análise linguística, a pedido das estagiárias.

O curso de formação com as professoras, anteriormente pensado para seis encontros, por questões envolvendo o planejamento da escola, foi desenvolvido em cinco encontros, cada um com 2 horas-aula. Metodologicamente, as estagiárias seguiram o seguinte movimento metodológico nessa etapa:

- a. Elaboração do curso referente a cada um dos temas;
- b. Processo de revisão e discussão com a pesquisadora;
- c. Reescrita quando necessária;
- d. Desenvolvimento do tema em sala;
- e. Sessão reflexiva sobre cada um dos encontros.

Como este capítulo analisa a etapa do planejamento os itens *d* e *e* não são agora totalmente comentados. Todavia, são importantes nessa etapa, especialmente as sessões de reflexão pois, como foram realizadas encontro por encontro, elas permitiram a ressignificação de muitas ações das estagiárias, então trarei esses momentos considerando sua pertinência com a fase do planejamento e, posteriormente, com a fase das aulas propriamente ditas. Informo, ainda, que, tendo em vista a quantidade enorme de dados gerados nesse momento, ser-me-ia impossível delinear descritivamente o planejamento referente a cada sessão, por isso farei um recorte de momentos que julgo significativos, tendo em vista o objetivo maior dessa investigação - o de acompanhar o movimento de internalização das estagiárias.

A fim de orientar melhor a análise dessa tarefa, apresento, nas seções a seguir, os problemas/conflitos encontrados no processo de planejamento do curso de formação, as ferramentas por mim utilizadas para ressignificá-los e as modificações efetivamente realizadas pelas estagiárias. Em seguida comento cada um deles.

### 1.3.1 Em Relação às Dificuldades Encontradas no Planejamento Sobre o Eixo da Leitura

Nesta seção, exploro seis dificuldades principais encontradas no planejamento dos dois primeiros encontros envolvendo a prática da leitura e as ferramentas utilizadas para trabalhá-las a favor do processo de interna, a saber:

**Quadro 24** – Dificuldades e ferramentas utilizadas no planejamento sobre o encontro de leitura

MOMENTO	PROBLEMA/CONFLITO	FERRAMENTA UTILIZADA	RESULTADO
a. Preparação do encontro 1- Conceitos de leitura	- Problemas metodológicos na elaboração dos slides e relação de tensão entre formadora e estagiárias	- Reescrita; -Discussão via e-mail; -Problematização de perguntas; - Silêncio.	-Compreensão dos gêneros que envolveriam o CF e reflexão de Mariana.
b. Preparação do encontro 1- Conceitos de leitura	- Abertura típica do gênero seminário e não de um curso com o objetivo de discutir conceitos e práticas de sala de aula.	-Utilização de exemplos pela formadora via <i>e-mail</i> .	- A estratégia de iniciar com uma situação-problema ou com gêneros que propiciassem um engajamento para o tema abordado contextualizada às necessidades reais do grupo .
c. Preparação do encontro 1- Conceitos de leitura	- Organização dos slides de acordo com o gênero seminário → dificuldade em definir o gênero a ser utilizado no CF .	-Leitura e discussão do texto : NASCIMENTO, E.L. Gêneros em expressão oral: elementos para uma seqüência didática do domínio do argumentar. Signum. Londrina,n.81, 2005, p.131-156	-A partir do segundo encontro optou-se por usar no CF os gêneros: exposição oral, debate e discussão argumentativa
d. Preparação do encontro 1- Conceitos de leitura	- Não havia fase do encerramento, apenas a finalização do assunto → Dificuldade de compreender o funcionamento do gênero a ser utilizado no CF.	- Sessão reflexiva após o encontro, discussão entre pesquisadora e estagiárias via- <i>email</i> .	-A partir do segundo encontro optou-se por usar no CF os gêneros: exposição oral, debate ediscussão argumentativa
e. Preparação do encontro 2- Estratégias e fases da leitura	- Não associam os conceitos de leitura com os gêneros textuais	-Texto teórico fornecido para leitura, a saber: LOPES-ROSSI, M.A.G. O estabelecimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: ____ (Org.) Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de	-Formulação de um <i>handout</i> de um aula de leitura.

		textos. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. -Sessão reflexiva -Problematização de perguntas -Sugestão de elaborar um <i>handout</i> teórico-prático.	
f. Preparação do encontro 1- Conceitos de leitura	-Desistência de uma das estagiárias.	- Diálogo.	- Não alcançou efeito esperado.

Tendo em vista que duas das estagiárias já tinham conhecimentos internalizados sobre o tema – conceitos de leitura, elas preferiram não realizar nenhum encontro de orientação prévio, sugerindo que as dúvidas fossem tiradas por *e-mail*. Porém, o que elas não haviam percebido era que, apesar de os conceitos necessários estarem internalizados, o planejamento dos slides também pressupunha, em parte, o planejamento de ações metodológicas a serem utilizadas durante a realização do encontro. Isso só começou a ser notado por mim após o envio da primeira versão dos slides.

O encontro ocorreria numa segunda-feira, e os slides chegaram para eu ver na quinta-feira anterior ao encontro, portanto, bem próximos à sua realização. Quando os recebi, percebi que elas haviam feito uma exposição teórica dos conceitos de leitura apenas. Como haviam já realizado um diagnóstico com as professoras sobre a aula de leitura, solicitei por *e-mail* que fizessem alterações a que Mariana respondeu em fonte caixa-alta:

Meninas, vejam estão entrando direto nos aspectos teóricos, como se fosse um seminário, não seria interessante que colocassem o objetivo e o objeto das aulas de LP antes? OK, VAMOS FAZER ISSO. Parece que estão com dificuldades sobre a ordem dos slides. POIS É. Vejam, precisam pensar junto com o planejamento metodológico, vocês irão apenas falar? Ou vão permitir o diálogo? CLARO QUE SIM. Não seria bom você aproveitarem as questões do diagnóstico? VAMOS OLHAR. Também já que vimos muitas perguntas de leitura inadequadas, não seria interessante proporcionar um momento de refacção com elas? Mas vejam a questão do tempo, ok? Ah, e como pretendem fazer o encerramento? Não seria interessante dar uma atividade prevendo o próximo encontro, ou mesmo pensarmos num *handout* teórico-prático? PODE SER. E me confirmem o material a ser xerocado(...)(*e-mail*, 19/05/08)

Nesse primeiro contato, as respostas de Mariana ilustram bem o processo de compreensão responsiva passiva, pois muito embora ela respondesse prontamente às solicitações, suas respostas não apresentam quaisquer manifestações de diálogo com a

pesquisadora, limitam-se apenas a confirmar aquilo que eu efetivamente espero. Levanto uma série de sugestões em forma de perguntas problematizadoras, na tentativa de organizar a apresentação dos slides, a que ela parece aceitar. Chama o fato também de que muito embora os e-mails fossem dirigido às três estagiárias normalmente é Mariana quem os responde, daí sua relevância na análise dos dados.

Na segunda versão dos slides enviados, acrescentam os objetivo e objeto das aulas de Língua Portuguesa, mas ainda não estabelecem a fase de abertura, que eu mesma não havia percebido na ocasião do primeiro envio dos slides. Antes de eu me manifestar, Carol usa a estratégia por *e-mail* de lançar perguntas à pesquisadora a que respondo em fonte de efeito caixa-alta.

Pq:vc não acha que tá meio bagunçado à disposição dos slides? REALMENTE, PRECISAM PENSAR NA FASE DA ABERTURA, EM COLOCAR SITUAÇÕES PRÁTICAS PARA ELAS PERCEBEREM OS CONCEITOS E NO FECHAMENTO. Tá ainda faltando alguma coisa não sei, tá um tanto teórico. É QUE VOCÊS PRECISAM PENSAR NOS PASSOS METODOLÓGICOS .Li o e-mail da Mariana e depois de discussões veja o que acha dessa organização: 1) Nossa apresentação; 2) Apresentação dos objetivos; 3) Discussão dos conceitos de leitura. ENTÃO, VEJA O QUE ESCREVI ANTERIORMENTE.(*e-mail*,20/05/08)

Percebe-se que Carol necessita estabelecer um pouco mais o diálogo com a pesquisadora e encontra-se, claramente, num processo de construção de uma nova ZDP, já que afirma “tá faltando alguma coisa, não sei”, demonstrando a necessidade de contar com a assistência da supervisora para chegar ao seu objetivo. Enviei outro *e-mail* com as sugestões de reformulação, em relação à fase da abertura e ao fechamento do encontro.

A orientação fez com que as estagiárias inserissem as duas imagens motivacionais sugeridas pela pesquisadora nos slides, e embora tivesse apenas enviado como exemplos elas não buscaram outras. Minha dúvida era: fizeram isso por que não tinham mais tempo, já que estávamos prestes a ministrar o primeiro encontro? Ou fizeram isso pensando em mim com a interlocutora real dos slides e não as professoras? Nesse momento não podia saber ao certo.

No que concerne à sugestão de elaboração do gênero *handout* teórico-prático, as orientações dadas fizeram com que as estagiárias mobilizassem diversas operações mentais para realizá-lo, próprias dos conceitos científicos, tais como a análise (das perguntas formuladas pelas professoras); categorização dessas perguntas em cada perspectiva de leitura; síntese dos conhecimentos teóricos sobre cada uma das perspectivas de leitura, a partir dos textos fornecidos para as professoras; estabelecimento de relações entre conceitos teóricos e as perguntas elaboradas pelas professoras. Por isso essa tarefa caracteriza-se, prioritariamente,

como metacognitiva. O *handout* relativo ao primeiro encontro a ser entregue para as professoras, por elas elaborado, foi:

ESCOLA XXX  
1º ENCONTRO

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org). *Leitura e ensino*. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-43.

Características do conceito de leitura na perspectiva do texto:

- centralização no sistema lingüístico;
- texto → leitor: processo ascendente;
- processo passivo de recepção de informação;
- decodificação das letras em sons;
- aprendizado de gramática = boa leitura;
- ler é extrair conteúdo do texto, assim, nesta perspectiva há a leitura errada; o texto traz consigo um significado, e o leitor dá para o texto sentidos;
- leitor: passa dos níveis inferiores aos superiores;
- preocupação com a forma;
- o significado vem através dos olhos;
- texto: conjunto de estruturas gramaticais independentes do contexto; orienta-se pelo estudo gramatical;
- aluno: não valoriza o conhecimento de mundo do aluno;
- sem objetivos de leitura;
- repete as idéias do texto;
- não produz sentidos;
- tem que alcançar o significado do texto;
- as respostas são recortadas do texto.

Exemplo:

1. Qual o nome da autora do texto “Maria-vai-com as outras”?
2. Neste texto qual é a personagem principal?
3. Como a autora descreve essa personagem?
4. Depois de tomar a decisão de não pular, o que Maria faz? Para onde ela vai?
5. Reescreva o trecho em que Maria começa a pensar se suas atitudes estão corretas.

Características do conceito de leitura na perspectiva do leitor:

- produção de sentidos, porque o significado está no texto;
- valorização dos conhecimentos prévios do leitor;
- o sentido é construído de forma descendente;

cada leitor atribui ao texto sentidos;

emprega estratégias de leitura: seleção, predição, inferência, confirmação, autocorreção e verificação; o significado não se dá de modo linear, ele é construído de maneira global pelo leitor, transformando-o em sentido;

Leitor: ativo;

- centro da leitura;
- seleciona o que lhe convém;
- faz adivinhações.

Exemplo:

1. Maria era uma ovelha que sempre fazia o que as outras ovelhas faziam. Qual é a sua opinião sobre isso?
2. Na sua opinião Maria era mais feliz fazendo o que suas amigas faziam ou fazendo o que ela gostava?
3. Maria ia sempre atrás das outras ovelhas. Será que isso é bom? Por quê?
4. Você se sente Maria-vai-com-as-outras?
5. Para você, que fortes motivos teve Maria no momento que decidiu não pular do Corcovado?

Características do conceito de leitura na perspectiva da interação:

- é um trabalho idiossincrático (próprio de cada leitor);
- inter relação entre os processos ascendente e descendente;
- inferenciação como processo de construção de sentidos;

- valoriza as informações do texto impresso e os conhecimentos prévios do leitor;
- envolve diferentes níveis de conhecimento (lexical, sintático e enciclopédico);
- caracteriza-se por causar mudanças em todos os elementos envolvidos;
- equilíbrio entre o dado (informações já conhecidas) e o novo (novas informações proporcionadas pelo texto) é condição essencial para a compreensão;
- processo perceptivo + processo cognitivo → ação da teoria da compensação.

Exemplo:

1. Como as ovelhas da história estão posicionadas na capa do livro? Qual delas você acha que é a Maria? Por quê?
2. Que mensagem a autora pretende passar ao leitor com a leitura deste texto? Por quê?
3. No texto maria-vai-com-as-outras, Maria demora a tomar decisões, não gosta de jiló, mas continua comendo. Qual o motivo desta atitude da ovelhinha?
4. Você conhece alguém como Maria? O que diria para uma pessoa como ela?

Além da síntese das principais características das perspectivas de leitura, as estagiárias inseriram as perguntas formuladas pelas professoras, durante a atividade diagnóstica com elas, em cada uma das perspectivas, buscando o contexto real de trabalho das professoras. A tarefa, portanto, além de criar uma nova ZDP nas estagiárias, é por elas reconhecida como promotora do desenvolvimento de cada uma. Nos diários escritos pelas estagiárias, com relação à elaboração do *handout*, elas escrevem:

Carol: Fazer o *handout* foi um grande aprendizado, porque sintetizar a parte teórica foi fácil, a gente já tinha isso muito bem internalizado na cabeça, mas na hora de colocar as perguntas em cada uma das perspectivas tivemos dificuldades mil, precisamos de uma ajudinha sua, mas foi aí que aprendi mesmo.

Sofia: Eu aprendi muito com o *handout* porque me forçou a olhar a teoria e prática ao mesmo tempo.

Mariana: A experiência do *handout* eu já tinha visto ser feita por outro professor, mas a dificuldade foi colocar a prática junto, aí a gente viu que ainda tinha algumas lacunas na gente, mas ao mesmo tempo nos forçou a pensar na transposição.

Beatriz: Realmente ficou muito mais fácil. (DIÁRIOS DE BORDO, 01/06/08)

Fica claro nos diários que a elaboração desse *handout* trouxe vários benefícios às estagiárias, tais como: (a) oportunizou relacionarem a teoria à prática; (b) fez com que operações mentais como a síntese fossem acionadas, o que revela movimento de internalização, já que essa operação mental pressupõe outras anteriores como a análise e a comparação.

Nesse contexto, ainda, surge um ponto bastante conflitante entre Mariana e a pesquisadora. Após a leitura do *handout*, ainda envio outro *e-mail* com algumas observações relativas ao planejamento do primeiro encontro, a que Mariana responde em fonte com efeito caixa-alta:

Não esqueçam se forem solicitar na tarefinha que elas tragam um gênero textual que escolham um texto de circulação entre as crianças? OK JÁ FIZEMOS ISSO. Em relação

ao cronograma, não acho acadêmico vcs entregarem ele incompleto, precisamos fechar os temas. OK ENTÃO NÃO ENTREGAMOS, ESTÁ REALMENTE INCOMPLETO. Sobre a idéia de deixarem um tempo no final para as professoras reformularem algumas perguntas, acham que dá tempo? EU NÃO SEI MAIS O QUE FALAR. PORQUE PRIMEIRO VC DIZ PRA GENTE COLOCAR AS PERGUNTAS, DEPOIS DIZ QUE NÃO VAI DAR TEMPO? Ou vão seguir a sugestão de escolherem algumas perguntas e trabalharem oralmente com elas? EU NÃO SEI SE VOU SEGUIR ISSO PQ COMO JÁ DISSE EU NÃO VOU RESOLVER ISSO SOZINHA, EU NÃO CONSIGO FALAR COM A CAROL. EU SINCERAMENTE NÃO TÔ ENTENDENDO MAIS NADA. PARECIA QUE TAVA TUDO CERTO, E AGORA A GENTE TEM QUE REFORMULAR, REFORMULAR. Confirmem mais uma vez o que tenho que xerocar. COMO JÁ CONFIRMADO, DEVE SER XEROCADO SOMENTE O ARQUIVO QUE JÁ ENVIEI DUAS VEZES COMO O NOME TAREFA EM DOIS EMAILS HJ. E ME DESCULPE, MAS SE DAS PRÓXIMAS VEZES NÃO FOR MELHOR DEFINIDO O QUE DEVE SER FEITO, EU ME RECUSO A PARTICIPAR DISSO.TO CANSADA DE TANTA PERGUNTA.PRECISO DE RESPOSTAS. EU TO ME MATANDO, ME DESGASTANDO, SINCERAMENTE NÃO TÁ DANDO MAIS.(*e-mail*, 22/05/08)

Mariana com esse *e-mail* evidenciou que:

- a. o fato de eu lançar perguntas problematizadoras, ao invés de respostas, era uma ação que tinha o efeito de perturbá-la, a ponto de, inclusive, afirmar a possibilidade de não participar mais da pesquisa;
- b. quando afirma esperar mais respostas, ela ilustra que possivelmente esteja se sentindo insegura diante de todo o processo e, por isso, evidencia que fará aquilo que eu desejar, o que demonstra que está pensando nesse momento não nas destinatárias reais do curso de formação, as professoras da escola, mas talvez em mim como destinatária real, que, neste momento avalia, julga o seu trabalho e que, talvez, esteja lhe cobrando demais.

No entanto, a reescrita não esperada pelas estagiárias (porque acreditavam que esse conhecimento estava devidamente internalizado) obrigou-as construir novas Zonas de Desenvolvimento Proximais, o que, sem dúvida, instaurou zonas de conflito e de tensão, até porque isso foi feito muito próximo à realização efetiva do primeiro encontro. Considerando como Vygotsky (2000) e Freitas (2004) que o conflito é tido como parte do processo de negociação, de instauração de novas ZDP e considerando outros fatores, como o fato de Mariana ser uma excelente aluna, o fato de tanto ela como as demais estagiárias acreditarem que por se sentirem seguras diante do tema da leitura não teriam muito “trabalho” no primeiro encontro, ou ainda, o fato de as reescritas dos slides terem que ser feitas quase às vésperas do encontro, tudo isso pode explicar o desabafo de Mariana que saiu nos primeiros *e-mails* de uma responsividade passiva, e agora para um processo de manifestação explícita de uma contra-palavra que, no primeiro momento, também desequilibrou-me. Porém, preferi apenas

usar o silêncio no sentido vigotskiano de “dar um tempo” com resposta e como uma ferramenta necessária àquele momento.

Após esse *e-mail*, já às vésperas do primeiro encontro com as professoras, Carol envia um novo *e-mail* sintetizando a organização metodológica do primeiro encontro.

Depois de tantos e-mails, de tantos conflitos, conversas, modificações, alterações, ufa.. resolvi sintetizar tudo o que foi dito para o nosso primeiro encontro, veja se concorda..

- 1) Nossa apresentação;
- 2) Início do encontro com a apresentação de figuras e slides;
- 3) Apresentação dos objetivos do encontro;
- 4) Discussão/explicação do texto “Conceitos de leitura” (perspectiva do texto, do leitor e da interação);
- 5) Parte prática: a) apresentação das perguntas feitas pelas professoras para identificarem, como nosso auxílio, qual perspectiva cada questão se encaixa; b) apresentação de uma seqüência de leitura na ordem correta.
- 6) Encerramento com o texto dos Moinhos e entrega do handout. (*e-mail*, 22/05/2008)

O *e-mail* de Carol evidenciou, após as discussões realizadas, uma de suas competências: a de organizar, como parte de sua dimensão didática e de seu estilo (ALTET, 1999). A partir desse *e-mail*, julguei que o gênero seminário que parecia inicialmente nos slides não iria se concretizar no momento do encontro, já que algumas das ações previstas pressupunham a presença de outros gêneros como a discussão. Também assumo a falha de não ter esclarecido até o primeiro encontro o gênero que utilizaríamos, o que só foi acordado, após a realização do encontro 1, durante uma sessão reflexiva, na qual a pesquisadora trabalhou a diferença entre o seminário, a discussão oral, a exposição e o debate.

Outro foco, nessa primeira etapa, que julguei problemático foi o fato de as estagiárias, em nenhum momento no planejamento do primeiro encontro, estabelecerem relações das perspectivas sobre leitura com o trabalho de leitura a partir de gêneros textuais. No entanto, devido aos acontecimentos relatados, acabei mais uma vez preferindo o silêncio (entendido como tempo) e acreditando que no decorrer da ação, conforme explica Schön (2000) essa descoberta, aos poucos, fosse realizada.

Após a realização do primeiro encontro, durante uma sessão de reflexão (SR) provoqueei questionamentos em torno dessa questão:

Pq: Então meninas, agora vamos pensar na preparação do encontro 2, onde trabalharão as fases da leitura e sei que vocês internalizaram bem essas fases, né? Tá e onde entram nessas fases as questões específicas sobre o gênero?

Carol: Acho que é na fase da compreensão literal.

Pq: Vejamos um exemplo ((mostro uma capa da revista *Super Interessante* cuja matéria principal trata de Jogos Violentos)), então se eu perguntar que texto é esse, apenas vendo o suporte vocês responderiam o quê?

Carol: A capa de uma revista.

Pq: E se eu perguntar qual o objetivo dessa capa? Vocês respondem sem ler o texto?

Mariana: Aí não dá, então essas perguntas ficam na interpretação.

Pq: E o que é a fase da interpretação?

Mariana: É o momento do leitor julgar o que leu.

Pq: Então se ele vai julgar o que leu, antes ele deve ter compreendido não é?

Carol: Tá (++) mas e a primeira pergunta que você fez que tipo de texto é esse? Às vezes dá pra responder sem ler, mas nem sempre, se pego um conto de fada, eu tenho que ler pra saber.

Pq: Uhum., então estamos falando de perguntas que envolvem o contexto de produção né, que texto é esse, qual o seu objetivo, onde encontramos, vejam existem algumas perguntas que são mais gerais outras mais específicas, existem algumas que nosso conhecimento de mundo consegue responder, outras precisamos ler o texto, então como resolver isso? Vamos ver um exemplo de uma aula de leitura montada? (SR, 12/06/08)

Mais uma vez, referindo-me aos elos da comunicação verbal bakhtiniana, aproveito as respostas das estagiárias para devolver-lhes e problematizar novas perguntas valendo-me do estilo interrogativo (ALTET, 2004) como ferramenta para gerar a reflexão e posterior internalização, o que parece fazer com que elas reformulem o pensamento, passando assim da compreensão silenciosa para de efeito retardado, pois ainda necessitam de reformulações, na medida que ainda sentem-se inseguras de onde se colocam numa aula de leitura as perguntas de gênero. Para ilustrar o processo, entrego-lhes um exemplo de aula de leitura contendo as fases que iriam trabalhar, retirado de Menegassi (2008):

**Pré-Leitura:**

1. Você gosta de assistir filme de desenho? Por quê?
2. Qual é o seu desenho preferido?
3. Escreva 3 nomes de filmes de desenho que você já assistiu.

**Avaliação de Leitura – 2ª série****Agora que você leu o texto, responda as perguntas.**

1. Que tipo de texto é esse?
2. Em que lugares encontramos esse tipo de texto?
3. Para que serve esse tipo de texto?
4. Identifique o nome do filme que está sendo apresentado?
5. Por que o azul é a cor que mais aparece no texto?
6. Das personagens que aparecem no cartaz, qual delas representa o mal?
7. O que você observou para chegar a essa resposta?
8. Do que trata o texto?

A ferramenta “aula-modelo de leitura”, embora possa ser criticada, ao meu ver, é bastante importante na formação inicial (e também continuada), especialmente para auxiliar o processo de transposição didática. Além disso, conforme ressalta Vygotsky (1988;2000), a aprendizagem de conceitos científicos é precedida pelo automatismo e pela imitação. E, se professores em formação nunca elaboraram uma aula de leitura, apesar de estarem com conhecimentos internalizados relevantes, essa ferramenta pode auxiliá-los a passarem por uma nova etapa do seu processo de aprendizagem, especialmente porque os ajuda a pensar no processo de transposição didática. Para Vygotsky (2000), a criança/aluno só é capaz de imitar o que está ao seu alcance no nível atual de desenvolvimento. Em atividades mediadas por pares mais avançados, neste caso, professores formadores e por ferramentas dirigidas, como a aula-modelo de leitura, a imitação pode gerar aprendizagem e desenvolvimento.

As ferramentas como boas aulas ou mesmo planos de aula adequados auxiliaram, por meio mesmo da imitação produtiva, a que se refere Vygotsky (2000), as estagiárias a conseguirem realizar, de forma mais fácil, a transposição didática quando tiveram que elaborar o *handout* prático por mim solicitado.

O *handout* por elas produzidos para o encontro 2 foi apresentado da seguinte forma:

### GÊNERO: Capa de revista infantil

#### Pré-Leitura:

1. Diga o nome de três revistas que você conhece.
2. Qual é a sua revista favorita? Por quê?
3. Para que servem as revistas?

#### Avaliação de Leitura 2<sup>a</sup> série



Agora que você leu o texto, responda as perguntas.

1. Que tipo de texto é esse?
2. Em que lugares encontramos esse texto?
3. Qual a finalidade deste tipo de texto?
4. Qual é a matéria principal da capa da revista?
5. O que levou você a chegar a esta resposta? Explique.
6. Do que trata o texto?
7. Você leria alguma matéria apresentada na capa? Qual? Explique por quê.

Nesse *handout*, além das fases da leitura, as estagiárias já acrescentam, algumas perguntas específicas do contexto de produção dos gêneros, como a questão 1, 2 e 3, talvez, ainda, por imitação ao *handout* anterior, o que somente será comprovado no momento da execução do encontro com as professoras. Mas, se a imitação precede a aprendizagem, ao menos verifico que houve um avanço, já que de início elas não estabeleciam relação entre o gênero e a aula de leitura e agora já introduzem questões específicas do contexto de produção do gênero. Ressalto, porém, que a produção desse *handout* foi mediada anteriormente, por

outra ferramenta, a sessão reflexiva após o encontro anterior de formação, o que permitiu que as estagiárias reconfigurassem processos anteriormente lacunares.

Ainda, em relação à primeira sessão reflexiva, percebi que era necessário voltar ao gêneros que iríamos usar no curso de formação, e perguntei:

Pq: Então meninas, vocês acharam o primeiro encontro com cara de seminário?

Carol: Ah ficou sim, a gente falou muito, tinha tanta coisa pra dar que a gente não deixou elas falarem muito.

Mariana: É só no final eles começaram a falar um pouco.

Pq: Então, creio que foi uma falha minha também, a gente não ter definido bem o gênero, achei que com as orientações dos slides vocês mudariam o foco, mas realmente ficou com cara de seminário. Bem, o que a gente quer em relação à participação das professoras?

Sofia: Que elas falem.

Sofia: Participem das discussões.

Carol: Acho que discutir com elas, dar espaço pra debater as questões problemáticas, no primeiro encontro isso ficou claro.

Pq:Então temos, o debate, a discussão e a exposição teórica, é isso?

Carol: Que gênero é esse ?

Pq: Um CF orientado pelo debate, pela exposição e pela discussão oral, é isso, vou deixar um texto sobre as diferenças desses gêneros, ok?(SR, 12/06/08)

Na realidade, no planejamento relativo ao encontro 1, não havia pensado sobre o gênero a ser utilizado no curso de formação, muito embora a apresentação dos slides deixasse entrever o gênero seminário. Mas, diante da entrega quase às vésperas dos slides, das refações e dos problemas que houberam, acabei deixando esse ponto de lado. Foi necessário ocorrer o primeiro encontro para que redirecionássemos o gênero utilizado no curso de formação. De qualquer forma, mais uma vez foi no percurso da ação (SCHÖN, 2000) que os gestos profissionais forma ressignificados, tanto para estagiárias como para mim pesquisadora. E mais, de forma colaborativa entre mim e as estagiárias fomos definindo para aquele contexto o que nos aprecia pertinente e adequado. Na visão de Roth e Tobin (2002), a perspectiva de um estágio de natureza mais colaborativa pressupõe que os envolvidos negociem, compartilhem, discutam de forma quase simétrica os problemas e busquem conjuntamente resolvê-los.

Resumidamente, no que se refere ao primeiro encontr:

#### **I- NDR e conflitos conceituais identificados:**

- a. Reconhecem, explicam e conseguem transpor fases da leitura na perspectiva da Psicolinguística.
- b. Não estabelecem ainda relações claras entre a prática da leitura e os gêneros textuais.

**II- Ferramentas que possibilitaram ativar uma nova ZDP:**

- a. Problematização de perguntas;
- b. Utilização de exemplos;
- c. Discussão via *e-mail*;
- d. Sessão reflexiva;
- e. Leitura de textos teóricos;
- f. *Handout* teórico-prático;
- g. Aula-modelo de leitura;
- h. Silêncio (tempo).

**III- Aspectos conceituais ressignificados após o uso das ferramentas:**

As estagiárias conseguem elaborar a ferramenta *handout* prático de leitura a partir dos gêneros textuais e compreender o gênero seminário encontrando-se, nesse aspecto, no grau de responsividade ativo.

Dentre das metas a serem atingidas pela pesquisadora, posso apontar que a formulação do *handout* teórico-prático de leitura realmente foi indicativo do processo de internalização das estagiárias. Todavia, em relação à compreensão de como se organiza o gênero seminário isso só se efetivou após o primeiro encontro, quando fizemos uma sessão reflexiva.

### 1.3.2 Em Relação às Dificuldades Encontradas no Planejamento Sobre o Eixo da Produção Textual

Na etapa de planejamento do curso de formação voltado à prática da produção textual, três principais dificuldades envolvendo os gêneros textuais foram observadas. O Quadro 25 sintetiza essas dificuldades e as ferramentas por mim utilizadas para ressignificá-las:

**Quadro 25** – Dificuldades e ferramentas utilizadas no planejamento do encontro sobre produção textual

<b>MOMENTO</b>	<b>PROBLEMA/CONFLITO</b>	<b>FERRAMENTA UTILIZADA</b>	<b>RESULTADO</b>
h. Preparação para o encontro sobre produção textual	- Desconhecimento dos tipos de atividades de escrita para séries iniciais, previstas pelos PCN (1988) e importantes para o CF.	- Explicação das propostas de atividades de escritas presentes nos PCN (1998), por meio de exemplos a saber: atividades de transcrição, de reprodução; atividades de decalque e atividades de autoria e sua relação com os gêneros textuais; - Entrega de uma proposta “modelo” de comando de autoria a partir de um gênero textual.	-Elaboração de comando de autoria para os slides.
i. Preparação para o encontro sobre produção textual	-Não conseguiram ilustrar/transpor os elementos bakhtinianos: tema, estrutura composicional e estilo.	- Explicação oral desses elementos no encontro de orientação.	- Reescrita de slides conteúdo esses elementos e posteriormente para a transposição a elaboração da SD.
j. Preparação para o encontro sobre produção textual	-Não compreendem o significado do termo contexto de produção (CP).	-Leitura do texto teórico: BRONCKART, J-P.As condições de produção de um texto. In: _____. <i>Atividade de linguagem, textos e discursos</i> . São Paulo: EDUC, 2003, p.91-105; -Encontro de orientação com a pesquisadora: utilização de exercícios para reconhecimento do CP -Exercícios para reconhecimento dos elementos do CP	-Elaboração dos slides do encontro sobre projetos a partir de gêneros; - Elaboração do modelo didático e da SD.

Nesse encontro, antes de comentar as quatro dificuldades elencadas acima, de início verifiquei o conhecimento internalizado que as estagiárias tinham sobre essa prática discursiva.


Mariana e Carol, sem dúvida, parecem ter internalizado, por exemplo, a elaboração de comandos de escrita com vistas à autoria<sup>49</sup>, principalmente pela participação das duas no

<sup>49</sup> Tomo o termo autoria emprestando o significado proposto por Possenti (1992), que baseado nas leituras de Bakhtin, De Certeau e Authier-Revuz define o termo da seguinte forma: “os elementos fundamentais para representar essa noção são (...): por um lado, devemos reconhecer que, tipicamente, quando se fala de autoria,

grupo de pesquisa, ao contrário de Sofia, que revela seu despreparo para o tema, marcando sua responsividade passiva.

Pergunto-lhes, ainda, se além das atividades de autoria, elas conhecem outros tipos de atividade com a escrita, ao que respondem desconhecer. Muito embora as estagiárias conseguissem elaborar um comando de autoria, desconheciam as outras atividades de escrita possíveis, encontrando-se todas elas no processo de compreensão passiva, precisavam avançar na sua ZDP em relação a isso. Sendo assim, por meio da discussão de exemplos orais e escritos illustrei cada uma das atividades acima. Os exemplos foram:

**Quadro 26.** Exemplos de atividades de escrita com base nos PCN (1998)

ATIVIDADES DE ESCRITA E FORMAS COMO FORAM MOSTRADAS PARA ESTAGIÁRIAS	TRANSCRIÇÃO:	REPRODUÇÃO:	DECALQUE	RESPOSTAS A QUESTÕES DE CUNHO EXPLICATIVO – EXPOSITIVO:
	<p>Exemplo escrito retirado do caderno das crianças:</p> <p><i>Vamos copiar no caderno as frases que aprendemos sobre os mamíferos e ilustrar com aquele que você mais gostou?</i></p>	<p>Exemplo de uma atividade elaborada pela pesquisadora com o gênero animação infantil para séries ainda em processo de alfabetização abaixo que trazia o comando :</p> <p><i>Com base na animação abaixo-Passarinho cantando - reconte oralmente a história para seus amigos</i></p>  <p>In: <a href="http://www.youtube.com">http://www.youtube.com</a></p>	<p>Comentei oralmente o caso do gênero paródia, sem dar exemplo específico.</p>	<p>Apresentação de uma proposta de uma aula de filosofia, na qual a professora trabalhou a diferença entre ser ponderado e controlado e ao final, remetendo-se à cabeçada dada por Zidane, na última cópia fez a seguinte pergunta escrita para as crianças: NA SUA OPINIÃO O JOGADOR ZIDANE FOI CONTROLADO OU PONDERADO? JUSTIFIQUE</p>

No que concerne à atividade de autoria, utilizei como exemplo de modelo de comando com a proposta de produção de uma receita, retirado do livro de Barbosa (2003):

---

pensa-se em alguma manifestação relacionada à escrita; em segundo lugar, não se pode imaginar que alguém seja autor, se seus textos não se inscrevem em discursos, ou seja, em domínios da memória que façam sentido; por fim, creio que nem vale a pena tratar de autoria sem enfrentar o desafio de imaginar verdadeira a hipótese de uma certa pessoalidade, de alguma singularidade.”. In: POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. Revista da FAEEBA. Salvador: UNEB, 1992, p.15-23)

Neste mês trabalhamos bastante com as receitas não é mesmo. Você trouxe receitas de sua mãe, de sua avó e a gente fez algumas gostosuras aqui na escola, inventamos outras também (TEMA). Agora você irá produzir a sua receita (GÊNERO) para publicarmos num livro de receitas (FINALIDADE) que será lançado na escola (MEIO DE CIRCULAÇÃO) para as outras crianças lerem também (INTERLOCUTORES). Para seu trabalho ficar ainda mais animado damos algumas sugestões para você produzir a sua receita:

- 1.Receita barata
- 2.Receita rápida e prática
- 3.Receita fácil que qualquer criança pode fazer
- 4.Receitas malucas ou de bruxas.

Solicitei, após esse episódio, que as estagiárias aproveitassem para elaborar uma proposta de produção envolvendo a autoria, que usariam com as crianças no diagnóstico que antecederia a elaboração das sequências didáticas. Foram elaboradas duas propostas, uma envolvendo a carta do leitor (3ª. série) e a outra a carta de solicitação (4ª. série). Mais uma vez, apostei na ferramenta “modelo de comando para autoria”, visando a imitação criativa (cf. VYGOTSKY, 1988; 2000), já que, no encontro anterior, essa ferramenta tinha se mostrado eficiente. Para os slides, o grupo exemplificou apenas com a proposta da 4ª. série, que ficou da seguinte forma:

#### Proposta de produção para 4ª. série



Você assistiu o filme Kung Fu Panda? Gostou? Neste filme um urso panda chamado Pó, irreverente e preguiçoso, é o único capaz de salvar o Vale da Paz do vilão Tai Lung, um poderoso leopardo das neves. Com os ensinamentos de Shifu, Po se torna um grande mestre do Kung Fu, à semelhança do Mestre Macaco, um guerreiro que é tudo o que o panda quer ser. Sobre os ursos pandas, a Revista Gênios, do dia 26 de junho de 2008, publicou uma matéria, na qual relatou alguns hábitos desse “Gigante da Floresta ” e também algumas curiosidades. Uma delas é o fato de o urso estar em extinção. Você sabia que restam apenas três mil pandas em liberdade? 183 vivem em cativeiros na China e 20 estão distribuídos pelos zoológicos do mundo. Além disso, a caça é ilegal e o ambiente natural, no qual este urso vive, está em total destruição. Você faria alguma coisa para salvar os pobres ursos das armadilhas dos caçadores? É certeza que sim!!! Mas infelizmente, não é possível viajar até lá para protegê-los. Então, escreva uma carta de reclamação para o secretário do meio ambiente da China, pedindo mais cuidado com os pandas. Lembre-se que você precisará convencê-los que estão agindo de forma irresponsável com a natureza. Não se esqueça: você fará a sua parte para a manutenção de um mundo melhor! Antes de passar a carta para folha definitiva, escreva, nas linhas abaixo, tudo o que você acha importante escrever. Depois, elabore a carta e passe a limpo.

A atividade de elaborar um comando considerando os elementos de autoria (tema, o gênero, a finalidade, o interlocutor, o suporte) evidencia que as estagiárias já conseguem compreender parte dos elementos do contexto de produção de um gênero, ainda calcadas na

leitura de explicadores como Geraldi (1995)<sup>50</sup>, já que é a ele que se referem quando questiono sobre o contexto de produção, em encontro de orientação.

Sobre a atividade de elaborar comandos de escrita, elas escrevem nos diários.

Sofia: Eu achei difícil escrever um comando, mas com os exemplos que você deu ficou mais fácil, não sei se é uma imitação, mas funcionou, mas até mandar pra você a gente reescreveu umas três vezes.

Carol: Os exemplos de transposição que você dá tem nos ajudado muito, na escrita dos comandos, na organização dos slides. (DIÁRIOS DE BORDO, 13/07/08)

Ratifica-se, com isso, a necessidade de os professores formadores terem também à disposição ferramentas que possam servir como modelos para os professores em formação. Além dessas ferramentas oportunizarem a imitação criativa, obrigam, na verdade, o próprio professor formador a pensar na atividade da transposição didática para a sala de aula, o que, sem dúvida, é um exercício salutar para o seu próprio crescimento. Por isso mesmo é que Vygotsky (2000) insiste que o desenvolvimento do sujeito para primeiro por inúmeras atividades de automatismo para depois se converter em aprendizagem.

E mais, conforme escreve Carol em seu diário:

Carol: A gente teve tanto exemplo de como fazer certo, como fazer uma aula, como fazer um *handout*, como organizar o caderno das crianças, como organizar um curso de formação, como fazer uma sequência, enquanto nossos colegas faziam observações de aulas ruins e não discutiram nenhum exemplo de conduta boa na sala de aula (DIÁRIO DE BORDO, 02/12/08)

No discurso de Carol, fica explícito que, metodologicamente, como professores de estágio expomos, em grande parte das vezes, nossos futuros alunos a observarem más experiências de ensino, normalmente nos estágios de observação, quando, na realidade, principalmente para aqueles que não têm nenhuma experiência, olhar as boas experiências, discuti-las, mostrar formas de se fazer, são ferramentas essenciais para o aprendizado e a formação desses futuros professores.

Em relação a essa primeira dificuldade, a escritura do comando de autoria envolvendo o gênero, pensando no nível de desenvolvimento das estagiárias e no grau de responsividade, chego a algumas conclusões parciais.

---

<sup>50</sup> O texto de referência das estagiárias refere-se à obra: GERALDI, J.W. Portos de passagem. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

### **I- Sobre o NDR e conflito encontrado antes da tarefa**

- a. Estagiárias reconhecem os elementos do contexto de produção de um texto, com base em Geraldi (1997);
- b. Estagiárias não associam essas condições ao gênero textual.

### **II- ZDP ativada por meio das ferramentas:**

- a. Explicação oral;
- b. Comando “modelo” de autoria.

### **III- NDR após o uso das ferramentas e grau de reponsividade**

As estagiárias conseguiram elaborar um comando de autoria envolvendo os gêneros textuais com êxito, alcançando uma compreensão responsiva de efeito retardado.

A segunda dificuldade, diagnosticada nesse encontro com as estagiárias, diz respeito à compreensão dos elementos constitutivos do gênero na perspectiva bakhtiniana a saber, o reconhecimento do tema, da estrutura composicional e do estilo. Muito embora as estagiárias já tivessem lido o capítulo “Os gêneros do discurso” e discutido no grupo de pesquisa, e soubessem verbalizar esses termos, ainda demonstravam certa fragilidade quanto ao seu entendimento :

Pq: (...) Isso mesmo, quando falamos em produção de texto não especificamos o gênero, mas numa atividade de autoria sim, tá isso parece estar entendido, e o que entenderam que seja o tema?

Carol: Acho meio confuso, é sobre o que o texto vai falar? Quer dizer o gênero né ((risos))

Pq: Então cada gênero tem um conjunto de temas dizíveis, previsíveis que são marcas semânticas próprias dele, por exemplo, vamos pegar uma notícia num suporte de jornal sensacionalista, que temas cabem ali?

Mariana: Tudo que remeter à sangue.

Pq: Tá, e se pegarmos os temas do gênero conto de fadas?

Carol: Ah, princesas versus bruxas, feitiços, amor, coisas assim. Tá, mas eu não sei se saberia fazer um exercício sobre isso para as crianças.

Pq: Muito bem, cada coisa a seu tempo, agora a estrutura composicional, o que é, pelo que leram em Bakhtin?

Sofia: Eu entendi que é mais ou menos as partes do gênero, mas em relação ao tema ou por exemplo aos elementos formais?

Pq: Humm, vamos ver então (( mostro uma capa de revista) e aqui, ? Primeiro que gênero temos?

Carol: Uma capa de revista.

Pq: Tá, quando a gente fala na estrutura composicional queremos identificar na macroestrutura os elementos que compõem um gênero. Peguem por exemplo, o gênero carta comercial, que é bem simples de perceber, que elementos composicionais toda carta tem?

Carol: Cabeçalho, vocativo, texto...

Sofia: Assinatura.

Pq: Isso mesmo, agora voltando a esse texto (( mostro novamente a capa de revista)), quais são os elementos composicionais?

Mariana: Matéria da capa, reportagens.

Carol: O título da revista.

Pq: Uhum, que mais compõe essa capa?

Mariana: Os elementos visuais?

Pq: Isso, não podem esquecer que em gêneros multimodais como esse as ilustrações, as cores fazem parte da estrutura composicional.

Carol: O que são gêneros multimodais?

Pq: São aqueles que combinam pelo menos duas formas de linguagem, aqui temos a verbal e a não-verbal, podia ser a verbal e a sonora, a não-verbal e a sonora e assim por diante.

Pq: Muito bem, e estilo?

Carol: Ai, ai, esse estilo é uma pedra no caminho, é a gramática contextualizada?

Mariana: Eu também tenho muitas dúvidas, porque a gente ainda não viu na lingüística aplicada.

Pq: O estilo se refere aos mecanismos lingüístico-discursivos que caracterizam um gênero, por exemplo, veja o caso do gênero fábula, em que tempo verbal ela é contada?

Carol: Passado.

Pq: E por que a moral vem no presente?

Mariana: Porque é uma verdade para muito tempo, que transcende a história.

Pq: O que mais é característico da forma da fábula?

Carol: O uso do travessão, do discurso direto?

Pq: Isso, todos esses elementos configuram então o estilo da fábula, ok?(EO, 30/06/08)

Percebe-se que, embora as estagiárias verbalizem o conceito de gênero, Carol, quanto à questão da transposição didática, já manifesta que não sabe “se saberia fazer um exercício” sobre a questão do tema, evidenciando ainda que está no processo de compreensão responsiva silenciosa, ou seja, manifesta uma resposta imediata à pesquisadora, mas sem manifestações de dialogia. O mesmo ocorre em relação à compreensão do estilo. Há uma concordância de que nesse tema as estagiárias encontram-se todas no processo de compreensão passiva, pois segundo elas esse tópico ainda não fora objeto das aulas de Linguística Aplicada, disciplina que para elas lhes daria a internalização necessária.

As perguntas e as explicações da pesquisadora fizeram com que as estagiárias passassem, então, por duas reescritas dos slides. Solicitei, especialmente, que tentassem escolher um gênero voltado a séries iniciais e exemplificassem as características relativas ao tema, à estrutura composicional e ao estilo. Foram escolhidos dois gêneros: o gênero rótulo de embalagem e o gênero bilhete.

A fim de evidenciar essas mudanças, elenco no quadro abaixo os títulos de parte dos slides usados no encontro sobre produção textual na versão 1 e na versão 2, sendo as versões em itálico as acrescentadas após o encontro de formação:

**Quadro 27** – Reescrita dos slides relativos ao encontro de produção textual

<b>SLIDES/ ENCONTRO PRODUÇÃO TEXTUAL</b>	<b>VERSÃO 1/TÍTULOS</b>	<b>VERSÃO 2/TÍTULOS</b>
1	O que é texto	O que é texto
2	Definição de texto	<i>Exemplos para discussão do que é texto</i> Definição de texto
3.	Redação x Produção textual	Redação X Produção textual
4.	Tipologia x Gêneros textuais	<i>Exemplos de atividades de escrita retiradas dos cadernos das crianças para análise.</i> Tipologia X Gêneros textuais
5.	Por que o ensino baseado em tipologias textuais não funciona?	Por que o ensino baseado em tipologias textuais não funciona?
5.	Se ensina tipologia ou gênero textual na sala de aula? Exemplo de exercício	Se ensina tipologia ou gênero textual na sala de aula? Exemplo de exercício
6.	Exemplo de um exercício voltado ao gênero textual	Exemplo de um exercício voltado ao gênero textual
7.	As esferas	As esferas
8.		<i>Exemplo de um gênero para análise: o bilhete</i>
9.		<i>O tema</i>
10.		<i>A estrutura composicional</i>
11.		<i>O estilo</i>
12.		<i>Exemplo a partir dos gêneros : rótulo de embalagem e bilhete</i>
13.		<i>A estrutura composicional</i>
14.		<i>O estilo</i>
15....Não houve refacções a partir do slide 15		

Muito embora as estagiárias no planejamento dos slides acrescentassem a explicação do tema, da estrutura e do gênero a partir de gêneros que iriam escolher, como, mais uma vez, os slides foram entregues próximos à data em que ocorreria o encontro referente à produção textual, só consegui ver os slides finais no momento efetivo do encontro. Se no plano organizacional houve a inserção dos slides, evidenciando a reescrita, todavia não me foi possível mensurar se no plano do conteúdo se o processo de internalização havia ocorrido, já que para isso precisaria ver como fariam a transposição com as professoras.

Os slides referentes ao gênero bilhete, ficaram na versão final da seguinte forma:

*Primo & Prima:*  
 Existem de levar o  
 cachorrinho.  
 Cuidem bem dele!  
 Arramos vocês!!!  
 Beijos  
 Alé  
 &  
 Monty

### TEMA DO BILHETE

Explicação e pedido.

### ESTRUTURA DO BILHETE

Constituído por saudação, assunto abordado, despedida e assinatura.

### ESTILO LINGÜÍSTICO

Linguagem informal e objetiva; utiliza o imperativo para fazer o pedido – “*Cuidem bem dele!*”

No que se refere ao gênero bilhete, fica claro que as estagiárias conseguem explicar, ainda que genericamente, o tema, a estrutura composicional e o estilo, até porque, no contexto de uma escola particular trata-se de um gênero primário. Nesse momento, muito embora os slides apontassem para o fato de uma compreensão ativa dos elementos, isso só se confirmará no momento da realização do curso de formação.

Já no que se refere ao gênero rótulo de embalagem, os slides foram:

### EXEMPLO



### TEMA DO RÓTULO

Informações para o consumidor sobre quantidade do produto, peso, local de fabricação, validade etc.

### Estrutura do rótulo

Constituída pelo nome do produto centralizado e escrito em uma fonte maior no meio do texto, assim como as demais informações em letras menores, desenhos, site, informações nutricionais

**Estilo lingüístico**

Que são os termos utilizados para convencer o consumidor de que o produto é bom: “energia que dá gosto”, as imagens, as cores etc;

Na tentativa de explicar os elementos do gênero rótulo, diferentemente do bilhete, algumas confusões se confirmam. Por exemplo, levando em conta que o tema caracteriza pelos elementos dizíveis do gênero, quando as estagiárias colocam “informações sobre a quantidade do produto, peso, local de fabricação, validade”, na realidade, estão se referindo aos aspectos composicionais do gênero, já que o tema refere-se a um achocolatado. Da mesma forma, a explicação sobre a estrutura apresenta-se genérica, localizando alguns dos elementos, mas não todos, que estavam no slide referente ao tema. Por fim, quanto à explicação dos aspectos referentes ao estilo, há uma confusão entre recursos de argumentação com aspectos do estilo, quando colocam que o estilo “são os termos utilizados para convencer o consumidor de que o produto é bom” fazem alusão aos recursos da argumentação.

Fica claro, assim, que muito embora no gênero bilhete as estagiárias tivessem entendido os aspectos referentes ao tema, à estrutura composicional e ao estilo, o mesmo não ocorreu com o gênero rótulo, evidenciando que elas estavam no processo de compreensão responsiva muda, necessitando de outros eventos para internalização desses conceitos. Nesse caso em específico, as ferramentas como a elaboração dos slides e a própria reescrita não conduziram plenamente à internalização, ainda em construção, não sendo possível ainda no planejamento ressignificar o Nível de Desenvolvimento Real das estagiárias, muito embora avanços ocorressem. Nesse caso específico, defendendo que o tempo, conforme Vygotsky (1988), foi fator a impedir que a internalização ocorresse de forma imediata.

Resumidamente, as conclusões parciais sobre essa dificuldade são:

**I- NDR verificado:**

a. Estagiárias reconhecem e entendem o termo gênero textual.

**II- Conflito /dificuldade encontrada:**

a. Não compreendem bem termos bakhtinianos como tema, estrutura composicional e estilo.

**III- Ferramentas utilizadas para ativar uma nova ZDP:**

- a. Explicação oral;
- b. Reescrita dos slides.

#### IV- NDR após o uso das ferramentas

As estagiárias ainda apresentam pequenas lacunas conceituais quanto aos elementos bakhtinianos encontrando-se no grau de resposividade silencioso.

A terceira e última dificuldade da fase do planejamento do encontro de produção textual envolveu a compreensão do termo “contexto de produção”, à luz do ISD. Nas dificuldades elencadas anteriormente, as estagiárias deixam claro que entendem esse termo a partir das condições de produção expostas por Geraldi (1995): ter o que dizer; ter uma razão pra se dizer; ter a quem dizer; que o locutor se constitua como tal; que se escolham estratégias para se dizer. Porém, o termo à luz do ISD era-lhes totalmente desconhecido, estando as estagiárias no processo de compreensão passiva, como denota os excertos abaixo.

Pq: O que vocês têm internalizado sobre o termo contexto de produção?

Mariana: A situação de interação?

Carol: Não tem relação com quem produziu o texto?

Pq: Hum, mas e a palavra contexto?

Carol: Eu lembro do Geraldi, de ter o que dizer, o objetivo, a quem dizer, as estratégias.

Pq: Ok, essas condições de Geraldi estão dentro de qual perspectiva teórica?

Mariana: A de Bakhtin né, do Interacionismo.

Pq: Isso, agora vamos pensar em outra perspectiva que tem como base o interacionismo sociodiscursivo. Vocês já ouviram falar sobre o ISD?

Carol: Não, só li o texto que você nos passou de Bronckart para essa reunião.

Sofia: Eu também.

Mariana: Idem, não tá nada claro isso ainda pra mim. ? (EO, 30/06/08)

Encontrando-se, portanto, no processo de compreensão passiva sobre o ISD e o contexto de produção nessa vertente teórica, utilizo como ferramentas (ou como gêneros da atividade discursiva conforme MACHADO *et.al*, 2009) para a aprendizagem, **a leitura do capítulo** de Bronckart (2003) “As condições de produção dos textos” e durante o encontro entrego-lhes também uma **folha de exercícios**, contendo gêneros diversos para que as estagiárias reconhecessem em cada gênero as condições de produção, a saber: anúncio publicitário institucional, entrevista, carta do leitor, estatuto, diário íntimo. A tarefa de resolver os exercícios para reconhecimento dos elementos do contexto de produção, usando a tipologia de Altet (1994), caracteriza-se como sendo primeiramente funcional, pois está centrada no conteúdo e como sendo metacognitiva, pois objetivo é o de promover a reflexão. Além disso, envolve operações mentais características do pensamento científico, tais como: a

análise (do gênero e de seu CP), a síntese (dos elementos do CP), as justificativas para as respostas.

Vale ressaltar que as estagiárias foram para esse encontro com o texto devidamente lido, o que, na realidade do curso de Letras, especialmente dos alunos noturno, não é frequente. O desejo e a volição das estagiárias, portanto, também foi uma ferramenta a propiciar o processo de aprendizagem. Porém, apenas a leitura do texto não fora suficiente para a aprendizagem, tal como evidencia o excerto abaixo:

Pq: Vamos entender então a questão dos mundos representados, o que entenderam disso?

Carol: Mais ou menos, tem o físico, o mundo social e o mundo subjetivo. Tá o físico entendi é aquele real, mas os outros dois não.

Mariana: Esses mundos subjetivos e sociais têm a ver com o processo de interação?

Pq: E você Sofia, o que entendeu?

Sofia: Também só o mundo físico.

(( explico de forma detalhada então a diferença entre os mundos))

Pq: Tá, então o mundo físico é aquele concreto do lugar real de produção, o social diz respeito às representações implícitas das normas e valores da sociedade que trazemos para o ato da escrita e o subjetivo às nossas próprias representações, e qual é a diferença então entre emissor, receptor e o papel social que eles ocupam.

Mariana: Então esse papel social tem a ver com o que eu assumo na interação?

Pq: Vamos tentar exemplificar, nesse momento estamos onde, qual o lugar físico?

Carol: Sala de aula.

Pq: Nessa sala, nesse momento quem é o emissor e o receptor?

Mariana: Você é a emissora e nós receptoras.

Pq: Ok, mas além de eu ser a XXXXX ((falo meu nome)) nesse momento eu estou assumindo o papel de professora e vocês?

Carol: De alunas?

Pq: Isso, então aí temos o papel social. (EO,30/06/08)

Observa-se no fragmento acima que a leitura do texto de Bronckart fez com que as estagiárias avançassem um pouco na aprendizagem sobre o contexto de produção, passando da compreensão passiva para o processo de compreensão responsiva silenciosa, quando, por exemplo, as estagiárias afirmam ter entendido o mundo físico e seus elementos, porém ainda têm dificuldades de entender o mundo subjetivo, o mundo social e a questão do papel social<sup>51</sup>, que necessitam ser ainda reelaborados. As ferramentas explicação oral e utilização de exemplos surtem efeito nesse momento, porém ainda não posso falar em internalização plena, mas em movimento a favor dela.

Quando passo à resolução dos exercícios, verifico que o processo de compreensão responsiva silenciosa ainda permanece, pois muitas respostas das estagiárias ainda

---

<sup>51</sup> Lembro que em função da leitura do texto de Bronckart (2003), no qual ele se utiliza do termo papel social do emissor e do receptor, preferi continuar com esse termo com as estagiárias, ao invés, por exemplo, de identidade social (NASCIMENTO,2005), para se referir ao lugar social de onde falam os parceiros da interação.

permanecem confusas. A título de exemplo, uso um recorte decorrente da análise de um fragmento do gênero entrevista, transcrito abaixo:

**Texto 2: Steven Spielberg, cineasta.** (Veja, *Páginas Amarelas*, 25/2/1998)

“Não sou a favor da censura, mas gostaria de controlar o que meus filhos assistem na TV, ter a palavra final sobre o assunto em minha própria casa. Assim como todas as crianças, meus sete filhos estão expostos desnecessariamente a um excesso de violência e sensacionalismo. Nesse sentido, acho que serei um dos primeiros a instalar nos aparelhos de minha casa o *Violence Chip*, aquele dispositivo recém-inventado que permite aos pais programar a televisão para não receber programas considerados impróprios.”

Pq: Vamos lá, em qual esfera de comunicação esse texto se encontra?

Carol: Tá na revista *veja*.

Pq: Tá, mas a revista *veja* faz parte de qual esfera?

Mariana: Da mídia.

Pq: Que tipo de mídia?

Sofia: Como assim?

Pq: Por exemplo, um jornal, pode estar na TV e pode ser impresso.

Mariana: Então mídia impressa.

Pq: OK, quem é o emissor?

Carol: O Spielberg

Pq: Qual o papel social que ele ocupa nessa entrevista?

Sofia: De cineasta.

Pq: Vamos reler o texto ((releio o texto)), sobre o quê ele está falando?

Mariana: Sobre a censura, que ele não é favorável mas queria controlar um pouco o que os filhos assistem.

Pq: Quando ele diz que queria controlar o que os filhos assistem, ele está assumindo o papel de um cineasta?

Carol: Acho que não.

Sofia: Ele fala em nome dos pais, é isso?

Pq: Isso, o papel social é de pai então. (EO,30/06/08)

A questão do papel social e a compreensão da noção de esfera de comunicação bakhtiniana ainda necessitam ser ree laboradas, tanto que nos demais exercícios essa dificuldade vez ou outra voltou, caracterizando que ainda esse conhecimento estava em desenvolvimento. Ao final do encontro, portanto, não foi possível atestar que as estagiárias tivessem internalizado esses conceitos, relativos ao contexto de produção, apenas que, em relação ao Nível de Desenvolvimento Real em que se encontravam houve um avanço, mas ainda permanecem na Zona de Desenvolvimento Próximo.

As conclusões acerca da terceira dificuldade foram:

### **I-NDR verificado:**

a. Compreendem a expressão “contexto de produção”, baseadas na leitura de Geraldí.

### **II-Conflito/dificuldade conceitual encontrada:**

a. Desconhecem a expressão “contexto de produção” com base no ISD, encontrando-se no grau de responsividade passivo.

### **III- ZDP ativada por meio das ferramentas:**

- a. Leitura de texto teórico.
- b. Discussão oral.
- c. Resolução de exercícios.

### **IV- NDR ressignificado:**

Reconhecem os elementos do contexto de produção, à luz do ISD, mas ainda apresentam pequenas lacunas conceituais em relação a alguns de seus elementos, encontrando-se no grau de responsividade silencioso.

Muito embora, nessa etapa, as estagiárias não tenham internalizado completamente o conhecimento relativo ao contexto de produção fica claro que avanços na aprendizagem ocorreram, tais como: (a) o reconhecimento do termo contexto de produção, à luz do ISD; (b) a compreensão parcial dos elementos constitutivos do contexto de produção, à luz do ISD.

O processo de internalização relativo ao contexto de produção poderá ser revisto quando do momento da análise do modelo didático das estagiárias e das próprias sequências didáticas, que serão discutidos em seções posteriores.

#### 1.3.3 Em Relação às Dificuldades Encontradas no Planejamento Sobre o Eixo da Análise Linguística

A prática da análise linguística (AL), desde os primeiros encontros, mostrou-se como sendo a de menor domínio pelas estagiárias, justificadas pelo fato de que na Habilitação Dupla Português/Inglês não haver na grade a disciplina de Linguística Aplicada, que prevê em seu conteúdo programático essa prática. Porém, pelo interesse próprio de Carol e de Mariana (menos de Sofia, por questões de horário) essa disciplina foi cursada como disciplina complementar, o que, sem dúvida, auxiliou a pesquisadora no processo de aprendizagem.

Assim, quando ocorreu o encontro de preparação, o Nível de Desenvolvimento Real que apresentavam se caracterizava da seguinte forma: (a) conseguem definir o termo AL; (b) conseguem reconhecer momentos de se trabalhar a AL, ou seja, com a prática da leitura e com a prática da escrita.

No entanto, dificuldades quanto à transposição didática eram visíveis, evidenciando ainda que encontravam-se no processo de compreensão responsiva silenciosa. Para trabalhar com essa dificuldade e gerar uma nova ZDP nas estagiárias, trabalhei com as seguintes ferramentas e objetivos:

**Quadro 28'6** Ferramentas e objetivos utilizados para trabalhar as dificuldades referentes à análise linguística

FERRAMENTAS UTILIZADAS	OBJETIVOS
a. Leitura dos textos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ANTUNES, I. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. Explorando a gramática. In: _____. <b>Aula de português.</b> Encontro &amp; Interação. São Paulo: parábola Editorial, 2003, p.85-100.</li> <li>• MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) <b>Português no ensino médio e formação do professor.</b> São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226</li> </ul>	a. Promover a reflexão teórico-prática em torno da prática da análise linguística.
b. Resolução de exercícios envolvendo a gramática tradicional e a análise linguística.	b. Proporcionar a reflexão em torno da diferença entre um exercício meramente gramatical e um exercício voltado à análise linguística.
c. Elaboração de slides contendo atividades de AL no contexto das professoras	c. Proporcionar o exercício da transposição didática da AL no contexto de ensino das professoras.
d. Elaboração de um <i>handout</i> teórico-prático para as professoras	d. Sintetizar o conhecimento teórico e prático.

A primeira ferramenta utilizada - a leitura de textos teóricos, deu conta de as estagiárias diferenciarem análise linguística de ensino gramatical:

Pq: Muito bem, no texto de Mendonça ela diferencia bem a análise linguística dos exercícios de gramática tradicional, vocês conseguiram entender bem a diferença?

Mariana: Acho que sim, a gramática tradicional é a língua morta de que fala Bakhtin né, enquanto os exercícios de AL focam mesmo no sentido.

Pq: Que mais?

Sofia: Pra mim também ficou claro a diferença, mas não sei se vou saber montar um exercício, até porque sobre gênero estou aprendendo agora, então é muita coisa nova.

Carol: É, eu acho que o difícil será a transposição mesmo, porque a gente tem aquele conhecimento gramatical básico, mas faltam mais teorias, mas a diferença eu entendi. Não consigo ainda pegar um texto e ver o que nele pode ser trabalhado na análise linguística.

Pq: E você Sofia?

Sofia: Eu entendi que a gramática tradicional é descontextualizada do sentido e a análise linguística busca o efeito do sentido de um recurso né que está no próprio gênero?

Pq: Uhum.

Mariana: É isso acho complicado porque é algo novo pra gente.

Pq: Então, mas aí o conhecimento sobre o gênero não pode ajudar?

Mariana: Não entendi, como assim?

Pq: Vejam, a Carol falou que não sabe qual recurso pegar para elaborar um exercício de AL, tá... mas quando a gente estuda um gênero não estudamos também as marcas do estilo?

(( Balançam afirmativamente a cabeça))

Pq: Então, são essas marcas que trazem os recursos que serão utilizados nas questões de análise linguística.(EO, 31/07/2008)

Em relação, portanto, à compreensão das diferenças entre um ensino e outro, as estagiárias, após a leitura dos textos, aparentavam ter ressignificado a ZDR, estando nesse aspecto no nível de compreensão ativa, mas a dificuldade para a processo de transposição didática continuava, bem como a ausência de uma reflexão entre o gênero e os recursos linguístico-discursivos, como ilustra a fala de Carol quando diz que ainda não consegue pegar um texto e perceber quais os recursos deve selecionar. No que se refere, assim, ao processo de transposição didática, o nível de compreensão responsiva ainda é do tipo passiva, na medida em que as estagiárias verbalizam as diferenças entre a análise linguística e a gramática tradicional, porém não a relacionam com o gênero, à exceção de Sofia, e, conseqüentemente, todas verbalizam dificuldades quanto à transposição didática.

Para estabelecer uma nova intervenção quanto a esse aspecto, outra ferramenta que usei foi mais uma vez a “resolução de exercícios” sobre o assunto, com o intuito delas observarem a diferença de uma aula de leitura com questões meramente gramaticais e uma aula de leitura com exercícios de AL, tarefa essa do tipo funcional e metacognitiva:


**ENSINO DE GRAMÁTICA E ENSINO DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA**

A -Leia o fragmento abaixo da canção “Comunhão”, de Milton Nascimento e observe as questões que o seguem, desenvolvidas para uma 5ª. série:

Eu quero a paz, eu não quero guerra  
 quero fartura, eu não quero fome  
 quero justiça, eu não quero ódio  
 quero a casa de um bom tijolo  
 quero a rua de gente boa  
 quero a chuva na minha roça  
 quero o sol na minha cabeça  
 quero a vida, eu não quero a morte não.

- 1.Quantos versos têm a estrofe desse poema?
- 2.Escreva os substantivos abstratos do terceiro e quarto versos.
- 3.Destaque todos os substantivos presentes no texto e escreva-os ao lado de cada verso. Lembre-se de que o substantivo é uma palavra que dá nome aos seres, ações, sentimentos, qualidades, sensações.
- 4.Marque um X na alternativa correta. A palavra ROÇA é:
  - ( ) substantivo comum
  - ( ) substantivo composto
  - ( ) substantivo derivado
- 5.Responda:
  - a)Que substantivo composto podemos formar com o substantivo chuva?
  - b)Apresente um substantivo derivado pala a palavra chuva.
- 6.Produza duas frases que tenham substantivos coletivos.
- 7.Baseado no que discutimos em sala sobre as guerras produza um texto em prosa com o seguinte título? NÃO À GUERRA.

**Os exercícios acima propostos são exercícios de ....., pois a preocupação é .....**

B- A partir do mesmo fragmento veja agora as questões abaixo:

- 1.A musicalidade é um dos traços característicos do gênero canção. Quais elementos do texto contribuem para esse recurso?
- 2.Observe o pronome eu que por vezes antecede o verbo “quero”. Por que o autor usa o pronome em algumas situações e não o usa em outras? Explique.
- 3.Quando o autor afirma “quero chuva na minha roça”, a palavra roça deve ser entendida no seu sentido literal ou não? Justifique.
- 4.A metonímia é uma figura de linguagem na qual utilizamos simbolicamente a parte pelo todo. Onde você consegue perceber essa figura de linguagem? Nesse verso qual foi a finalidade do autor?

Durante a resolução dos exercícios, ainda observo que as estagiárias encontram-se no processo de compreensão responsiva silenciosa, como exemplo transcrevo o fragmento abaixo no qual estamos discutindo o exercício B, número 2.

Pq: Qual a resposta que deram?

Mariana: Eu coloquei que é pra dar mais destaque.

Sofia: Eu acho que ele usa a elipse outras vezes não pra dar coesão no texto.

Carol: Não sei, ele coloca o pronome somente quando fala daquilo que não quer.

Sofia: Também não poderia ser , além do que a Carol falou a ideia de usar uma forma de linguagem mais simples.

Pq: Isso, vejam se na AL temos que pensar no emprego de um recurso, nesse caso do pronome,para o efeito de sentidos, então tenho que pensar no sentido e também no gênero. O que caracteriza o gênero canção? A linguagem mais popular, daí a Sofia pensar

na simplicidade, a melodia, o uso de uma variação mais popular. A Mariana falou em dar destaque, mas destaque a quê? A Carol respondeu que é ao fato dele colocar o pronome quando explicita o que não deseja.

Carol: Então esse é o efeito, usar o pronome pra destacar aquilo que ele não deseja, como se fosse realmente um desejo mais forte ou podemos pensar que é mais um estilo?

Pq: Creio que as duas coisas. (EO, 31/07/2008)

Enquanto Mariana nitidamente não consegue estabelecer relações entre o pronome e o sentido do texto, Sofia, por sua vez, reconhece que o uso de uma linguagem mais simples é característico do gênero canção, muito embora não faça essa relação de forma explícita. Carol vai um pouco mais a frente, percebendo que o pronome serve para destacar alguma ideia, fazendo, na sequência, a relação entre o pronome e o sentido no texto. Na realidade, cada uma das estagiárias demonstra um percurso diferente de internalização, muito parecido com o que ocorre em sala de aula. De qualquer forma, percebi que o processo de transposição da prática da análise linguística ainda se fazia confuso e que outras intervenções e outras ferramentas seriam necessárias.

A fim de que continuassem a refletir sobre o processo de análise linguística, solicitei que nos slides a serem planejados (terceira ferramenta), para o curso de formação, inserissem um exemplo de aula de leitura com exercícios de AL e um exemplo que denotasse a aula de leitura como pretexto para o ensino gramatical, escolhendo um gênero próprio de circulação na escola, e um *handout* teórico-prático para ser entregue ao final da sessão. A tarefa, portanto, exigia-lhes várias operações como a compreensão dos conceitos, a observação e a análise de exercícios, a ilustração. Exatamente por isso caracterizou-se como funcional, pois está focada no conteúdo de aprendizagem e são as estagiárias que a executam; é também formativa, pois as estagiárias devem construir os exemplos; e, por fim, caracteriza-se por ser metacognitiva, na medida em que leva as estagiárias a refletirem.

Mas, diferentemente de outros *handouts*, que foram entregues sempre após a sessão reflexiva, esse foi produzido já imediatamente para o dia do encontro sobre AL, não dando tempo de as estagiárias ressignificarem os saberes ali produzidos, caso fosse necessário, por meio da reescrita.

No que diz respeito ao exemplo de atividade de leitura como pretexto para o ensino gramatical, as estagiárias, ao invés de elaborarem o exercício, tiraram um exemplo já trabalhado no texto teórico dado anteriormente por mim de Irandé Antunes, ficando os slides da seguinte forma:

**Leia o texto e faça o que se pede:**

“Sou pretinho...  
 Pretinho de uma perna só.  
 Uso gorro vermelhinho  
 E cachimbo de cipó.  
 Faço cada traquinada!  
 Eu sou esperto como eu só...”

ANTUNES, I. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedra no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

**Retire do texto palavras com:**

Uma sílaba  
 Duas sílabas  
 Três sílabas  
 Mais de três sílabas.

ANTUNES, I. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedra no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

Quando perguntei, via *e-mail*, por que tinham utilizado o exemplo da autora ao invés de criarem um exemplo próprio, Mariana escreve em nome das demais:

Em princípio a gente ia pegar um gênero e fazer os exercícios de gramática, mas o exemplo da Irandé tava tão claro, foi uma questão de tempo mesmo, de a gente refletir no momento que achávamos ser necessário, além do que a gente vai tentar fazer isso no *handout*..Meninas façamos o seguinte então, usamos o texto da Irandé mesmo e aí vamos tentar produzir exercícios de AL sozinhas, pode ser?(*e-mail*, 03/08/08)

O fato de as estagiárias usarem o exemplo dado por Antunes, na realidade, não evidenciava que não tivessem se apropriado desse conhecimento, tanto que Mariana afirma que não acharam necessário criar um exemplo, pois acreditaram que isso era necessário quanto aos exercícios de análise linguística, já que seria exatamente nesse ponto que a reflexão e a aprendizagem precisava ser (re)vista, então o mais lógico era focar esse momento, evitando desgastes com aquilo que elas próprias julgavam ter se apropriado. Além disso, chama a atenção nesse *e-mail* o fato de Mariana colocar-se na posição de formadora, na medida em que orienta as demais sobre o que deve ser feito (“Meninas façamos o seguinte então, usamos o texto da Irandé mesmo e aí vamos tentar produzir exercícios de AL sozinhas, pode ser?”), quando até então essa posição estava restrita à minha pessoa. Mais uma vez



ser reelaborada e, de certa forma, isso também explicava em parte o porquê de eu não ter conseguido levá-las ao processo de compreensão ativa, pois eu mesma ainda não me encontrava nele. Exatamente por isso, na etapa de planejamento as minhas intervenções conseguiram fazer com que as estagiárias avançassem um pouco, quanto à noção que tinham sobre a prática da análise linguística, mas, quanto ao processo de transposição, ele ainda se manteve do tipo silencioso nas estagiárias., tal como eu mesma me caracterizava nesse momento. Esse fato se evidenciou, mais ainda, quando analisei a última ferramenta da minha intervenção, o *handout* teórico-prático planejado pelas estagiárias e entregue para as professoras:

### ENCONTRO 3 – ANÁLISE LINGUÍSTICA

ANTUNES, I. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedra no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

Capítulo 5 – Não basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso.

É um equívoco acreditar que ter conhecimento de gramática é sinônimo de ser proficiente na escrita (p.53).

Para que se desenvolva a escrita de gêneros é preciso ter muitos outros conhecimentos além da gramática (p. 54).

Os recursos a outros tipos de conhecimento, além do conhecimento gramatical:

Gramática não equivale a língua, em virtude de esta ser composta e efetivar-se a partir de :

O conhecimento real ou do mundo:

“A linguagem tem como objeto de significação as coisas que compõem a realidade (...)” (p.55)

O conhecimento dos recursos de textualização:

Para efetivação da escrita de um texto, é necessário saber o gênero desse texto, visto que cada um exige um recurso textual distinto;

“ Conhecimentos relativos a composição dos diferentes gêneros textuais são imprescindíveis para que possamos ser eficazes comunicativamente, até mesmo na hora da escolha dos padrões ou das regras tipicamente gramaticais.”

O conhecimento das normas sociais e de uso da língua:

É preciso saber o que falar para quem falar e como falar.

Implicações para o ensino

Muitos professores acreditam que não é para ensinar gramática. Outro equívoco, pois o que é focalizado é: não se pode ensinar **apenas** a gramática.

Capítulo 6 - Explorar nomenclaturas e classificações não é estudar regras de gramática:

O que são regras de gramática?

São todas as explicações de uso da língua em sua unidade, no entanto, são mais significativas quando contemplam o uso da língua em exercício.

O que são nomenclaturas gramaticais?

-Não é necessário que os alunos saibam, ou que seja exigido que eles saibam as nomenclaturas gramaticais;

-Essa técnica cabe ao professor e não ao aluno especificamente;

-O estudo de nomenclatura não implica no estudo de gramática.

### Aula de leitura + Análise Linguística – 3ª série

Pré leitura:

1. Vocês gostam de ler?

2. E de poesia, vocês gostam?
3. Por que é importante termos o hábito da leitura?

Leitura:

**Viagem**

Quem lê vai em frente  
 quem escreve vai também.  
 O poeta segue contente  
 quando dirige esse trem.  
 Piuíuuuuuuuu! Piuíuuuuuuuuuu!  
 Toca o apito da estação  
 bem na hora de partir.  
 Lá vai o trem... vamos também...  
 Você entra, sai e brinca  
 Com palavras em movimento.  
 Pára. À esquerda. À direita.  
 Poesia a gente inventa.

*Poesia a gente inventa – Fernando Paixão. Editora Leonice Bueno da Silva LTDA, 1996*

Exercícios de compreensão e interpretação textual:

1. Que tipo de texto é esse? O que levou você a chegar a essa conclusão?
2. De onde ele foi retirado?
3. O texto trata de uma viagem. Quem está comandando essa viagem?
4. Você concorda com o autor do texto quando ele diz que “Quem lê vai em frente / quem escreve vai também”? Por que?
5. Observe o substantivo trem no primeiro verso. Que sentido ele pode ter além de ser o trem propriamente dito – meio de locomoção?
6. O substantivo utilizado para intitular o poema *Viagem* tem relação com quais outras palavras no texto?
7. Qual a relação existente entre o conteúdo do texto e o seu título? Explique.
8. O pronome *Quem* aparece duas vezes nos dois primeiros versos, ele se refere a quem?
9. Que relação existe entre o pronome *Quem* e o primeiro pronome que aparece no primeiro verso da última estrofe?
10. Qual a relação estabelecida entre o ritmo do poema e a velocidade do trem.

No caso do *handout* teórico, as estagiárias sintetizaram as informações dos textos de apoio oferecido às professoras, inserindo implicitamente a importância da relação entre o gênero textual e os recursos linguísticos quando colocam que, “para efetivação da escrita de um texto, é necessário saber o gênero desse texto, visto que cada um exige um recurso textual distinto”. Porém, fica faltando uma definição mais clara do que seja AL, pensando que a função desse instrumento é servir como síntese das principais informações dos textos e da sessão do curso de formação envolvendo a prática da análise linguística. Já no caso da *handout* prático, as estagiárias utilizaram a mesma poesia dos slides, porém havia solicitado que no *handout* não colocassem apenas as questões de AL, mas que as inserissem junto com a prática da leitura.

Resumindo, as conclusões sobre essa atividade foram:

**I-NDR verificado:**

- a.As estagiárias conseguem definir o termo AL;
- b.As estagiárias reconhecem os momentos de se trabalhar a AL, ou seja, integrada à prática da leitura e da produção de textos.

**II- Conflito/dificuldade encontrada:**

- a.Não conseguem realizar a transposição didática com o eixo da AL.

III- ZDP ativada pelas ferramentas:

- a.Resolução de exercícios;
- b.Elaboração de slides.
- c.Elaboração de um *handout* teórico-prático.

**IV- ZDP ressignificada:**

Com relação ao processo de transposição didática ainda encontram-se no grau de responsividade silencioso.

Muito embora nessa etapa do planejamento as estagiárias ainda apresentassem dificuldades para realizar a transposição didática da análise linguística, relacionando-a com o gênero, claro está que as ferramentas utilizadas acabaram por oferecer elementos para que tanto elas como eu própria, num futuro próximo, conseguíssemos reelaborar esses conceitos, assumindo então a responsividade necessária.

#### 1.3.4 Em Relação ao Planejamento do Encontro: Projetos a Partir de Gêneros Textuais

A última etapa do curso de formação envolvia o tema “Projetos a partir de gêneros textuais”, no qual as estagiárias iriam focar, de forma especial, a sequência didática (SD). Mas, ainda no encontro de orientação da prática da AL, elas solicitaram que eu ministrasse essa etapa, alegando que por se encontrarem ainda em processo de internalização acerca do referencial teórico envolvendo os gêneros textuais, não sentiam-se seguras para ministrar essa etapa do curso de formação.

As explicações colocadas pelas estagiárias me pareceram pertinentes, pois realmente elas ainda estavam em fase de aprendizagem da ferramenta sequência didática e o curso de formação se encerraria antes que tivessem finalizado as próprias sequências. Além disso, assumir o papel de formadoras já era por si só um grande desafio para as estagiárias. Entendi, na verdade, esse momento como um momento de colaboração entre as estagiárias e agora eu

como professora formadora, fato esse comum na perspectiva de um estágio de caráter mais colaborativo. Dessa forma, como fui eu a ministrar essa etapa não a coloco em análise, tendo em vista que as estagiárias tiveram um papel passivo durante o encontro.

#### 1.4 "Tarefa 4 - A Elaboração do Modelo Didático

A elaboração dos modelos didáticos ocorreu de forma simultânea ao período em que as estagiárias realizavam o curso de formação. Conforme registro em diário de bordo, o modelo didático da carta do leitor, de Carol e Sofia, foi realizado em 30 dias e o da carta de solicitação de Mariana em 10 dias.

Para a realização desse modelo, no encontro referente ao contexto de produção, as ações e ferramentas por mim estabelecidas foram: (a) exposição oral pela professora pesquisadora das bases do modelo didático; (b) entrega de um *handout* teórico sobre o modelo didático; (c) entrega de uma bibliografia de apoio sobre o modelo didático.

O *handout* e as referências bibliográficas por mim fornecidos às estagiárias, para a elaboração do modelo didático juntamente com as referências, foram o seguinte:

30/06/2008.

#### **O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO A SER DESENVOLVIDO NA 3ª e 4ª. SÉRIES**

O primeiro passo para produzir uma SD é a elaboração do **Modelo didático do Gênero** escolhido para o projeto de escrita da escola. Esse estudo, de caráter científico, é condição indispensável para que, posteriormente, as oficinas da SD sejam criadas.

Dolz e Shcneuwly (2004) esclarecem que:

- a função do modelo didático é trazer à tona os conhecimentos dos *experts*, lingüistas, pesquisadores sobre um determinado gênero;
- o modelo didático define os princípios (por exemplo, o que é uma instrução de jogo? Uma carta argumentativa?), os mecanismos de textualização do gênero, a estrutura composicional, os aspectos linguístico-discursivos e os aspectos referentes ao contexto de produção que devem constituir os objetivos da aprendizagem dos alunos;
- o modelo didático repousa sobre três princípios: (1) o princípio da legitimidade, isto é, o fato de referir-se a saberes legitimados, seja pelo seu estatuto acadêmico, seja porque são elaborados por especialistas no domínio em questão; (2) o princípio da pertinência, isto é, a escolha, dentre os saberes disponíveis, daqueles que são pertinentes, em função das finalidades e dos objetivos escolares e em função das capacidades dos alunos; (3) o efeito de solidarização, isto é, a criação, pelo contexto em que se situam, de um novo todo coerente, no qual os saberes integrados formam um sentido parcialmente novo, que pode se distanciar daquele do contexto de origem.

#### **COMO ELABORAR O MODELO?**

##### **A- FASE DA PESQUISA DO GÊNERO**

-Consultar, artigos, teses, trabalhos que focam o gênero que será objeto de sua SD, mesmo em áreas diferentes do curso de Letras.

- Caso seja necessário, use dicionário para definir o gênero.

- Nessa pesquisa, busque informações relevantes sobre os TEMAS presentes no gênero, seu contexto de produção, sua estrutura composicional e estilo. Obviamente você não encontrará todas essas informações, mas traga todas as que de uma forma ou de outra possam lhe ajudar.

- Faça um texto de caráter científico (como uma seção trazendo tudo que encontrou nessa fase da pesquisa, iniciando pela definição do próprio gênero).

##### **B- FASE DA ANÁLISE DO CORPUS**

- Agora você vai selecionar de 6 a 10 exemplares do gênero que irá trabalhar, respeitando a faixa etária da sala. Esses exemplares podem ser de suportes variados dependendo do gênero. Caso os exemplares que encontrar do gênero sejam muito simplistas de acordo com o nível de desenvolvimento real da sala, busque exemplares de outros suportes.

- Agora você irá analisar esses textos em relação às capacidades de linguagem mobilizadas para a escritura do gênero. O que são essas capacidades? Lembrem muito os elementos estruturantes do gênero formulados por Bakhtin- tema, estrutura composicional e estilo. Porém, iremos trabalhar com a noção de "capacidades de linguagem. Segundo Nascimento (2008) a noção de "capacidades de linguagem" (DOLZ, PASQUIER E BRONCKART, 1993) evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada. São três os tipos de capacidades de linguagem que o professor pode considerar no planejamento das intervenções formativas

1. **CAPACIDADES DE AÇÃO:** envolvem a mobilização das representações do produtor sobre o contexto de produção, evoca as aptidões por ele requeridas para produzir um determinado gênero de texto, adaptando-se às características do contexto de produção e do requerente. Dessa forma, as representações da situação de comunicação têm relação direta com o gênero, já que o gênero deve estar adaptado a um destinatário específico, a um conteúdo específico, a um objetivo específico.

CONTEXTUALIZAÇÃO ou CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Em relação a essa capacidade, você irá identificar os elementos referentes ao contexto de produção. As categorias serão:

-Esfera de circulação do gênero; -Emissor e receptor; -Função social do autor; -Imagem social que o autor tem do seu destinatário; -Se achar interessante para o gênero, imagem que o destinatário em do autor ; -Locais ou veículos onde o gênero circula; -Finalidade ou intuito discursivo do gênero na interação em que se encontra; -Conteúdos temáticos presentes; - Contexto sócio-histórico possível da produção (tempo/ ); -Objetivo do autor do texto.

Se quiser, para você visualizar melhor o trabalho pode compor tabelas do tipo:

#### CONTEXTO DE PRODUÇÃO

CATEGORIAS	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3...
Esfera de circulação			
Emissor			
Receptor			
Função social do autor Etc...			

2. **CAPACIDADES DISCURSIVAS:** envolvem as operações de organização textual do texto a ser produzido e de mobilização de :- organização sequencial do texto (há uma estrutura marcada de organização desse gênero? Qual é?); -tipo de discurso predominante (narrar, expor, argumentar, descrever, prescrever). Novamente faça a tabela para ficar mais fácil. Há outros elementos aqui, mas para as séries que iremos trabalhar não entrariam.

#### CAPACIDADES DISCURSIVAS

CATEGORIAS	TEXTO1	TEXTO2	TEXTO3	TEXTO 4
Organização sequencial				
Tipo de discurso predominante				

3. **CAPACIDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS: operações de textualização:**

-conexão - coesão nominal - coesão verbal (uso do tempo verbal); -gerenciamento de vozes e modalização; -mecanismos de conexão (ou de coesão seqüencial) -a construção de enunciados ( sintaxe da oração) -a escolha de itens lexicais (vocabulário) e da variante lingüística ; -ortografia; -pontuação.

**Obs.: O item da ortografia e, eventualmente da pontuação (quando não significativa para marcar a especificidade do gênero) entrarão como exercícios da SD, desde que no diagnóstico se revele que as crianças não dominam esses aspectos e por estarmos lidando com séries iniciais.**

Dentre essas operações voltadas para as séries iniciais, veja no gênero quais são representativas, significativas para a escrita daquele gênero. Será em função delas que as oficinas serão elaboradas. Para ver quais itens são significativos as tabelas ajudam também. Por exemplo, suponha que você irá trabalhar texto de opinião e observe que existem vários mecanismos de coesão nominal, então poderia fazer uma tabela do tipo:

#### MECANISMOS DE COESÃO NOMINAL

	Por pronome reto	Por repetição	Por sinônimos
TEXTO 1			

TEXTO2			
TEXTO 3			

Para quê essas tabelas nos servirão? Na realidade a maior finalidade é que observemos a relação desses mecanismos em confronto com o contexto de produção. Por exemplo, porque no gênero que analiso não existem muitos mecanismos de repetição por sinônimos? Às vezes isso tem relação com o próprio destinatário. Toda análise revelará a ligação, portanto, desses mecanismos, com as representações do contexto de produção

### ESTRUTURA DO MODELO DIDÁTICO A SER ENTREGUE

CAPA (oficial da instituição contento o título: Modelo didático do gênero....)

O QUE DIZEM OS ESPECIALISTAS SOBRE O GÊNERO

ANÁLISE DO CORPUS

REFERÊNCIAS

ANEXOS (colocar os textos do corpus)

#### Referências

DOLZ, J.; PASQUIER, A. & BRONCKART, J-P. L'aquisition des discourse: emergence d'une competence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etudes de linguistique appliquee*, 89: 25-35, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

NASCIMENTO, E.L. *As capacidades de linguagem no ISD*. Material de sala. Circulação restrita, 2008.

#### REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

1. BAKHTIN, M. (1952-3). Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, p.261-306, 1992.

-Texto para se apropriar do conceito de gênero, de seus elementos estruturantes na visão do interacionismo social, que é uma das bases do ISD.

2. BRONCKART, J-P. As condições de produção dos textos. In: \_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, p.91-103, 2003.

-Texto fundamental para se entender as condições de produção de um texto na perspectiva do ISD. Para a elaboração do modelo didático é necessário passar por essas condições em relação ao gênero escolhido.

3. GRILLO, S.V. de C. Esfera e campo. In: BRAIT, B.(org.) Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, p. 133-159, 2006.

-Texto que esclarece a importância de levarmos em conta a esfera/campo para entender melhor o funcionamento do próprio gênero.

4. SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência suíça.. In: \_\_\_\_ (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado das letras, 2004, p 41-70. e páginas 180/182

-Texto que traz alguns conceitos-chave da vertente didática do ISD, em especial atividade de linguagem, práticas sociais e o agrupamento de gêneros.

5. SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: .. In: \_\_\_\_ (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado das letras, 2004, p-71-91

-Texto que traz as bases teóricas e metodológicas para elaboração de uma seqüência didática.

-Obs. Ler também p.180-182, sobre a elaboração do MODELO DIDÁTICO.

6. NASCIMENTO, Elvira, Lopes. A Transposição didática de gêneros textuais: uma proposta de trabalho. In: \_\_\_\_ (org.) **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004.

-Texto que traz uma proposta de trabalho com SD, mas interessa especialmente a parte em que a autora fala sobre o modelo didático de gênero.

7. CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes et al. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, 2006, p. 41-76.

Texto que traz uma prática de construção de um modelo didático e de uma SD com o gênero carta de pedido de conselho. Ver conceitos de CAPACIDADES DE LINGUAGEM, dentre outros.

Em relação a essa ferramenta, nos diários de bordo das estagiárias elas pontuam:

Carol: A organização do material que você fez sobre o modelo didático ajudou bastante a gente fazer o nosso modelo, pois não nunca tínhamos ouvido falar sobre isso, mas o material tava bem organizado, aí ficou mais fácil entendermos o que era pra fazer.

Sofia: É claro que não foi fácil fazer o modelo didático, mas o *handout* ajudou sim a ter uma base inicial da estrutura mesmo do modelo didático, pois muitas vezes temos que fazer um trabalho, como um artigo, e nem sabemos por onde começar, pois os professores acham que a gente já sabe fazer.

Mariana: Olhando o *handout* foi fácil entender a estrutura composicional do modelo didático, uma dificuldade a menos. (DIÁRIOS DE BORDO, 23/10/08)

Os excertos evidenciam que o instrumento *handout*, fornecido pela pesquisadora, trouxe o modelo global necessário para a execução do modelo didático, o que, de alguma forma, liberou as estagiárias de pensarem sobre a organização do texto.

A fala de Sofia, quando afirma que “muitas vezes temos que fazer um trabalho, como um artigo, e nem sabemos por onde começar”, evidencia que o modelo global de gêneros acadêmicos não estão ainda devidamente internalizados, encontrando-se os estudantes, em grande parte das vezes, num processo de compreensão passiva. Nesses casos, oferecer aos alunos o modelo global auxilia no processo de internalização e pode favorecer o letramento desses futuros professores. Dessa maneira, a ferramenta *handout* obviamente não propiciou a internalização total do modelo didático, mas foi uma ferramenta a colaborar nesse processo.

#### 1.4.1 O Modelo Didático Carta do Leitor

O modelo didático carta do leitor da 3ª. série passou por duas reescritas, antes de estar pronto. Para elaborá-lo, Carol e Sofia utilizaram cinco cartas publicadas referentes à Revista *Mundo Estranho* e uma carta da *Revista Recreio*. Esta última foi menos utilizada, pois as estagiárias julgaram que o trabalho com o gênero estava melhor delineado na primeira revista.

As principais dificuldades de Carol e de Sofia, no que concerne às capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1998), e as reescritas por elas realizadas como uma das ferramentas a reorganizar o movimento de internalização, após minha correção e intervenção foram:

**Quadro 29** – Dificuldades presentes na elaboração do modelo didático carta do leitor e intervenções realizadas.

PROBLEMA/INTERVENÇÃO	VERSÃO 1	VERSÃO 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>No que concerne à <i>capacidade de ação</i>: não reconhecem os diferentes papéis sociais assumidos pelos leitores;</li> <li><b>Intervenção:</b> sugeri a leitura do artigo de CECÍLIO e RITTER (2009). <i>As condições de produção no gênero discursivo carta do leitor: Revista veja e Revista Ciência Hoje da Criança</i>, no qual as autoras deixam bem marcado como as diferentes posições sociais interferem no estilo e nas estratégias argumentativas da carta.</li> </ul>	<p>“A carta do leitor é escrita por um leitor da revista com diferentes propósitos comunicativos.”</p>	<p>“Diferentemente dos autores/leitores da Revista Mundo Estranho, é possível verificar que os autores/leitores da Revista veja assumem determinadas posições sociais, como no caso do primeiro exemplo em que a autora se coloca no papel social de mãe para escrever sua carta, a qual trata do assassinato da menina Isabela. Dessa forma, ao se assumir como mãe, a autora faz uso de determinados estilos lingüísticos, sensibilizando todas as leitoras mães que também lêem a revista (Olho para a minha filha de dois anos e me falta o ar..)” (p.5).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>No que concerne à <i>capacidade discursiva</i>: não levaram em conta a carta publicada, apenas a enviada, quando comentam a organização global do gênero.</li> <li><b>Intervenção:</b> entrei em contato com a edição da revista <i>Mundo Estranho</i> e solicitei que enviassem alguns exemplares de cartas enviadas para a seção de carta.</li> </ul>	<p>“Do ponto de vista estrutural, a carta do leitor é um texto curto que não apresenta a saudação inicial e nem a despedida tradicional, ao contrário, como afirma Assunção (s.d.) ela vai direto a um assunto que já fora publicado pela revista anteriormente” (p.4).</p>	<p>“Do ponto de vista estrutural, a carta do leitor é um texto curto que não apresenta a saudação inicial e nem a despedida tradicional, ao contrário, como afirma Assunção (s.d.) ela vai direto a um assunto que já fora publicado pela revista anteriormente. Contudo, na carta do leitor publicada, como por exemplo na Revista <i>Mundo Estranho</i>, de acordo com Silva (<i>apud</i> CECÍLIO e RITTER, s.d.) sua estrutura básica apresenta um título, o qual sumariza o assunto exposto na carta, a seção de contato da carta, o núcleo da carta e a seção de despedida. Essa estrutura é observada, principalmente, nas revistas destinadas ao público infantil, fazendo com que esse gênero se assemelhe à carta pessoal”(p.4).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>No que concerne à <i>capacidade linguístico-discursiva</i>: as estagiárias levantaram muito bem as marcas individuais dos seis textos, porém não fizeram uma conclusão geral referente ao por que</li> </ul>	<p>A título de exemplo, uso a descrição do texto 5:  “-Uso do pretérito perfeito para retomar matérias passadas;  - Marca da primeira pessoa do singular;  - Uso de elementos</p>	<p>“No que diz respeito ao estilo, conclui-se que ele depende do suporte em que a carta está vinculada, da posição social assumida pelo leitor e do propósito comunicativo na hora da escrita. Assim, tem-se diferentes suportes com</p>

<p>do uso desses elementos para o efeito de sentidos do próprio gênero, que, muitas vezes, depende do suporte em que está colocado, ou seja, queria que além da particularização dos elementos de cada texto utilizassem da generalização (VYGOTSKY, 2001), como operação mental característica do pensamento científico e do processo de internalização.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Intervenção:</b> sugeri, por meio de uma orientação quase tutelar, que relessem as cartas escolhidas para o modelo e acrescentei a leitura de mais duas cartas referentes à revista <i>Ciência Hoje da Criança</i> e duas referentes à <i>Revista</i> veja, e observassem a relação das marcas lingüístico-discursivas com o objetivo e suporte das cartas</li> </ul>	<p>anafóricos <i>desse/essa</i> para retomar uma edição anterior da revista;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso do advérbio para expressar um sentimento de discordância da matéria, como <i>infelizmente</i>;</li> <li>- Uso do pronome indefinido <i>outra</i> para adicionar comentário sobre outra matéria;</li> </ul> <p>Uso da expressão <i>que tal</i> para fazer uma sugestão;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso do operador argumentativo <i>por fim</i> para concluir uma idéia;</li> <li>- Uso de adjetivos positivos para elogiar a revista.” (p.16)</li> </ul>	<p>diferentes estilos da carta do leitor, por exemplo, na <i>Revista Ciência Hoje da Criança</i> e na <i>Revista Mundo Estranho</i>. Na primeira há marcas de linguagem formal e na segunda informal, com predomínio da norma-padrão, já que se pressupõe leitores interessados em assuntos da ciência. Na <i>Revista Mundo Estranho</i> há o predomínio de período simples, curtos e menos elaborados que assinalam a linguagem espontânea das crianças; escolha lexical que marca a subjetividade afetiva e avaliativa (elogio realizado pelo uso de adjetivos e intensificadores); título com sumarização do assunto. Já na revista <i>CHC</i> e na <i>Revista</i> veja tem-se o uso da linguagem mais formal pois pressupõe um leitor mais intelectualizado; os leitores/autores da <i>Revista</i> veja, por exemplo, assumem diferentes posições sociais, ao contrário dos suportes mais infantis, onde diferentes posições sociais são raras, uma vez que o conteúdo temático das cartas é mais de elogio do que de crítica.” (p.19)</p>
---	--	--

Apesar dessas dificuldades, é notório o esmero acadêmico das estagiárias na realização do modelo didático, o que, sem dúvida, para mim, pelas experiências de anos anteriores, foi além do esperado, fazendo com que o modelo por elas apresentado fosse próximo ao que De Pietro & Schneuwly (2003) denominam de modelo explícito/conceitualizado, obviamente levando-se em conta a trajetória acadêmica das estagiárias. O modelo permitiu observar que as estagiárias já estavam avançando na internalização de alguns conceitos, como o das capacidades de linguagem, muito embora tivessem preferido usar para o modelo as noções bakhtinianas de tema, estrutura composicional e estilo, por estarem mais familiarizadas a elas.

Nessa fase, as ferramentas que promoveram a alteração do NDR das estagiárias resumidamente foram: (a) as intervenções tutelares da pesquisadora na primeira versão; (b) a reescrita; (c) a utilização de outros exemplos de cartas de leitores não contempladas pelo

modelo didático; (d) a leitura de um artigo que trazia a análise das condições de produção das cartas de leitor destinadas ao público-infantil; (e) a reescrita do modelo didático.

Em relação ao trabalho proporcionado pela ferramenta modelo didático, as estagiárias escrevem em seus diários:

Carol: Fazer o modelo didático foi importante, porque de início a gente encarou mais como uma atividade acadêmica mesmo, depois quando a gente tava montando a sequência e você falava pra voltar no modelo deu pra entender a importância dele. Eu tinha um conhecimento sobre a carta do leitor, mas quando fiz o modelo vi que era raso, geral, aprendi muito mesmo.

Sofia: Não foi fácil fazer o modelo, preencher os quadros e a gente só viu que ele era importante mesmo quando a gente começou a fazer a sequência, por exemplo, a questão da posição social que a gente nem tinha pensado em colocar, aí no modelo foi importante e a gente fez uma oficina interessante com isso.(DIÁRIOS DE BORDO, 08/11/2008)

Tanto Carol quanto Sofia ratificam a importância do modelo como elemento fundamental a auxiliá-las no momento da elaboração da SD, mesmo que, a princípio como ressalta Carol, encarassem como mais “uma atividade acadêmica”. Interessante, ainda, observar que Carol afirma que, antes de fazer o modelo, seu conhecimento acerca da carta do leitor era do tipo empírico, próprio dos conceitos espontâneos, mas ao realizá-lo passa para outra forma de pensamento, notadamente a do pensamento científico.

#### 1.4.2 O Modelo Didático Carta de Solicitação

O modelo didático da 4ª. série ao contrário do da 3ª, foi feito e entregue bem próximo à última data por mim estipulada para a sua entrega. A primeira e principal dificuldade de Mariana foi a de selecionar os exemplares de carta de solicitação para a elaboração do modelo, de acordo com o público-alvo, as crianças. Solicitei, então, que procurasse cartas enviadas para o Papai-Noel na Internet, pois seria uma situação de produção na qual a carta de solicitação apareceria. Sendo assim, para a elaboração do modelo didático de Mariana foram utilizadas 7 cartas, todas elas retiradas da Internet, das quais 4 foram escritas por crianças para Papai Noel e 3 escritas por adultos em contextos não especificamente infantis.

As principais dificuldades de Mariana, no que concerne às capacidades de linguagem e as reescritas por ela realizadas, após minha correção e intervenção foram:

**Quadro 30** – Dificuldades presentes na elaboração do modelo didático carta de solicitação e intervenções realizadas

PROBLEMA/INTERVENÇÃO	VERSÃO 1	VERSÃO 2
<ul style="list-style-type: none"> <li>Em relação à <i>capacidade de ação</i>: apresentou relativa dificuldade em analisar a função social dos autores de duas cartas (3 e 4);</li> <li><b>Intervenção</b>:- uso de perguntas problematizadoras: -“Em tipo de amigo, que adjetivo colocaria para esse amigo, a partir das características expostas na carta? “(para pensar na carta 3); - “reveja criança que tem medo de papai Noel, veja o objetivo da carta, qual é? Em função dos objetivos da criança como ela se coloca na carta? Será que o medo é a função social, se assim fosse ela usaria os recursos argumentativos que usou?”</li> </ul>	<p>-Carta 3: função social= amigo.</p> <p>-Carta 4: função social=criança que tem medo do papai Noel.</p>	<p>Carta 3: função social= amigo cristão.</p> <p>Carta 4: função social= criança comportada.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Em relação à <i>capacidade discursiva</i>: não foram identificados problemas.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Em relação à <i>capacidade linguístico-discursiva</i>: fez uma análise exaustiva dos mecanismos linguístico-discursivos carta a carta, porém por vezes não faz a relação desses mecanismos com o contexto de produção das cartas e faltou uma conclusão geral desses elementos, ou seja, que utilizasse o processo de generalização (VYGOTSKY, 2001).</li> <li><b>Intervenção</b>: solicitei que tentasse fazer uma conclusão generalizando a relação entre as marcas linguístico-discursivas e o(s) propósito(s) do</li> </ul>	<p>-Como exemplo, cito as marcas do texto 7:</p> <p>“-Marca da primeira pessoa do singular;</p> <p>- Marca do futuro do pretérito como forma de assinalar polidez;</p> <p>-Uso de palavras intencionalmente escritas de forma inadequada, em função da transposição da oralidade para causa de efeito pretendida: criticar a situação da criança carente;</p> <p>-Uso de diminutivos.”(p.19)</p>	<p>“No que diz respeito às capacidades linguístico-discursivas o estilo da carta de solicitação varia de acordo com o emissor o interlocutor e o objetivo da carta.”</p>

gênero.		
---------	--	--

Em relação às reescritas realizadas, especificamente no que tange à capacidade linguístico-discursiva, a reescrita de Mariana ainda ficou bastante genérica, ou seja, ao contrário de Carol e Sofia que chegam às conclusões finais a partir da análise e da particularização dos dados disponíveis, Mariana faz uma conclusão ainda sem muito rigor científico, já que usa da generalização e não da particularização como operações mentais principais, o que não possibilitou-me, nesse momento, realmente ter certeza se ela havia internalizado os conteúdos referentes à essa capacidade. Contudo, não havia mais tempo para uma nova reescrita. De qualquer forma, o modelo de Mariana apresenta em uma interface entre o tipo intuitivo, movido por suas experiências pessoais de ensino, no caso como professora de um cursinho pré-vestibular e o tipo explícito/conceitual, caracterizando-se como do tipo misto.

De outro lado, a evolução de Mariana se deu nitidamente no que se refere à capacidade de ação e a ferramenta por mim utilizada, para gerar a transformação em seu NDR, foi a problematização de perguntas ou o estilo interrogativo-icitativo (ALTET, 1994). Porém, a grande surpresa me foi revelada, quando na sessão reflexiva, que se deu após a realização das aulas de regência. Tendo em vista os problemas apresentados por Mariana nessa fase, lhe pergunto:

Pq: Mas você não usou o modelo didático como base pras oficinas?

Mariana: Olha (++) sinceramente fiz o modelo pra você, mas na hora de fazer as oficinas confiei na minha intuição mesmo, porque como já tinha trabalhado bastante com cartas no cursinho não achei que era necessário voltar ao modelo, me sentia segura.(SR-09/12/08)

A fala de Mariana é bastante interessante na medida em que deixa claro que a elaboração do modelo didático não foi realizada tendo em vista o destinatário real da sequência didática, as crianças, mas a minha figura como professora formadora e pesquisadora ou destinatária virtual. Por isso mesmo, o modelo didático converteu-se num exercício para satisfazer a pesquisadora e não para auxiliar Mariana na elaboração de sua SD. Confiando no seu conhecimento intuitivo ela não achou necessário utilizar-se dos conhecimentos proporcionados pelo modelo didático. Os resultados disso analisarei nas próximas seções.

## 1.5 Tarefa 5 - A Construção das Sequências Didáticas

O período de elaboração das sequências didáticas durou mais ou menos dois meses, entre agosto e setembro. Foi um momento bastante trabalhoso tanto para as estagiárias como para mim como orientadora, já que, além de revisar as oficinas de cada uma das sequências, o tempo não nos permitia, por vezes, o processo de reescrita, não pelo desinteresse das estagiárias, mas pelo acúmulo de atividades que tinham, além da própria regência. Alguns erros apareceram, ora pela minha própria não observância, ora pela intuição das estagiárias. Sobre eles tratarei a seguir.

Antes, porém, das estagiárias iniciarem a elaboração das sequências foi solicitado que analisassem o diagnóstico das produções iniciais dos alunos e verificassem quais capacidades dominavam/não dominavam para a elaboração das oficinas. É nesse diagnóstico que me deterei a seguir.

### 1.5.1 O Diagnóstico das Crianças como Ponto de Partida

A tarefa de realizar uma análise das produções iniciais das crianças tinha como objetivo que as estagiárias percebessem quais eram as capacidades de linguagem que precisariam trabalhar nas oficinas. Assim, foi solicitado que me entregassem essa análise, considerando cada uma das capacidades, que serão exemplificadas a seguir.

#### 1.5.1.1 O diagnóstico das produções iniciais de Carol e de Sofia

A tarefa de realizar o diagnóstico das produções iniciais das crianças caracterizou-se como metacognitiva porque exigiu-lhes a capacidade de análise e de reflexão. Porém, ressalto que não foram as estagiárias quem aplicaram o diagnóstico com as crianças, por determinação da própria escola. Por isso mesmo, os dados obtidos por elas podem não ser inteiramente autênticos da real condição em que se encontravam as crianças. Após ler as produções iniciais das crianças, Carol e Sofia escrevem resumidamente o seguinte diagnóstico no que se refere às capacidades de linguagem:

**Quadro 31** – Capacidades de linguagem presentes no diagnóstico da carta do leitor

CAPACIDADE DE AÇÃO	CAPACIDADE DISCURSIVA	CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA
<p>“No comando os alunos deveriam ou opinar a respeito da reportagem, ou solicitar maiores informações. Observa-se que os alunos além de cumprirem com este objetivo ainda elogiam ou criticam a matéria (sendo mais freqüente a crítica nos textos dos meninos), valendo-se muitas vezes de argumentos convincentes. Outros, para reforçar o seu argumento, apresentam exemplos de livros que já leram, fazendo, dessa forma, um intertexto com outros textos, e tem ainda aqueles que tiram parte do texto para comprovar o que afirmaram, ou para auxílio na construção do seu. O que se verifica durante a leitura dos textos é que a grande maioria deles tem o intuito de agradar o leitor (no caso o professor), muitos afirmam que agora, depois de ler a matéria da autora Cathia Abreu, lerão mais livros e deixarão de lado os jogos eletrônicos, todavia não aparecem marcações de posições sociais.”</p>	<p>“Levando em consideração que a carta é composta por: a seção de contato, o núcleo da carta e a seção de despedida, as cartas produzidas pelas crianças, em sua grande maioria apresentam essa estrutura, contudo, a disposição dessas informações, bem como a organização e formatação dos parágrafos precisam ser trabalhados com os alunos. Assim, esse é um ponto que precisamos abarcar já nas primeiras oficinas, a fim de que os alunos percebam que tanto a <i>carta do leitor</i> como os outros tipos de cartas seguem uma estrutura pré-definida. Sendo assim, o que é preciso ensinar aos alunos é que eles precisam adequar o seu texto a situação comunicativa em que eles estão inseridos. Outro ponto com relação à estrutura composicional é que no texto de uma aluna apareceu um título, e o seu texto definiu-se praticamente como uma dissertação, dessa forma, é preciso mostrar que a <i>carta do leitor</i> não possui um título, que este só é posto pelos editores na hora da edição para agrupar uma determinada quantidade de cartas que tratam do mesmo assunto.”</p>	<p>“Como dito anteriormente, a maioria das cartas têm um tom de agradar o leitor, por isso verbos como <i>gostei, adorei, concordo</i> foram bastante freqüentes nos textos. Com relação ao interlocutor, verificou-se que ele ficou dividido em dois, uns consideraram a autora da matéria (Cathia Abreu) como a interlocutora de seus textos, já outros, elegeram o diretor da revista como seu interlocutor. O que verificamos que precisa ser trabalhado durante as oficinas é uso da pontuação (vírgulas, ponto final, ponto de exclamação); o uso de operadores argumentativos; e o uso de <i>ss, s, sc, c, ç</i>. Além disso, é preciso mostrar aos alunos que é o suporte que adequará todo o estilo da linguagem que deve ser utilizada na escrita da <i>carta do leitor</i>, pois eles precisam compreender que não escrevemos pra a revista <i>Veja</i> da mesma forma que escrevemos para <i>Ciência Hoje da Criança</i>.”</p>

No que se refere à *capacidade de ação*, a análise das estagiárias assinala que as crianças, de uma forma geral, compreendem a função da carta do leitor, mas ressaltam que a grande maioria usa a carta com o propósito de elogiar a autora da matéria. Também reforçam que a posição social não é um elemento que apareça, o que obviamente é esperado pela idade delas. De forma geral, a análise comprova que as estagiárias internalizaram conceitos

importantes como o de contexto de produção, encontrando-se no processo de compreensão ativa, mas essa é uma hipótese ainda a ser confirmada em outros eventos, como a elaboração da SD e sua efetiva execução.

Quanto à *capacidade discursiva e linguístico-discursiva*, as estagiárias fazem uma boa análise, apontam lacunas a serem enfocadas nas oficinas, como a questão da paragrafação, a estrutura composicional da carta do leitor, o uso de vocativos e de formas de despedida e questões mais gramaticais, não próprias do gênero, mas ainda do próprio processo de alfabetização e letramento inicial, que nessa fase, conforme Nascimento (2006) podem se fazer presentes na SD. Dessa maneira, o diagnóstico por elas feito revela outro nível de responsividade entre a compreensão ativa e silenciosa do que sejam as capacidades de linguagem, a que chamarei de silenciosa crítica.

Tendo em vista que problemas localizados apareceram nas três capacidades de linguagem, as estagiárias decidem que a SD carta do leitor trará seis oficinas que contemplarão respectivamente as seguintes capacidades, conforme demonstra o Quadro 32:

**Quadro 32** – Oficinas e capacidades de linguagem presentes na SD carta do leitor

OFICINAS (títulos)	CAPACIDADE DE LINGUAGEM
1. Reconhecendo e comparando cartas	Capacidade de ação
2. Um pouquinho da história	Capacidade de ação
3. Desvendando os temas e os lugares onde se fala	Capacidade de ação
4. O que mais sobre a carta do leitor?	Capacidade linguístico-discursiva
5. Parte do processo	Capacidade linguístico-discursiva
6. Encontro com a escrita	Produção final

Chama a atenção o fato de que apesar de não terem no diagnóstico considerado tão problemática a capacidade de ação, mas, ainda assim, terem planejado três oficinas para ela. Porém, eu própria no momento da revisão das oficinas não observei esse fato. Em seu diário Carol esclarece:

Carol: Achamos importante colocar uma oficina para eles diferenciarem os tipos de cartas, para a gente oportunizar que eles percebessem que diferentes objetivos podem conduzir a diferentes tipos de cartas. A oficina sobre a história dos meios de comunicação foi pensada como uma curiosidade mesmo, uma opção nossa pra podermos ter uma aula de leitura e a oficina sobre a posição social foi um tiro no escuro, nem nós nem a (nome da pesquisadora) tínhamos certeza se daria certo.(DIÁRIO DE BORDO, 25/08/2008)

Assim, apesar do diagnóstico ter evidenciado que a capacidade de ação não era a mais problemática, as estagiárias “por opção” inserem uma oficina sobre a evolução dos meios de

comunicação, para auxiliar, segundo elas, a aula de leitura e uma outra sobre posição social, a qual realmente nem eu mesma tinha, nesse momento, certeza de que poderíamos fazer, já que também me faltavam experiências de transposição didática com esse nível de ensino. Logo, tanto para mim, como para as estagiárias, apenas levar em conta a produção inicial como diagnóstico do NDR das crianças parecia-nos muito pouco. Saber até onde poderíamos ou não avançar em termos de conteúdo foi um desafio ao longo do planejamento de toda a SD, que comentarei mais adiante.

#### 1.5.1.2 O diagnóstico das produções iniciais de Mariana

Da mesma forma que Carol e Sofia, Mariana não aplicou o diagnóstico em sala de aula. Resumo no quadro abaixo as principais dificuldades diagnosticadas na produção inicial das crianças da 4ª. série:

**Quadro 33** – Capacidades de linguagem presentes no diagnóstico da carta de solicitação

CAPACIDADE DE AÇÃO	CAPACIDADE DISCURSIVA	CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA
<p>“Quanto ao tema, foi observado que, diante da função da carta, os alunos ainda não distinguem o que é argumentar para solicitar algo, apresentando em seus textos apenas fatos e não justificativas e explicação para o convencimento do interlocutor. Em algumas cartas, observa-se a tentativa de persuasão, no entanto, é a minoria que o faz. Dessa forma, faz-se necessário uma oficina na qual será feita a distinção das funções de diferentes tipos de cartas.”</p>	<p>“No que diz respeito a estrutura do gênero, a grande parte dos alunos compuseram sua carta por: seção inicial, núcleo e seção final. No entanto, embora eles já saibam o essencial, observa-se uma incoerência em relação ao uso de vocativos adequados; saudação final e inicial, bem como a falta de aspectos do núcleo – como proposta de resolução.”</p>	<p>“Em virtude de a carta ser escrita para uma autoridade, percebe-se que há uma heterogeneidade em relação a linguagem utilizada no texto. Enquanto a minoria dos alunos iniciaram seus textos com o um pronome de tratamento apropriado, outros – a maioria – não atentaram para a adequação da linguagem. Um aspecto importante pouco observado na linguagem escrita dos alunos, foi a posição social na qual eles se definem, visto que é por meio dos recursos utilizados que se delimita o lugar que se ocupa na sociedade. Quanto a posição ideológica, todos escreveram como acusadores da postura do secretário do meio ambiente, no entanto, isso precisa ser lembrado na sequência didática, visto que o comando proporcionado, não apresenta oportunidade de escolha de posicionamento ideológico. Dessa maneira, será necessário uma elaboração de oficina que contempla a questão. Ainda sobre o estilo, é preciso pontuar o problema de pontuação e não paragrafação adequada.</p>

--	--	--

Observo, na análise de Mariana que, em relação à *capacidade de ação*, ela destaca alguns dos elementos do contexto de produção, como problemas relativos ao tema da carta e ao objetivo da interação ali solicitado, porém fica muito presa à questão da argumentação, referente, na realidade, à capacidade discursiva, o que revela que, em relação aos elementos do contexto de produção, eles ainda não foram internalizados, estando Mariana ainda no processo de compreensão responsiva silenciosa (BAKHTIN, 2003).

Em relação à *capacidade discursiva*, as crianças reconhecem a arquitetura global da carta de reclamação, mas problemas localizados em relação a alguns desses elementos, como a questão da argumentação e o uso de alguns elementos da arquitetura global da carta de solicitação são verificados. Já no que concerne à *capacidade linguístico-discursiva*, Mariana destaca a inadequação da linguagem tendo em vista o destinatário da carta. Como encontrou problemas relativos às três capacidades, Mariana planejou para sua SD seis oficinas que correspondem respectivamente a uma capacidade de linguagem, conforme se visualiza no Quadro 34:

**Quadro 34** – Oficinas e capacidades de linguagem presentes na SD carta de solicitação

OFICINA (Título)	CAPACIDADE DE LINGUAGEM
1. Reconhecendo as cartas de solicitação	Capacidade de ação
2. Quem e para quem escrevemos carta de solicitação	Capacidade de ação
3. Argumentando nas cartas	Capacidade de ação e Capacidade discursiva
4. Aprendendo os organizadores textuais.	Capacidade linguístico-discursiva
5. A estrutura da carta de solicitação	Capacidade discursiva
6. Preparando a nossa carta de solicitação	Produção final

Em relação a esse planejamento, chama a atenção o fato de que, no diagnóstico das crianças, Mariana não ter comentado acerca de problemas com os organizadores textuais, mas planeja uma oficina sobre isso, porque, conforme relata em um *e-mail* à pesquisadora, “acho importante eles terem a noção dos organizadores, pois isso ajuda a coesão do texto” (21/10/08), fazendo valer suas crenças pessoais e não, necessariamente, os resultados do modelo didático. Os resultados dessa e das demais oficinas comentarei nas próximas seções.

### 1.5.2 Tarefa 5 - As Sequências Didáticas

Antes de comentar as sequências didáticas em específico, apresento algumas dificuldades comuns às estagiárias relativas ao processo de elaboração das duas sequências e que, de alguma forma, interferiram no planejamento do material e, muito possivelmente, sejam as mesmas de outros estagiários: (a) dificuldade em corresponder o número de horas-aula inicialmente previsto para as aulas de regência (12 h/a) com as oficinas; (b) dificuldade em saber o número de exercícios adequados para cada oficina; (c) dificuldade no uso da linguagem e da metalinguagem a ser utilizada nos exercícios; (d) dificuldade na tipologia dos exercícios (por exemplo, exercícios abertos, fechados, lacunados, etc).

Essas dificuldades são relativas principalmente ao fato de as estagiárias não terem experiência de ensino e foram parcialmente revistas por mim, pois, por exemplo, no que se refere ao número de exercícios para cada oficina, não tínhamos certeza sobre o rendimento das crianças. Sendo assim, a orientação foi que colocassem exercícios a mais, que se não dessem tempo, poderiam ser objetos de tarefas de casa. Além disso, a ferramenta por mim solicitada a fim de que elas pudessem rever essas dificuldades, bastante vinculadas ao tempo, foi o plano de aula de cada oficina, para que pudessem pensar sobre os passos metodológicos para o momento da execução das aulas. A questão temporal também foi, mais uma vez, um fator conflitante no momento do planejamento das oficinas da SD, pois elas iam passando pela minha revisão bem próximas à data que tínhamos para entregá-las à escola. Por isso, erros de supervisão acabaram passando.

Já no que se refere à última dificuldade – tipologia dos exercícios - as estagiárias inicialmente só entregaram exercícios abertos. Para auxiliá-las, ofereci alguns exemplos de exercícios retiradas de outras sequências didáticas, bem como solicitei a releitura do artigo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. Além disso, expliquei as operações mentais típicas dos conceitos científicos e cotidianos e solicitei que pensassem sobre elas no momento de elaborarem os exercícios. Essas ferramentas, conforme registro das estagiárias, funcionaram como andaimes para que pudessem rever a própria concepção que tinham em relação à tipologia de perguntas, conforme revelam os excertos abaixo:

Mariana: A gente tava acostumada a fazer apenas questões em aberto, ver as questões fechadas, de corresponder ou mesmo lacunadas não que fosse novidade, mas eu achava que era meio estruturalista...

Carol: Eu realmente achei uma novidade as questões fechadas, mas o fato de que não tinha pensando como você nos ensinou sobre as operações mentais que uma questão fechada pode conduzir. Esse trabalho é fundamental no curso de Letras, porque a gente não pára pra pensar no que está por trás de cada pergunta, que existem diferentes tipos de perguntas com propósitos e ações diferenciadas, pra mim foi um dos pontos de maior aprendizagem que tive.

Sofia: Os exemplos dos exercícios nos ajudaram muito no momento de elaborar a nossa oficina, sem eles a gente ia fazer pergunta-resposta a todo momento e não pensar nas operações mentais que você falou.. (DIÁRIOS DE BORDO - 11/11/08)

Na realidade, oferecer as estagiárias os exemplos dos exercícios, pontuando com elas as operações mentais próprias do pensamento científico, tais como a particularização, a definição, o estabelecimento de causas, dentre outras, bem como a discussão oral das categorias tipológicas (cf. DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) constituíram importantes ferramentas para o processo de transposição didática, especialmente focado na elaboração dos exercícios das sequências didáticas, os quais comentarei nas próximas seções.

#### 1.5.2.1 A sequência didática carta do leitor

A SD carta do leitor da 3ª série contou com seis oficinas. No que se refere aos exercícios elaborados, apresento a seguir uma amostra das tipologias dos exercícios planejados pelas estagiárias, tendo em vista as capacidades de linguagem e os objetivos propostos pelas próprias estagiárias.

##### a. *Quanto à capacidade de ação:*

No que concerne à capacidade de ação, Lousada (2006a), baseada em Bronckart (2003), explica que os exercícios referentes a essa capacidade respondem às seguintes perguntas:

(a) Trata-se de que gênero textual?; (b) Onde podemos encontrá-lo?; (c) Quem o escreveu/falou?; (d) O emissor e seu papel social; (e) A quem?; (f) O interlocutor e seu papel social; (g) Quando? - O momento psíquico e subjetivo; (h) Onde? - Lugar psíquico institucional; (i) Para quê? Objetivo de interação

No diagnóstico inicial das crianças, em relação a essa capacidade, Mariana e Sofia identificam que: (a) as crianças escrevem cartas, nem todas cartas do leitor; (b) as crianças elegem como objetivo maior das cartas a crítica; (c) as crianças não demarcam posições sociais. Logo, haveria necessidade de oficinas que contemplassem o contexto de produção da carta do leitor, referentes à capacidade de ação. Na SD elaborada por Mariana, esses

elementos estiveram contemplados em três oficinas, conforme pode se visualizar no Quadro 35:

**Quadro 35** – Atividades referentes à capacidade de ação na SD carta do leitor

OFICINAS	OBJETIVO	ATIVIDADES
Oficina 1- <i>Reconhecendo e comparando cartas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer os diferentes tipos de cartas</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Preencher uma tabela comparando 4 cartas a partir dos seguintes elementos: Data, saudação, título, conteúdo, despedida, identificação.</li> <li>Associar o nome dos gêneros textuais com o número das cartas.</li> <li>Preencher tabela contendo os seguintes elementos: emissor, destinatário, objetivo da carta, tema da carta.</li> <li>Completar espaços lacunados com os objetivos de cada uma das cartas, a saber, carta pessoal, carta do leitor, carta de solicitação e carta de reclamação.</li> </ol>
Oficina 2 – <i>Um pouquinho de história</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar uma aula de leitura a partir do tema “a evolução dos meios de comunicação”</li> </ul>	Responder questões abertas e fechadas de compreensão e interpretação textual a partir de uma reportagem adaptada da Revista Recreio, no. 420.
Oficina 3 – <i>Desvendando temas e os lugares onde se fala</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer os objetivos da carta do leitor e a posição social de quem escreve</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CARTA DO LEITOR 1</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Identificar emissor e destinatário da carta do leitor por meio de pergunta aberta.</li> <li>Reconhecer, por meio de alternativas, as características de quem escreve a carta, características que sugerem a posição do leitor.</li> <li>Reconhecer os objetivos do autor da carta, por meio de pergunta aberta.</li> <li>Identificar, por meio de pergunta aberta, os temas da carta do leitor utilizada desde o exercício 1.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>CARTA DO LEITOR 2</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>A partir de uma nova carta do leitor, reconhecer por meio de pergunta aberta onde e quando a carta foi publicada.</li> <li>Escrever o objetivo da carta do leitor 2.</li> <li>Identificar o argumento utilizado pelo autor da carta.</li> <li>Reconhecer a posição social do autor da carta 2.</li> <li>Reconhecer por meio de uma</li> </ol>

		<p>questão fechada os tipos de argumentos utilizados na carta.</p> <p>Obs: Mais duas cartas foram colocadas na oficina com exercícios similares.</p> <p>6. Preencher lacunas com os conhecimentos adquiridos na oficina sobre os objetivos de cartas diferentes.</p>
--	--	--

A oficina 1, em relação aos elementos do contexto de produção, trouxe quatro exercícios a fim de que as crianças inicialmente reconheçam o gênero carta do leitor, muito embora no diagnóstico problemas referentes à capacidade de ação não fossem diagnosticados. Quando a oficina foi apresentada, em sua primeira versão, chamou-me a atenção o exercício 1, que solicitava às crianças, após terem lido diferentes cartas, o preenchimento da tabela:

<b>COMPOSIÇÃO</b>	<b>CARTA 01</b>	<b>CARTA 02</b>	<b>CARTA 03</b>	<b>CARTA 04</b>
<b>Data</b>				
<b>Saudação</b>				
<b>Título</b>				
<b>Conteúdo</b>				
<b>Despedida</b>				
<b>Identificação</b>				

Notadamente, os elementos escolhidos pela estagiária não fazem parte do contexto de produção do gênero carta do leitor, mas da arquitetura global da carta no geral. Questionei as estagiárias sobre o porquê de tais exercícios e sugeri que retirassem, ao que elas responderam, via *e-mail*: “Colocamos esse exercício apenas para introduzir os elementos mais conhecidos da carta”. Neste caso, preferiram não aceitar a sugestão de retirar o exercício, pois muito provavelmente, a ideia que traziam do gênero carta estava muito presa a questões estruturais, que propriamente discursivas. E, apesar de terem realizado um diagnóstico das produções iniciais, em que pareciam estar no processo de compreensão ativa, no que concerne à capacidade de ação, o exercício proposto demonstra que ainda se encontram no grau silencioso.

Utilizando-me da visão de Vygotsky (1988, 2000), essa é uma função ainda não amadurecida totalmente, que necessitaria, ainda, de outros eventos para ser internalizada por elas. Acreditando nisso, nesse momento, como supervisora, deixei que tomassem a decisão de deixar o exercício, pois acreditei que, oportunamente, quando ministrassem as aulas, poderiam perceber a incoerência do exercício nessa oficina. Esse é, aliás, no meu ponto de vista, um dos conflitos enfrentados pelos professores formadores: corrigir o material antes

dele ir para a sala, mesmo correndo o risco de as estagiárias não entenderem essa correção em função de conhecimentos não internalizados, ou propiciar que, ao entrar em sala, juntamente com outras ferramentas, como a sessão reflexiva, por exemplo, elas possam perceber as incoerências, porque de posse agora de conhecimentos que lhe permitem por si próprias perceber e reconhecer suas falhas. Partindo da premissa que assumi nesta pesquisa de que o estágio é um momento de formação do futuro professor, resolvi não interferir mais, deixando o exercício no material final.

Tendo em vista que esse primeiro exercício trazia apenas elementos pertencentes à arquitetura composicional das cartas, o exercício 2 também acabou ficando incoerente na sua disposição na oficina, pois solicitava que a partir do exercício 1 as crianças nomeassem os gêneros. Porém, dificilmente conseguiriam fazer isso, já que os elementos do contexto de produção, que permitiram às crianças identificar as funções discursivas das cartas, não foram apresentados.

Mas, o exercício 3 conseguiu atingir o propósito de se trabalhar com os elementos de CP e, portanto, com a capacidade de ação, de quatro cartas diferentes: a carta pessoal, a carta do leitor, a carta de solicitação, a carta de reclamação. Claro está, que em se tratando de uma 3ª. série, somente alguns desses elementos foram escolhidos, como se vê no exercício elaborado pelas estagiárias:

3) Agora que vimos diferentes tipos de cartas, complete a tabela abaixo com as informações que faltam:

	CARTA 01	CARTA 02	CARTA 03	CARTA 04
EMISSOR (quem escreve a carta)				
DESTINATÁRIO (para quem a carta é escrita)				
OBJETIVO DA CARTA				
TEMA DA CARTA				

Dentre os elementos escolhidos pelas estagiárias e adequados à faixa etária da sala estão o emissor, o receptor, o objetivo e o tema ou a concepção do referente. Ainda não aparece a posição social, porque será objeto de outra oficina. Um dos elementos que poderiam estar aqui poderia ter sido, usando a tipologia de perguntas de Lousada (2006a), “Onde encontramos?” e “Quando escreveu?”, para situar o momento e o lugar da interação. Mas, no

momento da minha revisão esses elementos também passaram despercebidos. Apesar disso, a tipologia desse exercício foi bem planejada, no formato de um quadro, cujo objetivo é se trabalhar as operações mentais da comparação e da generalização que, neste caso, já visam o pensamento científico, na medida em que as crianças não estão lidando apenas com suas experiência pessoais, mas com exemplos relativos a outras esferas de interação.

Por fim, com o objetivo de que as crianças pudessem internalizar os objetivos das diferentes cartas, as estagiárias elaboram o exercício:

**4) Complete os espaços com os diferentes tipos de cartas que aprendemos:**

- a) Quando queremos nos comunicar, relatar ou informar algo sobre nós, escrevemos uma carta \_\_\_\_\_.
- b) Quando não estamos satisfeitos com algo ou alguém e queremos reclamar os nossos direitos, escrevemos uma carta \_\_\_\_\_.
- c) Quando queremos pedir ou solicitar algo a alguém, escrevemos uma carta \_\_\_\_\_.
- d) Quando lemos uma matéria interessante ou ruim numa revista ou jornal e queremos dar a nossa opinião, escrevemos uma carta de \_\_\_\_\_.

Os exercícios do tipo “preencher lacunas” tinham como propósito que as crianças trabalhassem a operação mental da definição, própria do pensamento científico (cf. VYGOTSKY, 2001; MENCHISKAIA, 1969), após terem levantados os elementos do contexto de produção. Outro propósito foi o de as crianças iniciassem o processo de internalização no que diz respeito à apropriação da carta do leitor, o que, ao meu ver, é bastante importante nessa fase.

No que diz respeito à oficina 2, inicialmente seu objetivo era apresentar a sócio-história do gênero carta do leitor para as crianças, portanto ainda concernente à capacidade de ação. Como se tratavam de crianças pequenas, as estagiárias localizaram uma reportagem sobre a evolução dos meios de comunicação que, embora não tratasse da sócio-história desse gênero, julgaram interessante para fazer uma aula de leitura, conforme elas escrevem em *e-mail*: “Achamos uma reportagem da Revista Recreio e vai dar uma aula de leitura legal, sobre a evolução dos meios de comunicação, precisamos colocar uma aula de leitura na sequência, pra sair um pouco do tom estruturalista, ok?”

Interessante notar que muito embora na oficina 1, as estagiárias iniciem a oficina com um exercício de inspiração estruturalista, para as crianças reconhecerem partes da arquitetura textual da carta em geral, agora para planejar a segunda oficina, justificam que farão uma oficina de leitura a fim de retirar o tom estruturalista da SD. Na realidade, ainda nessa fase,

elas parecem não ter percebido que, ao trabalhar com a capacidade de ação, elas estão trabalhando com a prática da leitura e com os elementos discursivos do gênero. Contudo, como tinham um bom conhecimento internalizado sobre a prática da leitura isso dava-lhes segurança para elaborar uma oficina e, mais uma vez, não intervi, porque acreditava que o movimento de aprendizagem e de internalização das próprias estagiárias precisava contar com a fase das aulas efetivas de regência. De qualquer forma, selecionaram uma boa reportagem, mas, sobre o gênero em si, elaboraram três perguntas que já sinalizavam o conhecimento internalizado sobre o contexto de produção: uma acerca do gênero que serviu para a leitura - “Que tipo de texto é esse?”; outra sobre seu suporte - “Onde podemos encontrá-lo?; e uma outra sobre o(s) objetivo(s) do texto - “Sabemos que hoje em dia a pipa serve para diversão, mas há muitos anos atrás ela tinha outra finalidade. De que forma, os chineses usavam a pipa como meio de comunicação?”.

Já no que se refere à oficina 3, cujo objetivo era trabalhar um pouco mais os temas da carta do leitor e a posição social, há pontos de elogio ao trabalho das estagiárias, no que se refere à autonomia com que elaboram já alguns exercícios e pontos referentes à interferência da minha supervisão que precisam ser demarcados.

Quanto aos pontos positivos, o modelo didático elaborado e as discussões com Carol e Sofia mostraram-nos como era importante, principalmente, a questão da posição social do emissor. Mas, como falar disso com crianças de 3<sup>a</sup>. série? Como transpor no material essa expressão de modo que as crianças pudessem entender a ideia? Realmente, como supervisora, essas questões também me inquietaram, mas como se tratavam de crianças de uma escola privada, que apresentavam uma maior desenvoltura no trabalho com os textos, resolvemos trabalhar esse elemento, porém nem eu e nem elas tínhamos certeza se tínhamos acertado nessa escolha.

Carol e Sofia elaboraram praticamente sozinhas o exercício referente à posição social, que foi o exercício 2 :

Leia as cartas do leitor abaixo e faça o que se pede:

**ARQUEÓLOGO**

Oi, pessoal da CHC, tudo bem por aí? Meu nome é Diego, eu acho demais a revista. A CHC de que mais gostei foi a 151 - *Bichos de Arrepiar*. Gostaria que vocês falassem sobre dança, eu me amarro nesse assunto. Por favor, me coloquem na página de cartas. A seção de que mais gosto é a *Quando crescer, vou ser...* Gostaria que vocês falassem sobre o trabalho do arqueólogo. Aí, galera do Brasil. Escrevam para mim. Quero fazer novas amizades.

**Diego Alves de Lima**

Rua Trindade, 129, 58070-270

(Revista CHC, nº174, novembro de 2006)  
 1. (...)  
 2. Ao ler a carta de Diego, percebemos algumas de suas características. Assinale com X as que estiverem corretas.

( ) Diego se coloca na posição de leitor da revista ao escrever a sua carta  
 ( ) Diego quer ser arqueólogo quando crescer  
 ( ) Diego gosta de saber sobre danças  
 ( ) Diego se interessa por assuntos de profissão  
 ( ) Diego não gosta de se comunicar por cartas

Ao usarem um exercício do tipo “marcar um x”, para trabalhar a posição social, perguntei-lhes o por quê dessa tipologia, ao que respondem em *e-mail*: “Você nos tinha dito que quando a gente vai introduzir uma questão que julgamos que as crianças tenham poucas referências é interessante elaborar exercícios de múltipla escolha, então fizemos isso”. O excerto evidencia que as estagiárias seguiram as orientações dadas e os exemplos anteriormente também colocados em outras sequências didáticas, como ferramentas para elaboração desse exercício. A posição social aparece no exercício como “características” de Diego, tomando-se o cuidado com a terminologia em função da idade das crianças. Do ponto de vista das crianças, operações como a observação, a análise e a síntese se fazem presentes no exercício, pois para marcar as alternativas corretas, elas precisam observar as alternativas, analisar seu conteúdo em relação ao texto e sintetizar as corretas, próximas, portanto, à construção do pensamento científico. A fim de auxiliar o processo de internalização das crianças, elas ainda elaboraram na sequência didática pequenos “lembretes de fixação”:

**Lembre-se: Argumentar é...**  
 Convencer ou tentar convencer alguém de que nossa opinião, idéia ou atitude é coerente. O nosso argumento dependerá de qual posição estamos falando, seja ela de aluno, leitor, pai, médico...

O intuito desse tipo de lembrete é agir no processo de memorização (VYGOTSKY, 2001), pois somente a fala não conduz a esse estágio do pensamento.

Se essa aula acabou produzindo os objetivos esperados veremos oportunamente quando discutirei as aulas de regência, mas, sem dúvida, a transposição do conceito posição social foi bem realizada no exercício, evidenciando que as estagiárias encontram-se quanto a esse conceito aparentemente no processo de responsividade ativa, porque compreendem e conseguem transpor o termo para um exercício.

O ponto de minha interferência, a que me referi no início da seção, é que nessa oficina, apesar ainda de estar focada na capacidade de ação, as estagiárias já queriam introduzir nos exercícios questões referentes à argumentação, já que era o tipo de sequência predominante

no gênero carta do leitor. Em um dos encontros de preparação para o material, elas colocam sua posição, mas eu contra- argumento:

Carol: E então a gente vai trabalhar os temas, a posição social recupera os objetivos da carta do leitor e já dá pra gente introduzir a argumentação, porque a gente percebeu no diagnóstico que eles tem dificuldades de argumentar.

Pq: Tá, mas o que estão pensando especificamente.

Carol: A gente só vai pedir pra eles identificarem os argumentos da carta.

Pq: Mas não acham que é pouco, em se tratando de uma 3ª. série?

Sofia: Você acha?

Pq: Me parece que sim, acho que a gente podia colocar alguns tipos de argumentos, por exemplo a ilustração, os fatos.

Carol: Não é muita coisa não? Será que as crianças vão entender?

Pq: Acho que não é muita coisa não. (EO, 30/07/2008)

Mesmo sem a experiência de sala, Carol e Sofia já defendiam que, no que se refere à argumentação presente no gênero carta do leitor, apenas a identificação dos argumentos seria o suficiente para a sala, porém eu acabo por insistir que coloquem também nessa oficina os tipos de argumentos, baseando-me no diagnóstico inicial das crianças no qual elas escrevem que:

No comando os alunos deveriam ou opinar a respeito da reportagem, ou solicitar maiores informações. Observa-se que os alunos além de cumprirem com este objetivo ainda elogiam ou criticam a matéria (sendo mais frequente a crítica nos textos dos meninos), valendo-se muitas vezes de argumentos convincentes. Outros, para reforçar o seu argumento, apresentam exemplos de livros que já leram, fazendo, dessa forma, um intertexto com outros textos, e tem ainda aqueles que retiram parte do texto para comprovar o que afirmaram, ou para auxílio na construção do seu. (DIAGNÓSTICO, CAROL E SOFIA)

Se as crianças colocaram “argumentos convincentes”, utilizam-se de “intertextos” realmente acreditei que poderiam estar em um Nível de Desenvolvimento Real além do entendimento do que seria argumentar. Para atender-me como interlocutora virtual (elas elaboram o exercício:

5) Depois de vermos a posição social adotada por André, assinale qual destes tipos de argumentos ele utilizou para construir a sua carta.

- ( ) fatos
- ( ) exemplos
- ( ) impressões pessoais
- ( ) ilustrações

Deixo claro nesse momento que a elaboração desse exercício só se deu porque foi um pedido pessoal meu, enquanto supervisora, pois, como viu-se no excerto de discussão, as estagiárias se mostraram contrárias a ele, preocupadas com o fato de as crianças não

entenderem ou de ultrapassarmos a ZDP. De outro lado, mesmo sem eu ter a experiência nesse nível de ensino, insisti para que elaborassem o exercício, cujos resultados discutirei no Capítulo 2.

Resumidamente, o material apresentado, em relação ao movimento de internalização de Carol e Sofia, quanto à capacidade de ação, encontra-se do tipo silencioso, já que, apesar de construírem exercícios interessantes sobre o contexto de produção, como a questão da posição social, há, ainda, a inserção de um exercício referente à capacidade discursiva dentro de uma oficina voltada à capacidade de ação.

#### *b. Quanto à capacidade discursiva*

A capacidade discursiva refere-se, dentre outros elementos, principalmente à organização textual do gênero envolvendo: (a) a arquitetura textual; (b) os tipos de sequências predominantes; (c) tipos de discursos predominantes. Como se tratava de uma 3ª. série optamos apenas por trabalhar (a) e quanto (b) insistir na questão da argumentação, embora tivesse estranhado que no diagnóstico as estagiárias colocassem que as crianças argumentavam bem, conforme explicado na seção anterior.

Também, em se tratando de fase inicial de escolarização, o diagnóstico evidenciou que as crianças ainda apresentavam dificuldades quanto à organização do parágrafo, o que também foi incluído como um dos propósitos dessa capacidade, que foi trabalhada na oficina 5, com os seguintes objetivos e atividades:

**Quadro 36** – Atividades referentes à capacidade discursiva presentes na SD carta do leitor

OFICINA	OBJETIVOS	ATIVIDADES
Oficina 5- <i>Parte do processo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a arquitetura textual da carta e da carta do leitor enviada e da carta do leitor publicada</li> <li>Identificar a sequência argumentativa na carta do leitor publicada.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Marcar um x nos elementos que compõem a carta do leitor publicada e a enviada.</li> <li>2. Sublinhar as informações que foram efetivamente publicadas.</li> <li>3. Acrescentar informações à carta do leitor publicada.</li> <li>4. Identificar posições sociais na carta do leitor publicada.</li> <li>5. Identificar argumentos utilizados na carta do leitor publicada.</li> <li>6. Associar os elementos da arquitetura global da carta do leitor com uma carta do leitor enviada.</li> </ol>
Oficina 5- <i>Parte do processo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer os elementos composicionais do parágrafo.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Grifar os elementos composicionais do parágrafo em uma nova carta do leitor publicada.</li> </ol>

De forma geral, essa oficina foi a que se mostrou mais tranquila de planejamento e que não sofreu nenhuma reescrita por parte das estagiárias.

Os cinco primeiros exercícios da oficina, já na primeira versão foram:

<b>Vamos comparar as cartas?</b>		
1. Marque com um X o que está presente na carta enviada e na carta publicada. E depois, observe as diferenças.		
COMPOSIÇÃO	CARTA ENVIADA	CARTA PUBLICADA
Data		
Saudação		
Título		
Conteúdo		
Despedida		
Identificação		
2. Sublinhe de verde na carta enviada as informações que foram publicadas na carta da revista.		
3. Se você fosse o editor da revista, quais outras informações você acrescentaria para publicar a carta na revista?		
4. Que posições sociais Humberto assumiu para escrever sua carta?		
5. Quais são os argumentos utilizados por Humberto ao defender o seu ponto de vista?		

O exercício 1 já havia aparecido de forma similar na oficina 1, quando as estagiárias trabalharam o contexto de produção. Foi somente quando iniciarem o planejamento dessa unidade que perceberam a incoerência do exercício na oficina 1, conforme relatam em seus diários:

Sofia: Nossa agora fazendo essa oficina que a gente percebeu que não tinha nada a ver colocar o exercício sobre a organização da carta na oficina 1, que era do contexto de produção.

Carol: Sei lá o que aconteceu, agora caiu a ficha do que é contexto de produção e do que é estrutura composicional. (DIÁRIOS DE BORDO, 19/11/08)

Tanto Sofia quanto Carol evidenciam que o processo de internalização, acerca dos elementos referentes ao contexto de produção e à arquitetura global, parecem se definir justamente agora, em outro evento, deslocado temporalmente do planejamento da oficina 1, o que retoma novamente Vygostky (1988) quando afirma que são necessários vários eventos para que a internalização ocorra. Era realmente necessário dar esse tempo a elas, o que para mim, como supervisora, mostrava-se uma conquista, confesso difícil de esperar, já que teria sido mais fácil, já na primeira oficina, pedir-lhes para retirar o exercício. Assim, o exercício 1 traz, em forma de quadro, os elementos composicionais da carta. Essa tipologia foi usada, pois trazia um conteúdo novo para as crianças, que talvez em uma pergunta aberta não teriam base suficiente para responder.

Se no exercício 1 a operação mental solicitada das crianças era a observação e a comparação, próprias do pensamento empírico, já o exercício 2 foca, sobretudo, a seleção de informações que passam pela edição da revista, a fim de que as crianças percebam que quando enviam uma carta, esta sofre um processo de seleção, característico do gênero, o que as leva a usar operações como a análise e a síntese, comuns ao pensamento científico, operações essas que continuam a aparecer nos exercícios subsequentes.

Quanto ao exercício 3, as estagiárias tinham como objetivo que as crianças se colocassem na posição de editores da revista e escolhessem outras informações que gostariam que estivesse na carta. No exercício 4, reforçam a questão da posição social, recuperando conteúdos já explorados do contexto de produção em oficinas anteriores e na questão 5 solicitam que as crianças identifiquem os argumentos utilizados pelo autor, ressaltando a sequência narrativa da carta.

Outro exercício interessante por ela formulados, que atende bem à capacidade discursiva, foi:

**Associe os parágrafos do texto de Humberto com os elementos que compõe a carta:**

- (1) São Paulo, 1 de junho de 2008.
- (2) Prezado Editor da ME
- (3) Sou leitor da ME desde que ela surgiu no mercado. Gosto muito das reportagens e dos assuntos da revista porque são interessantes e instigantes, além de trazerem reportagens e curiosidades que nem imaginávamos. Além de tudo o visual da revista é incrível, repleta de infos, imagens e textos que nós pré adolescentes conseguimos ler.
- (4) Gostei muito da edição do mês passado. A matéria "Guerra do Futuro" me deixou bastante interessado, porque embora os fatos possam parecer fictícios demais, os

fatos mostram como nossa vida pode ser prejudicada ou facilitada pela tecnologia. Isso vai depender de como cada um de nós usa a tecnologia. A julgar pelas guerras, pela onda de violência que vemos diariamente e principalmente pela ambição do homem receio que o próprio homem seja o criador de sua destruição, mas há tanta coisa boa feita com o uso da tecnologia, curas de doenças, melhora na qualidade de vida das pessoas, o que me deixa animado e esperançosos de viver um futuro melhor.

(5) Parabéns a ME por mais essa reportagem que além de ser atual nos alerta para um futuro que deve ser melhor pensado.

(6) Abraços a todos

(7) Humberto Abdo, 12 anos

( ) **Saudação Inicial** - é o cumprimento inicial em que o emissor saúda o seu interlocutor (Ilmo. Sr.; Prezado (a); Senhor (a); Olá; Caro (a)...

( ) **Identificação** - é a assinatura que pode vir acompanhada de outras informações de quem escreve a carta, pode ser o papel social (aluno, médico, advogado) e idade.

( ) **Argumentos** - geralmente o autor expõe os seus objetivos (comenta, critica, sugere, solicita, corrige, elogia..), e apresenta os seus argumentos.

( ) **Local e data** - esses elementos aparecem sempre no início da carta.

( ) **Introdução** - é onde o autor expõe os motivos da carta.

( ) **Conclusão** - o autor reafirma o pedido, elogio, expectativa de resposta, etc..

( ) **Saudação final** - é o cumprimento final da carta em que o emissor se despede do seu interlocutor (Atenciosamente, Agradecendo a atenção, abraços, beijos, até mais...).

Nesse exercício, a criança trabalha com diversas operações mentais: a compreensão, pela leitura do texto; a associação, das partes do texto às suas categorias composicionais e a definição, quando lê o significado de cada uma das categorias do texto. Essas operações, também próprias do pensamento científico, podem ser objetivadas tanto em questões abertas, quanto em fechadas. No entanto, as estagiárias, mais uma vez, contemplam as fechadas exatamente porque nessa fase funcionam como andaimes para que a criança utilize de forma mais eficaz essas operações.

Por fim, para trabalhar o parágrafo, Carol e Sofia elaboram o exercício:

**Observe o seguinte parágrafo retirado da carta do leitor do Humberto:**

Sou leitor da ME desde que ela surgiu no mercado. Gosto muito das reportagens e dos assuntos da revista porque são interessantes e instigantes, além de trazerem reportagens e curiosidades que nem imaginávamos. Além de tudo o visual da revista é incrível, repleta de infos, imagens e textos que nós pré adolescentes conseguimos ler.

**Agora, faça o que se pede:**

**a) grife de vermelho a idéia central do parágrafo;**

**b) grife de azul os argumentos utilizados para compor a idéia central.**

De forma mais lúdica, porque utiliza-se do trabalho de sublinhar com cores diferentes, as estagiárias além de fazer com que as crianças reconheçam a ideia central dos parágrafos,

também solicitam que identifiquem os argumentos. Dessa forma, a oficina não precisou de nenhuma reescrita e evidenciou que a capacidade discursiva, no que diz respeito ao gênero, estava internalizada e devidamente transposta para o material, encontrando-se as estagiárias, portanto, no processo de compreensão ativa nesse momento.

*c. Quanto à capacidade linguístico-discursiva*

Essa capacidade, no trabalho inicial de Bronckart (2003), envolve na sequência didática exercícios sobre: coesão textual, conexão textual, modalizadores, vozes, etc. Das três capacidades, essa, sem dúvida, foi aquela que mais se mostrou desafiante e lacunar para as estagiárias. Mas, chama a atenção, a ferramenta modelo didático que, segundo Carol, ajudou-a a perceber que a questão dos tempos verbais era necessária e precisaria ser enfocada em algum momento, o que, sem dúvida, é um argumento importante a favor do seu movimento de internalização.

Como não tínhamos mais tempo para revisões, e julgando que mesmo que os exercícios referentes à capacidade linguístico-discursiva estivessem em outra oficina, a 5, julguei que elas poderiam introduzir essa capacidade, mesmo em um lugar supostamente errado, até porque entendo que essa divisão das capacidades respectivamente às oficinas é mais para preencher um quesito didático. Ao meu ver, seria possível uma oficina que trabalhasse uma capacidade, mas que pudesse introduzir outra.

Assim, a oficina 4 acabou trabalhando tanto a capacidade discursiva, como a linguístico discursiva, conforme ilustra o Quadro 37, com os objetivos e as atividades propostas especificamente para essas capacidades, já que alguns exercícios ainda retomam elementos do contexto de produção:

**Quadro 37** – Atividades referentes à capacidade linguística e linguística discursiva presentes na SD carta do leitor

OFICINA	CAPACIDADE	OBJETIVOS	ATIVIDADES
Oficina 4- <i>O que mais sobre a carta do leitor</i>	Linguístico-discursiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer verbos indicativos da posição do autor da carta</li> </ul>	1. Relacionar verbos que indicam propósitos comunicativos com os que aparecem na carta do leitor. 2. Sublinhar na carta do leitor verbos que expressam o contentamento do autor com a matéria.
Oficina 4	Linguístico-discursiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer o tempo verbal de verbos e as suas funções na carta do leitor.</li> </ul>	3. Sublinhar os tempos verbais na carta do leitor e indicar sua função.
Oficina 4	Discursiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer cartas sem argumentos, com argumentos fracos e fortes.</li> <li>Reconhecer tipos de argumentos.</li> </ul>	4. Relacionar três cartas com: carta sem argumento, carta com argumento fraco e com argumento forte. 5. Sublinhar nas cartas os tipos de argumentos.

No que diz respeito à capacidade linguístico-discursiva, a escolha das estagiárias sobre os tempos verbais e os tipos de verbos utilizados que, na carta do leitor, estão em relação com os objetivos da carta, me pareceram acertados, já que, pelo nível das crianças, o trabalho com os modalizadores e as vozes, por exemplo, não seriam acessíveis para se focar na SD.

O exercício 1, por exemplo, com a finalidade de as crianças perceberem a relação entre a escolha dos verbos e os objetivos da carta foi:

Relacione os temas com as expressões que aparecem na carta do leitor:

- ( 1 ) elogiar
- ( 2 ) criticar
- ( 3 ) solicitar
- ( 4 ) corrigir
- ( ) Adorei a reportagem
- ( ) Gostaria de parabenizar
- ( ) Gostaria de mais informações
- ( ) Achei que faltou informações
- ( ) Não gostei da reportagem
- ( ) Eu queria que vocês escrevessem uma matéria
- ( ) Gostaria de fazer uma correção
- ( ) Gostaria que publicassem o meu endereço

Mais uma vez, a tipologia de exercícios do tipo “relacione colunas” foi utilizada, pois em se tratando de um novo conhecimento, as estagiárias escolheram esse tipo de exercício porque ele auxilia a criança a focar diretamente naquilo que se tem como conteúdo novo, por meio do uso da operação mental da observação e da análise. Além disso, no decorrer da SD, aparecem vários lembretes de fixação, outro gênero da atividade profissional, que funcionam como elementos de memorização, mas no sentido da memorização positiva (VYGOTSKY, 2000). Também para auxiliar o processo de memorização produtiva elas criaram uma personagem, o Zé Carteiro que, nos pontos principais de internalização, aparece na sequência didática para auxiliar esse processo.

Já com relação aos tempos verbais da carta do leitor, o modelo didático evidenciou que o tempo verbal predominante é o uso do pretérito, principalmente para comentar uma matéria, já o futuro aparece quando o leitor quer dar alguma sugestão para a revista e o presente, principalmente, para elogiar. Como as estagiárias não tinham a noção exata do conhecimento internalizado que as crianças tinham sobre os verbos, acharam melhor inserirem uma caixa explicativa sobre eles e depois um exercício de aplicação:

4) Maristela alterna entre o presente e o passado na sua carta. Vamos sublinhar em azul os verbos que estão no passado e em vermelho os verbos que estão no presente. Em seguida, explique o por quê que da autora utilizar tantos verbos no passado.



Se repararmos bem, os tempos verbais, presente, pretérito e futuro, são utilizados em diferentes situações na carta do leitor:

- Presente: quando se faz um elogio ou um comentário a uma matéria, ou uma edição anterior da revista;
- Pretérito: quando se quer falar de uma matéria, ou uma edição anterior da revista;
- Futuro: quando se quer solicitar ou corrigir uma matéria.

No momento da revisão do material, não tive a certeza se as crianças realmente conseguiriam entender a função, porém decidimos deixar assim e quando de sua execução, a depender das dificuldades das crianças, as estagiárias as auxiliariam. Pensando nas operações mentais envolvidas no exercício as crianças precisariam utilizar a análise, na relação entre os tempos verbais e o texto e o estabelecimento de justificativas, causas, quando precisam justificar a relação entre a escolha do tempo verbal com o sentido do texto, mobilizando operações mentais próprias do pensamento científico.

Ainda com relação à capacidade linguístico-discursiva, volto a enfatizar que a decisão da escolha dos tipos de argumentos partiu da minha insistência, contrariamente a das estagiárias que intuitivamente acreditavam que as crianças não acompanhariam o conteúdo. A

fim de auxiliar esse ponto, elas novamente se utilizam de uma caixa explicativa na SD e de um exercício de múltipla escolha:

4) Dos tipos de argumentos abaixo, qual foi utilizado pelas autoras?

- a) argumento baseado em fato real
- b) argumento baseado em exemplos
- c) argumento baseado em testemunho de autoridade
- d) argumento baseado em causas



Já vimos que argumentar é convencer alguém sobre algo; apresentar provas, fatos, idéias, razões lógicas, que comprovem uma afirmação. Há vários tipos de argumentos. Vamos aprender?!

**1. Argumento de Autoridade:** a argumentação se sustenta pela citação de uma fonte confiável, que pode ser um especialista no assunto ou dados de instituição de pesquisa, uma frase dita por alguém, líder ou político, algum artista famoso ou algum pensador, enfim, uma autoridade no assunto abordado.

**2. Argumento de Exemplificação ou Ilustração:** consiste na apresentação de exemplos sobre o assunto que tem por finalidade fortalecer a idéia defendida pelo autor.

**3. Argumento baseado em fato real:** consiste no relato de um pequeno fato real que o autor apresenta para convencer alguém a fim de tornar mais confiável a sua idéia.

**4. Argumento por Causa e Consequência:** para comprovar a sua idéia, você pode buscar as relações de causa (os motivos, os porquês) e de consequência (os efeitos).

Operações mentais complexas do pensamento científico verificam-se nesse exercício, já que, primeiro, as crianças precisam compreender a definição dos argumentos, depois analisar os argumentos da carta do leitor, associar com a tipologia dos argumentos e definir quais ilustram um ou outro. O resultado dessa transposição apresento também no próximo capítulo.

De qualquer forma, o trabalho de Carol e de Sofia, evidencia, apesar de pequenos deslizes, que o grau de responsividade que no início do planejamento era do tipo passivo, agora já com a sequência didática pronta encontra-se no processo de compreensão silenciosa, pelos avanços que demonstram no seu processo de aprendizagem.

#### 1.5.2.2 A sequência didática carta de solicitação

Como já expus na seção que analisei o modelo didático, Mariana declara que o fez apenas para cumprir um exercício pensando em mim como sua interlocutora real, e que não usou-o efetivamente, para compor sua SD. Isso em parte explica o porquê de sua sequência ter tido mais problemas na elaboração do que a de Carol e Sofia. Além disso, diferentemente de Carol e Sofia, que entregavam as oficinas com um tempo hábil para a revisão, Mariana,

nesse período, estava envolvida com muitas atividades, o que fez com que fizesse a SD em uma semana, não havendo tempo para a fase da reescrita.

Comento a seguir algumas das atividades, tendo em vista as capacidades de linguagem e o movimento de internalização da estagiária.

*a. Quanto à capacidade de ação*

No que se refere a essa capacidade, Mariana, no diagnóstico das crianças, afirmou que elas apresentavam dificuldades de perceberem a relação entre tema, objetivo da carta e no que diz respeito à seleção de informações, mas não deixou claro se, por exemplo, as crianças reconhecem ou não uma carta do leitor. Elabora duas oficinas, a primeira voltada para o reconhecimento do gênero carta de solicitação, e a segunda mais especificamente para os destinatários, comentadas no Quadro 38:

**Quadro 38** ó Atividades referentes à capacidade de ação presentes na SD carta de solicitação.

OFICINA	OBJETIVOS	ATIVIDADES
Oficina 1- <i>Reconhecendo as cartas de solicitação</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer alguns dos elementos do CP das seguintes cartas: carta pessoal, carta de solicitação e carta de reclamação</li> </ul>	1. Identificar os seguintes elementos nas cartas: estrutura, objetivo, destinatário, quem escreve. 2. Assinalar dentre os elementos acima quais deles diferenciam as cartas. 3. Associar o nome dos gêneros ao números das cartas. 4. Identificar por meio de exercício de preencher lacunas os objetivos das cartas.

Em relação aos elementos do contexto de produção propostos por Bronckart (2003), Mariana seleciona para seu primeiro exercício os seguintes elementos, conforme ilustra o quadro por ela proposto abaixo:

<b>1. Você leu as cartas? Gostou? Então, vamos responder:</b>			
- Escreva as características de cada uma delas:			
	<i>estrutura</i>	<i>objetivo</i>	<i>destinatário</i>
Carta 1			<i>quem escreve</i>
Carta 2			
Carta 3			
Carta 4			

Os elementos “quem escreve” (referente ao emissor), para quem (receptor) e o objetivo fazem parte do contexto de produção do gênero, entretanto Mariana acrescenta o

componente “estrutura”, que além de não fazer parte do contexto de produção, pensando em uma 4ª. série, pode ser um termo bastante estranho a eles. Além disso, elementos como o suporte, o local, também pertencentes ao contexto de produção nem aparecem. E mais, ela própria colocou em seu diagnóstico que o reconhecimento do gênero era um ponto confuso para as crianças, porém, como já explicitado, Mariana declara não ter usado nem o modelo e nem o diagnóstico para produzir sua SD.

Tendo em vista que as oficinas de Mariana não passaram pela reescrita, o planejamento dessa oficina evidencia que ela ainda não internalizou os elementos referentes ao contexto de produção, encontrando-se, ainda, na compreensão responsiva silenciosa; e também que, tanto os encontros de formação, como a preparação da sequência didática não foram suficientes para que internalizasse esses conceitos, o que leva o exercício a ficar, em parte, incoerente pela presença de um elemento que não integra a capacidade de ação. Quanto à tipologia dos exercícios, o quadro sugere a mobilização de processos como a comparação entre as cartas, a análise das características de cada uma delas e a sistematização, na atribuição de características de cada uma das cartas.

Entretanto, ao solicitar que as crianças analisem a “estrutura”, muito provavelmente elas enfrentarão dificuldades, pois o entendimento da palavra pressupõe conhecimentos internalizados em relação à arquitetura textual das cartas, conhecimento esse que será objeto da própria SD posteriormente.

Um pouco mais difícil para a criança fica o exercício 2:

**2.Assinale as alternativas que diferenciam as cartas:**

- estrutura
- objetivo
- destinatário
- quem escreve

O enunciado solicita que a criança assinale quais elementos diferenciam diferentes tipos cartas. Sendo gêneros diferentes, o contexto de produção também o será e, mais uma vez, Mariana espera que as crianças observem que a estrutura é um elemento mais estável nos gêneros. Na verdade, o exercício acaba não focando a capacidade de ação, na medida em que objetiva ressaltar a questão da arquitetura mais geral das cartas. Além disso, mobiliza várias ações mentais complexas além da observação e da comparação, como a síntese. O que me chamou a atenção é que, em encontros de formação anteriores, especificamente no mês de maio, Mariana se mostrou um tanto “desconfiada” da ferramenta SD, ressaltando que ela teria uma finalidade mais voltada à estrutura do gênero quando afirma:

Mariana: Tá, a gente vai fazer uma SD, mas a gente não pode colocar uma oficina de leitura pra não ficar MUUUUITO estruturalista?

Pq: Humm, mas e os elementos do contexto, não fazem parte do entendimento discursivo do texto?

Mariana: Mas é muito mecânico só identificá-los.

Pq: mas não é só identificar, é identificar pra perceber como esses elementos interferem no sentido, ok? (EO, 30/06/08)

Na realidade, no que tange ao processo de internalização, como Mariana já tem internalizado aspectos referentes à prática de leitura, na perspectiva da Psicolinguística, e como ainda não se apropriou da ferramenta SD, e também dos elementos do contexto de produção, ao seu ver, a SD assume uma postura estruturalista, que não contribui para que o aluno desenvolva atitudes de leitor crítico. Mas, ao mesmo tempo, quando formula os exercícios 1 e 2, evidencia que a sua formação foi estruturalista, ou seja, nega aquilo que ela, inconscientemente, realiza. É exatamente isso que Amigues (2004) explica quando discute que, em muitas ocasiões, o trabalho efetivamente realizado pelo professor não é aquele que ele declara. Na realidade, Mariana parece estar num momento de interface entre a internalização de conceitos de cunho mais discursivos, como é o do contexto de produção e conceitos ainda com ênfase estruturalista, por isso mesmo encontra-se no processo de compreensão silenciosa, necessitando, ainda, de novos eventos para que a apropriação de efetive. Nos demais exercícios, Mariana atinge o objetivo de trabalhar com a capacidade de ação.

*b. Em relação à capacidade discursiva:*

No diagnóstico com as crianças, Mariana detectou que embora as crianças reconhecessem os elementos gerais da arquitetura global da carta, apresentavam problemas quanto: a adequação do vocativo ao destinatário e problemas relativos à paragrafação. Para suas oficinas, selecionou de forma coerente (ainda que não tenha se usado do diagnóstico como ela mesma afirmou) os seguintes aspectos a serem trabalhados com as crianças:

**Quadro 39** – Atividades referentes à capacidade discursiva presente na SD carta de solicitação

OFICINA	OBJETIVOS	ATIVIDADES
Oficina 3- <i>Argumentando na carta</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer o processo de argumentação como sequência predominante da carta de solicitação</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ler duas cartas de solicitação, uma com a presença da sequência argumentativa e outra com sequência narrativa para identificar qual traz a sequência argumentativa.</li> <li>2. Reconhecer o número de justificativas presentes em uma carta de solicitação.</li> <li>3. Reconhecer a diferença entre um fato e uma explicação.</li> <li>4. Identificar os tipos de argumentos presentes na carta de solicitação.</li> <li>5. Preencher lacunas com os conteúdos apreendidos na oficina.</li> </ol>
Oficina 5- <i>A estrutura da carta de solicitação</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer os elementos da arquitetura textual da carta de solicitação</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grifar em duas cartas a seção inicial.</li> <li>2. Identificar em uma carta os parágrafos que correspondem à: saudação inicial, núcleo e saudação final.</li> <li>3. Reconhecer na carta a ordem composicional dos parágrafos.</li> <li>4. Escrever formas de finalização da carta de acordo com o destinatário.</li> <li>5. Sintetizar o conteúdo da oficina por meio de um exercício de preencher lacunas.</li> </ol>

No primeiro exercício da oficina Mariana coloca dois textos para as crianças com duas perguntas:

**Compare os textos:**

**1**  
*Titia,*

*Sei que você anda muito ocupada com os preparativos do Natal, mas eu preciso lhe incomodar só um pouquinho para te dizer algo muito importante para mim: lembra-se que nós combinamos de passar as férias no maior parque de diversões do mundo? Pois, então, acho que você se esqueceu! Imagine que bom seria passarmos um final de semana que fosse juntas em montanhas russas e outros brinquedos gigantes nessas férias mesmo? Espero ansiosamente sua resposta!*

*Beijinhos,*

*Manu*

**2**  
*Titia,*

*Sei que você anda muito ocupada com os preparativos do Natal, mas eu preciso lhe incomodar só um pouquinho para te dizer algo muito importante para mim: lembra-se que nós combinamos de*

*passar as férias no maior parque de diversões do mundo? Pois, então, acho que você se esqueceu! Você está tentando me enrolar, fugindo de mim nos almoços na casa da vovó?*

*Precisamos de momento de diversão, porque você anda muito cansada com o trabalho e se esqueceu de ser criança um pouquinho. Se formos, todos sairemos ganhando, pois você cumprirá com a sua promessa e eu realizarei o meu sonho.*

*Imagine que bom seria passarmos um final de semana que fosse juntas em montanhas russas e outros brinquedos gigantes nessas férias mesmo?*

*Beijinhos de quem te adora muito!*

**Manu**

a. Qual dos dois textos apresenta explicação?

texto 1

texto 2

b. Se você fosse a Titia da Manu, qual você iria gostar mais de ler? Por quê?

Na realidade, não é possível entender o que Mariana considera como “explicação” no exercício a, explicação do quê? Seria a explicação a fase das justificativas ou da apresentação dos argumentos? A pergunta não deixa isso claro e, muito provavelmente, terá problemas em sua execução. O mesmo ocorre na questão b, quando se pergunta para a criança qual texto ela gostou mais de ler. Ela poderá escolher qualquer um dos, visto que “gosto” é absolutamente pessoal à resposta. Quando em sessão reflexiva pergunto a Mariana sobre esse exercício ela explica:

Mariana: ficou confuso, agora eu vi, na verdade eu queria que eles percebessem que uma carta tinha mais argumentação que a outra, sabe aquilo de só opinar e de opinar e justificar, de explicar? Mas não ficou claro né?

Pq: Você olhou seu modelo didático e se lembrou das fases da sequência argumentativa?

Mariana: Não, realmente fiz a SD confiando na minha experiência com o trabalho de cartas. (SR, 09/12/08)

Vai ficando claro que a intuição, a experiência, ainda que pouca no trabalho com cursinhos, aliada à falta de tempo, fez com que Mariana confiasse mais no seu conhecimento prático que propriamente nos conhecimentos científicos gerados pelo modelo didático e no próprio diagnóstico das crianças. Bronckart (2005) esclarece que, no processo de transposição didática, é muito comum professores utilizarem desse tipo de conhecimento, acreditando que ele pode suprir os problemas da própria transposição. Mas, ao mesmo tempo, ao fazerem uso apenas de um conhecimento intuitivo e prático, esses mesmos professores acabam não tendo a consciência dos efeitos daquilo que fazem.

Isso fica evidente na elaboração dos exercícios, quando Mariana acaba por usar muito o processo da generalização, própria dos conceitos espontâneos, sem levar em conta os seus interlocutores reais, crianças de uma 4ª série, os quais já podem e devem utilizar-se de operações mentais mais complexas.

Depois, para levar as crianças a perceberem uma das fases da sequência argumentativa, a apresentação dos argumentos, ela elabora o exercício:

***Agora, vamos observar como essa explicação dos fatos se dá nas cartas de solicitação:***

**Carta 1**

Todos nós sabemos que existe um código de ética do Município, que rege a vida e a conduta de todos os cidadãos. Pelo menos essa é a idéia, porém no item que se refere à poluição sonora parece haver exceções. Senão vejamos, na época atual, de plena campanha política, somos bombardeados de todos os lados por carros com alto-falante potentes, por motocicletas também equipadas e até bicicletas. Se a Prefeitura não pode fiscalizar, sob pena de ser acusada de interferência na campanha de A ou B, alguém deveria fazê-lo, pois estamos em risco de ficarmos surdos ou até ficarmos loucos diante de tanto barulho. Por favor, nós, incautos cidadãos, pedimos providências.

Luciano Baptista

***Agora, jornal do Sul, Rio Grande, 09 de Setembro de 2008, Terça-Feira.***

**Carta 2**

"Caro brasileiro,

Entendo a sua preocupação com o meio ambiente. No entanto, não dispomos de tempo suficiente em nosso país para cuidarmos do meio ambiente! O meu trabalho por aqui é árduo: ultimamente, passo dias ao sol fiscalizando a pesca para a manutenção de uma alimentação saudável. Digo-lhe, ainda: com tanto desmatamento na Amazônia, por que você não se preocupa com o seu país e escreve uma carta ao secretário do meio ambiente brasileiro? Peço que me deixe em paz e cuide do seu país

Sem mais,

*Secretário do Meio ambiente da China*

*A.M. adaptado*

**O objetivo da carta 1 é \_\_\_\_\_**

**O objetivo da carta 2 é \_\_\_\_\_**

**Agora, preencha a tabela de acordo com o fato e a explicação de cada carta:**

	<b>FATO</b>	<b>EXPLICAÇÃO</b>
<b>CARTA 1</b>		
<b>CARTA 2</b>		

**O Fato de um texto diz respeito a .....**

**Explicação consiste em .....**

Nesse exercício, Mariana retoma o objetivo (finalidade da interação), um dos elementos do contexto de produção, e leva a criança a diferenciar um fato de uma explicação, como forma de apresentar os argumentos ou as justificativas, a fim de que elas percebessem

que não basta apenas opinar, mas também apresentar argumentos. Apesar de Bronckart (2003) com base nos estudos de Adam (1992), apresentar mais fases da sequência argumentativa<sup>52</sup>, consideramos, como Nascimento (2010), que em séries iniciais a apresentação da tese e das justificativas são fases suficientes para a aprendizagem da sequência argumentativa.

Outro exercício realizado, agora por minha influência direta, foi em relação aos tipos de argumentos, já que, como expus, os diagnósticos apontavam para o fato de as crianças já argumentarem. Na tentativa de criar uma nova ZDP sugeri o exercício:

**Vamos então identificar esses argumentos no texto?**

Caríssimo Ivan,

Estou informado da sua grande vitória nos jogos olímpicos infanto-juvenil da China ontem e lhe parabeno por isso. Mas o motivo de eu estar te escrevendo é muito maior. Sei que não mora mais aqui no Brasil e por isso devo lhe informar que o número de crianças famintas no Nordeste está cada vez maior. A ONU revelou que mais de cinquenta crianças morrem de fome por dia.

Eu sei que não temos idade suficiente ainda para me preocupar com isso, só que, daqui alguns anos, seremos e eu não quero continuar brincando com a vida como os adultos desse mundo fazem. Eles não acreditam mais na salvação do mundo pela solidariedade. Eu ainda acredito! Por isso, peço, então, que você doe pelo menos uma parte do dinheiro que ganhou para montarmos cestas básicas.

Agradecido pela sua caridade, desde já, te mando saudações de um Brasil que precisa de você! De seu grande amigo,

Juninho  
A.M adaptado

**a. Copie a parte do texto no qual o Juninho usa argumento de autoridade:**

**b. Copie a parte do texto no qual se usa argumento baseado em estatística:**

**c. Copie do texto a parte no qual se usa argumento de crença universal:**

Na realidade, havia solicitado que Mariana realizasse uma adequação dos tipos de argumentos para as crianças, porém ela os leva, no material, da forma como eu havia passado, sem a necessária transposição. O exercício, ao pensarmos nas operações mentais envolvidas, trabalha com a definição e a compreensão do que sejam os tipos de argumentos e com a análise desses argumentos no texto, duas operações mentais próprias do pensamento científico, todavia, para a idade das crianças, o entendimento desses tipos de argumentos passa por um nível de abstração perigosa, especialmente o argumento baseado em crença universal. Na realidade, Mariana simplesmente transferiu uma sugestão enviada por *e-mail*, e, conforme seu diário, acreditava no êxito do exercício, mais uma vez guiada por outros interlocutores, os seus alunos do cursinho.

<sup>52</sup> Essas fases são: (a) fase da premissa; (b) fase da apresentação dos argumentos; (c) fase de apresentação dos contra-argumentos; (d) fase da conclusão.

Eu acho que as crianças conseguirão fazer os exercícios sobre os tipos de argumentos porque já trabalhei muito com isso no cursinho, talvez só na hora de explicar eu use exemplos mais próximos a eles. (DIÁRIO DE BORDO, 07/10/08)

Mais do que confiar na sua experiência com cursinhos pré-vestibulares, Mariana também, ainda acredito que de forma inconsciente, volta-se para esses interlocutores e não para as crianças. No que se refere, portanto, a essa capacidade de linguagem, Mariana ainda encontra-se no processo de compreensão silenciosa.

*c. Em relação à capacidade linguístico-discursiva*

No diagnóstico inicial, Mariana levantou como problemas mais significativos dessa capacidade: (a) utilização inadequada do pronome tendo em vista o destinatário; (b) a questão da paragrafação e (c) problemas de pontuação. As oficinas planejadas, os objetivos e as atividades foram:

**Quadro 40** – Atividades referentes à capacidade linguístico-discursiva presentes na SD carta de solicitação

OFICINA	OBJETIVOS	ATIVIDADES
Oficina 2- <i>Quem e para quem escrevemos a carta de solicitação</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adequar a linguagem de acordo com o destinatário da carta</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Reconhecer vocativos adequados para diferentes interlocutores.</li> <li>2. Identificar emissor destinatário e pronomes de tratamento utilizados em três cartas diferentes.</li> <li>3. Responder a questões de leitura, que incluem a reescrita de uma carta por outra pessoa e a adequação da linguagem a ela.</li> </ol>
Oficina 4- <i>Aprendendo os organizadores textuais</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer e aplicar alguns mecanismos de conexão verbal próprios da carta de solicitação</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4.Substituir expressões em negrito (elementos de conexão) por outras similares.</li> <li>5.Responder algumas perguntas de leitura e dentre elas identificar o sentido de alguns mecanismos de conexão na carta.</li> <li>6. Retirar do texto mecanismos de conexão e ao lado escrever um outro similar.</li> <li>7. Preencher as lacunas de uma carta com mecanismos de conexão adequados.</li> </ol>

Dentre os três aspectos observados no diagnóstico, Mariana elege apenas um deles, a ausência de adequação da linguagem, em especial do uso do vocativo em relação ao

destinatário da carta. Para dar conta desse problema, inicia a oficina verificando o conhecimento internalizado que as crianças possuem em relação ao uso dos vocativos adequados a diferentes destinatários, por meio dos exercícios:

**Conhecendo o interlocutor e o emissor**

**Por quê?**  
Quando escrevemos uma carta para a mãe, pensamos apenas nela como quem receberá a nossa cartinha, isto é, a destinatária. Dessa forma, quando iniciamos a carta, utilizamos “Querida mãe”, ou outro adjetivo mais pessoal com o qual queiramos chamá-la. Por isso, cada carta terá uma linguagem diferente em função do interlocutor (para quem escrevemos).  
Vamos entender melhor?  
Se você fosse escrever uma carta de solicitação ao presidente no nosso país, como o chamaria no início de seu texto?  
( ) Querido Presidente  
( ) Vossa Excelência  
( ) Amigo Presidente  
( ) Caro Presidente  
( ) Prezado Presidente  
E se a situação fosse diferente? E se você fosse escrever uma carta de solicitação para a sua vovó ou vovô? Como seria o chamamento inicial?  
( ) Querido Vovô ou Vovó  
( ) Vossa Excelência  
( ) Amigo Vovô ou Vovó  
( ) Caro Vovô ou Vovó  
( ) Prezado Vovô ou Vovó

O objetivo inicial de Mariana foi apenas de introduzir o tópico novo. Depois disso, a oficina traz um quadro com os pronomes de tratamento e com um exercício que solicita que as crianças pensem em um vocativo adequado para os seguintes destinatários:

**Carta para a família:** \_\_\_\_\_  
**Carta para amigos da escola:** \_\_\_\_\_  
**Carta para alguém desconhecido:** \_\_\_\_\_  
**Carta para uma outra criança desconhecida:** \_\_\_\_\_

Chama a atenção, talvez, o último destinatário “criança desconhecida”, já que as crianças nessa fase ainda mobilizam muito o pensamento concreto, dessa forma podem ter alguma dificuldade em compreender quem seria uma “criança desconhecida”. De qualquer maneira, o exercício requer que as crianças usem, como operações mentais, a observação dos pronomes de tratamento, a comparação entre eles e, por fim, a análise daquele pertinente ao destinatário. Como essas operações podem tanto referendar o pensamento científico como o pensamento espontâneo, é provável que no momento da execução não haja muitas dificuldades em resolvê-lo.

Além disso, diferentemente de outras oficinas, neste tópico, Mariana primeiro coloca um quadro acerca dos pronomes de tratamento, para depois realizar os exercícios. Pensando na fase de execução da aula, a aprendizagem de conceitos, tanto para Vygotsky (2000) como posteriormente para Leontiev (2004) não se resume à mera apresentação das características essenciais dos objetos e depois sua aplicação em exercícios, o que, de forma geral, faz com

que haja uma apropriação passageira do próprio conceito, no entanto a certeza disso só veremos no próximo capítulo.

Outro exercício interessante foi o exercício 2, no qual Mariana coloca três cartas de solicitação e pede que as crianças reconheçam o emissor, o destinatário e o vocativo usado por meio da identificação do pronome de tratamento:

	Quem escreveu?	Para quem escreve?	Pronome de tratamento
Carta 1			
Carta 2			
Carta 3			

Na realidade, o objetivo do exercício era reforçar visualmente o uso do vocativo, ao mesmo tempo vinculando-o ao destinatário da carta. Embora o exercício trabalhe basicamente com a observação e a comparação, vimos em Vygotsky (2005) que a memorização produtiva inicia-se justamente por meio dessas operações.

Outro exercício que quero chamar a atenção, ainda sobre esse tópico, foi:

Vamos observar, na carta abaixo, os elementos que nos deixam perceber quem é a pessoa que escreve e para quem ela escreve:

*Querida Sandra,*

*Gostaria de agradecer imensamente o carinho que tem dispensado ao meu filho durante todo esse período letivo e dizer que foi um ano muito produtivo no qual Paulinho cresceu muito. No entanto, para o próximo ano, solicito que tenhamos “mais cuidado” em relação a alergia dele, visto que muitas crises alérgicas na escola, prejudicou um pouco o rendimento escolar do pequeno. Pensarei em soluções para que isso seja evitado.*

*Com a mais elevada consideração e emoção, serei grata a vida inteira.*

*Viviane Dias Moreno*

f) Se a carta tivesse sido escrita por um pai ou uma figura masculina, quais diferenças, nas escolhas das palavras, poderiam acontecer? Reescreva a carta nessa posição.

Após algumas perguntas, que recuperam alguns dos elementos do contexto de produção da carta, a questão “f” solicita uma atividade de reescrita, na qual a criança teria que se colocar na posição de pai e observar as diferenças lexicais, sintáticas que seriam coerentes a esse papel, diferentemente da mãe. Esse exercício mostra-se bastante difícil para uma criança de 9 a 10 anos, primeiro porque colocar-se na posição de pai ou de mãe requer uma maturidade ideológica que elas não têm. Como ainda estão em fase de construção do próprio pensamento e da ideologia, muito provavelmente não consigam ainda perceber diferenças marcantes entre a linguagem do pai e da mãe, que, aliás, a depender do contexto de cada um, pode ou não ter mais marcada essas diferenças. Além disso, o exercício requer muitas

operações mentais complexas, mas exige conteúdos pressupostos, pois a criança precisa compreender o contexto, interpretá-lo, analisá-lo, atribuir características particulares ao novo autor da carta e particularizar escolhas linguísticas que esse novo autor faria.

Os problemas maiores, no entanto, relativos a essa capacidade, ocorrem na Oficina 6, com o propósito de se trabalhar os mecanismos de conexão verbal (organizadores textuais). Quando Mariana estava construindo sua SD, enviou-se o seguinte *e-mail*: “(nome da pesquisadora) não sei o que mais colocar nessa capacidade, já coloquei a questão do uso do vocativo, mas é pouco”. Repondi-lhe que voltasse ao diagnóstico e ao modelo didático para verificar outros conteúdos importantes e, muito embora Mariana tenha enfatizado que pouco uso fez do modelo didático, a inserção desse tópico deu-se em função do modelo. Mas, problemas na transposição didática para os exercícios ocorreram.

Primeiro porque alguns desses exercícios evidenciam que Mariana ainda não tem claro, por exemplo, a função de conectores subordinados e coordenados, como se vê no exercício a seguir, no qual ela solicita que a criança substitua conectores “com o mesmo sentido” por outros, mas não percebe que essa substituição altera a sintaxe da própria frase:

Agora, tente substituir as palavras em negrito pelas do quadro em amarelo para observar melhor a função de cada conectivo na frase:

No Brasil, os desenhos japoneses fazem o maior sucesso, **em virtude de** cativarem a atenção e carinho da criança que acompanha o ritmo dos games do mundo inteiro. **Contudo**, uma questão preocupa os pais: em que medida esses recursos prejudicam seus filhos?(A.M., adaptado)

<b>PORQUE</b>	<b>POIS</b>	<b>ENTRETANTO</b>	<b>MAS</b>
<b>VISTO QUE</b>	<b>DADO QUE</b>	<b>JÁ QUE</b>	<b>POSTO QUE</b>

Por exemplo, na primeira linha a criança deveria retirar o conector “em virtude de”, que estabelece na oração uma relação de causalidade, o outro conector subordinado similar seria “visto que”, mas, ao usar esse conector, preciso mudar o tempo verbal da frase. Além disso, as crianças muito provavelmente não têm ainda a noção de coordenação e subordinação, podendo substituir os conectores em negrito por quaisquer um. Sem falar que o exercício oferece apenas dois conectores grifados, mas embaixo coloca oito para a criança escolher, o que dificulta bastante, pois ela terá que analisar todos eles para poder fazer o exercício. Mais uma vez, a transposição foi realizada com base no conhecimento prático de Mariana, voltando-se aos seus alunos de cursinho e não a crianças de uma 4ª. série.

Mais adequado é um outro exercício onde, após dar uma carta de solicitação para a criança ler e responder algumas perguntas iniciais sobre o contexto de produção, Mariana solicita dois exercícios:

d) O termo *além disso* indica:

oposição/ contraste de idéias  explicação de fatos

continuação/adição de idéias  conclusão de idéias

e) Qual o sentido do termo *de tal forma que* expresso na frase “de tal forma que até o vovô brigou comigo... ”?

consequência/causa  tempo

distância/ lugar  oposição/ contraste

Nesses dois exercícios, realizados de forma contextualizada ao texto, a criança tem uma série de alternativas para guiar seu raciocínio, o que torna mais fácil para realizá-lo do que se fosse de forma aberta. Talvez ainda quatro alternativas sejam muitas, tendo em vista ser um conteúdo novo sobre o qual, muito provavelmente, elas ainda não tem conhecimentos internalizados. E mais, para Vygotsky (2005), um conceito científico só é internalizado quando antes o conceito espontâneo se instaurou, em fases iniciais da escolarização. Assim, se as crianças já tiveram noções sobre os elementos de conexão, ainda que de forma bastante simples, o exercício pode se mostrar interessante, do contrário certamente passará da ZDP. De qualquer forma, as operações mentais a serem utilizadas são a análise, do sentido de cada conector dado nas alternativas com o sentido do texto, e a comparação deles com a expressão “além disso”, operações mentais ainda concernentes ao início do pensamento científico.

Mas, o exercício que vem logo abaixo, complexifica-se:

Querida Priminha,

Em primeiro lugar, gostaria de dizer que fiquei muito feliz pelo empurrão que me deu na escola ontem à tarde. Além disso, agradeço imensamente todos os puxões de cabelo que tem me oferecido dia-a-dia na casa da vovó pela manhã.

Todas as vezes que você faz isso, eu me sinto muito amada por você, em virtude de achar que toda essa raiva se resume a uma justificativa: querer ser como eu!

Eu não me importo mesmo com suas ameaças, de tal forma que até o vovô já brigou comigo por eu não revidar e nem reclamar de você para a titia.

Assim, peço que entenda passivamente que não consigo te adorar tanto a ponto de tentar te machucar. Infelizmente, priminha, não tenho todo o tempo que você tem para retribuir tanta admiração e carinho.

Beijos (sem beliscões),

(A.M., adaptado)

f) Retire do texto todos os conectivos que encontrar e na frente escreva outro que você acredita que poderia substituí-lo: O exercício “f” exige que a criança: (a) compreenda o que são conectores;

(b) localize-os no texto e, por fim, (c) escrevam outro de sentido equivalente. Ora, para esse nível é um exercício que certamente vai além do da Zona de Desenvolvimento Próximo das crianças, que até podem ter a noção do que seja um conectivo, que até podem fazer algumas relações de sentido entre eles e o texto, mas que dificilmente localizariam esses conectivos com precisão e mais, os substituiriam por outros equivalentes. São várias as operações mentais aqui mobilizadas, que passam pela observação do sentido dos conectores, pela análise do uso de cada um deles, pela sistematização de quais são, pela definição de outros similares. Mas, chamo a atenção para um ponto muito positivo em Mariana, grande parte das cartas de solicitação ela mesma produziu ou adaptou, o que demonstra uma certa autonomia na preparação de materiais. Porém, no que se refere a essa capacidade seu grau é ainda silencioso (BAKHTIN, 2003)

### 1.6 Síntese do Movimento de Aprendizagem Anterior à Regência

A fase do planejamento, sem dúvida, instaurou um movimento de aprendizagem significativo e rico para o movimento de internalização das estagiárias em torno do escopo teórico envolvendo a transposição didática dos gêneros textuais para a sala de aula. Para mensurar o processo de aprendizagem e de internalização das estagiárias, resumo, nesta seção, o resultado de parte das tarefas por mim solicitadas, ou seja, apenas aquelas concernentes aos dois instrumentos principais dessa pesquisa: o curso de formação e a sequência didática. Apresento o Nível de Desenvolvimento Real em que se encontravam as estagiárias, antes das minhas intervenções, no que concerne ao escopo teórico gêneros textuais e o Nível de Desenvolvimento Próximo a ser alcançado, as ferramentas escolhidas para realizar a intervenção e a internalização de conteúdos e os avanços ocorridos nessa fase, mensurados pelos graus de responsividade:

**Quadro 41'6** Movimento de internalização das estagiárias na fase do planejamento.

TAREFA	NDR e NDP	FERRAMENTAS UTILIZADAS	GRAU DE RESPONSABILIDADE
1. Definição dos subtemas do curso de formação	-Reconhecem o termo gênero, mas não nominalizam gêneros textuais; -Reconhecem os elementos bakhtinianos como tema, estrutura composicional e estilo, porém não compreendem ainda suas bases internas, ou, o processo de transposição didática.	-Discussão Oral	-Compreensão responsiva muda no que tange ao gênero curso de formação e à sequência didática ;  -Compreensão responsiva silenciosa quanto a aspectos bakhtinianos envolvendo os gêneros textuais.
2. O diagnóstico da escola e o diagnóstico	-Conseguem nominalizar gêneros	-Leitura de textos explicadores;	- Compreensão responsiva de efeito retardado quanto à

das professoras	diversos; -Começam parcialmente a fazer relações entre práticas lingüísticas e os gêneros textuais, especialmente na prática da leitura.	-Encontro de orientação; - Estilo incitativo e interrogativo da pesquisadora ; -Perguntas problematizadoras; -Jogo pergunta-resposta. -Exemplos.	nominalização dos gêneros;  -Compreensão responsiva silenciosa quanto a relação entre os gêneros e as práticas linguísticas.
3.A elaboração do curso de formação	<p><i>-Em relação à prática da leitura e os gêneros:</i></p> <p>-Reconhecem, explicam e conseguem transpor fases da leitura na perspectiva da Psicolingüística, porém apresentam lacunas quanto a elementos do CP importantes para a prática da leitura;</p> <p>- Não reconhecem fases do gênero seminário,</p> <p>- Em relação à prática da AL e os gêneros textuais:</p> <p>-Reconhecem os elementos do contexto de produção de um texto, com base em Geraldi (1997), mas não os elementos do CP com base no ISD.</p> <p>- <i>Em relação à prática da AL e os gêneros:</i></p> <p>-Conseguem definir o termo AL.</p> <p>-Conseguem reconhecer momentos de se trabalhar a AL, ou seja, com a prática da leitura e com a prática da escrita;</p> <p>- Não conseguem transpor a prática da AL relacionada aos gêneros textuais.</p>	<p><i>Para a prática da leitura:</i></p> <p>-Perguntas problematizadoras;</p> <p>-Utilização de exemplos;</p> <p>-Discussão oral e via e-mail;</p> <p>-Sessão reflexiva;</p> <p>- Leitura de textos teóricos de base e “facilitadores”;</p> <p>-<i>Handout</i> teórico-prático;</p> <p>-Aula-modelo de leitura;</p> <p>-Silêncio (tempo)</p> <p><i>Para a prática da produção textual</i></p> <p>- Resolução de exercícios sobre o contexto de produção;</p> <p>-Explicação oral ;</p> <p>- Comando “modelo” de proposta de autoria.</p> <p><i>Para a prática da Análise Linguística</i></p> <p>-Resolução de exercícios;</p> <p>- Leitura de textos teóricos;</p> <p>-Elaboração e reescrita de slides;</p> <p>- Elaboração de um <i>handout</i> teórico-prático</p>	-No que se refere à relação entre as práticas lingüísticas e os gêneros textuais as estagiárias ainda encontram-se no processo de compreensão responsiva silenciosa, no que se refere principalmente à relação entre os gêneros textuais e a prática da análise linguística.

4. A elaboração do modelo didático	-Desconheciam completamente a ferramenta	-Exposição oral pela professora pesquisadora das bases do modelo didático; -Entrega de um handout teórico-prático sobre o modelo didático; -Entrega de uma bibliografia de apoio sobre o modelo didático; -Reescrita.	-Compreensão responsiva ativa da ferramenta modelo didático.
5. O diagnóstico das produções iniciais das crianças	-Reconhecem nominalmente as capacidades de linguagem, mas apresentam dificuldades em identificá-las nas produções dos alunos, especialmente no que se refere à capacidade de ação, os elementos do CP .	- Explicação oral das capacidades;	- Compreensão responsiva silenciosa em torno das capacidades de linguagem
6. A elaboração das sequências didáticas	-Desconheciam completamente o instrumento; -Dificuldade no uso da linguagem e da metalinguagem a ser utilizada nos exercícios; -Dificuldade na tipologia dos exercícios.	-Exposição oral e ilustração de algumas SDs; - Planos de aula; - Exposição oral sobre operações mentais envolvidas na formulação de exercícios; -Reescrita. - Leitura de textos teóricos	<i>SD Carta do leitor</i> As estagiárias encontram-se no final no processo de compreensão ativa no que tange à capacidade de ação e à capacidade discursiva, mas ainda na compreensão silenciosa no que se refere à capacidade lingüístico-discursiva.  <i>SD Carta de solicitação</i> -A estagiária encontra-se no processo de compreensão responsiva silenciosa em relação a todas as capacidades.

Dentre as 6 tarefas, as que mobilizaram mais ferramentas por parte da pesquisadora e que resultaram em maiores movimentos de internalização, e que respondem a um de meus objetivos específicos, foram: as tarefas 3 – a elaboração do curso de formação; a tarefa 5- a elaboração do modelo didático e a tarefa 6, a elaboração das sequências didáticas. Já a tarefa 1 e 2- a elaboração dos subtemas do curso de formação e o diagnóstico dos alunos e das professoras serviram mais como diagnóstico para a pesquisadora do Nível de

Desenvolvimento Real das próprias estagiárias, muito embora avanços no processo de aprendizagem tenham ocorrido.

No que se refere a processos realmente internalizados, até o período da regência, observo que as estagiárias encontram-se em compreensão responsiva ativa, no que se refere à nominalização dos gêneros textuais e à compreensão do instrumento modelo didático, porém em relação às capacidades de linguagem, a análise das sequências didáticas evidenciam que encontram-se na compreensão silenciosa.

Dentre as ferramentas, inclusive, destacadas pelas estagiárias, para auxiliar o processo de internalização, nessa etapa, estão o curso de formação, o modelo didático e a sequência didática, que sinalizam, de forma positiva, a tese inicial dessa pesquisa de que essas ferramentas instauram o desenvolvimento das estagiárias. No entanto, outras ferramentas foram importantes para o movimento de internalização das estagiárias nesse momento, tais como :

- a. perguntas-problematizadoras pela pesquisadora, ou a utilização nos encontros de formação de um estilo mais interrogativo (cf, ALTET, 1993);
- b. a utilização de *handouts* explicativos e práticos;
- c. a utilização de exemplos/ilustrações (de tipologia de exercícios e suas operações mentais envolvidas, de perguntas, de SDs), para facilitar a transposição didática;
- d. a reescrita (do modelo, de slides, de planejamento, de exercícios);
- e. as sessões reflexivas;
- f. a leitura de textos teóricos, não necessariamente textos-fonte do objeto, mas de textos explicadores.

Essas ferramentas possibilitaram que, ao final da etapa do planejamento, as estagiárias avançassem no seu Nível de Desenvolvimento Real, pois agora conseguem:

- a. estabelecer relações coerentes entre as práticas da leitura e da produção de textos com os gêneros textuais;
- b. planejar uma SD;
- c. reconhecer as capacidades de linguagem.

Mas, é claro que, o movimento de internalização, encontra-se diferente para cada uma das estagiárias. Sofia e Carol, ambas sem experiência alguma no magistério, no que concerne à ferramenta curso de formação, conseguem perceber as relações entre os gêneros textuais e as práticas linguísticas, no entanto, antes do processo de intervenção, não faziam essas relações, por exemplo. Em relação à importância dos elementos do contexto de produção para

as práticas discursivas encontram-se, nesse aspecto, num processo de compreensão ativa porém ainda não crítica, pois ainda isenta de manifestações de dialogia notadamente marcada por meio da análise, da reflexão, da argumentação, do julgamento e da avaliação (cf. MENEGASSI, 2008). No que se refere à sequência didática e às capacidades de linguagem, a serem transpostas nos exercícios das oficinas conseguem, ao final desse processo, compreender a transposição didática referente à capacidade de ação e à capacidade discursiva, revelando o processo de responsividade também ativa, porém não marcada totalmente no material elaborado, mas, principalmente, com o apoio de outras ferramentas, como a sessão reflexiva, as discussões com a pesquisadora, a utilização do modelo didático. Todavia, quanto à capacidade linguístico-discursiva ainda encontram-se no processo de compreensão silenciosa.

O que notadamente marca-se nas duas estagiárias é que realizaram um modelo didático bem próximo ao que De Pietro & Schneuwly (2003) denominam de modelo didático explícito/conceitualizado, porque trabalharam com coleta de dados, buscaram bases teóricas e as analisaram com relativo rigor científico. Além disso, conforme relato das próprias estagiárias o uso do modelo foi fundamental para a elaboração da sequência didática, o que, sem dúvida, corroborou para que as oficinas apresentassem menos problemas conceituais e operacionais que a de Mariana.

Mariana, por sua vez, também consegue perceber as relações entre os gêneros textuais com as práticas linguísticas, muito embora no início da investigação tenha afirmado que suas bases teóricas já internalizadas com relação às fases da leitura, advinda da Psicolinguística, por exemplo, embora relevantes para a formação do professor, tenham sido suficientes para que ela realizasse a transposição didática para a sala de aula. Agora, já percebe com a questão dos elementos do contexto de produção que aquela base inicial precisa ser ressignificada. Mas, no que se refere às capacidades de linguagem, especialmente reveladas no momento da elaboração dos exercícios da SD carta de solicitação, ela encontra-se ainda no processo de compreensão responsiva silenciosa em todas elas.

Três razões para isso ao meu ver explicam o grau de responsividade de Mariana: (a) Mariana declaradamente não utilizou o modelo didático como base para a SD, alegando explicitamente que o fez apenas para a pesquisadora, ou seja, desconsiderando seus interlocutores reais (BAKHTIN, 2003) ; (b) Mariana declaradamente não teve tempo para reescrita dos exercícios; (c) Mariana seguiu mais seu conhecimento prático ou implícito (BRONCKART, 2006a), pois segundo ela, a base que tinha sobre as cartas ministrando aulas

em um cursinho pré-vestibular, lhe deu a segurança necessária, ou seja, seu agir profissional no momento da planificação das oficinas foi fortemente influenciado pelas experiências recentes de seu agir profissional em outro nível de ensino. Por isso mesmo, os exercícios da sequência didática oscilam entre operações mentais próprias dos conceitos espontâneos e operações mentais muito complexas, já que toma como parâmetros para realizar a transposição didática seus alunos do ensino médio e não crianças de uma 4ª. série.

De qualquer forma, a fase do planejamento provocou avanços no Nível de Desenvolvimento Real das estagiárias e no movimento de internalização perseguido nesta investigação, bem como alterou os graus nos processos de responsividade, que serão retomados no próximo capítulo, com a análise das aulas do curso de formação e das sequências didáticas.

## CAPÍTULO 2

### A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA A SALA DE AULA

Um dos grandes desafios para a análise desse movimento foi o de encontrar categorias analíticas que me permitissem analisar: (a) o processo de internalização das estagiárias e (b) o papel das ferramentas para alcançar esse objetivo.

Dentro do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, os gestos profissionais (cf. AEBY-DAGHÉ; DOLZ, J., 2008) podem se constituir em categorias bastante interessantes para analisar o trabalho do professor em sala de aula, na medida em que esses gestos dão conta tanto das formas como o professor presentifica o objeto, como também dos gestos interacionais por ele utilizados.

Mas, como o curso de formação não se utilizou propriamente do gênero aula, essas categorias não foram suficientemente abrangentes para analisar o processo de internalização, muito embora me valha delas para situar momentos específicos da presentificação dos conceitos teóricos na sala. Entendo, como Vygotsky (1982, 1988, 2000, 2001) e Leontiev (2001, 2004), que esse processo instaura-se no interior de uma atividade que se revela na sala de aula, mas que pode ser desencadeada, muitas vezes, fora dela.

Por isso mesmo, continuo usando como categorias para mensurar a internalização os graus de responsividade de Bakhtin (2003), mas também categorias da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2004), por entender que meu foco principal de análise é o objeto de internalização e não as ações propriamente das estagiárias.

Dessa maneira, a escolha das categorias analíticas, advindas do Interacionismo Social e da Teoria da Atividade (TA), justificam-se na medida em que a noção de responsividade me permite flagrar momentos de passagem nos graus de internalização, enquanto a noção de atividade de Leontiev não se esgota no olhar de alguns episódios de ensino, mas se estende ininterruptamente, como um movimento contínuo, para novos níveis e, no caso desta pesquisa, esse capítulo analisa como se deu o percurso de internalização das estagiárias no que se refere ao referencial teórico envolvendo os gêneros textuais, de forma mais específica, sobre o processo de transposição didática por elas realizado, ou seja como mobilizam o conhecimento científico apreendido antes do processo de regência (conhecimento ensinado), como os levam para a sala de aula (conhecimento efetivamente ensinado), realizando a institucionalização desses saberes e o quê, posteriormente (quando do desenvolvimento das

SD), efetivamente as crianças conseguem apreender (conhecimento efetivamente aprendido). Na primeira seção analiso a transposição didática no momento do curso de formação e na segunda no momento das aulas relativas às sequências didáticas.

## 2.1 O Curso de Formação

Desde o primeiro momento, o curso de formação foi uma ferramenta que mobilizou muito a atenção e até mesmo a motivação das estagiárias. A volição (cf. VYGOTSKY, 1988, 2000), o desejo (cf. LEONTIEV, 2004) e plano motivacional (cf. BRONCKART, 2006a) constituíram-se de forma quase imediata, sem qualquer tipo de intervenção da pesquisadora.

Uma das hipóteses para isso é que as estagiárias, ao se colocarem no papel de formadoras, vivenciam outro tipos de papéis sociais (BRONCKART, 2003) no estágio supervisionado, além do de serem simplesmente estagiárias, o que mobilizou o agir de cada uma delas de forma positiva. Digo mobilização e não motivação para uma atividade, pois entendo, como Charlot (2000), que o conceito de mobilização implica a ideia de movimento, de se colocar de dentro para fora, enquanto a motivação depende das ações de outrem, ocorrendo de fora para dentro. A ideia de mobilização remete, por sua vez, ao conceito de motivo de Leontiev (*op.cit.*), o qual só pode ser compreendido no interior de uma atividade. Ou seja, enquanto uma tarefa pode motivar o aluno, a atividade, por sua vez, desencadeia-se pela mobilização desse aluno. Nesse sentido, o curso de formação colocou-as em atividade.

Além disso, ao vivenciarem o papel de formadoras no curso de formação, as estagiárias saem daquilo que Leontiev (2004) denomina de atividade dominante, que é aquela vivenciada normalmente em uma etapa da vida do aluno. No caso do estágio supervisionado na instituição pesquisada, a atividade dominante da disciplina Prática de Ensino III é a regência, no qual o papel social a ser vivenciado é o de professor-estagiário. Ao se mudar essa atividade, na qual novos papéis são definidos, novas operações mentais são solicitadas, novas ações e novas operações são requeridas, o que, na Teoria da Atividade, promove o desenvolvimento.

O percurso da atividade geral vivenciada pela ferramenta CF inicialmente, a partir das categorias de Leontiev (2004), constituiu-se dos seguintes elementos: (1) o desejo, isto é, a mobilização das estagiárias diante de um novo papel social, a de formadoras; (2) a necessidade, a de realizar um curso de formação solicitado pela escola; (3) as ações, que se

constituíram pelo planejamento do CF; (4) as operações iniciais, que foram representadas pela discussão inicial dos temas de cada encontro.

Destaco que cada uma dessas operações iniciais, no momento da execução do CF, passa a se constituir numa nova ação, que, por sua vez, configura novas suboperações, que necessitam se complexificar para que falemos em internalização e, principalmente, em desenvolvimento.

A seguir trago uma amostra representativa de alguns momentos importantes referentes ao processo de internalização durante o CF.

*a. Em relação ao Encontro- 1 Conceitos de leitura e os gêneros textuais*

Destaco, desse encontro, quatro momentos principais, que revelam problemas na internalização de conteúdos: (a) divagações exageradas de Mariana e monopolização excessivo de turnos; (b) não entendimento de Mariana do que seja o termo “prática social”; (c) confusão de Carol entre em qual perspectiva de leitura se encaixariam as perguntas de gênero. Explico que o foco de análise recai mais sobre Mariana, pois, nesse momento, os conflitos e os problemas relativos à internalização ocorreram mais com ela, na medida em que ela monopolizou mais os turnos de fala que as demais estagiárias.

A primeira dificuldade- *divagações exageradas de Mariana*, e a conseqüente monopolização de turnos, muito embora não ilustre um problema específico do seu processo de internalização é significativa para evidenciar, mais uma vez, como o interlocutor, no sentido dado por Bakhtin (2003), determina o agir do professor em formação. Mariana já havia anteriormente realizado seu modelo didático pensando na pesquisadora como sua interlocutora real e não nas crianças. Mesmo após termos repassado o planejamento do encontro, ela faz três grandes divagações não previstas no planejamento: a primeira envolvendo a questão da formação no curso de Pedagogia (6min); a segunda sobre a questão envolvendo o uso do vocabulário (5min) e a terceira envolvendo o conceito de interação (9min). A título de exemplificação recorro parte do episódio em que Mariana faz a tentativa de explicar às professoras o conceito de interação, na tentativa de institucionalizar esse saber:

Mariana: Então gente, o que é interação? É tudo aquilo que vocês estudaram lá na Psicologia com Vygotsky, é tudo aquilo que a gente faz né (XXX) existe interação entre os sujeitos né, se eu na minha sala quero ser uma professora interacionista ou eu acredito que essa concepção muda o meio social então tenho que ouvir mais, tem esse livro aqui ((mostra o livro)) do Libâneo onde ele (XXX) é muito interessante porque sinceramente eu nunca tinha visto o título, percebido né? O título democratização que tem a ver com

interação, aí eu parei pra pensar que realmente a interação promove a democratização do sujeito, eu não quero ser uma professora detentora do saber eu quero que meu aluno se aproprie desse saber, então interação é uma ação social eu tava até comentando com as meninas que eu fiz 4 anos de magistério como muitas de vocês, fazendo plano de aula toda semana... e gente pra que serve esse plano de aula? Hoje eu entendo que só tem valor se parto do social, se problematizo como fala o Libâneo esse social entendem? É essa interação que modifica o sujeito.. (...) o Cury e o Gasparin que vocês devem conhecer propõe uma modificação nos sujeitos, então para que a linguagem serviria se não fosse para trocarmos experiências né, o objetivo da interação é isso, se não pudéssemos nos comunicar como seria né? (CF, 09/06/08)

Nesse excerto, Mariana a todo momento, traz vozes de autores conhecidos da Pedagogia, como Libâneo, Vygotsky, Gasparin e Cury, tentando explicar o conceito de interação, que é próprio das ciências linguísticas a partir daqueles autores, o que faz com que sua linha de raciocínio, em muitos pontos, se torne caótica, e a explicação do conceito não aconteça, cedendo espaço para divagações. Mas, em diagnósticos anteriores, eu sabia que Mariana conhecia bem o conceito, e na sessão reflexiva Mariana, novamente, ratifica a força do interlocutor, no caso as professoras e o desejo de que, aos olhos dessa comunidade discursiva (cf. BAZERMAN, 2006) fizesse parte dela. De qualquer forma, a sessão reflexiva e a leitura da transcrição de suas divagações fizeram com que Mariana percebesse que naquele momento não poderia adaptar um conceito de um campo do saber para outro, o que sem dúvida é mais um momento significativo de sua aprendizagem.

Um outro conceito que especialmente Mariana demonstrou dificuldade de entendimento foi o de “prática social”, em parte porque, na tentativa de fazer parte da comunidade de professoras presentes, notadamente com formação em Pedagogia, ela busca institucionalizar esse conceito tomando como base fragmentos da abordagem Histórico-Cultural, quando deveria ter usado o escopo teórico do ISD, o que marca seu grau de responsividade ainda mudo com relação a esse tópico. Nesse momento, não sabia ao certo se realmente ela não tinha internalizado o conceito ou era mais uma tentativa de se inserir na comunidade das professoras. Na sessão de reflexão, ela demonstra que ainda esse conceito estava em processo de internalização, isto é, ainda na compreensão responsiva silenciosa:

Pq: Então, lembra do nosso encontro sobre o contexto de produção, em que discutimos a questão das práticas sociais, o que você lembra sobre isso?

Mariana: Então tá meio confuso sabe, porque eu tinha lido muito o livro do Gasparin sobre prática social inicial e final e aí me confundi, não é uma ação?

Pq: Tá é uma ação, mas vamos pensar a partir do referencial do Interacionismo Sociodiscursivo como exemplo (++) lembram quando comentamos a prática social arrumar um emprego se materializa por diferentes tipos de textos, que por terem uma certa estabilidade, devido ao constante uso, se denominam gêneros do discurso, então essa prática mobiliza gêneros como currículo, entrevista.

Mariana: Tá, tem a noção de esfera né, as esferas constituem práticas sociais, por exemplo, agora nessa esfera acadêmica a gente está participando do estágio é uma prática social né e dentro dela a gente aprende alguns gêneros como o planejamento, a sequência didática, é isso?

Pq: Isso.(SR, 12/06/08)

Com a ajuda da pesquisadora, que se utiliza da explicação oral e do processo de ilustração, Mariana ressignifica o conceito demonstrando agora tê-lo compreendido.

O último movimento de apropriação revelou-se na terceira dificuldade, agora em Carol, quando após ratificar para uma professora que toda pergunta de gênero está focada na estrutura, Carol é questionada pela coordenadora (Cd.) da escola:

Cd: Mas eu ainda tô confusa sobre a pergunta “Com base no texto escreva a que gênero essa história pertence”, sempre uma pergunta sobre gênero vai estar na perspectiva do texto?

Carol: Isso as perguntas de gênero são sempre estruturais, então são necessariamente de texto.

Cd: Mas , se por exemplo, pergunto se o aluno mudaria alguma coisa naquela narrativa de aventura que leu, não estou focando a perspectiva do leitor?

Carol:Não, porque ele precisa usar o texto para responder, se não entendeu o texto não responde.

Cd: Mas ele vai usar também o conhecimento de mundo dele para julgar, sua experiência de leitor.

((Após discussões, a estagiária solicita a minha ajuda))

Nesse episódio, Carol insiste que toda pergunta sobre gênero (referindo-se, em especial, a elementos do contexto de produção) faz parte da perspectiva do texto, porém, conforme Hila (2009b), as perguntas sobre o gênero abrangem as três perspectivas de leitura, ou seja, há perguntas focadas na perspectiva do autor (por exemplo, qual o propósito do autor nesse texto?), há perguntas focadas na perspectiva do texto (por exemplo, como a personagem resolveu o problema?) e há aquelas centradas na avaliação e no julgamento do leitor (por exemplo, a partir do que você leu sobre a atitude da protagonista, você tomaria a mesma atitude que ela? Justifique). Dessa forma, Carol, ao institucionalizar o saber em sala, ainda evidencia que encontra-se no processo de compreensão responsiva silenciosa.

Para intervir, uso como ferramenta a sessão reflexiva, bem como discuto com elas nessa sessão uma aula modelo de leitura. Durante a sessão reflexiva, após a discussão dessa aula-modelo Carol assinala:

Carol: Realmente naquela hora com a insistência dela fiquei meio perdida, porque realmente foquei muito o texto, sabia bem os elementos do contexto de produção, mas ela me intimidou eu acho.

Pq.: Então, mas vamos voltar aos elementos do contexto de produção, quais são mesmo?

Carol: O emissor, receptor, a posição social de cada um, o objetivo da interação, o local, o suporte, o tema.

Pesq.: Isso, agora pense em todas elas estou trabalhando a perspectiva do texto?

Carol: ((pensa durante 2 min): Emissor, receptor, posição social, objetivo, local, suporte sim pois tenho que ler o texto, mas o tema vai depender da pergunta, se for pra julgar aí entra o leitor né.

Pesq: uhun, é isso e o que ajudou você chegar a essa conclusão.

Carol: Tá eu acho até que me deu um branco na hora porque sabia as fases da leitura de trás pra frente, é que agora estamos acrescentando as perguntas de gênero e isso é um processo, a aula modelo que você passou agora ajudou bem e acho que também não esperava que a coordenadora argumentasse comigo, tremi mesmo. (SR, 18/06/08)

No caso de Carol, a compreensão do lugar das perguntas relativas ao gênero textual na aula de leitura, correlacionando-as às perspectivas de leitura, ressignifica-se pela ferramenta sessão reflexiva, na qual me utilizo do estilo interrogativo por meio da problematização de perguntas para fazê-la reavaliar posições. Na realidade, talvez Carol já soubesse que as perguntas referentes ao gênero podem fazer parte das três perspectivas de leitura (do texto, do leitor e da interação leitor-texto-autor), mas, conforme ela mesma sublinha, a imagem da coordenadora (como elemento da noosfera) de alguma forma fez com que ficasse nervosa e não conseguisse realizar a transposição didática, a ponto de solicitar minha ajuda.

No que se refere à Sofia, nesse primeiro encontro sua participação foi bastante pequena, limitando-se à exposição de alguns slides sobre o objetivo das aulas de leitura, não sendo-me possível diagnosticar suas bases teóricas acerca dos gêneros textuais.

#### *b. Em relação ao Encontro 2- Estratégias de leitura e os gêneros textuais*

Como tenho ressaltado, com base na Teoria da Atividade, o processo de apropriação é um movimento de avanços e de recuos e nesse encontro não foi diferente. Dentre os avanços que surgiram nesse encontro, com relação aos saberes envolvendo os gêneros textuais, destaco inicialmente: (a) organização do gênero curso de formação, por meio da ferramenta planejamento metodológico; (b) escolha de um gênero multimodal para ilustrar atividades de pré-leitura; (c) mobilização de turnos interativos com as professoras, por meio do jogo pergunta-resposta, para trabalhar as estratégias de leitura.

Após a sessão reflexiva do encontro, de leituras realizadas, solicito que as estagiárias realizassem um planejamento metodológico de como se realizará o segundo encontro agora em discussão. Por *e-mail*, elas enviam:

(Nome da pesquisadora) estão anexados os materiais que utilizaremos no segundo encontro. Optamos pela utilização de apenas dois textos e pensando no que discutimos sobre multimodalidade e sendo uma escola particular vamos usar o cartaz e o trailer para a aula de leitura. Também achamos melhor utilizarmos mais o debate e a discussão e menos a exposição, colocando a prática delas, contextualizando como você disse para depois teorizar. Veja o que você acha:

#### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO SEGUNDO ENCONTRO

1. Entregar o *handout* do encontro anterior.
2. Introduzir o objetivo do encontro.
3. Iniciar a discussão da pré-leitura com o cartaz do filme *Ratatouille*:

#### PRÉ-LEITURA (sem ver o cartaz)

a) Vocês gostam de assistir filmes? Quais os últimos filmes que vocês assistiram? Quais vocês mais gostaram?

#### APRESENTAÇÃO DO CARTAZ

- a) Que tipo de cartaz é esse?
- b) Olhando a cena, podemos saber onde as personagens estão?
- c) como os personagens estão vestidos?  
→ mostrar o rato
- d) O que tem de errado nessa cozinha? Por quê?
- e) Onde podemos encontrar esse cartaz? Para quem ele serve?
- g) Para quem você acha que esse cartaz foi feito? Por quê?

#### 4. APRESENTAR TEORIA SOBRE PRÉ-LEITURA (expor e permitir discussão)

#### 5. APRESENTAR O GÊNERO PRINCIPAL DA AULA DE LEITURA: TRAILLER DO FILME RATATOUILLE.

6. APRESENTAR QUESTÕES VÁLIDAS E NÃO VÁLIDAS PARA AS PROFESSORAS IDENTIFICAREM AS QUESTÕES DE COMPREENSÃO E DE INTERPRETAÇÃO, dando tempo para discussão entre elas.

#### 7. DIFERENCIAR COMPREENSÃO DE INTERPRETAÇÃO E O LUGAR DAS PERGUNTAS DE GÊNERO NESSE PROCESSO

8. EXPOR A ORDEM CORRETA, a saber, perguntas sobre alguns dos elementos do contexto de produção, perguntas de compreensão e de interpretação:

- a) Que tipo de texto é este?
- b) Onde podemos encontrá-lo?
- c) Para que serve esse tipo de texto?
- d) Quem normalmente se interessa por esse texto? Por quê?
- e) Quem é Remy? Qual o seu sonho?
- f) Por que Remy não consegue realizá-lo?(15/07/08)
- g) Qual foi o objetivo do texto?
- h) Remy tinha um grande sonho, e quanto a você qual o seu sonho?

9. APRESENTAÇÃO DE ALGUMAS QUESTÕES DA PROVINHA BRASIL PARA PROFESSORAS PERCEBEREM A IMPORTANCIA DOS ELEMENTOS DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO NA AULA DE LEITURA.

#### 10. DISCUSSÃO DAS QUESTÕES.

11. ATIVIDADE PRÁTICA: REELABORAR UMA DAS AULAS DE LEITURA ENCONTRADAS NO CADERNO DA 2ª. SÉRIE.

#### 12. DESPEDIDA E SOLICITAÇÃO DA ATIVIDADE PARA O PRÓXIMO ENCONTRO.

Em relação à fase do planejamento, especialmente, quanto aos elementos do contexto de produção, o planejamento entregue evidencia que as estagiárias: (a) conseguem dar a aula de leitura um tratamento mais adequado ao gênero, desde a escolha de um gênero multimodal de interesse das crianças, neste caso o gênero *trailer* de filme infantil, até as perguntas de leitura que elaboram, iniciando pelas perguntas sobre o contexto de produção (a,b,c,d),

passando pelas perguntas de compreensão acerca das principais idéias do texto (perguntas e, f e g) e chegando à pergunta de interpretação (h); (b)elaboram o planejamento do gênero CF dando lugar à exposição, ao debate e à discussão, o que, sem dúvida, torna o encontro mais interativo.

Além disso, o gênero encontro de formação está delineado em fases coerentes ao gênero exposição oral (NASCIMENTO, 2005), a saber:

1. Fase da memorização: com a entrega do *handout*, as estagiárias recuperam conteúdo do encontro anterior.
2. Fase da abertura: estagiárias expõe os objetivos do encontro.
3. Fase do desenvolvimento: estagiárias aplicam atividades de pré-leitura, de leitura, explicam as diferenças entre os processos de compreensão e interpretação, apresentam para discussão questões da Provinha Brasil, propõem uma atividade de refacção de uma aula de leitura.
4. Fase do encerramento: estagiárias se despedem e entregam uma atividade para o próximo encontro.

Sobre a eficácia da ferramenta planejamento do encontro, as estagiárias escrevem no seu diário que, juntamente com as ferramentas aula-modelo e explicação oral, o planejamento auxiliou-as a tomarem consciência da organização metodológica da aula e da distribuição do tempo. Na verdade, a ação de planejar um encontro de formação exigiu das estagiárias várias operações, no sentido leontiviano, focadas, principalmente, no processo de transposição didática, em especial, quando solicito que elaborem exercícios que ilustrem, neste caso, as estratégias de leitura envolvendo os gêneros textuais, sejam exercícios para colocarem nos slides ou mesmo nos *handouts* produzidos em cada encontro.

Operações como analisar, observar, sintetizar, pensar nos efeitos, nas relações entre as partes, a todo momento, foram mobilizadas no curso de formação. Essas operações, decorrentes do planejamento, obrigaram as estagiárias a pensarem, por exemplo, numa roteirização das perguntas envolvendo os gêneros. Para alcançar esse propósito entregue-lhes antes uma aula-modelo de leitura (já exposta na seção de planejamento) e discuto com elas, o que faz com que elogiem a ferramenta. A ação de realizar o planejamento de uma aula de leitura acabou por exigir operações mais complexas, como: (a) definir os gêneros orais do CF; (b) definir um gênero adequado às crianças; (c) elaborar questões de leitura do gênero, roteirizando a aula. É por isso que podemos falar em desenvolvimento e não apenas em

internalização, pela complexificação das operações e pela consciência da execução de cada uma delas.

Ao final desse encontro, fica claro que as operações realizadas pelas estagiárias converteram-se em novas ações, isto é, se já conseguem elaborar uma aula de leitura envolvendo os gêneros textuais, se já conseguem organizar metodologicamente o gênero curso de formação, essas ações e operações evidenciam que, agora, encontram-se num processo de compreensão ativa, na medida em que conseguem conduzir a sessão com bastante segurança metodológica e teórica, como exemplo uso a passagem em que Carol trabalha com as professoras (P) a fase da pré-leitura:

Carol: Bem pessoas, agora somos uma terceira série e vou agir como se fosse vocês ok?

Então turminha, vocês gostam de assistir filmes?

Ps: Siiiiim.

Carol: Que tipo de filmes vocês assistem?

P1: De terror.

P2: Eu gosto de comédia.

P3: De aventura.

P4: Romance.

Carol: Muitos tipos hein e quais foram os últimos filmes que vocês assistiram?

((Professoras vão citando vários))

P2: Bom se fosse uma terceira série mesmo a essa altura eles iam nos perguntar se iríamos assistir a um filme e qual seria ((risos))

((Carol apresenta o cartaz))

Carol: Pessoal, agora olhem bem esse cartaz, que cartaz é esse?

P3: De filme.

Carol: Muito bem, e onde a gente encontra esse tipo de cartaz?

P4: Nas locadoras.

Carol: E para que eles servem?

P1: Pra fazer propaganda de um filme?

Carol: E para quem vocês acham que ele foi feito?

P5: Para crianças.

Carol: Por quê?

P5: Porque tem desenhos, um ratinho...

(( Carol continua agora a realizar as perguntas sobre o cartaz))

Carol: Vocês estão ótimas 3ª. série, então o que fizemos com vocês é a chamada fase da pré-leitura, neste caso usamos o cartaz para fazer a pré-leitura do texto principal o *trailer* de filme infantil.

P3: É uma espécie de motivação então para a leitura do gênero?

Carol: Mais que isso, a pré-leitura aciona o que a criança tem internalizado sobre aquilo que será lido, deve ser realizada rapidamente para não ser confundida com a fase da leitura propriamente dita.

P2: Ta você usou um cartaz, o que mais podemos usar.

Carol: Vejam, usamos o gênero cartaz porque ele se associa tematicamente ao gênero principal a ser lido, mas Taglieber e Pereira orientam outras estratégias como a formulação de perguntas ou hipóteses, o importante como eu disse é que as crianças quando vocês fazem a pré-leitura ainda não tenham texto principal em mãos.(CF, 23/06/08)

Nesse exemplo, Carol demonstra tanto segurança metodológica quanto conceitual. Primeiro, porque ao formular as perguntas para as professoras, ela o faz permitindo turnos intervalos entre sua voz e as delas, valendo-se da ferramenta jogo pergunta-resposta e pergunta problematizadora. São exatamente as perguntas que servem como operações, no sentido leontiviano, para que ocorra a presentificação do tópico a ser estudado - a pré-leitura. Também, quando institucionaliza o saber de referência sobre a pré-leitura, o faz com segurança, não só porque traz vozes de autoridade ao seu discurso, mas, principalmente, porque, antes disso, demonstrou, ao realizar a transposição didática, a internalização do próprio saber de referência. Além disso, o uso de gestos didáticos como validar a resposta correta das professoras, por meio de “muito bem”, “vocês estão ótimas” também me parecem importantes para criar um clima de confiabilidade entre as estagiárias e as professoras

Quanto ao movimento de recuo nesse encontro, ele ficou por conta de Mariana, quando tenta explicar o conceito de esfera<sup>53</sup>:

Mariana: Então pessoal, só para fechar essa ideia, vocês escolhem um texto para a aula de leitura e trabalham com ele nas várias esferas professora Franciele falou do texto narrativo, que é mais fácil trabalhar com ele, mas porque ver só o aspecto literário tem outras esferas, a esfera da realidade, da religião, outras esferas, a gente tem que pensar no letramento crítico.

P1: A esfera é o tipo de texto então?

Mariana: É podemos dizer que sim, não é só a literatura, tem textos do jornal, da televisão (...)(CF-23/06/08)

Percebo na fala de Mariana que ela ainda apresenta insegurança teórica quanto à noção de esfera, que já veio desde as sessões de planejamento, quando afirma, por exemplo que “tem textos de jornal, da televisão” parecendo confundir o termo com a noção de suporte, o que marca seu nível de responsividade como, ainda, silenciosa. Explico-lhe novamente a noção durante a sessão reflexiva após esse encontro, mas ela só irá apresentar a apropriação do conceito no encontro de formação 4, que envolveu a produção textual e os gêneros, conforme comprova o episódio abaixo.

Mariana: Então pessoal, assim como vimos que pensando na ideia de letramento a criança tem que ler textos de várias esferas na produção também, Vocês se lembrar do que era a esfera?

(( silêncio ))

---

<sup>53</sup> Como nos referimos no referencial teórico, o conceito de esfera trata-se do contexto sócio-histórico mais ampla e mais restrito no qual a interação ocorre (BAKHTIN, 1992) ou nas palavras de Bronckart (1999) o cenário ou a formação social no qual o texto circula, com suas regras, valores e ideologias.

Mariana: Vamos retomar, a professora da segunda série disse que trabalhou esse ano com o projeto do conto de fadas, então o conto de fadas se insere dentro de uma esfera maior, considerada um campo ideológico no qual vários gêneros estão inseridos, então o conto de fadas pertence a qual esfera?

P1: Literária?

Mariana: Isso ((vai até o quadro e desenha uma esfera colocando o nome literatura)). Dentro dessa esfera que outros gêneros a gente pode trabalhar e vocês trabalham?

P2: Com a fábula.

P3: O poema.

Mariana: Isso, agora vamos pensar um dos gêneros que a gente vai trabalhar com as crianças de vocês é a carta do leitor, onde a gente encontra esse gênero:

P4: Nas revistas.

Mariana: ISSO, a revista é o suporte, o local onde está o gênero, mas as revistas estão inseridas numa esfera maior, qual é?

P5: Da mídia?

Mariana: Isso ((desenha outra esfera e coleta com as professoras os gêneros alguns exemplos de gêneros, depois desenha outras esferas, a da religião, a do direito e faz o mesmo procedimento)), a esfera então sinaliza um espaço ideológico no qual o texto circula, e lembrem-se esse espaço tem suas regras e valores.... (EO,01/09/08)

O excerto acima ilustra que Mariana sai do encontro 2 do processo de compreensão silenciosa, acerca do seu entendimento sobre esfera de comunicação bakhtiniana, para o processo de compreensão ativa. Didaticamente, por meio de gestos didáticos como desenhar as esferas no quadro-negro, ela pontua corretamente os gêneros ali pertencentes e retoma os gêneros usados pelas professoras, para que elas também consigam internalizar o conceito. Foram necessários vários eventos e um espaço considerável de tempo para que a apropriação do conceito finalmente se observasse. Mariana ressignifica seu conhecimento acerca da esfera e de sua importância no trabalho com as práticas discursivas, construindo um novo significado para seu próprio agir e para seus procedimentos didáticos, o que, como bem lembra Wirthner (2004), faz com que as ferramentas convertam-se em fonte de desenvolvimento.

### *c. Em relação ao Encontro 3- Análise linguística e os gêneros textuais*

Muito embora as estagiárias afirmassem que no processo de transposição didática sentissem ainda dificuldades em elaborar um exercício de leitura, focado apenas no sentido do gênero, e não na relação entre os recursos do gênero e o sentido, nesse encontro, quando as realizam o apelo à memória (cf. AEBY-DAGUÉ.; DOLZ, 2008), as professoras demonstram, por meio de respostas aos enunciados das estagiárias, a apropriação de conceitos anteriores importantes, como a dos elementos do contexto de produção.

Mas, o mesmo não ocorreu em relação à relação entre os gêneros textuais e a prática da análise linguística, como se vê no excerto abaixo, no qual P1, P2 são as professoras:

P1: Então na análise linguística preciso trabalhar o sentido, elaborar perguntas voltadas ao sentido, é isso?

Mariana: Isso mesmo, não é pra ficar pegando aleatoriamente tópicos gramaticais, mas ver o sentido.

P1: Mas então quando trabalho a interpretação faço também análise linguística?

Mariana: Faz.

P1: Mas e a gramática onde a gente coloca?

Carol: Se for importante você abre um tópico para isso, mas não no momento da leitura.

P2: Tá se eu vejo o sentido de um substantivo na poesia estou fazendo análise linguística?

Mariana: Sim. (CF, 11/09/09)

Nesse excerto, Mariana e Carol demonstram ainda a responsividade silenciosa em relação ao conteúdo, já que diante das dúvidas das professoras em torno do que seja a prática da análise linguística elas referendam que realizar essa prática é buscar efeitos de sentido, por exemplo, de uma classe gramatical como o substantivo. Na verdade, não colocaram nesse momento a ideia de que não é a classe gramatical que define o que será trabalhado na prática da AL, mas é o gênero que define isso. Na sessão reflexiva, porém elas parecem ressignificar esse momento:

Pq: Então meninas, olhando esse episódio, vocês acham que definiram bem o que era a análise linguística?

Mariana: Então, acho que são fases mesmo, de início não sabia muito, depois achei que a AL fosse mesmo buscar apenas efeitos de sentido de forma aleatória, mas é o gênero né.

Carol: Sabe o que percebi, que a gente tem que estudar o gênero antes. A gente tá acostumada a pegar o texto e pensar nas perguntas de interpretação independentes das marcas de estilo do gênero, claro que é mais fácil pegando essas marcas, te dá um parâmetro, mas a força do hábito faz a gente voltar no que é mais fácil.

Sofia: Também acho, precisamos conhecer o gênero primeiro e saber identificar essas marcas de estilo não é fácil porque pra isso a gente tem que ter um bom domínio gramatical e na hora dá branco. (SR, 28/08/2008)

As estagiárias conseguem perceber que a prática da AL não pode ser realizada isolada das marcas do estilo do próprio gênero, porém ainda lhe faltam operações para conseguirem transpor esse conhecimento para a prática, o que sinaliza a falta de internalização de conceitos prévios que as ajudem nessa tarefa. Também reconheço que a minha própria responsividade em relação a esse tópico também se encontrava ainda silenciosa, o que, sem dúvida, foi um fator que impediu que elas chegassem à responsividade ativa .

*e. Em relação ao Encontro 4- Produção de textos e os gêneros textuais*

Esse encontro, sem dúvida, foi aquele que mais evidenciou processos de internalização das estagiárias em torno do escopo teórico gêneros textuais. Não foi percebido nenhum movimento de recuo ou de lacunas, mas de avanços, como por exemplo, já comentada a apropriação de Mariana do conceito de esfera de comunicação. Além disso, conceitos e saberes de referência como o conceito de gênero, as diferenças ente um ensino baseado em gêneros textuais e as tipologias textuais, os elementos bakhtinianos do gênero, a elaboração de comandos de autoria baseados em gêneros textuais são alguns dos aspectos que as estagiárias desenvolveram com bastante segurança neste encontro.

Em parte isso se deve porque ferramentas e eventos anteriores conduziram ao processo de internalização, além da questão do tempo, o qual possibilitou-lhes a ressignificação de grande parte dos conceitos, bem como o desenvolvimento de estratégias para presentificar e topicalizar os tópicos em sala de aula. Mesmo as dificuldades de análises, por exemplo, vistas nos slides, sobre os elementos que compõem os gêneros rótulo e bilhete, agora na exposição são reconfigurados por elas.

Como Sofia quase não aparece nos encontros anteriores, nesse encontro muitos turnos são por ela regulados e apesar do silêncio anteriormente marcado, ela agora evidencia processos de compreensão ativa, por exemplo quando trabalha o conceito de gênero com as professoras:

Sofia: Vamos começar com uma pergunta. No nosso dia-a-dia o que escrevemos efetivamente?

P1: e-mail.

P2: Planos de aula

P3: Sondagens

P4: Torpedos.

Sofia: Tá, agora tentem se lembrar se no dia-a-dia vocês escrevem uma narração ou uma dissertação (( professoras pensam 1min)

P5: É (+) a gente não escreve.

Sofia: Então a gente escreve o quê?

P3: Gênero né?

Sofia: Isso GÊNEROS TEXTUAIS, e o que são gêneros textuais?

P2: São tipos de textos.

Sofia: Mas não no sentido da tipologia, vamos melhorar isso, os gêneros se configuram diferentemente das tipologias por apresentarem o que Marcuschi denomina de propriedades sócio-comunicativas, vamos pensar nessa expressão sócio-comunicativa? O que vocês entendem disso?

P5: Servem pra gente estabelecer comunicação com outra pessoa?

Sofia; Isso, a gente usa um torpedo com a finalidade de passar uma mensagem rápida, via celular, e estabelecer a comunicação com outra pessoa em nossa sociedade, a gente usa o

plano de aula com a finalidade de planejar a aula, são finalidades sociais que estão estabelecidas nos próprios gêneros, são propósitos comunicativos diferentes, mais reais e por isso podemos dizer que geram o desenvolvimento do aluno e as tipologias que finalidades comunicativas elas têm?

P4: Passar no vestibular ((risos))(EF,01/09/08)

Baseando-se na definição das propriedades sócio-comunicativas do gênero (BRONCKART, 2006, 2006b); na noção de propósito comunicativo (cf. SWALES, 1990,2004) e na ideia de gêneros como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento (cf. BRONCKART, 2003, 2006 e SCHNEUWLY, 2004) Sofia conduz a discussão, utilizando-se da ferramenta jogo pergunta-resposta e da problematização de perguntas às professoras, a fim de que elas chegassem, de forma dedutiva, ao conceito de gênero, diferenciando-o do de tipologia. Por meio dos exemplos usados e pela forma como Sofia institucionaliza o conceito, em relação a esse aspecto, ela encontra-se agora no nível de compreensão ativa. Esse mesmo processo é configurado mais adiante com Carol quando uma professora (P) tem uma dúvida sobre o fato se a narrativa é ou não um gênero textual:

P1: Mas não tô entendendo uma coisa, você falou que a narrativa de aventura é um gênero, mas a Sofia antes falou que narrativa é tipologia.

Carol: Então, quando a gente fala narrativa no geral estamos nos referindo sim a uma tipologia, mas eu me referi a uma narrativa de aventura, são conceitos diferentes, usando o que a Sofia comentou qual o propósito de uma narrativa de aventura?

P1: Narrar uma aventura.

Carol: Tá, você diria que é o mesmo objetivo de uma narrativa de terror?

P1: Não, na de terror você tem o propósito de assustar.

Carol: E se a gente pensar agora numa narrativa de amor, mudam-se os propósitos?

P1: Sim.

Carol: Então, se são propósitos diferentes, se tem objetivos de interação diferentes são gêneros diferentes.

P1: Então a questão é percebermos as finalidades.

Carol: Dentre outros aspectos sim, lembra-se do contexto de produção, quem escreve, para quem, onde, com qual objetivo, essas condições definem os gêneros, o gênero configura-se por finalidades sociocomunicativas específicas e reais, ok?(EF, 01/09/08)

Da mesma forma que Sofia, Carol encontra-se no processo de compreensão ativa quanto ao conceito de gênero, na medida em que consegue ilustrar a diferença entre a tipologia narrativa e os gêneros narrativa de aventura, narrativa de terror, narrativa de amor não apenas utilizando-se do pensamento empírico, mas também do científico quanto cita as condições de produção dos gêneros e suas finalidades sociocomunicativas. Pensando que na etapa inicial do planejamento esses conceitos lhe eram desconhecidos, os avanços são agora significativos.

## 2.4 O Desenvolvimento das Sequências Didáticas

As aulas concernentes à execução da SD, desenvolvidas por Carol e Sofia na terceira série, e por Mariana na quarta série, totalizaram na escola um total de 16 horas-aula, o que, já ultrapassa uma carga-horária maior daquela normalmente utilizada para os estágios de regência na instituição pesquisada, que fica, no máximo, em 12 horas-aula. Todas as aulas foram gravadas em áudio e vídeo por uma câmera instalada no fundo das salas de aula, de modo a garantir uma visão panorâmica dos alunos e das estagiárias. Por pedido das estagiárias a pesquisadora não ficou presente durante as gravações nas aulas.

Tendo em vista que os exercícios referentes às oficinas já foram analisados no capítulo anterior, o foco dessa seção recairá sobre as ações e operações mobilizadas pelas estagiárias e, também seus gestos profissionais, para presentificar os saberes na sala de aula. Devido à extensão desses dados selecionarei alguns episódios (doravante E) significativos para evidenciar o processo de internalização das estagiárias, trazendo, ao mesmo tempo, as ações anteriores/posteriores da pesquisadora e as ferramentas utilizadas quando necessárias para ressignificar determinados eventos e o processo de internalização das estagiárias.

Para resumir os episódios, utilizamos a ferramenta metodológica *sinopse*, adaptada de Schneuwly, Dolz e Ronveaux (2005), para observar como determinados objetos de ensino são presentificados em sala, os modos como são trabalhados e os gestos profissionais em construção das estagiárias, com vistas ao processo de internalização.

### 2.4.1 Sequência Didática Carta do Leitor

A sala escolhida para o desenvolvimento dessa sequência refere-se a uma terceira série do período vespertino, contando 22 alunos. Para análise, apresento três episódios significativos de Carol e Sofia:

- (a) episódio 1: referente à transposição didática dos elementos do contexto de produção (capacidade de ação);
- (b) episódio 2: referente à questão do papel social na carta do leitor (capacidade de ação);
- (c) episódio 3: referente a questão da argumentação na carta do leitor (capacidade discursiva).

#### 2.4.1.1 Episódio 1: o contexto de produção

Uma das dificuldades não só de Carol e Sofia, como dos estagiários em geral, é no momento da execução das aulas de regência pensar sobre o encaminhamento metodológico concernente à transposição didática dos conteúdos vistos, principalmente para aqueles isentos de experiências de ensino. É justamente nesse ponto que entra ao professor orientador de estágio oferecendo condições e ferramentas necessárias para que esse processo possa ser realizado de forma mais segura e consciente.

Uma das ferramentas utilizadas por mim e também pelos professores de Prática de Ensino é o plano de aula. Porém, exatamente pela falta de experiência dos estagiários em geral, é fundamental prever um tempo de antecedência para que outra ferramenta possa ser usada: a reescrita, que, como já evidenciado na etapa do planejamento, é uma ferramenta importante para o movimento de internalização. Mas, infelizmente, especialmente no período noturno, essa ferramenta não é prática comum, ou seja, normalmente os estagiários entregam os planos de suas aulas praticamente às vésperas do estágio de regência, não sendo possível a reescrita, o que, ao meu ver, em muitos casos dificulta o processo da transposição didática.

O episódio que analiso faz parte da primeira oficina da SD desenvolvida e ocorreu no dia 22/10/2008. Nestas duas horas-aula, Carol e Sofia tinham como objetivo trabalhar com as crianças os elementos iniciais do contexto de produção de diferentes cartas (carta pessoal, carta do leitor, carta de solicitação, como emissor, destinatário, objetivo e tema).

A ação solicitada por mim foi a de produzir um plano de aula para a oficina, seguida das seguintes operações: (a) definir o conteúdo da aula; (b) delimitar o objetivo geral e os objetivos específicos; (c) definir os procedimentos metodológicos da aula; (d) definir os recursos a serem utilizados; (e) definir os procedimentos de avaliação; (f) definir a bibliografia.

No que se refere aos procedimentos metodológicos para trabalhar os elementos do contexto de produção, as estagiárias escrevem no plano:

-Leitura de diversos tipos de cartas juntamente com exercícios que levem o aluno a compreender que cada tipo diferente de carta está ligado a um propósito comunicativo diferente.

Nesse momento, elas construíram a operação de preencher o item *procedimentos*, todavia eu precisava fazer com que uma ação mais complexa fosse desenvolvida, a fim de gerar o desenvolvimento no processo de internalização. Assim, a partir do que escreveram no

planejamento, solicitei que tentassem descrever para cada procedimento a forma como fariam isso em sala. Em *e-mail* datado do dia 10/10/08 um novo diálogo ente mim e as estagiárias é formado. As passagens em itálico marcam as minhas intervenções:

Então, a gente ainda tá um pouco perdida para descrever os passos metodológicos, por exemplo, as crianças vão ler as cartas daí a gente explica os elementos do contexto de produção utilizando o quadro-negro...você acha melhor a gente fazer aquele processo que vc falou , levar as crianças a chegarem nos conceitos? *Será que já não responderam à dúvida?* A gente tem medo de ficar muito na oralidade. *Bem, é a aula inicial , os conceitos vão começar a serem construídos, então ainda não vejo problemas em utilizarem a discussão oral, deixando espaço para as crianças falarem, já que no final da oficina há um exercício de síntese do que foi aprendido que as crianças podem tentar fazer sozinhas, o que acham?Pensem bem em como presentificar o objeto principal ok?*

Percebo que Sofia e Carol, ao fazerem a primeira pergunta, na verdade, já sabem a resposta, por isso devolvo uma pergunta ao invés de dar uma resposta. Quanto ao uso da oralidade na sala de aula, sugiro que, no exercício inicial da oficina, mobilizem a discussão oral para presentificação do objeto a ser ensinado, já que, nesse momento, o conhecimento com as crianças está sendo construído. As ferramentas *discussão via-email, devolução de perguntas e sugestão de procedimentos didáticos* pela pesquisadora resultaram no episódio abaixo, que ocorreu logo após a leitura de uma carta do leitor com as crianças:

Sinopse da seqüência de ensino 1 (SE1): elementos do contexto de produção		
Estagiárias: Carol e Sofia	Episódio1 : Trabalho inicial com os elementos do contexto de produção	
Série: 3ª.	DVD: Início: 28'40" - Término: 57'27"	Data: 22/10/2008 – segunda-feira

INSTRUMENTOS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
-Exposição oral -Explicação oral	-Construção da definição de alguns elementos do contexto de produção (CP)

Nesse episódio, a ação de explicar os elementos do CP é presentificada na sala pelas seguintes operações:

a) *Perguntas dirigidas às crianças, representadas por A1, A2 e nomes fictícios:*

- 1) Carol: Vamos lá crianças, quem escreveu essa carta?  
 A1: A Bianca e mais 81 assinaturas, o que são assinaturas?  
 Carol: É porque foi mais de um aluno, e para quem a Bianca escreveu?  
 A2: Para a revista Ciência Hoje das Crianças.  
 Carol: Quando a carta foi escrita?  
 A3: Em novembro de 2006.  
 Carol: E por que todos esses alunos escreveram a carta?  
 A1: Pra fazer uma pergunta.  
 A4: Eu sei, eu sei, pra reclamar porque eles estão desperdiçando plástico né?  
 A2: É, mas ele fala que a revista também é boa.  
 Carol: Péra aí pessoal (XXX) vamos reler de novo? ((relê a carta novamente))  
 Então a Bianca e os demais alunos acham sim que a revista é ótima, mas escrevem por um motivo, vamos achar no texto? ((alunos levantam a mão para responder)). Você Henrique.  
 A4: Aqui ó quando ele pergunta por que a revista desperdiça plástico usando saquinho e daí faz uma reportagem para proteger a natureza.  
 Carol: Vocês concordam com o Henrique?  
 A1,2,3 ((em coro)): Siiiiimm.

Para presentificar os elementos do contexto de produção, como o emissor, o destinatário, o tempo e o intuito discursivo (objetivo), Carol utiliza-se da estratégia de elaborar perguntas, sem, no entanto, ainda definir qualquer um desses termos, pois as crianças já tinham noções sobre emissor e destinatário e, após a resolução dos exercícios, esses elementos seriam trazidos nominalmente no material. No entanto, houve a necessidade do apontamento de uma dimensão específica desse conteúdo, a intencionalidade do agente produtor, para isso, além de voltar ao texto e utilizar-se de perguntas, Carol utiliza de uma segunda estratégia:

b) *Explicação de como se constrói no plano da expressão escrita o objetivo (intencionalidade) do texto*

- 2) Carol: Prestem atenção aqui ó ((aponta o quadro-negro)) .Qual foi a pergunta que fiz, qual o objetivo do texto, como a gente vai responder?  
 A1: A gente tem que fazer resposta completa.  
 Carol: E o que é uma resposta completa?  
 A1: É assim ó, o objetivo do texto é...  
 Carol: Muito bem, e depois disso, depois da gente colocar o objetivo do texto é vem qual palavra?  
 A2: O objetivo é (+) perguntar...  
 Carol: Isso a gente vai colocar um verbo, vocês sabem o que é um verbo?  
 As: ((Crianças em coro)): Nãaaoooo.  
 Carol: Tá, o verbo é a palavra que vai dar a ideia de uma ação, por exemplo cantar é uma ação, andar também, perguntar também, que mais?  
 A3: Chutar bola!  
 A4: Comer.  
 A5: Dormir.  
 ((crianças começam falar ao mesmo tempo))

Carol: Tá bom, tá bom,então a gente vai fazer o seguinte ((volta ao quadro)) vamos escrever a resposta completa o objetivo do texto é , qual a palavra que expressa o objetivo que está no texto?

A2: Perguntar.

Carol: Perguntar o quê?

A2: Perguntar por que a revista desperdiça saco plástico.

Carol: Isso desperdiça saco plástico, apesar do quê?

A4: Eu sei.,é , é, é porque ela faz reportagem de preservação.

Carol: Tá, então vamos escrever e vocês copiem no quadro do exercício 3 ((escreve no quadro)) o objetivo do texto é perguntar para quem?

A2: Para a revista.

Carol: .Para a revista porque ela desperdiça saco plástico apesar do quê?

A4:É (+) de ter matéria de preservação.

Carol: Isso, apesar de colocar matérias sobre a preservação da natureza.

Observa-se que Carol, além de continuar utilizando-se da estratégia de formular e também problematizar perguntas, em nenhum momento dá a resposta pronta ao aluno, mas, ao contrário, por meio de uma série de enunciados, e do uso da ferramenta jogo pergunta-resposta, é que se encadeiam as respostas das crianças. Depois, como percebe que as crianças apresentam certa dificuldade para chegar à escrita dessa resposta, ela vai ao quadro-negro para realizar uma explicação oral de como o objetivo deve ser escrito e presentificar a resposta para os alunos. Percebendo que as crianças ainda não sabem o que é um verbo, ela parte para o uso de ilustrações para que as crianças deduzam que verbo é toda palavra indicativa de ação, e, embora esse conceito seja reduzido, entendo que para esse momento, para essa série, ele foi adequado. Assim, com o auxílio da crianças, num processo de dedução, vai construindo a intencionalidade do texto, estratégia essa que se repete, por exemplo, no trabalho com o tema da carta também. Para explicar, então, o conceito ela faz uso de diversas operações e ferramentas, como o uso de perguntas, de ilustrações, de explicações, além de topicalizar a resposta correta no quadro-negro.

O episódio revela que, quanto à internalização dos elementos do contexto de produção, Carol encontra-se plenamente no processo de compreensão ativa. Quanto aos passos metodológicos, as ferramentas utilizadas pela pesquisadora, como o planejamento de novas ações e operações, depois do plano de aula, e mesmo as sugestões diretamente apontadas, auxiliaram no processo de transposição. A ação inicial de realizar um plano e de pensar em suas operações, cede lugar a uma ação 2, que foi a de particularizar os passos metodológicos, que por sua vez levou as estagiárias a pensarem sobre as operações metodológicas que usariam como a utilização de perguntas orais, ilustrações, o que oportunizou às criança chegarem as respostas sem efetivamente as estagiárias dá-las. Vygotsky (2000) reforça que para a internalização de um conceito é necessário que ele não seja

apresentado/apontado de forma clara e rápida no quadro, escrevendo suas características essenciais. Foi exatamente esse gesto que Carol evitou.

Em relação à escrita do objetivo, volto a Rabardel (1999) quando afirma que na utilização de um instrumento como a SD, didaticamente entendida como uma ferramenta, ela apresenta uma zona de valor compartilhado, isto é, muito embora tenha características internas que lhe são próprias, a depender do contexto sofre reconfigurações. Nesse caso, Carol trabalhando com crianças ainda em fase de letramento inicial, necessitou fazer uma explicação textual e discursiva de como se configura o plano da expressão escrita no momento de escrever o objetivo do texto, adaptando a ferramenta às necessidades da sala.

#### 2.4.1.2 Episódio 2: a posição social

A posição social do emissor/identidade social foi uma das dimensões do contexto de produção que, durante a etapa do planejamento, mostrou-se ainda não internalizada e de grande importância para a apropriação do gênero carta do leitor. A ideia de explicar esse elemento para crianças de uma 3ª. série, tanto para mim como para Carol e Sofia, foi um desafio. De qualquer forma, em decisão com a pesquisadora, dada a relevância desse elemento para a prática da leitura do gênero em questão, e se tratando de um contexto de ensino, de certa forma, privilegiado, resolvemos trabalhar uma oficina com esse elemento.

O episódio que apresento diz respeito exatamente ao momento em que Carol e Sofia introduzem em sala a ideia de posição social do enunciador na carta do leitor. Antes de apresentá-lo, lembro que as ferramentas anteriores usadas para internalização com as estagiárias haviam sido: (a) leitura do capítulo teórico de Bronckart (2003) sobre o contexto de produção; (b) discussão com a pesquisadora sobre os elementos do contexto de produção em encontro de preparação; (c) resolução de exercícios sobre o contexto de produção. Por fim, no plano de aula relativo a esse momento de uma das oficinas da SD, fiz uma interferência quanto aos procedimentos metodológicos, a qual demarco abaixo por itálico.

h) Ler o texto 3 e solicitar aos alunos que façam os exercícios relativos aos textos 3 e 4 quando introduziremos por meio de perguntas a questão da posição social. *Ok meninas, no momento da exposição lembrem-se de trazerem exemplos próximos à realidade da sala, precisamos ver se as crianças entendem que a ideia de posição social vai muito além da ideia de emissor. Por exemplo, podem usar como exemplo a professora, a Ana é a pessoa física, mas na sala a Ana assume a posição de professora, quando chega em casa de dona de casa, dêem vários exemplos próximos a elas ok? Vamos ver se esse é um conhecimento além da ZDP ou não. Se percebermos que elas não entendem a gente muda o percurso, ok?*

O episódio 2 (E2) abaixo reflete, portanto, exatamente o momento em que as estagiárias introduzem a explicação sobre posição social, porém, antes disso, retomam os elementos anteriormente vistos sobre o contexto de produção.

Sinopse da seqüência de ensino 2 (SE2): posição social do agente enunciatador da carta do leitor		
Estagiárias: Carol e Sofia	Episódio 2: introdução do conceito de posição social na carta do leitor	
Série: 3ª.	DVD: Início: 5'14'' - Término: 27'30''	Data: 28/10/2008 – segunda-feira

INSTRUMENTOS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
- Exposição por meio de perguntas e respostas. -Explicação oral por meio de ilustrações.	-“Apelo à memória”: retomada dos elementos do contexto de produção. -Construção do conceito de posição social na carta do leitor.

<p>Sofia: Pessoal, antes de responder essa questão vamos lembrar algumas coisas que aprendemos?            As: SIIIMM.            Sofia: A gente já viu que a carta do leitor tem alguns elementos importantes né, quem sabe um deles?            A1: Eu sei, eu sei,o emissor.            Sofia: E quem é ele?            A1: É quem escreve a carta.            Sofia: E que mais?            A2:Eu sei, eu sei, o receptor que recebe.            A3: Tem também o objetivo.            Sofia: E a gente pode enviar uma carta do leitor com quais objetivos?            A4: Pra reclamar .            A5: Pra pedir uma reportagem.            A6: Pra elogiar.            Carol: Muito bem pessoal, agora vamos pensar na carta que lemos sobre o Ronaldo. Quem escreveu mesmo?            A3: A Tânia.            Carol: E como ela começa a carta?            A2: Partiu meu coração de mãe saber das escolhas que...            Carol: Tá... pessoal prestem atenção agora, a Tânia quando escreveu essa carta se colocou como quem pelo que o Tiago leu?            As: MÃEEEE..            Carol: isso, vocês sabem como a gente chama essa posição?            As: NÃOOOOOO..            Carol: De POSIÇÃO SOCIAL, vamos repetir?            As: POSIÇÃO SOCIAL.            Carol: Então vejam, eu me chamo Carol, sou a Carol né, mas agora aqui na frente estou ensinando vocês, então qual é a minha posição:            A5: PROFESSORA.            Carol: E quando eu sair daqui e for lá na universidade estudar,qual vai ser a minha posição?            A1, A2, A3: ALUUUUNA.</p>
---

Carol: E vocês, cada um tem um nome, mas agora aqui na sala de aula qual é a 'posição social de vocês?

As: ALUUNOS.

Carol: E quando vocês chegam em casa?

As: FILHOS.

Carol: E quando vocês brincam com seus amigos:

A4: Amigo.

Carol: Então pessoal, isso é posição social, quando a gente escreve a carta a gente pode escrever assumindo uma posição social né, por exemplo, na carta do Ronaldo, a Tânia escreveu como mãe, por isso ela foi bem sentimental, se ela escrevesse como advogada, por exemplo, não seria... então a posição social é a posição que o autor da carta escolhe para escrever a carta, ela é importante porque a gente escolhe o que vai dizer com base nessa posição.

A5: Mas... professora, no exercício 3 a gente corrigiu que era leitora, mas ela também pode ser uma fã né, porque senão não ia escrever uma carta defendendo o Ronaldo né?

((Carol pensa 2"))

Carol ((ri e olha para mim )): Muito bem, quem concorda com ele?

((Várias crianças levantam a mão))

Carol: então vamos assinalar também a posição de fã, vocês são espertinhos hein?

Interessante notar que, Sofia, antes de Carol introduzir o conceito novo, acerca do papel social, realiza o gesto didático do apelo à memória, convocando as lembranças dos alunos acerca de elementos do CP já trabalhados em sala de aula. As repostas dos alunos parecem indicar que o processo de internalização sobre esses elementos está acontecendo. Carol, por sua vez, para introduzir a explicação acerca da posição social, segue a sugestão da pesquisadora de introduzir o conceito por meio de exemplos e ilustrações próximas às crianças. Dá sequência à explicação do conceito posição social, usando a estratégia da repetição oral da palavra pelas crianças. A sequência de perguntas, e as repostas das crianças diante dos exemplos, evidenciam a compreensão do conceito no plano oral. Assim, a aula, nesse momento inicial utiliza-se dos seguintes gestos com vistas à internalização:

- Do apelo à memória por Sofia dos conteúdos vistos na aula anterior;
- Da presentificação de um tópico novo, no caso, a posição social por meio de exemplos;
- Do apontamento desse tópico por meio da repetição oral.

Confesso que fiquei muito surpresa ao ouvir esse episódio, pela facilidade com que as crianças compreenderam o termo. Tanto compreenderam que chama a atenção o fato de A5 perguntar à Carol porque, em um exercício corrigido anteriormente sobre posição social, a resposta não poder ser também a de fã, dando, inclusive, argumentos para isso, pois se Tânia escreve como mãe, defendendo o jogador Ronaldo, também não deixa de ser implicitamente uma fã, já que, como afirma o aluno, se ela também não fosse uma fã dificilmente teria escrito à revista. Carol, usando o gesto de olhar para a pesquisadora, esboça satisfação com a pergunta do aluno, concorda com ele, já que a resposta da criança evidencia não apenas o

processo de compreensão ativa do conceito, mas diria ativa e crítica, na medida em que ele argumenta e vai além da mera compreensão, justificando e avaliando uma outra situação. As respostas das crianças evidenciam, portanto, a compreensão do conceito de um lado, e de outro o processo de internalização das próprias estagiárias no momento da transposição didática.

A fim de auxiliar as crianças nesse processo de fixação do conteúdo, ao final da oficina, após realizar os exercícios na sua maioria de alternativas, elas completariam a seção “Sintetizando”, abaixo, sem muitas dificuldades:

**SINTETIZANDO**


Complete as lacunas abaixo:

a) No texto 03 a autora, na posição de \_\_\_\_\_, dá a sua \_\_\_\_\_ com relação à situação de Ronaldo.

b) O autor do texto 01 \_\_\_\_\_ que publiquem uma matéria sobre \_\_\_\_\_ uma vez que ele se amarra nesse assunto.

c) A autora do texto 4 adora \_\_\_\_\_ por isso ela \_\_\_\_\_ uma matéria publicada na revista e \_\_\_\_\_ mais matérias sobre esse assunto.

d) Apesar do autor do texto 02 \_\_\_\_\_ a revista, ele faz uma \_\_\_\_\_ com relação a uma matéria publicada, pois ele queria que ela estivesse falando mais sobre o assunto.

 Logo, lembre-se na carta do leitor você deve ter um objetivo claro e definido e assumir uma posição social, ou seja, escrever marcando o lugar que você ocupa na sociedade, por exemplo, de um estudante, de um técnico de futebol, de uma jovem sonhadora, de um esportista, enfim, essa posição é que vai definir os argumentos do seu texto. Assim você pode escrever uma carta como um mero leitor, mas também a partir de outros lugares sociais.

A fase denominada por Aebly-Daghé e Dolz (2008) de regulação, ou seja, de gestos que evidenciam a monitoração do processo de aprendizagem, é realizada, dessa forma, tanto pelo exercício de preencher as lacunas, na qual as crianças retomam a posição social de três cartas do leitor, como também, ao final da oficina, por uma espécie de lembrete no qual as estagiárias realizam a institucionalização e a regulação do conceito. Este último gesto, aliás, só foi possível, pois se trata de uma das particularidades possíveis da ferramenta SD, o que demonstra que as estagiárias vivenciaram o processo de instrumentação (RABARDEL, 1997) propiciado pela ferramenta, pois compreenderam processos internos relativos à apropriação da ferramenta SD.

Dessa forma, neste episódio, é possível verificar que a ação de explicar um conteúdo novo (posição social) exigiu diversas operações de planificação das estagiárias: (a) retomar exercício em que aparece posição social explícita na carta; (b) dar novos exemplos envolvendo a posição social adequados às crianças; (c) introduzir o conceito, por meio de estratégias como a explicação e a repetição; (d) realizar exercícios fechados, envolvendo a prática da leitura, para os alunos perceberem a questão da posição social; (e) sintetizar o conceito com as crianças.

O episódio analisado revela que as estagiárias e seus alunos se encontram, quanto ao conceito de papel social no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, no processo de compreensão ativa, propiciada, por último, pela ferramenta planejamento, não sendo necessárias novas ferramentas de intervenção pela pesquisadora para se concretizar o movimento de internalização.

#### 2.4.1.3 Episódio 3: a argumentação

A questão da argumentação presente na carta do leitor, como parte integrante da capacidade discursiva, foi uma outra questão também polêmica desde a etapa do planejamento. Inicialmente na etapa do diagnóstico, conforme já expus, as estagiárias afirmaram que as crianças argumentavam bem, inclusive utilizando-se de conectores causais. Dessa forma, acabei intervindo na formulação das oficinas, solicitando que elas inclusive diferenciasssem algumas espécies de argumentos, como o de autoridade, o argumento baseado em exemplos, característicos da carta do leitor.

Mas, quando do momento da transposição didática em sala de aula, percebemos a grande dificuldade que as crianças tinham tanto em localizar argumentos, como em criá-los. O fato revelou que, muitas vezes, apenas o diagnóstico não é o suficiente para mensurar o Nível de Desenvolvimento Real das crianças e que, no nosso caso, aplicado por outrem, pode trazer conclusões equivocadas. O episódio abaixo diz respeito ao momento em que as estagiárias tentam introduzir com as crianças a ideia de cartas sem argumentos, cartas com argumentos fortes, porque apresentam explicação e justificativa, e com argumentos fracos, porque apenas com uma opinião, na correção de um exercício.

Sinopse da seqüência de ensino 3 (SE3): a argumentação na carta do leitor		
Estagiárias: Carol e Sofia	Episódio 3: distinção entre argumento forte e fraco	
Série: 3ª.	DVD: Início: 22'44'' - Término: 37'58''	Data: 29/10/2008 – segunda-feira

INSTRUMENTOS	DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES
-Discussão por meio de perguntas e respostas	- Tentativa de diferenciar argumentos fortes e fracos

No episódio transcrito, Carol faz a correção de um exercício no qual as crianças deveriam argumentar porque gostariam de uma matéria sobre o fato de “as lagartixas perderem o rabo”.

Carol: (...)então pessoal não é só pra falar que vocês querem a reportagem porque é legal, tem que dizer porque é legal? Dizer que é legal é um bom argumento?  
 As:É.  
 Carol: Por quê?  
 A1: Porque eu gosto do assunto.  
 Carol: E por que você gosta do assunto?  
 A1: Porque é legal ué.  
 Carol: Quem fez diferente?  
 A2: Eu coloquei porque é interessante e legal.  
 ((Carol escreve o argumento no quadro))  
 A3: Eu coloquei porque sou curiosa.  
 A4: Eu coloquei porque sempre quis saber.  
 ((Carol continua colocando as respostas no quadro))  
 Sofia: Quem mais?  
 A5: Eu, eu, é eu gostaria de saber mais sobre isso.  
 Carol: E porque você quer saber sobre isso?  
 A5: Porque eu acho legal.  
 Carol: Então pessoal, vejam aqui os argumentos ((aponta para o quadro-negro) qual é mais forte, qual convence mais, porque é legal, porque sou curiosa ou porque gosto do assunto?  
 A1: O MEU, O MEU.  
 A3: É O MEU .  
 ((Sala conversa ao mesmo tempo))  
 ((Carol bate palmas pra se fazer ouvida))  
 Carol: PESSOAL vejam, qual convence mais?  
 A1: A primeira.  
 Carol: Por quê?  
 A1: Já disse...porque fui eu quem fiz ((risos))  
 Carol: Então cada um tem um ponto de vista né, então escolham qual deles vocês querem,mas não esqueçam que o argumento tem que ter uma opinião, por exemplo, eu achei legal e uma justificativa, eu achei legal porque gosto de assuntos envolvendo lagartixas.  
 Vamos lá, peguem esse aqui ó ((mostra argumento no quadro “eu gostaria de saber mais sobre o assunto”)) por quê?  
 A2: Porque eu ainda não sei ..  
 A3:Porque é um assunto interessante.  
 Carol: Isso pode ficar assim então.

É importante destacar que, nas primeiras tentativas de argumentação em sala de aula, já no desenvolvimento da SD, as crianças demonstraram dificuldades em entender o que significava argumentar, trazendo como argumentos apenas sequências narrativas, por exemplo cito um episódio anterior ao apresentado no qual Carol e Sofia introduzem a primeira situação oral para as crianças argumentarem. Nesse episódio, após ler uma charge cujo tema girava sobre o consumismo, Sofia lança a seguinte situação argumentativa: “imaginem o seguinte, seus pais sabem que você quer comprar um lanche do Mac Donald’s apenas para ganhar o brinde, o que você diria para eles mesmo assim para convencê-los a comprar o lanche?” A essa situação as crianças fazem as seguintes tentativas:

A1: Eu diria por favor, por favor, por favor leva. A2: Eu falaria que lavaria toda a louça para minha mãe. A3: Eu falaria eu faço o que você quiser, por favor. A4: Eu..eu falaria que ficaria sem jogar play por uma semana. A5: Eu falaria que iria me comportar.
---

Nessas primeiras tentativas, as crianças, para elaborarem seus argumentos, recorrem a sequências narrativas como justificativas para seus argumentos, como lavar a louça, se comportar, ficar sem jogar “play”, porque, na realidade, como comprovou o diagnóstico realizado com os cadernos, a escola dá ênfase apenas ao texto narrativo, o que faz com que as crianças não tenham referências a sequências argumentativas. Por isso mesmo, mais uma vez, quando Sofia e Carol realizaram o diagnóstico da primeira produção e constataram que “as crianças sabiam argumentar, inclusive usando conectores”, isso não ocorreu no momento da transposição didática, sendo uma surpresa inclusive para as estagiárias.

Já na SE3 há um avanço, pois elas conseguem estabelecer justificativas simples, na maioria das vezes concretizada no plano da expressão oral e verbal por um verbo de ligação e um adjetivo ou um predicativo simples, como “Porque sou curiosa”; “Porque sempre quis saber”; “Porque é um assunto interessante”. A explicação de Carol de que uma resposta argumentativa deve conter opinião e justificativa foi coerente, no entanto, como ficou apenas na exposição oral acabou trazendo poucos efeitos no momento dos exercícios. A tentativa de Carol diferenciar o que significa uma argumento forte ou fraco não se concretiza, primeiro porque, como ressaltai, as crianças estavam no processo inicial da sequência argumentativa, como então distinguir um argumento forte de um fraco? Segundo porque não tinham familiaridade com gêneros do argumentar, assim quando Carol pergunta qual é o argumento mais forte, as crianças simplesmente respondem que o argumento mais forte é o que cada uma delas fizeram. Diante disso, Carol se cala e solicita que as crianças escolham como argumento

mais forte aquele que preferirem, como se percebesse que não adiantaria mais insistir nesses graus da argumentação. Em sessão reflexiva após o encontro, mostro o episódio à Carol, e pergunto-lhe porque resolveu desistir:

Carol: Eu realmente não sabia o que fazer, as crianças não entendiam que para argumentar era necessário justificar, mas não conseguia tirar delas um argumento forte para que elas vissem a diferença. Eu fiquei frustrada porque achava que elas conseguiriam fazer e fiquei frustrada porque eu não consegui mais fazê-las enxergar a diferença.

Pq: E por que você não construiu um argumento forte no quadro?

Carol: Então, até pensei, mas queria aproveitar o que vinha delas mesmo, então como elas não chegaram no ponto eu achei melhor deixar esse tópico, o que devia ter feito?

Pq: Tá, então você percebeu que como diz Vygotsky estaria passando do NDP e aí parou foi isso?

Carol: Uhum, na verdade quando a gente criava a situação-problema para eles argumentarem iniciaram com narrativas, depois até conseguiram pequenas justificativas, mas quando a gente pedia nos exercícios para reconhecer os argumentos não saía.

Pq: E por que não?

Sofia: Foi o que você nos falou depois do encontro, a gente focava nesse momento direto os argumentos e não voltava no objetivo, no tema do exercício, que era um pressuposto para a identificação do argumento, a gente perguntava quais são os argumentos sem antes colocar uma questão sobre o objetivo da carta.

Carol: Pois é, concordo com a Sofia, a gente desprezou o sentido e focou a forma, aí ficou difícil mesmo para as crianças entenderem e aí essa oficina ficou complicada, quando falamos então dos tipos de argumentos, foi uma viagem. Aí a gente sabia que nem deveria dar essa parte, mas ficamos preocupadas em não dar.

Pq: Por quê?

Carol: Você tinha sugerido e aí a gente achou que deveríamos dar...

Pq: Vocês ficaram preocupadas com a minha avaliação de alguma forma.

Carol: Um pouco, na verdade a gente achou que deveria cumprir a oficina como planejado, agora a gente viu que deveríamos ter feito uma oficina bem simples sobre a argumentação na carta do leitor, apenas introduzindo o que é um argumento.

Pq: Tá e que tipo de exercícios focalizariam, deixariam essa idéia de argumento forte e fraco?

Sofia: Com certeza, acho que a gente deixaria a idéia de carta sem argumento, apenas com opinião e carta com argumento, ressaltando a idéia da justificativa, ainda que de forma simples, mas nos exercícios para reconhecimento dos argumentos acrescentaríamos antes a identificação do objetivo. Não trabalharíamos os tipos de argumentos nem graus. Nem entraríamos nos elementos obrigatórios da argumentação como contra-argumento.

Carol: Mas manteríamos a introdução do tópico por meio de uma situação-problema isso deu certo.

Pq: Tá mas apesar de se sentirem frustradas nessa aula não conseguem perceber que há um avanço? As crianças antes ao tentarem justificar usavam apenas situações da ordem do narrar, agora já constroem uma opinião ainda que justificada de forma simples.

Sofia: Pois é, acho que a gente criou uma expectativa maior mesmo. (SR-09/12-08)

Nessa sessão reflexiva, é notório o amadurecimento de Carol e de Sofia no que diz respeito ao processo de transposição didática referente à argumentação. Primeiro percebem a inadequação do material ao NDR das crianças, porém continuam a explorá-lo, argumentando que fazem isso em função da pesquisadora, interlocutora que consideram nesse momento

como real, e quem prescreveu-lhes o que deveriam fazer, muito embora devesse estar como interlocutora virtual. Exatamente por isso insistem em trabalhar um conteúdo que já têm consciência de que as crianças não internalizarão, mas preocupadas com o processo de avaliação seguem em frente, evidenciando um conflito muito comum a ser enfrentado por professores formadores e estagiários no momento da regência, bem como comum no próprio professor em serviço, ou seja, o conflito entre aquilo que se quer fazer e o que efetivamente se faz.

Porém, ao justificarem como planejavam essa oficina, passam para o processo de compreensão ativa crítica, pois além de terem percebido a inadequação de trabalharem com graus de argumentatividade ou tipos de argumentos justificam que não trabalhariam nem mesmo com todos os elementos da sequência argumentativa, como os contra-argumentos, tendo em vista que esses elementos ultrapassariam o Nível de Desenvolvimento Próximo das crianças. Isso foi possível pela ferramenta sessão reflexiva e também pelo tempo já passado entre a regência e a sessão, o que oportunizou que revissem suas ações de forma mais distanciada.

A responsividade ativa e crítica manifesta-se mais intensamente em Sofia, que, na etapa do curso de formação mostrou-se menos atuante, quando reconhece que a identificação de uma argumento pressupõe antes o trabalho com elementos do contexto de produção, como o objetivo da carta do leitor, falha essa que dificultou as crianças a reconhecerem argumentos nos exercícios, e que fez com que a institucionalização desse novo saber ficasse prejudicada. Na realidade, Sofia demonstra que os exercícios fizeram com que as crianças fossem direto às operações, sem que antes passassem pelas ações, ou seja, os exercícios solicitavam que as crianças reconhecessem os argumentos, sem que antes tivessem focalizado a atenção sobre ações básicas, como reconhecer o objetivo do texto, para em seguida argumentar. É exatamente essa falha que Leontiev (2004) insiste ser bastante presente em sala de aula, e que dificulta ou mesmo atrapalha o processo de apropriação de um novo objeto de saber: passar para uma operação, sem que antes uma ação tenha sido efetivamente realizada.

Carol, da mesma forma, reforça que a presentificação do tópico argumentação obteve resultados com os alunos por meio da de apresentação de situações-problema. Assim, as estagiárias, na sessão reflexiva, conseguem tanto compreender a situação, como avaliá-la e ressignificá-la apresentando uma nova solução, por isso revelam o nível de responsividade ativa e crítica. Nesse episódio, portanto, o tempo, os encontros de orientação com a

pesquisadora e a sessão reflexiva foram ferramentas que auxiliaram o processo de internalização e de desenvolvimento das estagiárias.

As operações realizadas por Carol e Sofia, muito embora tivessem sido bem planejadas, quando chegam na sala de aula, devido ao contexto específico dos alunos, algumas das constatações positivas que haviam percebido no diagnóstico tornam-se falsas, já que, por exemplo, as crianças nitidamente não conseguem argumentar. Nesse momento, depois de tentativas sem sucesso, elas acabam por desistir de seguir com essa operação, o que comprova a idéia de Rabardel (1999) que, no percurso do uso de uma ferramenta, ela acaba sendo regulada/alterada pelo contexto do seu uso. Assim, a ação de levar as crianças a argumentarem foi ressignificada por outras operações, durante a sessão reflexiva: (a) levantar no quadro argumentos com as crianças: (b) se necessário criar novas situações-problema, ilustrando a estrutura simples de um argumento, composta de opinião e justificativa, tendo como ponto de partida o objetivo da carta.

Dessa maneira, as operações que, na aula, se mostraram insuficientes para o movimento de internalização, agora com a ferramenta sessão reflexiva conseguem ser transformadas em novas ações e operações que, por sua vez, reconfigurarão novas operações a serem utilizadas em contextos de ensino similares.

#### 2.4.3 A Sequência Didática Carta de Solicitação

A sala escolhida refere-se a uma quarta série do período vespertino, contando com 14 alunos. Para análise, apresento também três episódios significativos de Mariana, pensando no seu processo de internalização:

- (a) Episódio 4: a posição social de quem escreve a carta de reclamação (referente à capacidade de ação);
- (b) Episódio 5: a questão da sequência argumentativa na carta de solicitação (referente à capacidade discursiva);
- (c) Episódio (6) a questão dos conectores na carta de reclamação (referente à capacidade lingüístico-discursiva).

## 2.4.3.1. Episódio 4: posição social

Tendo em vista, a exemplo de Carol e de Sofia, que a posição social era um elemento desconhecido de Mariana e que, nos encontros de preparação, não se revelou como inteiramente apropriado, o Episódio 4 refere-se a dois momentos: o primeiro em que Mariana procede à explicação do que seja posição social e o segundo quando orienta os alunos a fazerem um exercício sobre o tópico:

Sinopse da seqüência de ensino 4 (SE4): a posição social na carta de reclamação		
Estagiária: Mariana	Episódio 4: Introdução do elemento posição social	
Série: 4ª.	DVD: Início: 18'35'' - Término: 42'18''	Data: 23/10/2008 – quarta-feira

INSTRUMENTOS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
- Exposição oral - Discussão Oral - Resolução de exercícios	- Retomada de alguns elementos do CP - Exposição do que seja posição social - Resolução de exercícios

<p>Mariana: Pessoal, então toda carta de reclamação tem alguém que escreve né, que é o??  As: EMISSOR  ((Mariana vai até o quadro e coloca o termo))  Mariana: E o que mais?  A1: Pra quem a gente escreve!  Mariana: Isso o interlocutor ((escreve no quadro))  (...)  Mariana: Então agora eu sou a emissora e vocês os interlocutores ok?Hoje nós vamos conhecer que a carta de reclamação tem vários tipos de interlocutores e vários tipos de emissores. A gente viu na aula passada que a gente pode escrever uma carta de solicitação pra várias pessoas, para uma diretora, para o papai Noel, para o prefeito e a gente também pode variar quem escreve a carta, sabiam?  A1: Como assim professora? ((faz cara de espanto))  Mariana: Na carta você pode inventar,isto é, assumir posições.  A2: ã??  Mariana: Por exemplo, se eu sou uma aluna da 1ª. série e acho que o parquinho precisa de mais brinquedos, eu vou escrever minha carta de solicitação para a diretora como uma criança descontente que gosta muito de brincar. Da mesma forma se eu vou escrever uma carta para o papai Noel pedindo um brinquedo que não posso ter tenho que me colocar no lugar de uma criança carente. Entenderam? ((ninguém responde)) então vamos treinar isso. Podem preenchendo a tabela e depois a gente faz o exercício 2.</p>
--

Nesse primeiro momento, Mariana procede à presentificação e ao apontamento de um novo objeto para os alunos - a posição social na carta de solicitação. Para fazer isso, realiza o apelo à memória retomando alguns elementos do contexto de produção. No entanto, ao

retomar para quem se escreve a carta usa o termo “interlocutor”, ao invés de receptor físico, conforme Bronckart (2003). Depois, na tentativa de explicar a posição social, afirma que na “carta você pode inventar posições”, levando um dos alunos a ter o gesto de espanto diante da afirmação. Na realidade, a explicação de “inventar posições” revela ainda uma compreensão responsiva silenciosa de Mariana, na medida em que a posição social não envolve algo inventado, mas efetivamente a identidade assumida pelo agente produtor. Nesse momento, porém, esse grau de responsividade de Mariana poderia não ser efetivamente o real, isto é, talvez fosse a forma como ela tivesse pensado em fazer as crianças entender. Mas chama a atenção o fato de a estagiária não discutir com as crianças o tópico, no intuito de perceber se realmente elas haviam entendido. Apenas faz a explicação e já solicita que as crianças respondam aos exercícios, num gesto que Vygotsky (2000) declara ser contrário ao processo de internalização, já que apenas explicou o conceito e partiu para aplicação em exercícios. Mas, se os exercícios realmente dessem conta da fixação do conteúdo o processo de aprendizagem poderia ser instaurado, contudo o exercício solicitava que após ler três cartas de reclamação as crianças preenchessem a seguinte tabela:

	<b>Quem escreveu?</b>	<b>Para quem escreve?</b>	<b>Pronome de tratamento</b>
<b>Carta 1</b>			
<b>Carta 2</b>			
<b>Carta 3</b>			

Ora, se o objetivo era que com o exercício as crianças pudessem continuar o processo de apropriação do conceito, isso não é possível, pois ao reconhecer quem escreve e para quem as crianças identificaram apenas o emissor e o receptor, ou seja, os agentes físicos da carta. Bem antes do momento da correção, ao auxiliar os alunos, Mariana vai percebendo que as crianças não identificavam as posições sociais dos enunciadores, por uma simples razão, na tabela acima falta um espaço para isso, ou seja, além de inserir quem escreve e para quem escreve Mariana deveria ter colocado mais um espaço para criança identificar a posição social.

Ao corrigir os exercícios as crianças acabam se confundindo, conforme revela a passagem abaixo inserida no mesmo episódio:

Mariana: Vocês estão confundindo, vejam só, quem escreveu a primeira carta?

As: PEDRO MENDES

Mariana: Mas o que ele é?

A1: Gerente de vendas!

Mariana: Então vocês vão colocar no quadro quem escreve gerente de vendas.

A1: Mas o Pedro não é o emissor?

Mariana: Sim querido mas ele também é gerente de vendas porque é isso que interessa, a posição que ele ocupa.

A1: Tá mas você não falou que o emissor é quem escreve?

Mariana: É mas agora a gente tá pensando na posição que ele ocupa na sociedade, que é de gerente de vendas tá bom?(SE4- 23/10/08)

Na realidade, o aluno segue a explicação anterior de Mariana, que colocava o emissor como o agente físico, mas agora precisa colocar o emissor como gerente de vendas, o que gerará provavelmente uma confusão quanto aos conceitos. Como efeito colocará a resposta que Mariana deseja, mas muito provavelmente o exercício não lhe proporcionará aprendizagem. Da mesma forma, o exercício 2, que também deveria reforçar a questão da posição social revela-se problemático na execução em sala de aula. O exercício solicita às crianças que, após lerem uma carta de reclamação de uma mãe de aluno à escola, identificassem o objetivo, o emissor e o receptor as crianças por meio da seguinte pergunta:

**F) Se a carta tivesse sido escrita por um pai ou uma figura masculina, quais diferenças, nas escolhas das palavras, poderiam acontecer? Reescreva a carta nessa posição.**

Na execução dessa tarefa, grande parte das crianças levantaram as mãos, num gesto de não compreensão do que necessitavam fazer. Na verdade, o exercício estava muito além da ZDP das crianças, pois exigia que numa atividade de reescrita as crianças se colocassem na posição social de pai, o que as obrigava a executar operações mentais bastante complexas, muito além de realizar escolhas lexicais, mas também argumentativas, ideológicas, o que para a idade das crianças estava muito aquém das capacidades de ação das crianças.

Se a ideia era que as crianças aprendessem o que era a posição social do produtor da carta do leitor, o exercício de reescrita só poderia ser válido se antes, pelo processo de leitura das cartas, as crianças tivessem identificado as posições sociais. Mas, considerando que os exercícios anteriores ficaram confusos em sua formulação e como não houve, a exemplo de Carol e Sofia, exercícios de leitura focados para a posição social, as crianças mais uma vez, passaram para uma operação sem antes internalizarem a ação, o que evidenciou a dificuldade na sua execução. Também chama a atenção que Mariana confunde preguiça do aluno com dificuldade, para ela como já havia repetido o exercício duas vezes não era admissível haver

dificuldades. Além disso, na aula posterior, o exercício não foi retomado coletivamente e no material das crianças poucos haviam tentado fazer, a grande maioria apenas mudou o vocativo “Querida Sandra”, para “Prezada Sandra”. A transposição didática, portanto, desse tópico acabou sendo falha, demonstrando que Mariana ainda permanecesse no processo de responsividade silenciosa.

A fim de intervir nessa lacuna, na sessão reflexiva, apresento o episódio 4 para verificar se Mariana realmente estava ou não no processo de compreensão silenciosa sobre o tópico.

Pq: Então, olhando esse episódio deu pra perceber que as crianças ficaram confusas? O que você lembra sobre posição social? Qual é a diferença para o emissor, por exemplo?

Mariana: Tá, o emissor é o físico né, agora a posição social eu tinha entendido depois que fizemos os exercícios, mas achei que na hora de explicar se usasse o termo posição social era complicado, então deixei o termo emissor.

Pq: Uhum, mas o que sentiu na hora do exercício, veja que o aluno lembra de sua fala e argumenta porque se o emissor é o físico como colocar agora que ele é o gerente de vendas?

Mariana: Pois é, o exercício ficou mal formulado mesmo, mas só percebi mesmo depois na execução, mas aí não mexi, depois no outro exercício, na minha cabeça eu pensei que seria fácil eles se colocarem no papel de pai e reescrever o texto, mas realmente antes disso eles precisavam de mais exercícios de leitura para reconhecer a posição social né? Nossa e olhando agora a minha fala foi até preconceituosa né, porque disse que as mulheres são mais dóceis e meigas e não é bem assim, na verdade juntou a pressa em fazer o material e o fato de eu estar muito acostumada no cursinho, acho que isso influenciou.

P: Uhum, e se pudesse refazer os exercícios sobre posição social como faria?

Mariana: Vendo o que a Mariana e a Sofia fizeram primeiro eu faria a explicação usando mais exemplos voltados a eles, eu fui muito rápida na explicação e já entrei em atividades mal formuladas, depois eu daria mais exercícios de leitura para eles observarem e identificarem nas cartas porque eu pedi que eles encontrassem sozinhos essa posição, devia dar mais dicas, usar perguntas mais fechadas mesmo e depois até poderia manter esse exercício de reescrita, mas fazendo alternativas por exemplo pedindo que eles marcassem qual das alternativas evidenciaria a forma de um pai educado falar com a professora. Realmente o exercício ficou pesado pra idade deles, mas na hora achei que daria. (SR, 09/12/08)

O excerto evidencia que, na verdade, a ação de olhar para si mesma faz com que Mariana perceba a inadequação do exercício que passou. Justifica isso pela sua experiência de ensino no cursinho, pelo seu conhecimento intuitivo (BRONCKART, 2005) que lhe deu, naquele momento, a segurança necessária. Mas também essas inadequações e outras acabaram ocorrendo, dentre outras hipóteses, porque o material de Mariana, ao contrário de Sofia e de Carol, foi entregue quase às vésperas da entrega na sala, não sendo possível, em grande parte, que passasse por reescritas, além do fato dela justificar não ter usado o modelo didático para elaboração das oficinas, pois julgava o conhecimento internalizado sobre “cartas”

devidamente internalizado pela sua experiência no magistério. Além disso, ela declara que o fato de ver as aulas de Carol e Sofia sobre esse tópico, já que também participou das sessões reflexivas das colegas, foi uma ferramenta a ajudá-la rever suas ações. Mais uma vez reforça-se a importância de professores em formação terem contato com boas experiências de ensino, inclusive por meio de sessões de visionamento proporcionadas no momento da sessão reflexiva.

Por meio dessas ferramentas, Mariana percebe a necessidade de melhorar a fase da presentificação do conteúdo, através da particularização de exemplos voltados ao cotidiano da sala e, também, por meio de atividades de reconhecimento da posição social na prática da leitura. O exercício de reescrita também acabou sendo falho, já exigia uma operação que, por sua vez, não se constituiu em uma ação inicial, por isso Mariana insiste que até manteria um exercício de reescrita, mas a partir de perguntas fechadas, para que as crianças pudessem ter pistas para entender no plano da expressão escrita a mudança de posições sociais na carta de solicitação. Da forma como o exercício foi apresentado em sala não se converteu em atividade, mas em mera tarefa, uma obrigação a ser cumprida pelos alunos (cf. WIRTHNER, 2004). Todavia, Mariana evidencia ao propor como faria novas atividades para o conteúdo acerca da posição social a responsividade ativa e crítica, pois consegue entender o conteúdo e ressignificá-lo apresentando soluções para os problemas levantados, evidenciando que o processo de apropriação realmente aconteceu.

De forma ilustrativa, houve o desenvolvimento de Mariana, marcado nesse episódio pelas seguintes ações e operações:

- (a) ação= explicar a posição social na carta de solicitação;
- (b) operações (em sala)= explicação oral do termo; resolução de exercícios do tipo preencher tabela; atividade de reescrita com mudança do papel social;
- (c) ressignificação das operações por meio da sessão reflexiva= explicação oral do termo; atividades de leitura para o reconhecimento da posição social na carta de solicitação; exercícios de reescrita do tipo fechados acerca da posição social.

#### 2.4.3.2 Episódio 5: a sequência argumentativa

A exemplo do que ocorreu com a 3ª. série, a 4ª. série também quase não havia tido experiências leitoras e produtoras com gêneros da ordem do argumentar durante o ano letivo de 2008. O episódio abaixo refere-se ao momento em que Mariana inicia a apresentação da

sequência argumentativa, como característica da carta de solicitação referente à capacidade discursiva, com as crianças.

Sinopse da seqüência de ensino 5 (SE5): a sequência argumentativa na carta de solicitação		
Estagiária: Mariana	Episódio: introdução do conceito de argumentação	
Série: 4ª.	DVD: Início: 12'24'' - Término: 28'18''	Data: 24/10/2008 – quinta-feira

INSTRUMENTOS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
- Exposição oral - Discussão Oral - Resolução de exercícios	- Resolução de exercícios

Mariana: Então pessoal nessa oficina nós vamos discutir o que é argumentar, peguem os textos que vocês trouxeram de casa ((crianças pegam os textos)), por que vocês acham que esses textos são argumentativos? ((sem resposta)) O que eu quero que vocês façam é que peguem esses textos que cada um trouxe e procurem porque pode ser que vocês não trouxeram um texto argumentativo, porque o texto argumentativo tem que tentar convencer ((escreve a palavra no quadro)), então o que a gente vai fazer é observar se os textos que trouxeram são argumentativos, por exemplo, esse rótulo de coca-cola ((mostra um rótulo trazido por um aluno)) é argumentativo né por quê?

A1: Porque fala da promoção da coca-cola.

A2: Porque tem a promoção e isso faz a gente comprar, porque te convence a comprar.

Mariana: Isso, então vocês tem que aprender isso porque a todo momento a gente se depara com esses textos, vejam quando a gente lê viva o lado coca-cola da vida a gente tá argumentando dizendo que a coca-cola é boa. Vamos então pegar os textos?

((Mariana vai assessorando os alunos individualmente, quase todas as crianças levantam as mãos solicitando ajuda)) ((Depois de 15 minutos ela se dirige pra frente da sala))

Mariana: GENTE péra aí um pouco que confusão vocês estão fazendo, não estão entendendo o que é argumentar. Prestem atenção. João (+) se eu te pedir alguma coisa eu falo assim, João eu quero um carro novo, um Peugeot no meu aniversário. Aí você fala assim, por que eu tenho que te dar um carro novo? Aí eu vou te explicar, João eu preciso do Peugeot porque preciso viajar de carro novo entendeu? Por que um Peugeot? Porque é confortável, é mais econômico, estou dando os argumentos, estou te convencendo a comprar o produto entenderam?

A3: Tem os out-doors né, que falam pra gente comprar coisa, eles convencem a gente a comprar.

Mariana: Isso mesmo, são textos argumentativos. Vejam agora o exercício 1, vamos ler ((lê com os alunos o exercício que traz duas cartas )) Na pergunta 1 qual dos textos traz a explicação?

A3: A 1.

A4: A 2

((crianças falam ao mesmo tempo e mostram-se confusas quanto à resposta))

Mariana: Pessoal, prestem atenção olhem os tamanhos das cartas, claro que ela escreveu mais onde?

As: NA DOIS.

Mariana: Então, na 2 a Manu explica porque quer viajar com a tia , na 1 não, ok? O exercício 2 agora, se você fosse a tia de Manu qual carta iria gostar de ler?

A1: A uuum.

A2: A dooiss.

((crianças falam ao mesmo tempo))

((Mariana coloca a mão na cintura fazendo gesto de espantada))  
 Mariana: GENTE! Mas acabamos de responder que ela explica melhor na carta dois como vocês leriam a um?  
 A1: Ué, a tia ia gosta de ler mais a um porque é mais curta e ela foi mais gentil.  
 A2: Porque ela é tia e ela não ia gostar de uma carta muito cumprida ué.  
 Mariana: Ah entendi, vocês se colocaram direitinho no lugar da tia né ((risos)) Então tá bom vou aceitar as duas respostas, vocês me convenceram. Tá, então vamos lá o que é argumentar?  
 A3: É fazer a gente fazer alguma coisa.  
 Mariana: Só fazer?  
 A4: Convencer também.  
 Mariana: Então vamos escrever o que é argumentar? ((vai até ao quadro escrever a definição de argumentar)) então vamos copiar agora argumentar é convencer alguém de alguma coisa, levando essa pessoa a fazer alguma coisa, a concordar com ela, é dizer o porquê das coisas. ((escreve no quadro)). Agora vocês vão fazer o exercício 2, prestem atenção, vocês vão voltar aos textos das páginas 6 e 7 e identificar em cada texto o número de justificativas e escrever quais são, ok?  
 ((as crianças demonstram muita dificuldade na resolução do exercício e ficam fazendo até o final da aula e não conseguem realizá-lo, mas e antes de saírem Mariana declara...))  
 Mariana: Pessoal, antes de vocês saírem só uma coisinha, não sei se é o calor, mas hoje senti que vocês estão colocando muito obstáculo pra fazer os exercícios, porque não acho que está sendo chato fazer a SD.  
 A4: É que foi difícil.  
 Mariana: Será? Eu explico, explico e vocês não fazem, se fosse fácil Rafael vocês não precisariam de mim, podem sair ((finaliza seriamente sem olhar para as crianças)).

Explico que antes de iniciar a oficina relativa à argumentação, em aula anterior com as crianças, Mariana solicitara uma tarefa às crianças: que trouxessem para a sala de aula textos que elas julgassem como sendo argumentativos, explicando brevemente que argumentar é tentar convencer alguém. A SE5, portanto, inicia a presentificação do tópico justamente com o retorno dessa tarefa. Ocorre que a tarefa de procurar textos em casa, de caráter argumentativo, sem que as crianças soubessem o que eram esses textos, tornou complexa a etapa da presentificação do tópico. Primeiro porque cada criança trouxe um gênero diferente, não necessariamente da ordem do argumentar, o que fez com que Mariana tivesse que fazer um atendimento individualizado com cada criança. Segundo porque, como era um tópico novo em sala, as crianças deveriam estar com o mesmo texto em mãos, o que facilitaria a explicação. Como cada criança tinha um texto, ao tentar usar como exemplo um deles que as demais não tinham em mãos, ninguém prestava muito a atenção, o que inviabilizou a ferramenta por ela escolhida, ou na visão de Schenuwly (2004) a ferramenta não orientou a atenção dos alunos. Por outro lado, muitos alunos trouxeram propagandas publicitárias, como a da Coca-Cola, as quais Mariana enfatiza o caráter sedutor desse tipo de sequência.

Depois do primeiro exercício de justificar por que os textos que trouxeram eram da ordem do argumentar, as crianças deveriam observar duas cartas escritas, aliás, por Mariana:

## 1) Compare os textos:

1

*Titia,*

*Sei que você anda muito ocupada com os preparativos do Natal, mas eu preciso lhe incomodar só um pouquinho para te dizer algo muito importante para mim: lembra-se que nós combinamos de passar as férias no maior parque de diversões do mundo? Pois, então, acho que você se esqueceu!*

*Imagine que bom seria passarmos um final de semana que fosse juntas em montanhas russas e outros brinquedos gigantes nessas férias mesmo?*

*Espero ansiosamente sua resposta!*

*Beijinhos,*

*Manu*

2

*Titia,*

*Sei que você anda muito ocupada com os preparativos do Natal, mas eu preciso lhe incomodar só um pouquinho para te dizer algo muito importante para mim: lembra-se que nós combinamos de passar as férias no maior parque de diversões do mundo? Pois, então, acho que você se esqueceu! Você está tentando me enrolar, fugindo de mim nos almoços na casa da vovó?*

*Precisamos de momento de diversão, porque você anda muito cansada com o trabalho e se esqueceu de ser criança um pouquinho. Se formos, todos sairemos ganhando, pois você cumprirá com a sua promessa e eu realizarei o meu sonho.*

*Imagine que bom seria passarmos um final de semana que fosse juntas em montanhas russas e outros brinquedos gigantes nessas férias mesmo?*

*Beijinhos de quem te adora muito!*

*Manu*

O primeiro exercício solicitava que as crianças identificassem qual das cartas trazia explicação, mas explicação do quê? Se a ideia era fazer com que as crianças percebessem qual das cartas trazia efetivamente argumentos, percebe-se que, na realidade, as duas trazem. Na primeira, que Mariana não considera inicialmente como a resposta correta, Manu tenta convencer a tia a viajar no segundo parágrafo “Imagine como seria bom passarmos um final de semana que fosse juntas em montanhas russas e outros brinquedos gigantes nessas férias mesmo?”, afinal se considerarmos a definição de Mariana que argumentar é convencer e dizer o porquê a pergunta de Manu realiza isso, pois convida a tia para uma viagem, afirma que será boa e divertida, como justificativas a convencê-la a viajar. Na carta 2, a diferença é que Mariana estende um pouco mais os argumentos no segundo parágrafo, mas isso para uma criança de 9 a 10 anos pode ser uma diferença muito sutil. Tanto que, quando na pergunta 2, ela indaga qual das cartas a tia de Manu gostaria de ler, esperando que as crianças

respondessem que seria a 2, quase que de forma unânime elas respondem ser a 1, argumentando que é a mais curta e que tias não gostam de ler cartas mais longas e que Manu foi mais gentil. As representações (BRONCKART, 2004) acerca do que seja efetivamente uma tia fazem com que as crianças escolham a 1 e não a 2, o que torna o episódio bastante interessante.

As reações das crianças conduzem Mariana a colocar a mão na cintura, evidenciando seu espanto. Esse gesto didático ilustra que essa não era a resposta esperada, mas Mariana percebe que as crianças argumentaram bem e aceita no exercício as duas respostas. De qualquer forma, a transposição didática por ela realizada, a forma como iniciou a presentificação do tópico e depois os tipos de exercícios elaborados apontaram que muito provavelmente Mariana ainda estivesse no processo de compreensão silenciosa sobre a sequência argumentativa.

Por fim, no último exercício, as crianças deveriam voltar a duas cartas e: (a) encontrar o número de justificativas usadas ; (b) escrever os argumentos. Na execução da tarefa, mais uma vez, quase todas levantam as mãos e o exercício levou praticamente toda a aula. Na realidade, as crianças não tinham realmente conhecimentos suficientes para realizá-la, já que a transposição didática apresentou-se com problemas desde o momento da presentificação do tópico. Dessa forma, o exercício não consegue ser realizado nem com a ajuda de Mariana, mas ela não percebe o nível de dificuldade, tanto que ao final da aula acaba realizando um “sermão” e não esconde seu gesto de desaprovação para com os alunos, embora um aluno argumente que o problema eram os exercícios difíceis.

Esses gestos, conforme Aeby-Daghé e Dolz (2008), revelam a tentativa de regular as tarefas escolares mediante uma cultura compartilhada segundo a qual gestos autoritários conduzem à disciplina da sala, como consequência de ações internalizadas do sujeito professor, e, em se tratando de professores ainda em formação inicial, de ações internalizadas que vivenciaram como alunos. Porém, nesse momento Mariana não percebe que, na verdade a tarefa solicitada foi muito além da ZDP das crianças, confundindo novamente dificuldade com preguiça.

Para me certificar se Mariana realmente encontrava-se no processo de compreensão silenciosa e para entender os gestos aqui relatados, na sessão reflexiva final volto a esse episódio:

Pq: Então, o que aconteceu nesse episódio?

Mariana: Não sei, eu dava exemplos, exemplos, e eles me chamavam a todo momento, não conseguiram fazer nada sozinhos.

Pq: Tá, mas eu não tinha visto isso no seu planejamento, de pedir para trazerem textos argumentativos sem que ainda você explicasse esse tópico.

Mariana: Então, esqueci de falar, na aula anterior a professora me procurou a pedido da coordenação e disse que eu deveria passar uma tarefa, que era rotina da escola, aí fiquei perdida e tive que bolar uma tarefa na hora, achei que se pedisse a eles para trazer um texto argumentativo funcionaria como um diagnóstico, mas foi aquela confusão que você viu?

Pq: Tá, mas você acha que eles demoraram para realizar as atividades porque foi preguiça?

Mariana: Um pouco ou talvez o calor.

Pq: Deixa eu fazer uma pergunta, a carta de solicitação apresenta a sequência argumentativa como predominante, quais são os elementos dessa sequência que estudamos no livro de Bronckart?

Mariana: Tem a tese né, os argumentos e a conclusão.

Pq: E o contra-argumento?

Mariana: Tem também??

Pq: Tem sim, a fase da premissa, da apresentação dos argumentos, dos contra-argumentos e da conclusão.

Mariana: Mas não precisava dar tudo isso né?

Pq: Claro que não, lembra que falamos que nas séries iniciais apenas a tese e as justificativas, mas veja bem como você introduz o tópico, pede que eles tragam vários textos sem que antes eles saibam o que é argumentar, daí o que ocorreu é que cada criança tinha um texto, com sequências muito variadas, e quando você pegava um para ilustrar era complicado, porque as outras não tinham lido, então como iam entender o que era argumentar?

Pq: No caso da carta, qual é a esfera onde estão as propagandas e qual é a esfera onde estão as cartas que escreveu envolvendo a Tia Manu?

Mariana: A da propaganda é a esfera da publicidade e a da tia Manu é da esfera familiar.

Pq: E qual é o objetivo maior de uma propaganda?

Mariana: Convencer você a comprar o produto.

Pq: Ahã, portanto da ordem do argumentar ou do prescrever?

Mariana: Do argumentar, porque o objetivo é antes convencer a gente a comprar um produto.

Pq: E o modelo didático não usou mesmo para elaboração dos exercícios?

Mariana: Não, achei que tinha conhecimento suficiente sobre isso, mas tô vendo que não.

Pq: Pois é, daí veio o último exercício, veja eles estavam confusos sobre o conceito, e aí tinham que procurar argumentos nas cartas, o que aconteceu?

Mariana: Ninguém da sala conseguiu fazer sozinho, foi a aula toda praticamente atendendo as carteiras.

Pq: E se eles não compreenderam o conceito e se precisou ajudar todas as crianças você acha que fariam esse exercício? Aliás você acha ele fácil?

Mariana: Quando planejei parecia perfeito, mas agora acho que mais uma vez me baseie na experiência do cursinho e não fiz a transposição adequada mesmo, em ligar para o modelo didático, e piorou com a tarefa mal pensada que dei, mas acho até que eles de alguma forma entenderam porque você viu no exercício das cartas, eles me convenceram que a tia lia a carta menor, porque tia não gosta de ler carta grande, achei uma graça.

Pq: Então, daí no final você deu aquele sermão e terminou com a cara fechada mesmo com um aluno dizendo que tava difícil.

Mariana: Tadinhos né ((risos)) meu Deus realmente foi uma furada minha, aí que peninha, tava muito além do que eles conseguiriam fazer mesmo, acho que confiei demais

na experiência e não pensei bem na transposição mesmo, fui muito auto-confiante demais, agora to entendendo porque você fala tanto do modelo didático.

Pq: Como você organizaria novamente essa aula?

Mariana: Primeiro, deixa eu ver (( pensa por 4 segundos)) nem pensar em começar um tópico novo com textos diferentes né, isso não vou esquecer mesmo. Acho que poderia começar mesmo com uma pergunta do tipo o que é argumentar, daí colheria hipóteses mas ainda não daria o conceito, depois ,passava para a leitura de uma carta de solicitação com argumentos bons, faria alguns exercícios abertos e fechados, aí sim formalizaria o conceito mesmo e poderia pensar em algumas situações de argumentação do contexto deles, como as meninas fizeram na 3ª. série, porque funcionou mesmo, o que acha?(SR,09/12/08)

Fica claro nessa sessão que Mariana confia plenamente no seu conhecimento prático (BRONCKART, 2006a), ainda que pouco, para sustentar o seu agir e o processo de transposição, ignorando conscientemente o modelo didático, que poderia tê-la ajudado a melhorar esse momento. Bronckart reforça que é muito comum aparecer esse conhecimento em professores iniciantes como uma espécie de referência para conduzir o seu agir e com Mariana não foi diferente. Como suas experiências de ensino no momento estavam voltadas ao cursinho pré-vestibular, ela busca nele as fontes que julga necessárias para realizar a transposição didática. Mas, na realidade, eu mesma como supervisora, acabei contando com essa experiência de Mariana e acreditei que ela já tivesse se apropriado da sequência argumentativa e de sua transposição para a sala de aula, o que de fato não havia ocorrido.

O momento da presentificação do tópico é realmente fruto de um momento no qual Mariana afirma não ter tido tempo de pensar bem, já que precisava dar uma tarefa de casa para as crianças. Mas, desconsiderando esse momento o episódio evidencia que as explicações, e mesmo os exercícios tiveram problemas na regulação em sala de aula, exatamente porque Mariana ainda não havia se apropriado inteiramente do conteúdo a ser ensinado.

No momento em que as crianças vão para o último exercício, que lhes exige a identificação do número de argumentos e o seu reconhecimento, a dificuldade também é grande e Mariana revela que “não pensou bem na transposição”. Ao meu ver, sua transposição, baseada apenas no conhecimento prático, acabou fazendo com que seu interlocutor real acabasse sendo seus alunos adolescentes e não crianças de uma 4ª. série. De qualquer forma, na sessão reflexiva, por meio da ferramenta perguntas problematizadoras, Mariana parece tomar consciência de suas ações, reconhece que fora demasiadamente exigente com as crianças e fica penalizada pelas ações realizadas, principalmente no que se refere em confundir dificuldade com preguiça.

Finalmente, quando peço para Mariana reconstruir as operações dessa aula, é nítido que a ferramenta sessão reflexiva faz com que ressignifique seus passos metodológicos, pensando no processo de internalização das crianças, que seriam agora: (a) questionar as crianças sobre o que seja argumentar; (b) ler uma carta de solicitação reconhecendo seus argumentos, a partir de perguntas abertas e fechadas; (c) definir o conceito de argumentação; (d) trabalhar com situações-problemas contextualizadas à sala, envolvendo a argumentação.

#### 2.4.3.3 Episódio 6: os conectores

Inicialmente, no planejamento das oficinas, esse item não constava como tópico a ser estudado na capacidade linguístico-discursiva, até que Mariana solicita a minha ajuda no intuito de buscar mais conteúdos para sua SD. Peço-lhe por *e-mail* que volte ao modelo didático e ao diagnóstico e, dessa forma, o conteúdo sobre os mecanismos de conexão foi trazido para uma das oficinas. O Episódio 6 refere-se, portanto, ao momento em que Mariana introduz com os alunos a presentificação desse tópico e as crianças realizam exercícios iniciais:

Sinopse da seqüência de ensino 6 (SE6): mecanismos de conexão na carta de solicitação		
Estagiária: Mariana	Episódio: introdução do conceito de conectores textuais	
Série: 4ª.	DVD: Início: 07'24'' - Término: 28'10''	Data: 27/10/2008 – terça-feira

INSTRUMENTOS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
- Exposição oral - Discussão oral - Resolução de exercícios	- Resolução de exercícios

Mariana: Pessoal, hoje vamos aprender o que são organizadores textuais, você pode ler? ((aponta para um aluno que lê a definição no material))  
 A1: Não entendi o que são organizadores textuais .  
 Mariana: Então pessoal, olhem o texto vocês estão percebendo algumas palavrinhas grifadas?  
 As: SIIIM .  
 Mariana: Essas palavrinhas grifadas são os organizadores textuais ou também chamados de conectivos. Vocês sabem por que recebem o nome de conectivos?  
 A2: É tipo assim se eu falar Rodrigo e o João, o e liga os dois.  
 Mariana: Muito bem, vejam na apostila “os conectivos servem para relacionar uma idéia do texto a outra, mas cada palavra terá uma função diferente na frase ou no texto”. Vamos tentar fazer o

exercício ((lê o exercício com os alunos)) então vocês vão pegar a palavra em negrito e substituir por outra sem mudar o sentido.

A2: ((com fisionomia de dúvida)) Mas você não falou que cada palavra tem um sentido diferente na frase??

Mariana: ((com fisionomia de espanto)): É mas tem conectores que significam a mesma coisa, por exemplo eu digo assim estudei mas não fui bem na prova é o mesmo que dizer estudei no entanto não fui bem na prova tá bom?

((crianças iniciam o exercício, quase todas solicitam ajuda, após 10' Mariana volta a frente da sala))

Mariana: PESSOAL, vejam só vocês tem que completar, em virtude de tem a função do quê? porque pode ter várias funções, vamos lá pensem aí no contexto, pode ter a função de oposição, função de explicação, função de adição.

A4 ((um dos melhores da sala)): É que função é pra por a explicação do conectivo?

((Mariana pára e pensa))

Mariana: Assim ó, vocês tem que achar uma palavrinha que substitui o em virtude de.

A4: Mas não é só uma, tem seis espaços e eu não achei nenhuma ainda.

Mariana: Pessoal, prestem atenção o em virtude de tem a mesma função do porque, tem a função de explicar, pode ser substituído por porque, que mais?

A3: Pois?

Mariana: Pois.

A4: Entretanto?

Mariana: Não, entretanto é oposição.

A4: Mas não tem sentido ó, no Brasil os desenhos japoneses fazem o maior sucesso porque cativarem a atenção?((Mariana pára ... e pensa novamente))

Mariana: É mas a gente não tá reescrevendo só vendo o sentido do conector tá bom querido?

Ao presentificar e apontar o objeto a ser conhecido pelos alunos, Mariana usa mais uma vez como estratégia a leitura do conceito seguida da aplicação de exercícios. Entretanto, conforme Vygotsky (2000) e Leontiev (2004), o ensino direto de conceitos, seguido de sua aplicação, na maioria das vezes, se torna insuficiente para conduzir o aluno a se apropriar de um conceito científico. Como destaque no referencial teórico, a ideia de atividade pressupõe que no momento de solicitar aos alunos as operações necessárias para a resolução de um exercício elas tenham antes se formado como ações. No episódio acima, Mariana apenas lê uma definição e já parte para um exercício de inspiração estruturalista:

### ***Vamos entender melhor?***

Os conectivos servem para relacionar uma idéia do texto à outra. Mas cada palavra tem uma função diferente na frase ou no texto.

Agora, tente substituir as palavras em negrito por uma do quadro em amarelo para observar melhor a função de cada conector na frase:

*No Brasil, os desenhos japoneses fazem o maior sucesso, **em virtude de** cativarem a atenção e carinho da criança que acompanha o ritmo dos games do mundo inteiro. **Contudo**, uma questão preocupa os pais: em que medida esses recursos prejudicam seus filhos?*

A.M - adaptado

**PORQUE                  POIS                  ENTRETANTO                  MAS**  
**VISTO QUE                  DADO QUE                  JÁ QUE                  POSTO QUE**

Quais dos conectivos acima podem substituir o outro sem mudar o sentido?

EM VIRTUDE DE: tem função \_\_\_\_\_ e pode ser substituído por \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_  
 CONTUDO: tem função \_\_\_\_\_ e pode ser substituído por \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

Na realidade, a criança para fazer esse exercício inicial precisa pensar na função de dois conectores “em virtude de” (conector subordinado de causa/explicação) e o conector “contudo” (conector coordenado de adição). Precisava ainda ter noção do que sentido de cada conectivo, por exemplo, o que significa a função de adição, de oposição, que são operações pressupostas por Mariana, porém ainda não realizadas com ações em sala de aula, portanto desconhecidas dos alunos. Para responder ao exercício, as crianças devem tomar conectores isolados e buscar o seu sentido, sem que tenham familiaridade alguma com eles, tendo em vista que é um conteúdo jamais trabalhado em sala. Em razão dessa falta de familiaridade, é esperado que elas não consigam pensar no sentido desses conectores e vinculá-los ao sentido do texto, porque foram levadas a executar uma operação sem que antes passassem pela ação de entender o sentido expresso pelos conectores.

Mesmo assim, um dos alunos surpreende ao indagar Mariana sobre a definição que ela havia dado de que se cada conectivo tem uma função e um sentido diferente na frase, no entanto o exercício solicita que mudem o conector e ainda assim se mantenha o mesmo sentido. O questionamento do aluno revela que inconscientemente ele está mais preocupado com o sentido, enquanto o exercício proposto enfoca uma estrutura linguística, já que ao preencher as lacunas as crianças são levadas a tomar o sentido isolado do conectivo, sem que façam relações necessárias com o gêneros em estudo: a carta de solicitação.

Embora esse exercício ficasse mal formulado, no exercício posterior, Mariana consegue maior êxito na execução, pois elaborou exercícios focados mais particularmente no gênero carta de solicitação. O exercício em questão trazia uma carta de solicitação para as crianças lerem e após formular algumas questões envolvendo o contexto de produção (intuito do agente produtor da carta,), duas questões se seguem:

d) O termo *além disso* indica:

oposição/ contraste de idéias

explicação de fatos

continuação/adição de idéias

conclusão de idéias

e) Qual o sentido do termo *de tal forma que* expresso na frase “de tal forma que até o vovô brigou comigo... ”?

consequência/causa

tempo

distância/ lugar

oposição/ contraste

Nesse exercício, a criança já tem andaimes para realizá-lo, no caso uma pergunta fechada com alternativas e precisa observar um conector de cada vez e o sentido que eles expressam no interior do texto, ao contrário do primeiro em que uma série de conectores são lançados, sem que as crianças tivessem referência teórica suficientes para entendê-los, ou seja, a tarefa de natureza implícita (cf. CHARTRAND, 2002) precisava de conteúdos pressupostos sobre conexão para que pudesse ter êxito. Mas, logo após esses dois exercícios corretamente contextualizados ao gênero em estudo, o exercício final foi outro grande desafio a ser realizado em sala:

f) Retire do texto todos os conectivos que encontrar e na frente escreva outro que você acredita que poderia substituí-lo:

As crianças não conseguiam identificar as palavras que eram conectores, mas colocavam como resposta advérbios, pronomes, preposições o que levou Mariana ao cansaço e à irritabilidade. Na sessão reflexiva volto a esses episódios e questiono Mariana:

Pq: Olhando esse episódio, o que você me diz?

Mariana: Primeiro eu realmente não sabia como introduzir bem esse tópico, achei que no início até funcionou, mas talvez eu tenha ido rápido demais para os exercícios, a transposição com as crianças é bem mais lenta né?

Pq: Na verdade você começou a aula, um aluno leu o conceito e você foi direto para os exercícios, lembrando que esse era um tópico totalmente novo para eles.

Mariana: Pois é, Vygotsky me mataria né ((risos)), mas sabe quando você acha que eles vão entender, não... e aí depois a pergunta daquele aluno sobre a mudança do conector e do sentido me deixou perplexa mesmo, aí percebi que a explicação não foi suficiente, que havia uma contradição, foi um momento epifânico mesmo, mas aí eu não sabia o que fazer, continuar com aquele exercício, mudar tudo

Pq: Então você percebeu que ele tava inadequado?

Mariana: Com a pergunta do aluno sim, logo eu que fico criticando os exercícios estruturalistas cáí direitinho, mas fiquei na dúvida de o que fazer mesmo.

Pq: Tá, olhando o primeiro exercício que as crianças tinham que preencher as lacunas né você percebeu que colocou um texto com dois períodos, um subordinado e um

coordenado? O primeiro era subordinado, mas aí você coloca conectores coordenados para as crianças substituírem, o que isso causa? A necessidade de mudança da estrutura da frase, do tempo verbal.

Mariana: Eu nem havia pensado nisso, achei que não teria problema.

Pq: Então eu uso conector coordenado para períodos subordinados, se coloco um conector subordinado obviamente preciso fazer adequações na sintaxe da frase.

Mariana: Sinceramente nunca tinha pensado nisso mesmo, foi falta de conhecimento mesmo.

Pq: Você acha que o exercício então focou mais o sentido do conector no texto ou seu sentido isolado?

Mariana: Olhando agora isolado né.

Pq: Depois você fez um exercício interessante, onde as crianças leram uma carta de solicitação e aí por alternativas elas precisariam assinalar o sentido deles, como foi a reação das crianças?

Mariana: Tiveram mais facilidade, eu até de início quando você falou para pensarmos em fazer questões fechadas tinha um preconceito porque isso me remetia muito a dar pronto, daí vi que não, nesse casos ou quando a gente vai apresentar um tópico muito novo funciona melhor mesmo.

Pq: E o último exercício que solicita que as crianças tirem os conectores do texto?

Mariana: Um desastre total, elas colocavam qualquer coisa, verbo, preposição, advérbio.

Pq: Então que conclusão você chega disso?

Mariana: Olha, não adiantou dar o quadrinho com os tipos de conectores, acho que acabei sendo estruturalista mesmo, tudo que mais critico acabei fazendo, creio que devia ter ficado no uso, eu que falei tanto disso, uso da língua, acabei exigindo que eles soubessem os sentido isolado do conector.

Pq: Então, em um de nosso encontros você me disse que achava que a SD era muito focada em elementos estruturais e pouco na prática da leitura, e agora?

Mariana ((rindo)): Então, quando vi as sequência realmente achava isso, porque não parei para analisar os exercícios, sabe quando você pega o todo e faz uma conclusão? Daí no momento de elaborar os exercícios nem sempre percebi que estava sendo estruturalista, mas senti muita dificuldade, em outras como na argumentação achei que sabia e não sabia, mas sabia que na capacidade lingüístico-discursiva ia ser mais difícil pela falta de base na minha formação mesmo.

Pq: Tá e como mudaria então essa aula inicial sobre os mecanismos de conexão?

Mariana: Preciso pensar melhor, ainda tenho dúvidas sobre essa capacidade, mas creio que aprendi algumas coisas como o fato de que o ritmo das crianças é muito, muito lento, então penso que poderia elaborar exercícios focados mais na leitura da carta de solicitação e no sentido do conector no texto, por meio de respostas fechadas poderiam ser iniciais, mas tiraria o quadro dos conectores, e esses exercícios isolados. Ai não dá pra começar tudo de novo? ((risos)) Daria mais exemplos, mas não como fiz, creio que a partir de outra carta poderia escolher um parágrafo ou dois, lacunar e dar dois conectores para escolherem, apenas dois para não dificultar, porque deu pra perceber que pra eles se apropriarem de um conceito tem que ter muita repetição e eu fui muito rápida na explicação né. Destacaria os conectores na carta e por meio de perguntas fechadas como fiz na questão 2 colocaria o sentido para eles perceberem, mas nada de trocar ou substituir, por último sistematizaria o conceito, realmente exigi demais deles, mas vou confessar uma coisa, na hora de montar a SD a gente, e eu falo pelas meninas também, ficava preocupada com você, em fazer um bom trabalho, as vezes queríamos colocar menos e achávamos que ia ficar pobre que até íamos prejudicar a sua tese (...) (SR, 09/12/08)

Mariana, novamente, por meio da ferramenta sessão reflexiva, revela maturidade ao pensar sobre seu agir, quando afirma que “Vygotsky a mataria”, comprovando que tinha

consciência de que iniciou de forma inadequada e rápida a presentificação do conteúdo com as crianças. Também ratifica que os exercícios fechados nesse momento teriam sido mais eficazes para a aprendizagem que os abertos, porque o conteúdo era totalmente novo para as crianças. Por isso, acabou exigindo operações que ainda não haviam sido internalizadas como ações, impedindo que a tarefa se constituísse em atividade. Em alguns momentos desse diálogo, Mariana esboça uma responsividade silenciosa quando, por exemplo, indago-lhe se a mistura de conectores subordinados e coordenados acabou por confundir as crianças, ao que ela responde que o exercício ficou mal planejado pela “falta de conhecimento”. Provocando-a mais um pouco, quando pergunto-lhe sobre o último exercício, Mariana percebe sua completa inadequação e como havia focado uma estrutura gramatical descontextualizadamente naquele momento, posição, aliás, que desde o início dos nossos encontros mostrou-se contrária, muito embora exercícios de inspiração estruturalista possam ser, em outros contextos e com outros objetivos, adequados à sala de aula. Por fim, assumindo que em relação à capacidade linguístico-discursiva encontra-se no processo de compreensão silenciosa, mesmo assim apresenta avanços em seu processo de aprendizagem no que concerne à TD, já que consegue ressignificar algumas ações inadequadas, ressaltando a dificuldade de se ela planejar a aula e exercícios para crianças, tendo em vista que possuem um ritmo mais lento do que esperava. Por isso mesmo percebe a importância de dar mais exemplos, porque é pela repetição que as crianças começam a internalizar os conceitos.

Chama ainda a atenção sua fala final, ao comentar a preocupação que tanto ela como Carol e Sofia tiveram no momento de elaborar a SD, preocupação essa voltada muito mais a minha figura como pesquisadora, do que propriamente com os alunos, que deveriam se constituir em seus interlocutores reais. Essa apreciação valorativa, como parte do processo de interação entre mim e as estagiárias, ao meu ver, pode sim ter sido um dos elementos a dificultar o processo de transposição .

Bronckart (2006a) esclarece que vários problemas podem ocorrer no momento da transposição, por exemplo, dentro do sistema de ensino conteúdos podem ser escolhido com base nas representações e nas coerções exercidas pelos representantes da noosfera, neste caso, eu como pesquisadora. Sendo assim, justifica-se o argumento dado por Mariana de que, muito possivelmente, parte de seu processo de transposição didática seja mais fruto dessa coerção do que propriamente de sua apropriação e de decisões de seu próprio agir profissional. De outro lado, nos episódios analisados, Mariana revelou, no que concerne ao conteúdo, que sua responsividade, no momento das aulas, ainda era do tipo silenciosa, já que assume possuir

lacunas teórico-metológicas no que se refere à prática da análise linguística, lacunas essas que foram relativamente ressignificadas pelas ferramentas que utilizei, mas não conseguiram fazer com que passasse para o grau de responsividade ativa, muito embora conseguisse, ao meu ver, ser extremamente crítica nas sua própria avaliação, o que me faz enxergar um novo grau de responsividade, o silencioso crítico.

## 2.5 Síntese do Movimento de Internalização Após a Transposição Didática

O movimento de internalização das estagiárias, após o desenvolvimento das sequências didáticas, e considerando as sessões de reflexão sobre as aulas, evidenciou que ferramentas vigotskianas como o tempo são fundamentais para a aprendizagem e internalização. Também demonstrou que avanços e recuos sempre se farão presentes nesse processo de natureza dialética.

Após a fase do planejamento, no que diz respeito aos graus/níveis de responsividade, as estagiárias encontravam-se no grau silencioso em torno das capacidades de linguagem. Com a transposição, há avanços significativos e as estagiárias passam para graus mais avançados como o ativo, o ativo e crítico em relação às capacidades de ação e discursivas e silencioso/crítico no que tange à capacidade linguística. Esta até ao final da regência, não consegue passar para ativo, em parte porque eu mesmo como formadora ainda me encontrava nesse mesmo grau.

Sobre a experiência de transposição didática no curso de formação, essa ferramenta permitiu: (a) a vivência da metaformação e, conseqüentemente, de novos papéis sociais, fundamentais para o próprio processo de letramento das estagiárias para o local de trabalho; (b) o contato com saberes da experiência utilizados pelos professores; (c) a internalização da própria ferramenta curso de formação, pois foi na ação que as estagiárias puderam internalizar a ferramenta.

Além disso, conforme Rabardel (1995;1999) o contato do sujeito com um instrumento constitui um subconjunto de outros instrumentos, neste caso, no curso de formação, instrumentos como planejamento de slides, definição dos gêneros constitutivos do curso de formação e, portanto, gêneros da atividade profissional (cf. MACHADO, 2009) como: exposição oral, discussão, debate, *handouts* para as professoras.

Outro aspecto relevante da ferramenta curso de formação é que ela funcionou como um andaime no sentido vigotskiano para o movimento de internalização acerca do escopo teórico envolvendo os gêneros textuais. Se no início desta investigação as estagiárias

encontravam-se quase em processo de compreensão muda, com o curso de formação elas conseguem mudanças nesse grau, internalizando conceitos como o de gênero textual; contexto de produção e seus elementos o que, para o momento do estágio de docência, puderam ser mais facilmente trabalhados pelas crianças.

Neste caso, conforme saliente Wirthner (2004) a ferramenta cumpre sua *função transformadora*, na medida em que não coloca simplesmente as estagiárias diante de diferentes objetos de ensino, mas também contribui para modificar seus modos de pensar e de agir. E, muito embora, ao final do curso de formação, as estagiárias, no que se refere ao escopo teórico envolvendo os gêneros textuais, encontrarem-se no grau silencioso, é significativo que essa ferramenta acabou por possibilitar-lhes, também a internalização de vários outros gêneros da atividade profissional, a exemplo da exposição oral, da discussão oral, do planejamento de slides, dos *handouts*, dentre outros.

Por fim, pensando na concepção de atividade posso afirmar que as estagiárias colocaram-se com essa ferramenta em atividade, porque:

- a. Partiram de uma *necessidade* real do contexto de estágio ou, na visão de letramento de uma prática social: oferecer um curso de formação solicitado pela escola;
- b. Tiveram um *motivo* para realizar o curso de formação: a vontade de exercerem o papel como formadoras;
- c. Definiram *finalidades* para o curso de formação no geral e para as sessões em específico, por intermédio de planos de aula.
- d. Desenvolveram ações e operações para as finalidades acima, como por exemplo, cito a ação de desenvolver com as professoras a leitura crítica de um gênero textual, para tanto estabeleceram as seguintes operações: (1) explicar os conceitos e estratégias de leitura; (2) analisar propostas de leitura realizadas pelas professoras; (3) explicar o conceito de gênero e sua importância para o letramento dos alunos; (4) mostrar na prática pedagógica em que momento as perguntas sobre o gênero entram na aula de leitura; (5) exemplificar aulas de leitura com esse propósito.

E se, para Leontiev (2004), o processo de apropriação instaura-se na passagem da ação para a operação foi justamente a aprendizagem do conjunto de gêneros que fizeram parte da ferramenta CF, que, somados às intervenções da pesquisadora, tornaram possível a complexificação de novas ações, a fim de se avançar no desenvolvimento das estagiárias. Se antes elas não tinham a ideia do que seria esse gênero, agora além de se apropriarem dessa ferramenta, conseguiram também se apropriar de outras a ela agrupadas enriquecendo cada

uma delas seu próprio arsenal de ferramentas, o que contribuirá para letramento dessas futuras professoras para o local de trabalho. Porém, ficou também exposto que essa ferramenta não fez com que alcançassem uma compreensão totalmente ativa no que diz respeito ao escopo teórico necessário para o desenvolvimento da regência.

Quanto aos resultados da transposição didática, no uso da ferramenta sequência didática, igualmente avanços foram notados. No que diz respeito à internalização das capacidades de linguagem, expus, na análise do material, que todas as estagiárias ainda permaneciam no processo de responsividade silenciosa. Com o momento da transposição com a ferramenta SD conjuntamente com a ferramenta sessão reflexiva, o movimento de internalização diferenciou-se entre elas.

Carol e Sofia, por exemplo, conseguem passar da responsividade silenciosa para a responsividade ativa e crítica, pois além de conseguirem refletir sobre os problemas e lacunas apresentadas na regência conseguem reconstruir suas ações e planejá-las com vistas à superação. Além disso, outras ferramentas necessárias ao desenvolvimento da SD, como plano de aula, reescrita, discussão com a supervisora, análise de bons materiais de ensino e de boas aulas oportunizaram que a presentificação dos tópicos em sala de aula não ocorresse de forma direta, mas fosse precedida por ilustrações e discussão oral com as crianças. Como no curso de formação, entendendo a SD também como uma mega-ferramenta, a apropriação das outras ferramentas de ensino a ela incorporadas foi decisiva para o desenvolvimento das estagiárias, ratificada por elas em seus diários de bordo.

Carol, por exemplo, em seu diário, ressaltou uma característica importante da ferramenta: seu uso é determinado para atender às necessidades em uma determinada situação sobre a qual ele age (RABARDEL, 1995). Embora a SD traga elementos fortemente prescritivos, o seu uso tende a transformá-la. Mais uma vez foi a reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000) que permitiu Carol realizar uma reflexão prospectiva sobre a necessidade de se adaptar a ferramenta ao seu contexto. Decorre disso, o próprio processo de *instrumentação e instrumentalização* (RABARDEL, *op.cit.*) concernente à ferramenta, pois Carol, pelas próprias condições histórico-sociais do seu uso, percebeu a necessidade de no percurso atualizá-la e redirecioná-la com vistas aos seus objetivos.

Mariana, por sua vez, reconhece que teve problemas com a elaboração de sua SD, mas, ao mesmo tempo, declara que essa ferramenta lhe permitiu o encontro com o seu objeto de ensino e a orientou para sua ação, o que nos remete à dupla semiotização, discutida por Schneuwly (2000), no uso de uma ferramenta.

Sofia declara um fato comum no contexto da formação inicial: o desconhecimento dos estagiários do que seja projeto, oficina e mesmo uma sequência didática, contexto esse que leva muitos a tomarem um termo pelo outro indistintamente. Destaca a oportunidade de a ferramenta ter lhe ajudado no processo de transposição didática, muito embora esse processo precisasse ser mais intenso na formação, ou seja, reforça a importância da vivência de transposição didática com diferentes materiais de ensino.

Quanto aos movimentos de recuo dessa ferramenta, Carol, Mariana e Sofia, nos seus diários, chamam a atenção para duas forças coercitivas em relação ao uso da ferramenta SD para o estágio: a carga-horária referente ao estágio de docência, que hoje para Habilitação Dupla é de 12 horas-aula e o número de alunos para cada professor orientador de estágio. Sem dúvida, mesmo essa ferramenta constando como uma das possíveis a serem usadas no estágio, para se adaptar ao número de aulas previstas seria impossível desenvolvê-la como fizemos nesta investigação, utilizando no material todas as capacidades de linguagem. Da mesma maneira, para mim como orientadora, três estagiárias e dois gêneros textuais diferentes ocuparam praticamente todo o ano letivo, se tivesse uma turma completa, normalmente com 20 ou 30 alunos, o trabalho se tornaria inviável. Por isso mesmo, as condições de trabalho são fundamentais para professores de Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado, sem o que não conseguirão realizar experiências formativas com vistas a movimentos importantes de internalização pensando no letramento desses futuros professores.

Já Sofia destaca o cansaço que a ferramenta instaurou nas crianças, o que precisa ser revisto também, pensando que a aplicação dessa ferramenta pelo professor efetivo da sala poderia contar com intervalos maiores, o que é impossível na regência. O que quero ressaltar com isso é que, na realidade, as crianças engajaram-se nos projetos, porém a distribuição do tempo escolar foi um fator a prejudicar a execução das sequências, já que a professora liberou as aulas de duas semanas para a execução das oficinas, o que fazia, por exemplo, que em um dia as crianças tivessem três aulas para o trabalho com as sequências. Isso, na verdade, é um dos problemas enfrentados pelos professores formadores da disciplina de Estágio, já que, como as escolas, regra geral, não aceitam que o estagiário fique por muito tempo “tomando” as aulas do professor efetivo, disponibilizam a carga-horária de forma sequencial, o que faz com que o cansaço realmente apareça.

De qualquer forma, as ferramentas curso de formação e sequência didática proporcionaram às estagiárias a vivência de materiais com vistas a usos sociais da leitura e da escrita. A primeira porque oferecer um curso de formação fez como que as estagiárias

atendessem às necessidades reais de um contexto com vistas a transformá-lo. A segunda porque os gêneros escolhidos - carta do leitor e de solicitação também atenderam a necessidades próprias das crianças. De forma colaborativa, estagiárias, professoras em exercício e pesquisadora construíram conhecimentos e os ressignificaram no percurso suas ações.

## CAPÍTULO 3

### AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Neste capítulo, não pretendo apresentar uma análise exaustiva das produções das crianças, não são elas o foco principal desta investigação, muito embora um olhar mais pormenorizado desse material fosse muito rico principalmente em torno da questão da reescrita. Meu foco recai sobre uma pequena amostra dessas produções com vistas a realizar uma etapa da avaliação formativa<sup>54</sup> de todo o processo de mediação e de orientação por mim realizado com as estagiárias, que culmina no processo de transposição didática com as produções das crianças, como forma de mensurar qualitativa e quantitativamente o sucesso ou não de minhas orientações nas ações efetivas das estagiárias. Também como forma de avaliar o processo retomo as perguntas iniciais da investigação.

#### 3.1 As Produções das Crianças

Neste capítulo apresento a avaliação de todo processo de intervenção formativa realizado com as estagiárias por meio da análise das produções das crianças.

##### 3.1.1 A Produção da Carta do Leitor

A sala da 3ª. série conta com 22 crianças. Desse total 18 fizeram a produção inicial dos textos e 15 a produção final. Para essa análise faço um recorte de três produções.

A fim de se perceber o desenvolvimento das crianças, apresento inicialmente a proposta do diagnóstico inicial elaborada pelas estagiárias Carol e Sofia:

**Depois de ler a reportagem abaixo, retirada da Revista Ciência Hoje da Criança *on line*, escreva uma carta do leitor para ser publicada nesta revista, com a intenção de dar sua opinião sobre o assunto abordado, ou de solicitar mais informações a respeito do assunto. Bom trabalho!**

---

<sup>54</sup> A avaliação formativa, na visão de Batista *et al* (2007) tem função “diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa” (p.07). Outros autores como Bloom *et al* (1983), Perrenoud (1999), Hadji (2001), reforçam que o grande objetivo desse tipo de avaliação é fazer com que o aluno evolua em relação ao diagnóstico inicial de sua escrita.

### Era uma vez...

#### **Sabia que ler contos de fadas estimula a imaginação e ainda pode nos afastar da violência?**

Bela Adormecida, Branca de Neve, A Bela e a Fera... Esses e outros contos de fadas são nossos velhos conhecidos. Mas você sabia que ler histórias como essas, além de fazer a gente sonhar, pode nos afastar da violência? Pois é. Uma pesquisa divulgada recentemente sugere que quem costuma ler contos infantis dá menos atenção aos jogos eletrônicos – alguns muito violentos –, solta a imaginação com mais facilidade e, como ouve e lê mais histórias, tem respostas na ponta língua sobre vários assuntos.

O estudo foi feito pelo psicólogo Carlos Brito, da Universidade Católica de Pernambuco, em parceria com suas alunas Karlise Maranhão Lucena e Bruna Roberta Pires Meira. Juntos, eles analisaram a importância da fantasia, presente nos contos de fadas, na vida de crianças como você. Para isso, fizeram uma verdadeira maratona: percorreram *lan houses* – casas de jogos eletrônicos – e diversas escolas particulares de Pernambuco, que usam formas diferentes de ensinar.

O trio entrevistou 80 meninos e meninas de oito a nove anos, sendo que metade era de colégios que educam de maneira tradicional, onde a criança não tem que dar opiniões e os livros infantis estão sempre ligados às provas. A outra metade entrevistada foram alunos de escolas que optam pela educação construtivista, em que a criança é encorajada a construir seu próprio saber, a desenvolver sua imaginação e a aprender por meio de experiências que vive no dia-a-dia, como ouvir histórias infantis.

Com as entrevistas, Carlos e suas alunas concluíram que as histórias infantis, principalmente no caso das crianças das escolas construtivistas, estimulam a imaginação, a fantasia e ajudam a lidar melhor com a agressividade. Além disso, as crianças que gostam de contos infantis se ligam menos nos jogos eletrônicos e até criticam os *games* que têm muita violência. Já as matriculadas em escolas tradicionais preferem os *videogames* – em especial, aqueles que têm luta –, não se interessam muito pelos contos de fadas e até dizem que os livros como esses são feitos para crianças pequenas.

[...]

Depois dessa pesquisa, quem gosta de um bom conto de fadas vai, com certeza, querer ler muito mais. Já os que dizem que não gostam, podem se animar e abrir um bom livro. Afinal, quem não gosta de viajar de graça em tapetes mágicos, carruagens ou até num bom cavalo alazão? Tudo isso é permitido se você soltar a imaginação e experimentar a magia dos contos de fadas.

**Cathia Abreu**

Ciência Hoje das Crianças

26/09/05 - <http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/view/3830>

Já para a produção final da carta do leitor, a qual decorreu do interesse das crianças por comidas do tipo “fast-food” a proposta foi a seguinte :

No nosso texto de hoje, teremos uma batalha, ou melhor, um duelo entre duas redes de *Fast Food*: Mc Donald´s atacando de um lado e o Burger King atacando do outro. Quem será que vai vencer? Você tem alguma idéia? Façam as suas apostas porque o duelo vai começar!!

# DUELO

>> BRIGA RÁPIDA ENTRE OS FAST FOODS

## É CHAPA QUENTE!

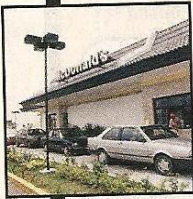
Esta briga não é boa, é uma delícia... A consagrada combinação de hambúrguer, batatas fritas e refrigerante é um consenso entre a galera. A única dúvida que resta é: pedir um Big Mac ou um Whopper?

MANUELA NOGUEIRA



**MCDONALD'S**

**BURGER KING**

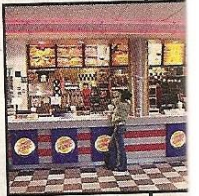


O McDonald's é, de longe, a **maior rede de fast food** do mundo. Por isso, seus números são praticamente imbatíveis e os rivais comem poeira. São mais de 31 mil lojas, que estão presentes em 118 países. É uma das marcas mais globalizadas de todo o planeta

**Tamanho da rede**



O Burger King perde para o McDonald's, mas não faz feio: tem mais de 11 mil lojas, em 65 países. Para tirar a diferença, a rede **está em plena expansão**: até o fim deste ano, por exemplo, o número de lojas aqui no Brasil deve dobrar



Quando o assunto é dinheiro, o palhaço Ronald ri à toa. Já que o McDonald's é a maior rede de fast food do mundo em número de lojas, fica mais fácil ter também o maior faturamento. Em 2006, a lanchonete teve mais de **21 bilhões de dólares** de faturamento!



**Faturamento**



Também neste quesito, o Burger King ainda precisa comer, ou melhor, vender muito hambúrguer. O faturamento dessa rede de Miami foi **dez vezes menor** que o do seu concorrente: 2 bilhões de dólares no ano passado

O Big Mac é não só o sanduíche mais vendido da rede como também um dos mais famosos sandubás do planeta. A receita que virou até musiquinha rende 192 gramas de rango, pelo preço de 6,90 reais. Ou seja, **1 grama de Big Mac custa 3,6 centavos**

**Custo/benefício**



O sanduíche mais popular é o Whopper. E a versão Whopper Duplo com Queijo é a mais parecida com o Big Mac. Ele custa 10 reais, mas é bem maior: pesa 397 gramas. Ou seja, cada grama sai por 2,6 centavos, **quase 30% mais barato** que o Big Mac

Os dados que conseguimos só permitem comparar a venda dos sandubás no Brasil. A cada mês são vendidos cerca de 4,5 milhões de Big Macs nas 544 lojas da rede no país. Isso dá uma média mensal de aproximadamente **8 mil Big Macs vendidos por loja** do McDonald's

**Sanduíches por loja**



Se pegarmos os primeiros 23 meses em que a marca chegou ao Brasil, houve uma venda média de 152 mil Whoppers por mês. Mas o Burger King só tem 28 lojas. Mesmo assim, seriam cerca de **5 mil Whoppers por loja** a cada mês, ainda bem menos que no McDonald's\*

São **14 opções de sanduíches e 7 de acompanhamentos**. Além dessa variedade, o McDonald's tem uma vantagem: "Há um número maior de opções saudáveis", diz a nutricionista Bianca Masuchelli Chimenti, referindo-se aos cinco tipos de saladas e frutas como sobremesa. A pedido da ME, Bianca analisou os dois cardápios

**Cardápio**



Até o presidente da empresa, John Chidsey, admite que rango saudável não é o ponto forte nem a meta da rede: "Nosso negócio é vender hambúrguer". Mas, mesmo que a gente considere só os sandubás, o Burger King ainda oferece uma opção a menos que o concorrente: no cardápio brasileiro são **13 lanches e 5 acompanhamentos**

**4x1**

**VITÓRIA DO MCDONALD'S!**

Tamanho aqui foi documento, por isso o palhaço Ronald pôde saborear a vitória com folga...

© FOTOS DIVULGAÇÃO

\* OBS.: COMO AS 28 LOJAS DO BURGER KING FORAM SENDO ABERTAS AOS POUCOS DURANTE OS PRIMEIROS 23 MESES

A proposta de produção desta oficina é escrever uma carta do leitor para ser publicada na revista *Mundo Estranho*, com a intenção de dar uma opinião sobre a reportagem "É chapa quente" veiculada na mesma revista.

**Antes de escrever é preciso refletir:**

1. Vimos que nas cartas do leitor estudadas, o emissor sempre assume uma posição social, seja ela de pai, mãe, aluno, filho, leitor, médico, advogado... A partir da leitura da reportagem "É chapa quente" pense qual posição você assumirá na escrita de sua carta. Escreverá como um leitor? Como um dono de uma rede de *fast-food*? Como um consumidor? Como um nutricionista?...
2. Depois de definir a sua posição social, defina o seu objetivo. Você irá elogiar? Criticar? Sugerir? Solicitar?
3. Agora que já definiu o seu objetivo, defina então os argumentos que irá utilizar para construir a sua carta. Lembre-se que eles precisam ser convincentes.
4. Faça um rascunho inicial da carta, observando os tempos verbais, as expressões que lhe ajudam a cumprir com o seu objetivo, a adequação vocabular (isso dependerá da sua posição escolhida) e a estrutura da carta.

É preciso esclarecer que, antes de as crianças escreverem, o texto de apoio foi lido e discutido previamente com elas, além das orientações acima que funcionaram como uma espécie de ficha de controle para a escrita e reescrita (cf. NASCIMENTO, 2007, 2009a, 2010).

Para a análise mais específica do desenvolvimento das crianças solicitei que as estagiárias separassem três alunos representativos da turma : (a) um aluno de desempenho ótimo (ADO); (b) um aluno de desempenho médio (ADM) e (c) um aluno de desempenho fraco (ADF) . Para a confecção dos gráficos utilizo dados quantitativos da turma toda. De forma comparativa apresento as produções iniciais e finais dos alunos para em seguida analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

**Quadro 42** – Produções iniciais<sup>55</sup> e finais das crianças da 3ª. série

<b>O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES NO FINAL DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM</b>	
<b>PRODUÇÃO INICIAL (sem correção ortográfica)</b>	<b>PRODUÇÃO FINAL</b>
<b>ADO</b>	<b>ADO</b>
<p>“Senhora Cáthia de Abreu a reportagem da revista Ciência Hoje é muito estimulante, para mim que adoro ler, foi muito legal, pois ela fala de livros de contos de fadas que é um de meus preferidos é que eu gosto mais de aventura e para provar vou dizer que tenho um livro do Julio Verne que se chama Viagem ao Centro da Terra (...) Cathia de Abreu eu I. B. concordo que as crianças escolham seus livros para que os videogames sejam estintos (<i>sic</i>) do planeta. Menos os computadores que ajudam muito nas pesquisas para a escola (para trabalhos é claro). 10.000000 beijos I.” (32 linhas no original)</p>	<p><i>Maringá, 07 de novembro de 2008.</i></p> <p><i>Caro editor da ME,</i></p> <p><i>Olá, pessoal da ME, tudo bem com vocês? Essa é a primeira revista para qual escrevo. A matéria que mais gostei foi a do duelo entre o Mac' Donalds (Big Mac) e o Burger King.</i></p> <p><i>Eu adoro a revista ME, porque tem bastante ilustrações. Eu gostaria de pedir que vocês publicassem sobre outros restaurantes como: giraffas, Bobs, etc. Como gosto muito de ir a restaurantes, queria saber mais sobre eles, tipo: qual é o mais saldável, e qual é o mais caro.</i></p> <p><i>Gosto muito da revista, porque tem muita coisa colorida e estranha. Coloquem a minha carta por favor gostaria de conhecer mais crianças e assim ter mais amigos.</i></p> <p><i>Até mais e um abraço</i> <i>I.M.</i></p>
<b>ADB</b>	<b>ADB</b>
<p>“Senhora Cáthia de Abreu eu M. C. li a sua reportagem e gostei muito. Porque eu acho que a história infantil ajuda a ter mais ideia e também ajuda a afastar a violência. Isso é muito importante, porque no futuro não vou</p>	<p><i>Maringá, 07 de novembro de 2008.</i></p> <p><i>Olá Editor da ME, eu achei este assunto do Mac x Burger muito interessante por que compara os hamburger, mesmo que o hamburger do</i></p>

<sup>55</sup> As produções iniciais são apresentadas na forma como as crianças escreveram, Certamente, acostumados com o ensino público, causa estranhamento os poucos desvios na forma, justificado pelo contexto desta pesquisa, que analisa uma das melhores escolas particulares da cidade.

<p>ser violenta. Por isso adorei a reportagem. Essa reportagem eu acho que deve ser difícil de fazer. Por isso muito obrigada.</p> <p>Beijos para a senhora.” (12 linhas no original)</p>	<p><i>BURGERKING seja mais barato e maior , o do MAC DONALD ganha do hamburger do BURGERKING, por isso eu achei a edição 64 legal.</i></p> <p><i>Eu como consumidora estou comentando que as casas de fast-food colocam muita gordura no hamburger, então eu sugiro que coloque menos gordura e mais legumes e verduras para não atrapalhar sua casa de comida e para ser um lanche ou hamburger mais saudável.</i></p> <p><i>Abs</i> <i>M. S.</i></p>
<p><b>ADF</b></p> <p>“PARA: CATHIA DE ABREU</p> <p>Achei que isso está correto mas acho que as pessoas podem ler contos de fadas e videogame e tudo pode dar certo. Com a carta que voçeis escreveram se juntar com outra carta pode ser que as pessoas que leião achem intereçante mudar a vida porque assim as pessoas que lerem podem se convencer os outros a fazerem certo e esquecerem o errado e tudo dara serto. Eu acho que é legau vocês fazerem as pessoas mudarem as açoens e vocês devem convencer as pessoas.</p> <p>Abraços J.N.”</p>	<p><b>ADF</b></p> <p><i>“Maringá, 07/11/08.</i></p> <p><i>Olá revista ME.</i></p> <p><i>É a primeira vez que eu escrevo, gostei muito da matéria „É chapa Quente” (edição 64) porque a matéria é muito interessante, legal e ensina as crianças que comer Mac todo dia não é bom.</i></p> <p><i>Eu, na posição de nutricionista, gostaria que vocês escrevessem uma matéria sobre os vegetais e legumes, falando como eles são importantes para nós porque eles nos dão mais forças e previnem contra doenças.</i></p> <p><i>Abraços</i> <i>J.N.”</i></p>

No que se refere à *capacidade de ação*, observa-se que, na produção inicial, nenhum aluno preenche todas as condições de produção referentes à carta do leitor enviada. Primeiro embora todos se dirijam diretamente ao destinatário previsto (Cáthia de Abreu), não reconhecem bem o gênero carta do leitor na medida em que não escrevem uma carta a ser enviada (que gênero é este?). A posição social do agente, em todas as três cartas, não é

explícita, muito embora possamos inferir que as crianças se colocam como leitores. Um ponto comum entre as três cartas é o fato de todas as três apresentarem o objetivo de elogiar a matéria, muito embora a carta do leitor possa também trazer outros objetivos (como comentar, criticar, sugerir).

Já nas produções finais, podemos perceber que o gênero carta do leitor a ser enviada preenche todas as condições de produção, agora as três cartas reconhecendo que o gênero carta do leitor a ser enviada necessita de elementos como data, vocativo, corpo e despedida acabam por utilizá-lo. Além disso, chama muito atenção o fato de que houve a ampliação de novos objetivos na carta. Se antes todos escreveram para elogiar a matéria, agora todos os alunos elogiam, mas também sugerem novas reportagens, novos objetivos aparecem. Por fim, ressalto a questão da posição social que no diagnóstico encontrava-se de forma implícita e agora aparece de forma explícita, como por exemplo o aluno de desempenho ótimo que coloca-se como consumidora e o aluno de desempenho fraco como nutricionista, numa clara demonstração de que internalizaram o conceito e sua aplicação.

Quanto à *capacidade discursiva*, percebe-se que a organização global da carta a ser enviada é respeitada por todos os alunos e a sequência argumentativa traz a presença de uma tese e de argumentos com justificativas, à exceção do aluno de desempenho fraco, que apenas estabelece a opinião “porque foi esperta”, sem apresentar justificativas. Já em relação à capacidade linguístico-discursiva, a utilização dos tempos verbais mostra-se um tanto irregular. O aluno de desempenho ótimo e desempenho bom usam de forma adequada o tempo presente para elogiar a revista (“eu gosto muito da revista”; “eu adoro a revista”), todavia para solicitar a publicação da carta e uma matéria, ao invés de usarem o pretérito numa forma de polidez com o destinatário fazem uso do presente do subjuntivo (“coloquem minha carta...”; “peço que publique uma matéria”), conotando uma ordem indevida ao gênero e à situação de interação. Já o aluno de desempenho fraco faz uso correto dos tempos verbais especialmente quando solicita uma matéria por meio do pretérito (“... gostaria que vocês escrevessem uma matéria.”).

Dessa forma, tendo em vista o diagnóstico, as oficinas trabalhadas pelas estagiárias, a Figura abaixo, com base em Guimarães (2006), ilustra em percentagem, os itens analisados e o progresso alcançado pela turma. Destaco que a turma, embora tivesse 22 alunos, 18 fizeram o diagnóstico e apenas 15 a produção final.

**Quadro 43** – Comparação entre a produção inicial e final da carta do leitor

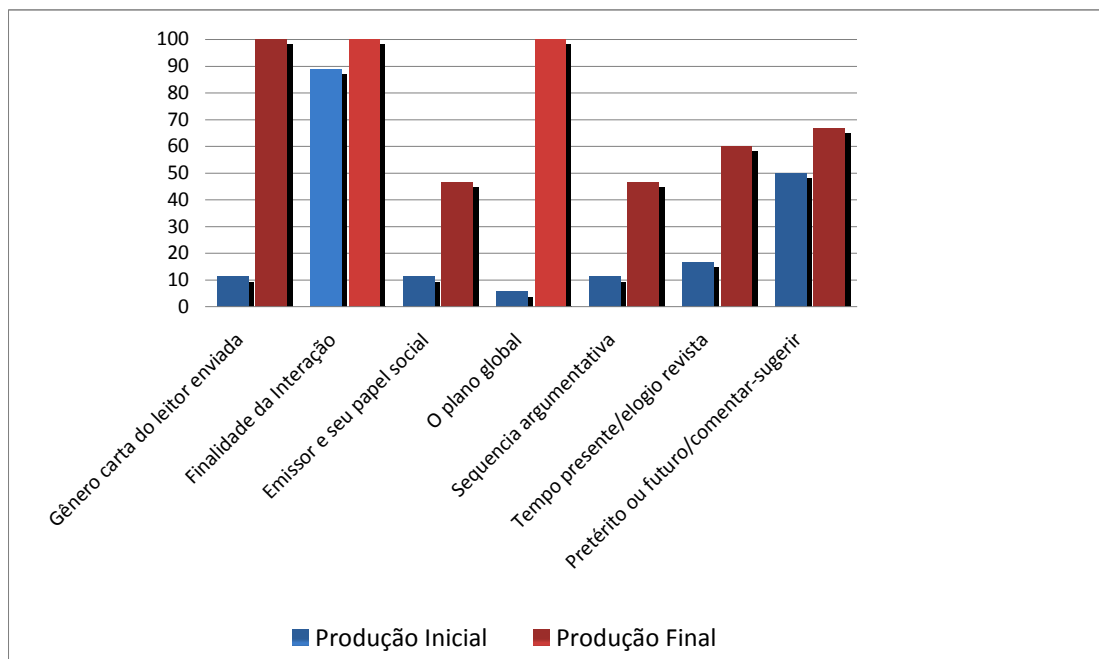
CAPACIDADES DE LINGUAGEM	NÍVEIS DE ANÁLISE	PRODUÇÃO INICIAL		PRODUÇÃO FINAL	
		Número de alunos de um total de 15	%	Número de alunos de um total de 15	%
<i>Capacidade de ação/ Contexto de produção</i>	a) Trata -se do gênero carta do leitor enviada	2	11,1	15	100
	b) Apresenta objetivo definido pela interação	16	88,8	15	100
	c) O emissor e seu papel social estão delineados	2	11,1	7	46,6
<i>Capacidade discursiva/ Plano global e sequência argumentativa</i>	a) Apresenta o plano global da carta do leitor a ser enviada	1	5,5	15	100
	b) A sequência argumentativa apresenta tese e justificativa	2	11,1	7	46,6
<i>Capacidade linguístico-discursiva/ Coesão Verbal</i>	a) Utiliza o tempo presente para elogiar a revista	3	16,6	9	60
	b) Utiliza o pretérito perfeito ou futuro do pretérito para comentar, criticar ou solicitar matéria	9	50	10	66,6

Verifica-se que houve o desenvolvimento das crianças em todas as capacidades, uma pouco mais na capacidade de ação. Isso, sem dúvida, ocorreu por causa das oficinas iniciais das sequências, que considerando as dimensões afetivas e volitivas por elas desencadeadas, acabam por seduzir o aluno. Nas oficinas iniciais os alunos, ao tomarem contato com o projeto de comunicação, sabem que terão um interlocutor real, que irão escrever a partir de uma necessidade real de expressão. Menos desenvolvimento observamos na capacidade linguístico-discursiva, o que ao meu ver é coerente com o próprio desenvolvimento das estagiárias, que, em relação a essa última capacidade, demonstraram mais dificuldades tanto na elaboração das oficinas como na preparação e condução das aulas. Tanto elas como as

crianças finalizam a regência no grau de responsividade silenciosa, no que diz respeito à capacidade linguístico-discursiva.

A fim de visualizar melhor o desenvolvimento das crianças apresento o gráfico:

**Gráfico 1-** Comparação entre o diagnóstico e o desenvolvimento final das crianças na carta do leitor.



### 3.1.2 A Produção da Carta de Solicitação

Com relação à quarta série, o gênero carta de solicitação foi trabalhado a partir da proposta para o diagnóstico:

**Você assistiu o filme Kung Fu Panda? Gostou?**

*Neste filme um urso panda chamado Pó, irreverente e preguiçoso, é o único capaz de salvar o Vale da Paz do vilão Tai Lung, um poderoso leopardo das neves. Com os ensinamentos de Shifu, Po se torna um grande mestre do Kung Fu, à semelhança do Mestre Macaco, um guerreiro que é tudo o que o panda quer ser.*

*Sobre os ursos pandas, a Revista Gênios, do dia 26 de junho de 2008, publicou uma matéria, na qual relatou alguns hábitos desse “Gigante da Floresta ” e também algumas curiosidades. Uma delas é o fato de o urso estar em extinção. Você sabia que restam apenas três mil pandas em liberdade? 183 vivem em cativeiros na China e 20 estão distribuídos pelos zoológicos do mundo. Além disso, a caça é ilegal e o ambiente natural, no qual este urso vive, está em total destruição.*

*Você faria alguma coisa para salvar os pobres ursos das armadilhas dos caçadores? É certeza que sim!!! Mas infelizmente, não é possível viajar até lá para protegê-los. Então, escreva uma carta para o secretário do meio ambiente da China, pedindo mais cuidado com os pandas. Lembre-se que você precisará convencê-los que estão agindo de forma irresponsável com a natureza.*

*Não se esqueça: você fará a sua parte para a manutenção de um mundo melhor! Antes de passar a carta para folha definitiva, escreva, nas linhas abaixo, tudo o que você acha importante escrever. Depois, elabore a carta e passe a limpo.*

Já a proposta para a produção final, partiu de uma necessidade real da escola: a ampliação de uma quadra de esporte, problema esse mobilizado pelos próprios alunos. A proposta de escrita final foi a seguinte:

Agora que você leu sobre a legislação do esporte, escreva uma carta para a diretora da escola solicitando a ampliação da quadra de esportes. Para isso, utilize argumentos que a possa convencer. Pense na linguagem adequada, bem como nos vocativos e terminações para a carta.

Da mesma forma que na 3<sup>a</sup> série, a estagiária selecionou como amostra representativa da análise um aluno de desempenho ótimo (ADO), um de desempenho médio (ADB) e um aluno de desempenho fraco (ADF). Suas produções iniciais e finais, conforme escreveram:

**Quadro 44** – Produções iniciais e finais das crianças da 4ª. série

<b>O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES NO FINAL DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM</b>	
<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>	<b>PRODUÇÃO FINAL</b>
<p style="text-align: center;"><b>ADO</b></p> <p>Brasil, 27 de agosto de 2008.</p> <p>À Vossa Senhoria, o Sr. Secretário do Meio Ambiente...</p> <p style="text-align: center;">Respeito aos Pandas</p> <p>Senhor Lihuan Fei, algo está preocupando o mundo inteiro. É sobre os Ursos-Panda que estão em <u>grande risco de extinção</u>, eu lhe peço que cuidem melhor dos pobres pandas, pois é difícil viver em cativeiro. Eles devem ser mais livres, tendo acesso à natureza, ao habitat deles, que precisa ser reconstruído, reflorestado. Por favor, Vossa Senhoria, o Sr. precisa fazer isso, outará que permitir que outros governos façam isso (nós estamos com o apoio do Canadá, EUA, Argentina, Rússia França, Alemanha, Noruega, Suécia, Austrália, África do Sul. Também poderemos tomar outras medidas para proteger os animais ameaçados então imploro para que Vossa Senhoria tome uma decisão rápida. O mundo e os animais agradecerão.</p> <p style="text-align: center;">Sr. H. B., Embaixada brasileira.</p> <p>Parceria: Canadá, EUA, Argentina, Rússia, França, Alemanha, Noruega, Suécia, Austrália, África do Sul, Japão e Coréia do Sul</p>	<p style="text-align: center;"><b>ADO</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Senhor Diretor,</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Serei breve no assunto. Tomei a liberdade de escrever esta carta para lhe solicitar algo que é extremamente necessário no momento: a construção de um ginásio poliesportivo.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Não é por interesse próprio que estou solicitando isso, mas por todos os alunos que estudam nessa escola que merecem uma boa cultura do esporte, que traz qualidade de vida para todos.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Além disso, o professor Paulo de Educação Física concorda e diz “Até 9 e 8 anos, o tamanho da quadra está bom, mas para os mais velhos não dá, pois os alunos são maiores e a turma mais numerosa...”</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Se nas escolas públicas isso é lei e as escolas particulares são melhores, por que não podemos ter uma quadra assim? Pense muito profundamente sobre essa carta.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Nossa escola espera ansiosamente sua resposta.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>H.B.</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>ADB</b></p> <p>Rementente: Secretário do Meio Ambiente</p> <p>Senhor Secretário eu G. S. devo lhe informar que você e outros que trabalham com você não estão cuidando direito do meio ambiente aí na China, porque muitos ursos panda estão morrendo, pelo motivo de destruição das matas queimadas e desmatamentos.</p> <p>Os ursos panda estão ficando extintos por causa disso e por armadilhas de caçadores, hoje existem 3000 ursos panda no mundo.</p> <p>Vocês aí que protegem o meio</p>	<p style="text-align: center;"><b>ADB</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Maringá, 03 de novembro de 2008.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Prezado diretor</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Primeiramente gostaria de agradecer pelas duas quadras que você fez na escola, mas eu e minha turma achamos as quadras pequenas para uso.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>No Brasil existe uma lei dizendo que as escolas precisam ter quadras de tamanho oficial para as atividades esportivas do colégio.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>O prof. De Educação Física disse que “até 8 ou 9 anos o tamanho da quadra é adequada, mas para 4ª. série em diante os alunos são maiores e as turmas mais numerosas”. Por isso, o nosso uso na</i></p>

<p>ambiente da China devem proteger melhor os ursos panda colocando eles em alguma área protegida ou em qualquer lugar que esteja sobre a proteção de vocês para que os ursos panda estejam protegidos de caçadores e da destruição das matas.</p>	<p><i>quadra não está completamente bom, porque para nós a quadra está pequena.</i></p> <p><i>Atenciosamente</i></p> <p><i>P.</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>ADF</b></p> <p>Data: 27/08/08</p> <p>Vossa Senhoria Shing Wian, como todo mundo sabe os ursos panda são muito bonitos mas vocês os chineses estão destruindo o abtate natural deles e destruindo-os.</p> <p>Estou dando algumas sugestões como: enformar a população chinesa que só existe 3203 pandas no mundo contando o que estão em liberdade e em cativeiro, plantarem arvores e babus para viverem e impedir que os homens tenham muito contato com os Pandas.</p> <p style="text-align: center;">Abraços</p> <p style="text-align: center;">E. V.</p>	<p style="text-align: center;"><b>ADF</b></p> <p><i>Maringá, 03 de novembro de 2008</i></p> <p><i>Prezado diretor</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Boa tarde !</i></p> <p><i>Eu estou pedindo ao Senhor uma quadra maior para o nosso desenvolvimento fisico,como o nosso professor de Educação fisica disse. Da quarta série para cima a quadra está muito pequena, e não dá para correr muito. Pelo o que o argumento da legislação diz que cada escola tem que ter uma quadra adequada para os alunos.</i></p> <p><i>Obrigado</i></p> <p><i>E.V.</i></p>

Observando as produções iniciais, no que se refere à *capacidade de ação*, muito embora os três alunos tenham escrito uma carta, apenas o aluno de desempenho ótimo escreve claramente uma carta de solicitação ao ministro da China, para pedir que cuide melhor dos ursos pandas (“eu lhe peço que cuidem melhor dos ursos pandas”). Já o aluno de desempenho bom escrever a carta com outro objetivo, como informar ao ministro que não estão trabalhando direito (“devo lhe informar que você e outros que trabalham com você não estão cuidando direito do meio ambiente aí na China”), não deixando claro qual é exatamente a sua solicitação. Da mesma form,a o aluno de desempenho fraco escreve para dar algumas sugestões ao ministro (“plantar arvores e babus para viverem e impedir que os homens tenham muito contato com os Pandas”).

No entanto, quando olhamos a produção final, o objetivo de solicitar uma quadra maior para a escola fica explícito na carta do aluno de desempenho ótimo (“Tomei a liberdade

de escrever esta carta para lhe solicitar algo que é extremamente necessário no momento: a construção de um ginásio poliesportivo”) e no aluno de desempenho fraco (“Estou pedindo ao senhor uma quadra maior para o nosso desenvolvimento físico...”). Já o aluno de desempenho bom, muito embora coloque bons argumentos para a construção da nova quadra, não deixa explícita a solicitação. Também destaco que em todas as cartas o papel social do agente produtor assumido são os de alunos da escola que se dirigem ao diretor da escola.

Quanto à *capacidade discursiva*, as oficinas escolhidas por Mariana trabalharam o plano global da carta e a sequência argumentativa, esta última sem o trabalho dos contra-argumentos, pois durante as aulas de regência Mariana observou que as crianças tinham dificuldades até mesmo em justificar o argumento, o que não havia ficado claro anteriormente no diagnóstico. Ao comparar as produções iniciais e finais observei que se inicialmente nenhum dos alunos tinha noção do desenvolvimento global da carta de solicitação. O aluno de desempenho ótimo, por exemplo, até se aproxima muito, porém chama a atenção o fato de ele colocar entre o vocativo e o corpo do texto, uma espécie de título – “Respeito aos pandas”- muito comum na redação escolar. Já na produção final, todos os três apresentam o plano global, composto de data, vocativo, pedido, justificativas, despedida e assinatura. No que se refere à sequência argumentativa, a produção final das crianças demonstra o aproveitamento do gênero entrevista com o professor de educação física, de onde, inclusive, retiraram um argumento de autoridade para justificar a construção de uma nova quadra, bem como outro argumento retirado de um texto informativo dado por Mariana a respeito da legislação para construção de quadras poliesportivas, comprovando que as justificativas para a tese de ser necessária a construção de uma nova quadra foi o resultado do trabalho da estagiária conjuntamente com os gêneros por ela escolhido.

Por fim, com relação à *capacidade linguístico-discursiva*, o diagnóstico havia apontado a dificuldade que as crianças tinham com relação ao uso dos pronomes de tratamento na carta de solicitação e também no uso dos operadores argumentativos, dentro do trabalho de conexão verbal. Na produção inicial das crianças, o destinatário era o secretário do meio-ambiente da China, uma alta autoridade, que é referida pelo aluno de desempenho ótimo e aluno de desempenho fraco como “Vossa Senhoria” e pelo aluno de desempenho bom como “senhor”. Na produção final, observamos que o ADO e o ADF referem-se ao diretor utilizando-se corretamente o vocativo “senhor diretor”, mas o ADB ainda fica na informalidade e utiliza-se do pronome “você”, para um destinatário que exigiria uma certa formalidade linguística. Além disso, a despedida da carta na produção inicial também foi

marcada por essa informalidade por meio do uso de “abraços” no ADF, que na sua produção final continua não usando uma despedida mais formal para o destinatário, finalizando a carta com um “obrigado”. Já o ADB que na produção inicial não havia colocado nem a despedida nem a assinatura termina de forma correta com o uso de um “atenciosamente”.

No que se refere ao uso dos operadores argumentativos, o ADO, em sua produção inicial utiliza-se apenas de um operador “também”, e na produção final a utilização de operadores de adição como “além disso” e de justificativas como “pois”. O ADB, por sua vez, em sua produção inicial, também quase não se vale de mecanismos de conexão, limitando-se ao uso do operador “porque”. Na sua produção final, chama a atenção a utilização do operador “primeiramente”, trabalhado nas oficinas para iniciar a carta, do operador “por isso” para concluir os argumentos” e mais uma vez do operador “porque” para justificar argumento.

Finalmente, o ADF, ainda numa demonstração da força da linguagem oral, utiliza-se de vários mecanismos de ligação por meio do conectivo “e”. Na sua produção final muito embora esses mecanismos tenham desaparecido, não há o uso de outros operadores.

De forma comparativa e quantitativa, o progresso alcançado pela turma toda (composta de 14 alunos, os quais 14 participaram da produção inicial e 12 da produção final), pode ser assim visto:

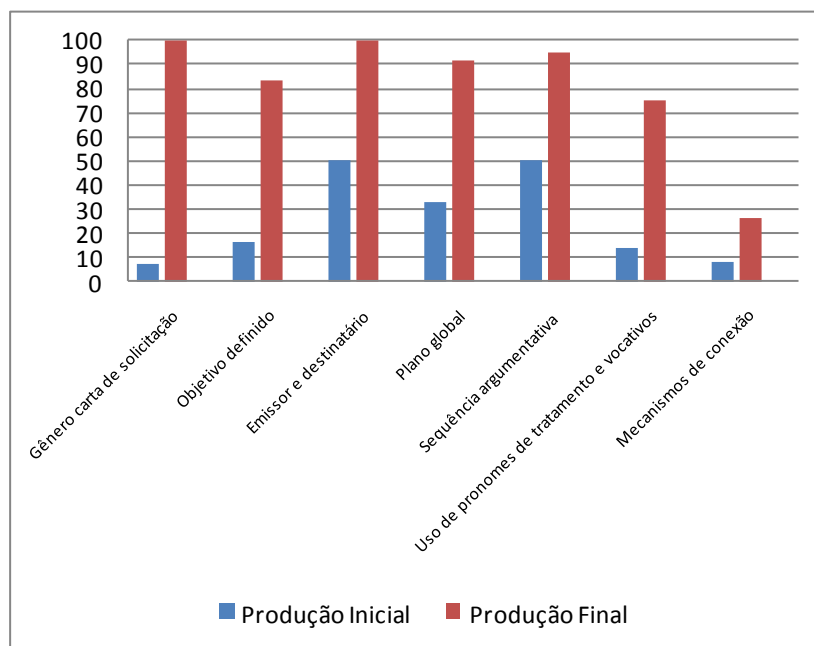
**Quadro 45** – Comparação entre a produção inicial e final da carta de solicitação

CAPACIDADES DE LINGUAGEM	NÍVEIS DE ANÁLISE	PRODUÇÃO INICIAL		PRODUÇÃO FINAL	
		Número de alunos num total de 14	%	Número de Alunos num total de 12	%
<i>Capacidade de ação/ Contexto de produção</i>	a) Trata -se do gênero carta de solitação	1	7,1%	12	100%
	b) Apresenta objetivo definido pela interação, isto é solicitar alguma coisa	4	16%	10	83,3%
	c) O emissor e o destinatário estão claramente definidos	7	50%	12	100%
<i>Capacidade discursiva/ Plano global e sequência argumentativa</i>	a) Apresenta o plano global da carta de solitação	5	33%	11	91,6%
	b) A sequência argumentativa apresenta tese e justificativa	7	50%	11	94,7%
<i>Capacidade linguístico-discursiva/ Coesão Verbal</i>	a) Utiliza pronomes de tratamento e vocativos adequados ao destinatário	2	14,2%	9	75%
	b) Utiliza mecanismos de conexão	2	8%	5	26,3%

A exemplo do que ocorreu na 3ª. série, as amostras dos textos revelam que a capacidade linguístico-discursiva foi a quem menos gerou mudanças. Mas, em relação às outras duas capacidades, as crianças conseguem perceber o contexto de produção, muito embora o ADB e o ADF apresentem alguns problemas de inadequação da linguagem ao destinatário. No que concerne ao movimento de internalização de Mariana, apesar dos problemas relatados na análise do material e das aulas, há nas produções finais o desenvolvimento de capacidades nas crianças, que evidencia o seu próprio movimento de internalização.

O gráfico ilustra, assim, o movimento de internalização das crianças:

**Gráfico 2-** Comparação entre o diagnóstico e o desenvolvimento final das crianças na carta de solicitação.



Dessa maneira, as produções das crianças apontam para o grau de responsividade ativa no que concerne às capacidades de ação e discursiva e silenciosa no que diz respeito à capacidade linguístico-discursiva.

Na próxima seção, apresento os resultados finais, concernentes, às perguntas de pesquisa da investigação.

### 3.2 Síntese dos Movimentos da Pesquisa

#### 3.2.1 Movimento 1: o Contexto de Formação das Estagiárias

Neste movimento três perguntas orientaram os objetivos da pesquisa, sendo a primeira aquela que deu origem ao objetivo geral da pesquisa e as demais aos objetivos específicos:

**(a) Qual o papel do curso de formação e da sequência didática para o desenvolvimento e letramento das estagiárias?**

Como objetivo principal da investigação, não tenho dúvidas de que essas duas ferramentas conseguiram promover o desenvolvimento das estagiárias e ampliou o nível de letramento, na medida em que possibilitou-lhes: (a) a internalização dos dois gêneros textuais

importantes para a formação profissional; (b) o desenvolvimento de capacidades de linguagem; (c) o conhecimento de um contexto particular de ensino, no caso uma escola privada, com suas regras e coerções, além de terem internalizado, a partir dessas duas ferramentas principais, inúmeros outros gêneros da atividade profissional delas decorrentes.

A elaboração do curso de formação, um novo desafio no campo de estágio, exigiu que as estagiárias mobilizassem diversas tarefas e gêneros da atividade profissional, tais como: (a) realização de um “diagnóstico” das práticas discursivas das professoras em sala de aula, por meio da análise dos cadernos das crianças e do “planejamento” das professoras; (b) elaboração de “planos de aula”; (c) leitura de bibliografia de apoio; (c) “planejamento de slides”; (d) escrita de “*handouts* teórico-práticos” a respeito de cada encontro com as professoras. Essas tarefas, conforme a tipologia de Altet (1994), mostraram-se funcionais, pois foram executadas pelas estagiárias com a minha colaboração, metacognitivas porque fizeram com que as estagiárias enfrentassem novas ZDP (VYGOTSKY, 1988) e formativas, na medida que com as estagiárias ao internalizarem os gêneros curso de formação e sequência didática colocaram-nos como ferramentas à sua disposição para outros eventos de transposição didática.

Dentre essas tarefas, destaco a análise dos planejamentos das professoras e dos cadernos das crianças, as quais serviram como parâmetros metodológicos para que as estagiárias, inclusive, preparassem suas aulas de regência. A organização dos cadernos das crianças, a coerência metodológica das aulas, por exemplo, foram fundamentais para lhes servir como orientações de como procederem a organização das aulas da regência. Afinal, tínhamos uma instituição escolar bastante sólida na cidade, com um bom trabalho de planejamento, de certa forma, apoiado por uma associação de pais que é presente na escola, fatores esses contrastantes aos da escola pública, e que, de certa forma, viabilizaram e auxiliaram o trabalho das estagiárias. Todas estagiárias foram unânimes em afirmar a importância de terem bons exemplos de gestão e organização de aulas, já que, regra geral, acontece o contrário, a grande maioria dos estagiários acaba observando aulas problemáticas, o que não se deve fazer em sala, mas não como se fazer. Na realidade, essas tarefas culminaram com o que Valsiner e Vieer (2009) denominam de processo de imitação que, na perspectiva vigotskiana, é vista não como cópia de algum modelo pré-existente, mas como uma experimentação produtiva para se alcançar propósitos parecidos.

Exatamente por isso, defendo a necessidade de, na formação inicial, os estagiários entrarem também em contato com “modelos produtivos” de boas aulas, de bons

planejamentos. Neste caso, a tarefa e as ferramentas nela inseridos – o caderno e os planejamentos - assumiram sua natureza mediadora (VYGOTSKY, 1988, 2000; RABARDEL, 1995,1999; SCHNEUWLY, 2000; WIRTHNER, 2004, 2007), na medida em que proporcionaram a reflexão das próprias estagiárias.

Um outro importante papel do curso de formação foi o fato de ele ter servido como um subnível do processo de transposição didática a ser vivenciado pelas estagiárias durante a regência, tendo em vista que ele acabou por instaurar movimentos de internalização, especialmente acerca do escopo teórico visado na investigação em torno dos gêneros textuais. Funcionando como um andaime para esse movimento da regência, o curso de formação também pode ser visto como uma ferramenta de mediação significativa para processos de internalização, o que ratifica a hipótese inicial dessa pesquisa, de que essa ferramenta pode gerar desenvolvimento nas estagiárias.

A elaboração dos *handouts* teórico-práticos no curso de formação, por exemplo, constitui-se outra ferramenta relevante para o processo de transposição didática dos conteúdos teóricos, na medida em que ao pensar em como ilustrar as teorias que eram explicadas às professoras, as estagiárias entraram em contato com o processo de transposição didática de forma contextualizada, o que faz desse gênero da atividade do professor outra ferramenta significativa para o processo de internalização.

Além disso, o curso de formação foi uma ferramenta que colocou as estagiárias em atividade, no sentido leontiviano do termo, pois instaurou um *desejo* nelas o de assumirem o papel de formadoras; uma *necessidade*, a de realizarem um curso à pedido da escola; um *objetivo*, de o contribuírem com a formação das professoras; o *planejamento de ações e operações* para que o objetivo fosse cumpridos. A vivência da metaformação proporcionada pelo curso contribuiu, assim, para o próprio processo de letramento das estagiárias para seu futuro local de trabalho, pois gerou-lhes o desenvolvimento de capacidades leitoras e produtoras, ainda que essas capacidades, ao final do curso, ainda estivessem em construção. Por isso mesmo, considero, na perspectiva do ISD, que o curso de formação gerou o desenvolvimento das estagiárias (cf. BRONCKART, 2006a), pois que novas Zonas de Desenvolvimento Próximo foram-lhes colocadas e novas capacidades foram instauradas.

Por fim, ressalto que o trabalho desenvolvido no curso de formação foi realizado de forma colaborativa entre as estagiárias e a pesquisadora, porque também me revezei com elas no papel de formadora em um dos encontros com as professoras da unidade de ensino. Essa característica, aliás, de construir de forma colaborativa o conhecimento, comum nos

paradigmas críticos, faz com que, conforme Magalhães (2007), relações mais igualitárias e democráticas entre mim e as estagiárias possam ser vivenciadas, o que, na visão da uma teoria da instrumentação ampliada (RABARDEL, 1994) passa também a ser uma ferramenta de mediação.

Já a elaboração das sequências didáticas exigiu-lhes também outro conjunto de tarefas e outro conjunto de gêneros da atividade profissional a serem mobilizados, tais como: (a) diagnóstico da produção inicial das crianças; (b) elaboração do modelo didático; (c) planejamento dos exercícios de cada oficina; (d) planejamento metodológico das aulas.

O diagnóstico da produção inicial das crianças, como uma das etapas da elaboração das sequências, levou as estagiárias a usarem várias operações mentais próprias do pensamento científico (VYGOTSKY, 2005), como a *análise* das produções das crianças, a *comparação* entre as cartas para distinguir o que era significativo, a *generalização* dos acertos e das falhas mais relevantes, a *particularização* de capacidades languageiras, a *definição* das capacidades de linguagem presentes nos cadernos, a *síntese* dessas mesmas capacidades. Exatamente por isso, a tarefa constitui-se como funcional, formativa e metacognitiva e fez com que as estagiárias avançassem no seu processo de internalização e de desenvolvimento.

No que concerne ao modelo didático, as estagiárias, especialmente Carol e Sofia, em muito se aproximaram do modelo explícito/conceitualizado (DE PIETRO & SCHNEUWLY, 2003), pois acredito que o contato prévio com a pesquisa acadêmica, a experiência e a vivência das estagiárias em grupos de pesquisa foram fatores decisivos para isso. Operações mentais próprias da pesquisa e de funções psíquicas amadurecidas (cf. VYGOTSKY, 1988) foram observadas como a organização sistêmica e a percepção consciente. Ainda, destaco que, muito embora sendo uma das etapas da própria sequência didática, enquanto Carol e Sofia elaboraram seu modelo para fazer dele uma ponte que as auxiliasse na elaboração da sequência, Mariana declaradamente afirma que o fez apenas para a pesquisadora, não usando-o de forma mais pontual para a elaboração de sua sequência, daí seu modelo didático, inclusive, ser do tipo misto. Enquanto o interlocutor real (cf. BAKHTIN, 2003) de Carol e Sofia foram efetivamente as crianças, o de Mariana foi a pesquisadora, numa clara demonstração de que elementos da noosfera (CHEVALLARD, 1991) ou, ainda, as representações de Mariana sobre o papel da pesquisadora (BRONCKART, 1993) acabaram por interferir na elaboração dessa ferramenta.

Da mesma forma que o curso de formação, a ferramenta sequência didática colocou as estagiárias em atividade, pois elas queriam aprender a desenvolver uma sequência ( havia o

*desejo*); elas tinham um *motivo* para isso (tanto da ordem do racional que era a realização do *próprio estágio, como também auxiliar o desenvolvimento de seus futuros alunos*); *houve o planejamento de ações e operações* para a elaboração e desenvolvimento posterior das sequências. E, considerando, que na perspectiva da Teoria da Atividade, os grandes avanços de aprendizagem se dão na passagem da ação para a operação, foi notório o fato de que gradativamente as estagiárias foram complexificando suas ações, por exemplo na etapa do planejamento na qual ações mais generalizantes como elaborar exercícios, foram, aos poucos, particularizando-se, pensando-se nas operações mentais envolvidas em cada um desses exercícios. Dessa maneira, o conhecimento sobre o principal objeto de ensino- os gêneros textuais- foi-se complexificando na forma das atividades por elas elaboradas, dando mostras tanto do movimento de internalização, como o de desenvolvimento das estagiárias. Isso pode ser observado, por exemplo, com a internalização das operações mentais envolvidas em cada exercício das oficinas como a observação, a generalização, a comparação, o estabelecimento de causas e efeitos, a particularização, bem como a tipologia de cada um (questões abertas, fechadas, lacunas, etc.). Além disso, para mim também a compreensão dessas operações mentais, anteriormente desconhecidas, contribuiu com meu próprio letramento profissional, numa clara demonstração de que numa pesquisa todos os que estão envolvidos acabam por fazer parte desse grande movimento de aprendizagem.

### 3.2.2 Movimentos 2 e 3 : o Curso de Formação e a Sequência Didática

Sobre esses dois movimentos apresento os resultados de duas perguntas de pesquisa

#### **(b) Como se configura o movimento de transposição didática no momento da realização do curso de formação e da sequência didática?**

Durante a realização do curso de formação, o conhecimento a ser ensinado para as professoras da unidade de ensino sofreram algumas transformações e, por vezes, deturpações, decorrentes de alguns elementos da noosfera (CHEVALLARD, 1991), localizados no sistema de ensino e no sistema didático, tais como:

- a falta de internalização das estagiárias em torno de aspectos relativos às práticas discursivas que não foram possíveis de serem trabalhadas a tempo;

- o contexto psicológico por elas vivenciado no papel de formadoras que se de um lado motivou-as a vivenciar o momento, de outro deu-lhes insegurança e ansiedade que se refletiram em alguns episódios;
- as coerções e representações da coordenação da escola;
- a tentativa de se adaptar ao contexto formativo das professoras, por exemplo, Mariana para tentar articular sua voz às vozes das professoras como uma outra comunidade discursiva muitas vezes acaba por realizar divagações, distanciando-se dos saberes a serem efetivamente ensinados.

No caso específico dos encontros sobre o eixo da leitura e da produção textual, também ocorreram ampliações nos conhecimentos teóricos inicialmente diagnosticados, em parte porque as estagiárias já tinham algum conhecimento teórico sobre essas práticas, em parte decorrente dos próprios encontros com a pesquisadora, durante a fase de planejamento, que ampliou esses conhecimentos. No entanto, no eixo da análise linguística interpretações ainda equivocadas desse objeto teórico, no interior do sistema de ensino, aliadas à própria responsividade silenciosa da pesquisadora dificultaram o processo de transposição didática das estagiárias.

Especificamente, o movimento de transposição didática, durante o desenvolvimento das sequências, foi bastante diferenciado entre as estagiárias.

Carol e Sofia, estagiárias da 3ª. série, elaboraram uma sequência didática pautada no modelo didático da carta do leitor, o que já causou menos problemas no que diz respeito ao uso do material em sala. A ferramenta plano de aula, juntamente com a observação de aulas boas das professoras e dos cadernos, auxiliou-as a organizarem as suas aulas e a realizarem melhor o processo de transposição didática. As estagiárias apresentavam o conteúdo da aula através dos seguintes gestos profissionais (cf. AEBY-DAGUÉ e DOLZ, 2008):

- (a) presentificação inicial do objeto a ser ensinado por meio de uma ilustração;
- (b) discussão com as crianças sobre a ilustração;
- (c) observação de outros exemplos;
- (d) generalização do objeto;
- (e) realização de exercícios;
- (f) exposição do conceito;
- (g) fixação por meio da leitura de lembretes ou caixas explicativas encontradas no material das crianças.

Usando, portanto, de estratégias mais dedutivas, o percurso da exposição de um novo conceito não seguia a ordem metodológica tradicional, na qual se apresenta um conceito e depois realizam-se os exercícios. Apesar desses gestos seguirem o percurso dos conceitos espontâneos, que, segundo Vygotsky (2000), parte primeiro da experiência concreta das crianças para depois chegar a um conceito, o fato de nesse percurso as estagiárias mobilizarem operações mentais como a observação, a análise de contextos, a particularização do conceito faz com que se aproximem dos conceitos científicos. Além disso, as estagiárias, no que se refere ao estilo assumido em sala de aula (ALTET, 1999), por várias vezes, pensando na dimensão relacional e interacional com as crianças, foram extremamente afetivas utilizando-se de falas como “muito bem”, “você pode fazer melhor”, “gostei muito do que fez” o que auxiliou-as na aproximação com as crianças.

Mariana, por sua vez, nas primeiras oficinas já iniciava a aula com a definição do conteúdo e expunha depois suas características principais. Embora esse percurso seja marcado no desenvolvimento dos conceitos científicos, no geral, as crianças demonstraram dificuldades de internalizar os conceitos trabalhados, especialmente nas primeiras oficinas sobre o contexto de produção da carta de solicitação, dificuldades essas que foram exacerbadas por problemas na formulação dos exercícios das oficinas, na medida em que Mariana não se valeu do modelo didático para elaborá-las. Neste caso, as representações que a estagiária tinha da pesquisadora e a sua experiência de ensino no cursinho pré-vestibular foram elementos da noosfera que interferiram demasiadamente no processo de transposição didática, que foi melhorado posteriormente com a ajuda da ferramenta sessão reflexiva. Ficou exposto também, quanto ao estilo de Mariana em sala de aula, na sua dimensão relacional, o tom por vezes autoritário com que se dirigia as crianças, quando acreditava que não estavam realizando as atividades como ela esperava, o que também, em algumas situações, prejudicou a dimensão didática de seu trabalho. Em parte, essas atitudes ocorreram porque Mariana não conseguiu perceber, no momento de sua ação, as dificuldades que as crianças estavam tendo com alguns exercícios que ultrapassaram o Nível de Desenvolvimento Próximo. Nesses casos, as sessões de reflexão foram suficientes para que ela pudesse reconfigurar seus gestos profissionais.

Além disso, fatores como o cansaço de todas as estagiárias, decorrentes não apenas das atividades referentes ao estágio, mas de outras disciplinas da graduação também se constituiu como outro fator relevante de interferência no processo de transposição, também atenuado pelas ferramentas sessão reflexiva e planos de aulas.

**(c) De que forma os exercícios propostos nas sequências didáticas revelam o processo de internalização das estagiárias?**

Para a elaboração dos exercícios, relativos às oficinas das sequências didáticas, trabalhei com as estagiárias as operações mentais relativas ao uso dos conceitos científicos e conceitos espontâneos (MENCHISHAIA, 1969; RUBSTOV, 1996; VYGOTSKY, 2000; 2001) que, ao meu ver, ampliam as categorias propostas por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) quando orientam sobre as atividades de observação, de análise de textos e discutem as tarefas simplificadas para a produção de textos no momento de elaboração das sequências.

Além de compreenderem essas operações mentais que orientam a formulação de exercícios e que fizeram com que as estagiárias produzissem, de forma consciente, os exercícios abertos e fechados nas oficinas, para realizá-los havia a necessidade de o principal objeto de ensino – os gêneros textuais, terem sido anteriormente internalizados. Exatamente por isso, entendo que esse trabalho complexificou a ação de planejar exercícios, auxiliando no desenvolvimento das estagiárias. Exatamente por poder visualizar essa complexificação de ações e operações para o movimento de internalização é que a Teoria da Atividade trouxe-me categorias analíticas mais específicas.

Quanto às operações mentais observadas nas duas sequências, ocorreram:

- A observação, a comparação e análise de textos;
- A generalização de um conceito;
- A particularização de um conceito, reconhecendo aquilo que foge à generalização, por exemplo os exercícios sobre diferentes intuítos discursivos na carta do leitor;
- A definição de conceitos.

Mesmo tratando-se de séries iniciais, e considerando que alguns conceitos como tipos de argumentos que acabaram por ultrapassar a Zona de Desenvolvimento Próximo das crianças, a utilização de diferentes operações mentais para a elaboração dos exercícios constituiu-se numa ferramenta de formação relevante para o futuro local de trabalho das estagiárias, bem como revelou, ou não, movimentos de internalização, já que houve problemas já discutidos em alguns desses exercícios.

**(d) Quais e como outras ferramentas mobilizadas pela professora formadora contribuíram para o movimento de internalização das estagiárias?**

Esta pesquisa demonstrou que o movimento de internalização de um dado escopo teórico, a exemplo dos gêneros textuais necessita de vários eventos (VYGOTSKY, 1988) para que ocorra, por isso mesmo o tempo constituiu-se como uma das ferramentas principais nesse processo, na medida em que o desenvolvimento do sujeito nunca está completo, caracterizando-se pela incompletude de um processo sempre contínuo e ininterrupto.

Além disso, o movimento de apropriação (cf. LEONTIEV, 1998, 2001, 2004) ou de internalização (cf. VYGOTSKY, 1988) ou ainda de monologização da consciência (cf. BAKHTIN, 2003) em torno dos gêneros textuais, objetos da regência das estagiárias, se constituiu pela utilização de várias outras ferramentas de ensino que, pela sua natureza mediadora, auxiliaram o encontro das estagiárias com os objetos teóricos por mim pretendidos e, que, por isso mesmo, podem ajudar outros professores formadores em movimentos de internalização.

Dentre essas ferramentas estão:

- (a) o planejamento, de aulas, de exercícios, de condutas metodológicas;
- (b) as sessões reflexivas, que oportunizaram as estagiárias uma ação retrospectiva de suas ações com vistas a transformá-las;
- (c) as reescritas (de planos de aula, dos slides, das oficinas das sequências);
- (d) as perguntas problematizadoras ou o estilo interrogativo, incitativo da pesquisadora que proporcionou a reflexão e um re-olhar para as ações das estagiárias;
- (e) as ilustrações fornecidas nos encontros de orientação;
- (f) os *handouts* fornecidos pela pesquisadora;
- (g) o desejo ou a volição das próprias estagiárias em realizar as tarefas solicitadas;
- (h) o tempo ou o silêncio por vezes necessário em alguns eventos mais conflitantes;
- (i) o conflito na medida em que instaurou novas Zona de Desenvolvimento Próximo;
- (j) as relações democráticas entre pesquisadora e estagiárias;
- (k) os textos explicadores, entendidos como leituras interpretativas dos teóricos de base;
- (l) os encontros de orientação, que auxiliaram a (re)pensar ações, tarefas, posições, discursos;
- (m) as aulas-modelo de leitura, que funcionaram como andaimes produtivos para as estagiárias elaborarem suas próprias aulas;

- (n) a explicação oral fornecida pela pesquisadora nos momentos de incompreensão teórica e metodológica das estagiárias;
- (o) a discussão via *email*, que orientou, problematizou ações das estagiárias;
- (p) a elaboração de comandos para a produção escrita;
- (q) a resolução de exercícios por vezes passados pela formadora para auxiliar no processo de internalização de pontos não compreendidos pelas estagiárias, como, por exemplo, sobre o contexto de produção;
- (r) a disciplina de Linguística Aplicada, que vivenciada no mesmo momento do estágio, auxiliou as estagiárias no processo de internalização sobre as práticas discursivas;
- (s) o jogo pergunta-resposta entre formadora e estagiárias que propiciou a estas o olhar para si mesmas, o exercício da introspecção, com vistas a clarificar o discurso interior de cada um delas;
- (t) o respeito e a relação afetiva entre formadora e estagiárias, que auxiliou, em especial, na resolução de conflitos.

Essa heterogeneidade de ferramentas, comprova, na perspectiva da teoria da instrumentação ampliada (RABARDEL,1999), que os instrumentos que podem gerar o movimento de internalização assumem natureza bastante variada, e isso se comprovou nessa pesquisa. Algumas ferramentas foram de natureza mais material, a exemplo dos planejamentos e das reescritas, outras de natureza mais discursiva como as sessões de reflexão e ainda outras de caráter mais psicológico como o afeto e a volição das estagiárias.

Na perspectiva mais didática, à luz do ISD, essas ferramentas de ensino assumiram:

- (a) sua natureza mediadora, na medida em que se colocaram como elementos a mediar a relação entre a pesquisadora, as estagiárias e os objetos teóricos a serem internalizados;
- (b) sua natureza transformadora, pois possibilitaram a transformação dos modos de pensar das estagiárias, que saíram de um grau de responsividade muda, no que concerne aos gêneros textuais para ativo em alguns casos, e silencioso em outros (a exemplo da capacidade linguística);
- (c) sua natureza de se constituir como fonte de desenvolvimento das estagiárias, porque permitiram o conhecimento de formas particulares de se trabalhar com os gêneros textuais, bem como acrescentaram na formação dessas estagiárias inúmeros outros gêneros da atividade profissional docente.

### 3.2.3 Movimento 4 : a Produção Final das Crianças

A pergunta que fiz para esse movimento foi:

**(e) Como se evidenciam indícios do processo de internalização das estagiárias na produção textual das crianças?**

Tanto as produções finais da 3ª. série (carta do leitor), como as de 4ª. série (carta de solicitação), quando comparadas com as produções iniciais, revelam o desenvolvimento das capacidades de ação e das capacidades discursivas e colocam as crianças no grau de responsividade ativa em relação a elas, como, por exemplo, o uso da posição social do enunciador presente na carta do leitor que na produção inicial foi de 11,1% das crianças, saltando para 46,6% na final; ou ainda, em relação ao plano global da carta do leitor que passou de 5,5% na produção inicial para 100% na produção final. O mesmo desenvolvimento das capacidades de ação e discursiva foram observados na 4ª. série. Por exemplo, a ausência de reconhecimento do que era uma carta de solicitação na produção inicial (7,1%) que na produção final chegou a 100% das crianças; da mesma forma, apenas 33% delas reconheciam o plano global inicialmente e na produção final esse percentual altera-se para 91,6%.

Obviamente esses resultados são coerentes aos próprios níveis de responsividade que as estagiárias alcançaram no final do processo em relação às capacidades de linguagem, ou seja, no que se refere às capacidades de ação e capacidades discursivas foi notório o processo de internalização a que chegaram, mas, em relação à capacidade linguístico-discursiva, esse grau, ao final da regência, não se tornou plenamente ativo, mantendo-se no grau silencioso, mas eu acrescento silencioso crítico, pois as estagiárias sabem de suas lacunas e conseguem, de forma crítica, avaliar esse processo.

No próximo capítulo apresento minhas considerações finais, as limitações, contribuições e apontamentos para o futuro.

## PARTE IV

# CONCLUSÕES

*“[...] os homens e as mulheres fazem a história que é possível, não a história que gostariam de fazer ou a história que, às vezes, lhes dizem que deveria ser feita.”(FREIRE, 1997,P.X)*

## 1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O elemento motivador desta pesquisa foi o de observar como se constitui o movimento de internalização de professoras em formação, o meu foco, portanto, foi no objeto a ser ensinado para as estagiárias, os gêneros textuais. Junto com ele, a ideia de desenvolvimento foi igualmente utilizada, em duas perspectivas teóricas distintas, porém não incompatíveis.

No quadro teórico do ISD, no que diz respeito à internalização, poucas pesquisas têm se debruçado na relação entre o objeto a ser ensinado e as estratégias desenvolvidas por professores em formação (ou em exercício) para ensiná-la. Exatamente por isso, entendo que ser-me-ia insuficiente analisar apenas, por exemplo, os conflitos vivenciados com as estagiárias e estabelecer relações analíticas entre eles e os tipos de discurso. Além disso, inúmeras situações, relatadas nesta pesquisa, evidenciaram a presença do conflito e de sua superação, que foi alcançada, em grande parte, pelo processo de internalização de conceitos. Assim, se o conflito pode gerar e gera uma nova ZDP, em algumas situações, se as estagiárias não tivessem os objetos teóricos internalizados, no máximo, reconheceriam suas falhas, mas não como supri-las. É o que ocorreu com a prática da análise linguística, na qual as ferramentas por mim utilizadas, os conflitos por elas vivenciados, seja na elaboração do material, no CF ou no desenvolvimento da SD, não foram suficientes para gerar a internalização, logo não promoveram o desenvolvimento. Mas, ressalto que durante esse processo pude perceber novos níveis da responsividade bakhtiniana como o passivo/crítico e o silencioso/crítico. O primeiro porque as estagiárias embora não tenham domínio no momento de um dado objeto teórico, como a prática da análise linguística, apresentam reflexões e argumentações para além da mera compreensão do enunciado. O segundo nível, por mim chamado de silencioso/crítico porque apesar de as estagiárias responderem prontamente a um enunciado meu, porém, apresnetando, ainda, pequenas falhas, conseguem argumentar e refletir sobre suas respostas.

E, meu interesse, como professora formadora, ao realizar esta pesquisa, foi não apenas de fazer com que as estagiárias reconhecessem suas lacunas, mas, principalmente, que, por intermédio do conhecimento científico e de ferramentas adequadas, pudessem ressignificá-las. Esse processo só foi possível porque os conhecimentos científicos foram o grande alvo da investigação.

A Teoria da Atividade me proporcionou olhar, de forma mais particularizada, para a questão de como o conhecimento é internalizado. Claro está que a linguagem, tal como atesta

o ISD, é o grande instrumento pelo qual o processo de desenvolvimento humano ocorre, porém ao analisar apenas a linguagem, não focaria, necessariamente como os conhecimentos científicos são apropriados e de que forma, mais específica, visualizo esse movimento que aparece por meio de ações e de operações que se complexificam. Da mesma forma, entendo que também o mero desenvolvimento de operações não seja indicativo de desenvolvimento, mas, na medida em que, viu-se inúmeras situações, especialmente, durante a fase de planejamento das oficinas das sequências didáticas, nas quais essas operações se complexificaram, é que podemos realmente falar em desenvolvimento. Caso contrário, falaríamos em processos de internalização. O desenvolvimento, portanto, tal como mostrei nesta pesquisa, na perspectiva leontiviana, é demonstrado tanto por essa complexificação de ações e operações, como também pela própria interiorização das relações entre a pesquisadora e as estagiárias, mediadas pelas inúmeras ferramentas já anteriormente destacadas.

Exatamente, por isso, os instrumentos ou as ferramentas, incluindo-se a linguagem e os signos, são elementos fundamentais a serem observados quando o foco é a internalização de conceitos. São eles que possibilitam a capacidade de agir em atividades que devem ser situadas e significativas para os envolvidos. Desde o início, as estagiárias estavam motivadas com o estágio e, isso, sem dúvida, foi um elemento propulsor de seu desenvolvimento final.

Foram as ferramentas, aliás, que possibilitaram às estagiárias, e a mim mesma, tanto a reconstrução de suas práticas, como a ressignificação de conceitos teóricos necessários a ela. Foram elas, também, que as auxiliaram a resolver conflitos e a reorganizar o trabalho em sala de aula. Mas, tudo isso, só ocorreu, porque o conhecimento científico mobilizado, como foco de todo esse processo, sempre esteve presente como meta a ser alcançada, afinal esta pesquisa trata de professores em formação e, sendo assim, seus gestos profissionais ainda estão em construção.

Esta tese também revelou o desenvolvimento das estagiárias na perspectiva do ISD. Não apenas porque conhecimentos científicos ou formais, como denomina Bronckart (2006) foram internalizados, neste caso, a apropriação dos gêneros textuais carta de solicitação e do leitor, compreendidos como pré-construtos inseridos na esfera acadêmica e escolar; mas, também, porque houve o desenvolvimento da própria identidade profissional das estagiárias, que souberam vivenciar os conflitos e, principalmente, solucionar grande parte deles, pela mediação realizada tanto por mim como pelas ferramentas didáticas.

Destaco, ainda, como parte relevante do movimento de internalização e de desenvolvimento, as coerções temporais, administrativas, as imagens das estagiárias em

relação a mim mesma, à escola, às crianças, como forças representativas que explicam os conflitos vivenciados no momento da transposição didática. Movimento esse que, no Estágio Supervisionado, deve ser objeto de análise minuciosa e cuidadosa, pois, como viu-se nesta investigação, está eivado de tensões próprias que precisam ser expostas para que ele realmente provoque transformações significativas nos estagiários. O Estágio Supervisionado, nesse sentido, deve ser visto como um momento de aprendizagem importante, no qual se desvela e se ressignificam inúmeros conhecimentos e estratégias que contribuirão para o letramento do futuro professor.

E mais, essa investigação comprovou ser o trabalho do professor, seja ele formador ou o professor em formação, extremamente complexo, feito de escolhas, permeado de conflitos, envolvido em relações de poder, composto por diferentes visões de mundo, por diferentes formas de conhecimento que, sem dúvida, são fatores que podem gerar um estresse emocional bastante alto, diria maior que outras disciplinas da graduação de Letras, exatamente por envolver mais pessoas, uma maior heterogeneidade de conteúdos e de movimentos de transposição didática. Por outro lado, também comprovou a possibilidade de se gerar na disciplina do Estágio Supervisionado o desenvolvimento dos que estão ali envolvidos, especialmente os estagiários.

Obviamente, esta investigação revelou limitações, problemas a serem ainda superados e conflitos que sempre irão permear a formação de professores. Mas, entendo e defendo, agora ainda mais, que um dos objetivos centrais do estágio, enquanto componente curricular obrigatório, é o de ser um espaço/tempo de (re)construção de aprendizagens situadas e significativas, sem o que o movimento de internalização e de desenvolvimento dos estagiários não alcançará espaço suficiente para ser trabalhado.

## **2 AS LIMITAÇÕES AS CONTRIBUIÇÕES E APONTAMENTOS PARA O FUTURO**

O término de uma pesquisa quase sempre é motivo de orgulho para o pesquisador que, mesmo tendo a consciência da fragilidade e das lacunas que lhe são inerentes, no seu foro íntimo, sente a êxtase inconfessa de acreditar no poder de sua investigação, mas sabemos, como seres incompletos que somos, essa investigação também teve suas limitações e exatamente por isso os resultados e as contribuições não podem ser generalizadas, se não para o contexto para o qual elas apontam de forma mais direta.

Uma primeira limitação, para as conclusões a que cheguei, diz respeito às próprias condições de produção desta pesquisa e aos sujeitos nela envolvidos. Primeiro o contexto de uma escola privada que, ao contrário das de rede pública, foi quem procurou a pesquisadora. Havia, portanto, um desejo da escola previamente instalado para a participação das estagiárias, o que regra geral, no campo do estágio não tem sido comum. Depois, as próprias estagiárias que, ao contrário da grande maioria dos alunos de Letras, não trabalhavam e tinham tempo para se dedicar à pesquisa. Além disso, duas delas, Mariana e Carol faziam parte de grupos de pesquisa e já tinham desenvolvido projetos de iniciação científica, o que fez com que já iniciassem o trabalho com conhecimentos além do esperado pela grande maioria. Mas, pensando que meu grande foco de pesquisa recaiu sobre o movimento de internalização e as ferramentas utilizadas para esse intuito, e levando em conta que, no que concerne aos gêneros textuais, as estagiárias ainda encontravam-se no grau de responsividade quase mudo, entendo que esses fatores, muito embora limitem um pouco as conclusões, não são decisivos para elas.

Uma segunda limitação refere-se às principais ferramentas aqui utilizadas. No caso do curso de formação, embora tenha se constituído numa experiência significativa e promotora do desenvolvimento das estagiárias, entendo que da forma como o estágio se constitui hoje na minha instituição ele dificilmente encontre espaço, por uma questão temporal, já que só consegui trabalhar com essa ferramenta e mais a sequência didática porque as estagiárias tinham tempo e disposição e porque trabalhei apenas com três estagiárias. No cenário do Estágio III, que hoje existe em minha instituição, da forma como está estruturado, seria praticamente impossível dar conta dessas duas ferramentas em um mesmo ano, até porque para mim mesma só o fiz porque estava afastada de outras atividades e porque tinha apenas três estagiárias para orientar. O que quero ressaltar é que trabalhar com as duas ferramentas em salas com a média de 25 alunos são condições impróprias para o trabalho do professor formador de estágio. Mas, também considero que um estudo como este pode servir para questionar essa estrutura e quem sabe modificá-la.

Da mesma forma, a ferramenta sequência didática, para continuar a fazer parte do Estágio III, como uma das ferramentas à disposição dos formadores e estagiários e, aliás, prescrita no Manual do Estágio Supervisionado, precisa ser revista em termos de carga-horária. Hoje, na Habilitação Dupla, a carga-horária para o estágio de docência em sala de aula não ultrapassa 12 horas-aula, o que é pouco para trabalhar uma sequência didática que vise o trabalho com todas as capacidades de linguagem. Nesta pesquisa, as estagiárias usaram

16 horas-aula e, ainda, entendo que foram poucas. Dada relevância dessa ferramenta para o desenvolvimento dos estagiários, sugiro que apenas uma ou no máximo duas capacidades fossem privilegiadas para a elaboração da SD, em se mantendo a carga-horária atualmente prevista. No que concerne ao modelo didático, talvez uma possibilidade interessante, fosse utilizá-lo como uma das atividades do Estágio II, que hoje é responsável por atividades de observação e de investigação do contexto da escola. Além de simplesmente observar esse contexto, a partir disso, os alunos poderiam elaborar já um modelo didático que focaria num banco de dados à disposição para os futuros alunos do Estágio III, de forma a auxiliá-los na elaboração da sequência didática no ano seguinte, otimizando assim o trabalho a ser realizado no Estágio III, o qual precisa dar conta da docência no Fundamental II e no Ensino Médio.

Uma terceira limitação desta pesquisa foi o de não envolver a discussão sobre os efeitos do trabalho das estagiárias e do meu próprio trabalho nas professoras em serviço da escola, por uma questão de delimitação do foco da pesquisa. Porém ressalto elas não foram esquecidas, ou apenas serviram para que cumpríssemos nossos propósitos de pesquisa. No ano posterior ao trabalho das estagiárias, desenvolveram sequências didáticas nas quais pude observar o resultado de nossas ações, que gradativamente tem ressignificado o currículo da escola e os projetos a serem trabalhados com as crianças com base nos gêneros textuais. Sobre as contribuições dessa investigação elas são de natureza mais locais e mais gerais.

Quanto às contribuições mais particulares para minha instituição, elas se dão inicialmente no sentido de se conhecer a ferramenta sequência didática, que apesar de inserida no Manual de Estágio dos alunos é, ainda, desconhecida por grande parte dos formadores. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para abrir caminhos, tanto em relação ao suporte teórico utilizado, como para apontar aos professores formadores movimentos interessantes da transposição didática da ferramenta, que poderiam ser úteis para o planejamento das ações na disciplina de Estágio Supervisionado.

Também destaco a contribuição da elaboração do modelo didático como ferramenta atrelada à sequência didática e a importância de os futuros professores pensarem que sem o conhecimento científico a prática, em grande parte das vezes, cai no espontaneísmo e na utilização dos conceitos espontâneos, fato esse que me moveu para esta pesquisa. Da mesma forma, muito embora o curso de formação esteja no Manual do Estágio como uma atividade a ser desenvolvida pelos professores formadores, essa pesquisa comprovou a possibilidade de, em forma colaborativa, professores e estagiários desenvolverem essa atividade.

Quanto às contribuições de natureza mais geral, mas que ainda se aplicam ao contexto mais particular dessa investigação destaco:

Uma primeira contribuição de natureza mais geral diz respeito à compreensão do próprio movimento de internalização (cf. BAKHTIN, 1993, 2003, 2004; DAVYDOV, 1982, 1988; LEONTIEV, 1998, 2001, 2004; VYGOTSKY, 1982, 1988, 2000, 2001, 2005) e das ferramentas (RABARDEL, 1991, 1994; SCHNEUWLY, 2000, 2001; WIRTHNER, 2004, 2007) que ocorre a partir do momento em que colocamos o aluno em atividade. E colocar o aluno em atividade leontievemente significa criar um motivo, estabelecer objetivos definidos, ações para alcançá-lo, definido de forma detalhada as operações de cada uma dessas ações, para depois complexificá-las. Para tanto, nos valem de uma série de ferramentas utilizadas para esse propósito, não apenas a sequência didática e o curso de formação, objetos mais pontuais desta pesquisa, mas as demais que foram usadas, de natureza bastante variada, o que vai de encontro à teoria da instrumentação ampliada de Rabardel (1999).

Por isso, outra contribuição está justamente no número de ferramentas que foram utilizadas na investigação e que podem servir, inclusive, para o trabalho de formação de professores, para o trabalho específico de professores no estágio de docência, para pesquisas sobre formação inicial, como: (a) os exemplos e ilustrações fornecidos pela formadora; (b) os planejamentos; (c) as sessões reflexivas; (d) os handouts; (e) os encontros de orientação; os *e-mails*; (f) as discussões orais; as reescritas; (g) os modelos de boas aulas; (h) o jogo pergunta-resposta; (i) as perguntas problematizadoras; (j) o tempo; (k) os exercícios; (l) a imitação criativa (de exercícios, de aulas, de materiais); (m) as aulas das colegas; (n) a elaboração de comandos de escrita; (o) a leitura de textos explicadores e de textos de fontes originais; (p) os cadernos das crianças; (q) o planejamento das aulas das professoras das unidades de ensino; (r) as sugestões de procedimentos didáticos e metodológicos e até mesmo (s) os conflitos interpessoais e cognitivos, são ferramentas que merecem o aprofundamento de pesquisadores e professores formadores para outras pesquisas no campo da formação.

Por isso mesmo, decorrente desse volume de ferramentas uma terceira contribuição da pesquisa aponta para os inúmeros gêneros da atividade do professor aqui representados no processo de formação inicial mas que também podem ser mobilizados no processo de formação continuada, como: (a) a aula; (b) o planejamento; (c) o handout; (d) os diários de bordo; (e) a sinopse; (f) as perguntas problematizadoras; (g) o jogo pergunta-resposta; (h) o e-mail; (i) os comandos de escrita; (j) as sessões reflexivas; (k) os lembretes de fixação

presentes nas sequências didáticas; (l) as caixas explicativas; (m) o debate; (n) a discussão oral; (o) a explicação oral; (p) a ilustração, que, como as ferramentas, também são merecedoras de novas investigações, em outros contextos de formação.

Outra contribuição diz respeito ao uso das operações mentais envolvidas na tipologia dos exercícios das sequências didáticas, que auxiliará professores em formação, e em exercício, a elaborarem de forma mais consciente suas aulas e seus materiais de ensino.

Uma quinta contribuição está na relação entre as duas principais ferramentas investigadas e o seu papel no desenvolvimento das estagiárias. No que tange ao curso de formação, também considero uma atividade relevante para o letramento desses futuros professores que pode ser desenvolvida pelos estagiários e que contribuiu para colocá-los em atividade, exatamente por oportunizar a vivência da metaformação. Por isso mesmo, comprovei a ideia de que os gêneros textuais devem ser usados tanto como ferramentas como objetos de ensino.

Uma sexta contribuição, que considero relevante, diz respeito à construção de gestos didáticos no momento da apresentação de um tópico novo na sala de aula, à luz do pensamento científico, que sugere tanto a mobilização de vários processos mentais para a presentificação do tópico principal como a comparação, a ilustração, o estabelecimento de causas e efeitos, a particularização, como também a seguinte ordem metodológica para a apresentação de um novo tópico: utilização do exemplo ou de uma situação-problema, a observação dos casos gerais e específicos para depois a resolução de exercícios e a definição do tópico principal, e não a definição direta de suas propriedades, seguida da aplicação de exercícios e de sua fixação por meio de gêneros como lembrete.

Uma sétima contribuição refere-se à importância de pensarmos os gêneros textuais, nas instituições de formação, não apenas como objetos de ensino, mas também como instrumentos de mediação formativa dos futuros professores, pois, sem dúvida, é por meio deles que as estagiárias puderam acionar novas Zonas de Desenvolvimento Próximos, bem como conhecer novos gêneros, funcionando como um mega-instrumento para o processo de internalização.

Uma oitava contribuição refere-se aos gestos profissionais ou bakhtianamente falando aos estilos individuais trazidos em todo esse processo de formação que passaram pela cooperação entre estagiárias e pesquisadora; pelo respeito às limitações de cada uma de nós; pelo exercício crítico dos significados explícitos, mas, também, pelo silêncio; pela paciência e pelo exercício contínuo de se colocar no lugar do outro quando os conflitos foram inevitáveis;

pelo trato ético de todos os envolvidos. Tudo isso é pensar uma educação cidadã, uma educação pautada por um movimento construtivo entre os seus integrantes, de forma a formarmos pessoas capazes de protagonizar sua própria história. Entendo e defendo que a disciplina de Estágio Supervisionado, nesse sentido, pode trabalhar com os diferentes estilos assumidos por professores mais experientes, como ferramentas a mediar o processo de construção das ações e gestos didáticos de futuros professores.

Por fim, sublinho a contribuição da pesquisa para minha própria formação como professora e como pessoa, na medida em que aprendi com as estagiárias, alternei com elas papéis e assumi que, em muitos casos, faltava-me o conhecimento necessário para orientá-las, encontrando-me no grau de responsividade silenciosa. Na realidade, a orientação de um estágio mobiliza por parte do formador inúmeros conhecimentos que, nem sempre, ele tem à disposição, gera-lhe inúmeros conflitos emocionais, mas entendo também, e essa investigação me comprovou isso, que não há movimento de superação sem tensão, sem conflitos e, principalmente, sem darmos conta de nossas próprias limitações. Foi o movimento de indas e vindas, de confrontos e de superações que também enriqueceram a pessoa que hoje sou.

Exatamente levando em conta todas essas limitações, algumas lacunas encontradas apontam na direção de futuras pesquisas.

Em primeiro lugar, destaco a importância de investigações que se orientem pelo movimento de internalização seja com as ferramentas por mim escolhidas como principais ou mesmo outras, já que os sujeitos dessa pesquisa foram tidos como ideais, como seria então com sujeitos que apresentassem mais dificuldades? Ainda no que concerne às ferramentas, o pouco uso de ferramentas tecnológicas, ao meu ver imprescindíveis para a formação do futuro professor, foi um ponto lacunar. As produções das crianças, e mesmo todo o trabalho desenvolvido nas oficinas, poderia, por exemplo, ser objeto de um blog da turma, colaborando, ainda mais, para que a volição de todos os envolvidos fosse maximizada.

Em segundo lugar, investigações acerca de outras ferramentas igualmente relevantes para o processo de internalização das estagiárias, em especial a sessão reflexiva em aulas de estágio de língua portuguesa, os diferentes estilos assumidos pelos professores formadores que, no âmbito do ensino de língua materna, ainda são carentes de pesquisas.

Em terceiro lugar, com o conhecimento sobre a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1998, 2001, 2004) pude perceber que colocar o aluno em atividade significa criar motivos eficazes para gerar a aprendizagem, por isso pesquisas que se orientem em torno de como

criar esses motivos me parecem interessantes para aqueles que se debruçam sobre o processo de internalização.

Em suma, esta pesquisa reforçou a importância de se enxergar a disciplina de Estágio Supervisionado não apenas como um rito de passagem, uma disciplina delegada somente a alguns professores que se dispõe incansavelmente a trabalhá-la, mas principalmente como um local de formação do futuro professor, perpassado pelo movimento da pesquisa; pelo movimento da reflexão crítica, propiciada pelo trabalho consciente de formadores com as ferramentas de ensino; pelo movimento do trabalho colaborativo no qual relações mais democráticas são vivenciadas; pelo movimento da investigação em contexto com vistas a dar relevância social para o que se faz; pelo movimento, enfim, tenso, contínuo, ininterrupto da própria vida e, por isso mesmo, como frisei na introdução desta pesquisa, sujeito às miopias de cada um de nós.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, Telma. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2002, p. 59-71.
- ADORNO, T.W. Teoria da semicultura. In: \_\_\_\_\_. **Educação e sociedade**. Campinas: Papyrus, dez., n. 56, 1996, p.388-411.
- AEBY-DAGUÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement- apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Ed.) **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français – Un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2008, p.83-105.
- ALARCÃO, I. (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Codex, 1996.
- ALTET, M. Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In J. HOUSSAYE (Dir.). **La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris : ESF Editeur, 1993, p. 89-10.
- \_\_\_\_\_. **La formation professionnelle des enseignants**. Paris: PUF, 1994.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A.R. (Org.) **O ensino como trabalho**. Uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004, p. 35-53.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M.M. **Écrits sur le Freudisme**. Lausana, France: L'Age d'Homme, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Questões de estética e de literatura**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BALTAR, M. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A.M. de; COUTINHO, A. (Org.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007, p.145-160.
- BAQUERO, R. Idéias centrais da teoria sócio-histórica. In: \_\_\_\_\_. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 25-45
- BEZERRA, M. A. Questões discursivas para avaliação escolar. **Revista Acta Scientiarum**. v. 30, n. 2, 2008, p.149-157.

BRASIL. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa. Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001 – **Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia, Museologia.** Brasília, 2001. p. 29-31. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 12 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, cursos de licenciatura, graduação plena.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>> Acesso em: 12 de agosto de 2007.

BERNINI, E. A. B. **A abordagem da leitura no estágio supervisionado do curso de Letras: diagnóstico e análise,** 2003. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

BODGAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRONCKART, J-P. Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français. In: **Études de Linguistique Appliquée**, n. 83, 1991.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. de Anna Raquel Machado, Pérciles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

\_\_\_\_\_. La transposition didactique dans les interventions formatives. In: \_\_\_\_\_; FAUDEZ, A.; MUGRABI, E. (Ed.) **Ruptures et continuités em éducation: aspects théoriques et pratiques.** Ouagadougou: Presses Universitaires de Ouagadougou, 2005, p. 79-109.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Organizado por Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006a.

\_\_\_\_\_. Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. **Caleidoscópico-** Revista de Linguística Aplicada, São Leopoldo, n.esp: International Congresso n Language and Interaction, p.22-25, 2006b.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos – das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Trad. de Anna Rael Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J-P. & PLAZAOLA GIGER, I. **La transposition didactique.** Histoire et perspectives d' une problématique fondatrice. Pratiques, 97-98, 1998.

BRONCKART, J-P. & SCHNEUWLY, B. La didactique du français langue martenelle: l'émergence d'une utopie indispensable. **Education & Recherche**, 41, 1991, p.8-26.

BROOKFIELD, S. **The getting of wisdom**: what critically reflective teaching is and why it's important. Disponível em: [http://www.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfield\\_Wisdom.cfm](http://www.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfield_Wisdom.cfm). Acesso em: 12 mai 2009.

CAMARGO, M.L.N. de. **A formação de professores de línguas na universidade**: entre o ideal e o teórico e o real e a prática. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CHARTRAND, S.-G. Analyse comparative d'activités et de tâches prescrites pour l'écriture de texts argumentatifs au secondaire. VIIe. Colloque de l' Association Internationale pour le développement de la recherche em Didactique du Français Langue Maternelle. **Actes...** Neuchâtel, 2002.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

CONCEIÇÃO, R. I. S. **O professor de Língua Portuguesa na visão de formandosem Letras**. 2008. Tese (Doutorado em Letras – Área de Linguística Aplicada). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-18122008-121448/>>. Acesso em: maio 2009.

CRISTÓVÃO, V.L.L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. Doutorado. PUC: São Paulo, São Paulo.

CRISTÓVÃO, V.L.L. Modelo didático de gênero como instrumento para a formação de professores. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros textuais**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: Edusc, 2002b, p.31-73.

CRISTÓVÃO, V.L.L.; FOGAÇA, F. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTÓVÃO, V.L.L.(Org.) **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p.13-32.

DAVYDOV, V.V. **Tipos de generalización em la enseñanza**. Habana: Editorial Pueblo y Eucation, 1982.

\_\_\_\_\_. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscu: Editorial progresso, 1988.

DE PIETRO, J-F; SCNHEUWLY, B. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. In: **Théories- Didactique de la lecture- Écriture**. Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle : Lille, 2003.

DOLLE, J.M. **Para compreender Jean Piaget**. Rio de Janeiro : Agir, 2000.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

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

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école**. Paris, EFS Éditeur, 1998.

\_\_\_\_\_. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J-F; ZAHND, G. A exposição oral. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p.215-246.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. (Ed.) **Handbook of research on teaching**. Nova York: Macmillan, 1986, p. 116-161.

ESTRELA, M.T. A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexões sobre uma experiência. In: SHIGUNOV NETO, A. e MACIEL, L.S.B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas-SP: Papirus, p.141-172, 2002.

FAÏTA, G. Gêneros do discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A.R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, p. 55-80, 2004.

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

FAZENDA, I.C.A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, S. (Coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas-SP: Papirus, 1991, p.53-62.

FINO, C.N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, p.273-291, 2001.

FREITAS, M.A. **Ensino em time de professoras-formadoras (inglês): um ritmo constante de fragmentações, fluidez, contradições**. 2004. Doutorado. (Doutorado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista, Assis.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GONÇALVES, A. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, E.L. **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 225-248.

GRAÇA, L; PEREIRA, L.A. Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade na didática da escrita. In: GUIMARÃES, A.M. de M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Org.) **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.177-189.

GRILLO, M. **Transposição didática**: uma prática reflexiva. In: [http://www.educacaoonline.pro.br/transposicao\\_didatica.asp?f\\_id\\_artigo=96](http://www.educacaoonline.pro.br/transposicao_didatica.asp?f_id_artigo=96)  
Acesso em: 31 de ago.2004.

GUIMARÃES, A.M. de. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)Curso**. Tubarão, v.6, n.3, set./dez., 2006, p.347-374.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In: MOLL, L.C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Trad. De Fani A. Tesseler. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Trad. M. Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1993.

HILA, Cláudia Valéria Dona. **Quem propõe as tarefas de casa?** 2009. Dissertação. (Mestrado em Linguística aplicada). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

\_\_\_\_\_. Esquemas de ação e *habitus* dos professorandos de Letras no estágio supervisionado. XV Semana de Letras, Universidade Estadual de Maringá, **Anais...** Maringá-PR, 31 de maio a 04 de junho de 2004. p. 27-39.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais e a formação dos professorandos no curso de Letras. In: MENEGASSI, J. R. **Interação e Escrita** : 1º. Seminário de Ensino e Aprendizagem de Línguas. Maringá: Departamento de Letras Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. O gênero artigo de opinião: diagnóstico e intervenção na formação inicial de professores de português. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, 47(1): Jan./Jun. 2008.p.183-201

\_\_\_\_\_. O procedimento seqüência didática como instrumento de ensino no estágio de docência de língua portuguesa. II CONALI- Congresso Internacional de Linguagem e Interação. **Anais...** Maringá: Departamento de Letras Editora, 2009a. [CD-ROM]

HILA, C.V.D.; NASCIMENTO, E.L. **O carteiro chegou**: uma proposta de seqüência didática para séries iniciais. Revista Entretextos, Londrina, v.1, 2009b.

KLEIMAN, A. B. O ensino de línguas no Brasil. In: PASCHOAL, M.S.Z e CELANI, M.A.(Org.) **Linguística aplicada**: da aplicação à linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992, v.1, p.25-36.

\_\_\_\_\_. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçamento de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M.C.(Org.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, v.1, p.267-302.

\_\_\_\_\_. (Org) **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, set/dez, 2008, p.56-84.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONES, S.C.B. (Coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas-SP: papirus, 1991, p. 63-74.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. (Org.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. de: Maria da Penha Villalobos. 6.ed. São Paulo: Ícone, 1998.

\_\_\_\_\_. **Actividad, consciência e personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2001.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. de: Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBERALLI, F. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T.(Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. da UEL, 2002, p.109-127.

LOPES, M.A.P.T. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: GUIMARÃES, A.M.de M.; MAHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Org.) **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológica e metodológicas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007, p.221-236.

LOUSADA, E.G. La séquence didactique: um outil qui peut contribuer à l' autonomie du professeur. **Rencontres (PUC/SP)**, São Paulo, v. 10, 2006, p.223-232.

MACHADO, A.R. . Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M.de M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Org.) **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológica e metodológicas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007, p77-100.

\_\_\_\_\_; CRISTÓVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3. set/dez., 2006. Arquivo capturado em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/09.htm>. Acesso em: 7 de maio de 2009.

MAGALHÃES, M. C. C. A Pesquisa Colaborativa em Lingüística Aplicada. In: FIDALGO, S.S. ; SHIMOURA, A. da Silva. (Org.). **Pesquisa Crítica de Colaboração- Um Percurso na Formação Docente**. 1 ed. São Paulo: Ductor, 2007, v. 1, p. 148-157.

MAGALHÃES, M.C.C. e LIBERALI, F.C. O interacionismo sociodiscursivo em pesquisa com formação de educadores. **Caleidoscópio** (UNISINOS), RS, v. 2,n. 2, p.105-112, 2004.

MANUAL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007, *no prelo*.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.. **Revista Ibero-Americana**, n.25, abril, 2001. Disponível em: <http://www.rioei.org/rie25ao6.htm> . Acesso em: 24/08/2007.

MENCHISKAIA, N.A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. TIEPLOV, B.M. (Org.) **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969, p.232-275.

MENEGASSI, R.J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.) **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Clara Luz, 2008a, p.135-148.

\_\_\_\_\_. Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor: reconstruindo conceitos no professor. **Leitura**: Revista do Programa de Graduação em Letras. Maceió-AL (UFAL), n.42, jul./dez., 2008b, p.35-65.

\_\_\_\_\_. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Línguas & Letras**,. Unioeste, v. 10, n.18, 2009, p.1-24.

MEURER, J.L. O conhecimento de gêneros e a formação do profissional de linguagem. In: FORTKAMP, M.P.; TOMITCH, L.M. (Org.) **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.

MOITA-LOPES, L.P. (Org.) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORO, C. & WIRTHNER, M. Quelques réflexions pour une approche triadique de la tâche. Comitê d'organisation du congrès DFLM 2001 (Ed.). **La tâche et ses entours em classe de français**. Actes du congrès. Neuchâtel: DFLM/IRDP [CD-ROM], 2001.

NASCIMENTO, E.L. A transposição didática dos gêneros textuais: uma proposta de trabalho. In: CRISTÓVÃO, V.L.L. ; NASCIMENTO, E.L. (Org.) **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Londrina, Moriá, 2004.

\_\_\_\_\_. Gêneros em expressão oral: elementos para uma seqüência didática do domínio do argumentar. **Signum**. Londrina, n. 81, 2005, p.131-156.

\_\_\_\_\_. O interacionismo sociodiscursivo e o ensino de línguas centrado nos gêneros textuais. Síntese para discussão. **Material de sala de aula** (memo). Londrina, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Gêneros textuais: ferramentas didáticas e formação dos professores**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, CEFORTEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, L.C. (Org.) **Linguagem & Interação**. Londrina: EDUEL, 2009a.

\_\_\_\_\_. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009b, p. 51-90.

\_\_\_\_\_. Letramento, gêneros textuais e práticas de avaliação formativa nas séries iniciais. Comunicação apresentada na XV ENANPOLL. **Anais...** UFMG-03/07/2010, *no prelo*.

NASCIMENTO, E.L.; GONÇALVES, A.V.; SAITO, C.L. N. Gêneros textuais e ferramentas didáticas para a formação contínua de professores de língua portuguesa. **Signum**. v. 10, n.2, p112-129, 2007.

NASCIMENTO, E.L.; SAITO, C.L.N. Texto, discurso e gênero. In: SANTOS, A.R.; RITTER, L.C.B. (Org.) **O trabalho com a escrita no ensino fundamental**. Maringá: EDUEM, 2005, p.11-42.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: CUP, 1992.

OHUSCHI, M.C.G. **A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

OLIVEIRA, M.K. de. A mediação simbólica. In: \_\_\_\_\_. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997, p.25-55.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Revista Linguagem em (Dis)Curso**, v. 6, n. 1, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0601/06.htm> . Acesso em: 29 de ago de 2007.

PERES, A.F. **Saberes e identidade profissional em um curso de formação de professores de língua portuguesa**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PICONEZ, S. (Coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**.Campinas-SP: Papirus, 1991.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.do S. L. **Estágio e docência**.3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Curso de Letras**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Letras Editora, 2006.

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

\_\_\_\_\_. Le language comme instrument, elements pour une théorie instrumentale élargie. In; CLOT, Y. (Ed.). **Avec Vygotsky**. Paris: La Dispute, 1999, p.241-265.

ROJO, R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In KLEIMAN (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de letras.2001, p. 313-335.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.184- 20.

\_\_\_\_\_. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica. Privação sofrida e leveza do pensamento. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org) **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.253-276.

\_\_\_\_\_. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, A.B. & CAVALCANTI,M. (Org.) **Volume comemorativo do Jubileu de Prata do DLA/UNICAMP** . Campinas: Mercado de Letras, 2007a.

\_\_\_\_\_. Gêneros de discurso/texto como objetos de ensino de línguas. **Estudos avançados**: UEL, 2007b (estudo avançado promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL).

ROTH, W. M.; TOBIN, K. Redesign an “urban” teacher education program: an activity theory perspective. **Mind, Culture and Activity**, Califórnia, v. 9, n. 2, 2002, p. 108-131.

RUBSTOV, V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNEIER, C.; BERDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. **Após Vygotsky e Piaget**: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental. Trad. De Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS, L.L. de C. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, A. e MACIEL, L.S.B.(Org.) **Reflexão sobre a formação de professores**. Campinas-SP: Papirus, 2002, p.89-102, 2002.

SANTOS, M. do C. de O. T. dos; LONARDONI, M. Prática de ensino de língua portuguesa e estágio supervisionado: questões a serem discutidas. **Revista Acta Scientiarum**, 23(1), 2001. p.167-175.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l’enseignant – um essai didactique. Université de Genève: **Repères**, n. 20, 2000, p.19-38.

\_\_\_\_\_. La tache: outil de l ,enseignant. Métaphore ou concept? In: DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. et al. (Dir.) **Lês taches et leurs entours em classe de français**. 8°. Colloque International de la DFLM. Neuchâtel, 26-28 septembre, 2001. **Actes...** Neuchâtel: IRDP [CD-ROM], 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 7-40.

\_\_\_\_\_. De l’utilité de la transposition didactique. In : **Didactique du français** : fondamentes d’une discipline. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a. 2005, p.57-78..

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Lês genres scolaires: dès pratiques langagières aux objets d’enseignement. **Repères**, 15, 1997, p.27-40.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; RONVEAUX, C. Le synopsis- un outil pour analyser les objets enseignés. **Didactique des langues**, FAPSE, Genève-Suisse, 2005, p. 1-11 (mimeo)

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SFORNI, M.S. de. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. 1.ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, A.G. da. **Ser ou não ser professor?** A formação do professor de língua portuguesa no curso de Letras da UEM. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SMITH, J. Teachers work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, Cambridge, v. 29, n. 2, p267-300, Summer, 1992.

TARDIF, M. & LASSERE, C. **Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaine et dilemmes professionnels**. Buxelles, De Boeck, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Plano de desenvolvimento de estágios do curso de Letras**. Maringá, 2007, no prelo.

VALSINER, J.;VEER V. **A codificação da distância: o conceito de zona de desenvolvimento proximal e suas interpretações**. In: <<http://www.scribd.com/doc/10283217/Estudo-detalhado-sobre-zona-de-desenvolvimento-proximal-em-Vigotski-por-Valsiner-e-Van-der-Veer>>. Acesso em: 21/10/09.

VERRET, M. **Lê temps des études**. Paris: Honoré Champion, 1975.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica (1926). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudismo**. Trad. de: I. R. Titunik. New York : Academic Press, 1976. (Circulação para uso didático.)

VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1982.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: \_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.241-394

\_\_\_\_\_. **Investigación experimental del desarrollo de los conceptos**. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001. Tomo II, primeira parte, cap.05, p. 119-179.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WIRTHNER, M. Les outils de l'enseignant au service de la construction de l'objet. 9° colloque de l'AIRDF, **Actes...** Québec, 26 au 28 août, 2004.

WIRTHNER, M. **La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail**, 2007, 373 f. Tese (Doutorado). Faculte de Psychologie et dès Sciences de L'Education, Université de Genève, Genève, 2007.