



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIA ILZA ZIRONDI

**PROFESSOR FORMADOR E PROFESSOR EM FORMAÇÃO:
UMA TEIA COLABORATIVA PARA APRENDIZAGENS E
DESENVOLVIMENTO**

Londrina
2013

MARIA ILZA ZIRONDI

**PROFESSOR FORMADOR E PROFESSOR EM FORMAÇÃO:
UMA TEIA COLABORATIVA PARA APRENDIZAGENS E
DESENVOLVIMENTO**

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

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central
da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Z81p Zironi, Maria Ilza.

Professor formador e professor em formação : uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento / Maria Ilza Zironi. – Londrina, 2013.
369 f. : il.

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, 2013.
Inclui bibliografia.

Linguística – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Educação permanente – Teses. 4. Interacionismo sociodiscursivo – Teses. I. Nascimento, Elvira Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 801:371.13

MARIA ILZA ZIRONDI

PROFESSOR FORMADOR E PROFESSOR EM FORMAÇÃO:
UMA TEIA COLABORATIVA PARA APRENDIZAGENS E
DESENVOLVIMENTO

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

BANCA EXAMINADORA

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

Profª. Dra. Eliane Gouvêa Lousada
USP – São Paulo - SP

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves
UFGD – Grande Dourados - MS

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

Prof. Dr. Paulo de Tarso Galembek
UEL – Londrina - PR

Londrina, 25 de abril de 2013.

Dedico este trabalho a meus dois filhos: Ivo e Mariana. Espero que seja para eles exemplo de força, determinação e vida, pois isso é viver intensamente!

AGRADECIMENTOS

Os últimos quatro anos foram os mais intensos de minha vida. Se me perguntarem o que é viver intensamente, diria que é não ter um só dia sem que se esteja pensando, executando, dialogando, realizando algo. É ter momentos de tristeza e alegria; é sentir sensações estranhas e contraditórias entre sucesso e fracasso; é viver entre lágrimas e sorrisos que nem sempre significam dores e conquistas: sorrie-se quando se está triste e chora-se quando se está feliz, sem precisar explicar isso a ninguém, porque só você compreende tudo o que se passa. Vivo, assim, sintetizando no presente, tudo que fui no passado.

Desde pequena, tenho uma relação mágica com as palavras. Elas me seduziram. Então, fui tentar dominar a linguagem por meio da ciência. A ciência intermediou tanto as minhas palavras, esclareceu muitas e obscureceu outras tanto mais, que me tornou cativo e escravo dos seus múltiplos significados. Mas palavra é ação: *__Vá agir!* Ordenou-me. Eu, submissa, fui. Eis-me aqui, discípula e ao mesmo tempo mestre, professora. Nesse percurso sinuoso, os contrários acompanham-me e se assim não fosse, como seria viver com as certezas? Sábio o que o poeta diz e se pudesse descrever minha vida, meus anos, meus dias, minhas horas, meus segundos ... diria que “[...] *é um contentamento descontente* [...]” (CAMÕES) em busca sempre de um novo querer ...

Se vivi momentos difíceis, eu escolhi: “[...] *é querer estar preso por vontade;/ é servir a quem vence, o vencedor;/ é ter com quem nos mata lealdade* [...]”, mas de tantos contrários, fiz-me vencedora. Venci o medo. A ignorância. A insegurança. A angústia. O meu próprio preconceito. A minha baixaestima ... Fui vencedora! Mas não venci sozinha! Ah, se não fossem os outros! Por isso, quero agradecer aos que com seus singelos ou magistras gestos tocaram minha mente e meu coração ...

Grata, meu DEUS, por tudo que me oportunaste com seu gesto de bondade e infinito amor que me concedeu uma Mãe e um Pai que na sua singeleza gestual abriam um livro e partilhavam uma história ou no mover rápido dos lábios, muitas vezes, cansados, proferiam uma oração, palavras gravadas na memória e em meu coração! Obrigada a meu Irmão Mais Velho, que em dias de chuva desenhava letras compondo palavras, enigmas encantados, sonhávamos todos juntos, os quatro irmãos, com o que não mais me lembro. Mas era sonho! Era riso. Era aconchego. Era amor!

Obrigada à minha primeira professora, cujos gestos agéis e limitados, mas tão preciosos, escrevia no quadro com a mesma habilidade que cuidava dos piolhos e das “cabeças de prego”, cujas palavras falavam da importância da leitura, de estudar, de ser

honesto e asseado. E a todas as outras que a sucederam que em gestos e gesticulações, em sua voz aspera ou doce, descortinaram-me o mundo e o fizeram belo, grandioso e, acima de tudo, especial e sentimental. Obrigada a doce professora de Língua Portuguesa que pelo gesto de ler “Cavalinho Dourado” de Cecília Meireles e “Infância” de Carlos Drummond de Andrade com tanta simplicidade tocou-me a alma pelas palavras grandiosas e singelas da poesia! Dos gestos firmes e rígidos de vocês, queridos professores, só tenho a agradecer! Dos gestos revolucionários, fincou-me no peito o lema luta e liberdade. Encrustado em todo meu ser, compondo-me, carrego um pouquinho e um muito de cada um de vocês!

Em especial, gostaria de agradecer aos Professores do Curso de Letras da UEL, da pós-graduação: especialização, mestrado, doutorado a quem devo não só muito do meu caráter profissional, mas, principalmente, gestos de amizade e companheirismo. Da mesma forma, agradeço aos funcionários e secretários do PPGEL, pela paciência, respeito, consideração com que resolveram os problemas e a forma carinhosa com que nos recebem na secretaria. Também, agradeço pelo tempo concedido pela CAPES para recebimento da bolsa, que em muito ajudou, principalmente, no período da pesquisa de campo.

Essa pesquisa só foi possível devido à participação de pessoas muito especiais: as PFCs: Malta, Angela, Gabriela, Edilene, Rosângela, Rafaela, Márcia, Eliane, Jêssica, Sarah e Valéria, o meu muiiiiito obrigada pelos ensinamentos, trocas, respeito e pela Amizade que agora nos une para sempre. Sem esquecer de agradecer à SEMED pelo apoio, disposição, acolhimento, compreensão com o qual atenderam nossas necessidades, em especial, à Tatiana Baptilani e Claudia Aparecida Paschoal de Souza, que nós acompanhou durante todo esse processo.

Agradeço aqueles que mais se sacrificaram em prol dessa minha realização: a meu esposo Adalberto, que transpôs seus conceitos, anulando-se muitas vezes em nome daquilo que me torna feliz, que calado soube respeitar cada momento de tensão; aos meus filhos que no momento de maior turbulência de suas vidas viram-me dividindo o tempo entre tantos compromissos. Crescemos juntos, nos aventuramos no mundo das letras juntos: Mariana que em 2009 iniciou duas faculdades e conclui junto comigo essa aventura rumo ao saber e Ivo que ingressa cheio de dúvidas nessa batalha, mas que, sem dúvidas, vencerá.

Gostaria de agradecer também algumas pessoas que contribuíram para a realização desse trabalho: Rosilene que cuidou de minha casa, das minhas coisas, da minha família como se fossem seus; Thassiana Reis que colaborou para a transcrição das gravações; Odete Radigonda pela normalização da tese; Alcione Campos pela tradução; ao Colégio Interativa, Valéria, Silvia Helena e Jane pela compreensão nos momentos em que tive que me ausentar.

Agradeço à Banca de qualificação, Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada, Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão; Prof. Dr. Odair Vieira Gonçalves e Prof. Dr. Paulo de Tarso Galembeck pela criteriosa, cuidadosa, atenta e minuciosa observações em relação às falhas e lacunas encontradas, sem as quais esse trabalho não seria o mesmo.

Por último, deixei para agradecer, na verdade homenagear, aquela que com gestos magistrais, conquistou-me desde a graduação. Obrigada à Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento a quem acompanho há quase 15 anos, sendo minha orientadora, conselheira, exemplo de dedicação e preocupação com a educação e com a formação de seus alunos. Os seus *gestos didáticos*, dos quais ela se ocupa tanto em estudar, foram dos mais arrebatadores desde o primeiro dia que entrou em sala no 2º Ano da minha graduação: inquieta com as mazelas do ensino, despejou-nos a responsabilidade de nos movermos a busca de soluções; irriquieta com a passividade dos alunos, mobilizou-nos a ir a busca do conhecimento com tanta verdade, com tanto otimismo e idealismo, que tornei-me sua seguidora. Aqui estou, para reverenciar, os mais fortes e intensos *gestos*, da profissional em quem me espelho, da mulher que admiro. Elvira, obrigada por tudo!

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

ZIRONDI, Maria Ilza. **Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento.** 2013. 369 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

As práticas de linguagem que se desenvolvem *no/com* o trabalho educacional ou textos *a respeito* do trabalho docente podem contribuir para o aprofundamento das questões teóricas e metodológicas que subjazem às ações tanto dos professores em formação (PF) quanto do formador de professores (FP). Adotamos como base teórico-metodológica abordagens advindas do interacionismo sociodiscursivo em relação ao agir de linguagem e ao trabalho docente (BRONCKART, 1999, 2006 e 2008; BULEA, 2010; BRONCKART E MACHADO, 2004; MACHADO, 2009; 2011), que podem propiciar categorias de análises interpretativas que colaboram para a compreensão dos processos de interação formativa. Baseados nesse quadro teórico, advindo de vertentes epistemológicas, principalmente, de caráter sócio-histórico e cultural, apoiamos-nos no pensamento de diversos autores como, por exemplo, Vygotsky (2001/2002); Leontiev (1998; 2004); Bronckart (2006; 2008). Nossa hipótese é a de que a partir da interação entre FP e PF, a linguagem produzida possa nos conduzir à compreensão dos Cursos de Formação (CF) como propiciadores do desenvolvimento de capacidades docentes. Devido aos múltiplos aspectos que envolvem os CFs, objetivamos averiguar o agir de linguagem dos participantes e como, por meio de instrumentos e sob mediação, é possível compreender as relações de ordem formativa para aprendizagens e desenvolvimento. Nossos dados são provenientes de um contexto de intervenção formativa para um grupo inicial de 20 professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I em formação continuada da Rede Municipal de Ensino de um município próximo à cidade de Londrina/Pr. Nosso projeto foi elaborado e proposto tendo por pressupostos o ensino de gêneros na escola, o de construção/elaboração de sequências didáticas (SD) e o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem (CL) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). A pesquisa é de natureza qualitativa com características de pesquisa-ação participativa, tendo como base a construção de Modelos Didáticos de Gêneros (MDG), como instrumento utilizado pelo PF para atingir seus objetivos. Como resultado desse processo de formação do professor, obtivemos, majoritariamente, a elaboração de Projetos de Letramento (PL) com características pertinentes à SD, fruto do processo democrático e interativo proposto. O agir de linguagem detectado nos trechos discursivos, propiciou-nos algumas interpretações relativas aos CF, que apontam para a continuidade da reflexão, tais como: a necessidade de que os planos de ação formativa (CF) sejam articulados aos respectivos contextos de atuação; os CFs partirem das reais necessidades e dificuldades docentes; o tempo de atuação estendido para acompanhar o desempenho dos PFs; proporcionar acompanhamento não só de tutores, mas de formadores de professores para que as ações não caiam no senso comum; propiciar a aproximação entre universidade e escola para que teoria e prática caminhem juntas; articular os CFs com os projetos de formação continuada das SEEDs; evidenciar a preocupação contínua com a escuta do outro, de modo que assessores municipais e formadores de professores se voltem para as contradições entre teorias e práticas, entre trabalho prescrito e trabalho real, constituindo, assim, um processo ininterrupto que une a universidade, os grupos de pesquisa e as escolas da rede.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Desenvolvimento de capacidades docentes. Agir de linguagem. Interacionismo sociodiscursivo.

ZIRONDI, Maria Ilza. **Teacher educator and teacher in education: a collaborative web for learning and development.** 2013. 369 p. Dissertation (Doctorate degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

The language practices which develop at/with the educational work or texts *about* the teaching practice may contribute to the deepening of theoretical and methodological issues that underlie the actions of both teachers in education (TiE) and teacher educators (TE). We adopt the theoretical-methodological assumptions stemming from the Sociodiscursive Interactionism in relation to language action and teaching practice (BRONCKART, 1999, 2006 e 2008; BULEA, 2010; BRONCKART E MACHADO, 2004; MACHADO, 2009; 2011), which may provide interpretative analytical categories that contribute to the comprehension of interactive educational processes. Based on this framework, emerging from epistemological approaches, mainly from such with socio-historical and cultural principles, we find support in the work of various theorists and philosophers, such as, Vygotsky (2001/2002); Leontiev (1998; 2004); Bronckart (2006; 2008). We hypothesize that upon the interaction between TE and TiE, the language produced may lead us to comprehend the Teacher Education Courses (TEC) as promoters of teaching capacities development. Due to the multiple aspects that enfold the TEC, we aim at investigating the language action of those who participate and how, through instruments and by mediation, it is possible to understand the relations of formative order for learning and development. Our data was originated in a context of formative intervention for a group of initially 20 in-service teachers of primary grades in elementary school from the Municipal Education System in a city next to Londrina/PR. Our project was elaborated and proposed having as its assumptions the teaching of genre at school, the construction/elaboration of didactical sequences (DS) and the development of Language Capacities (LC) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). The research is qualitative with characteristics of participative action research, having as its basis the construction of Genre Didactical Models (GDM) as an instrument used by the TE to achieve their objectives. As the results of this process of ongoing teacher education, we had, mostly, the elaboration of Literacy Projects (LP) with characteristics relevant to the DS, outcome of the proposed democratic and interactive process. The language action identified in the discursive excerpts enabled us to make some interpretations regarding the TEC which indicate the continuity of reflection, such as the necessity for: formative action plans (TEC) to be articulated with the respective contexts of practice; the TEC to account for the real needs and difficulties teachers deal with; having the time of practice increased to accompany the performance of TiE; promoting the accompaniment of tutors as well as teacher educators so that the actions do not fall into the common sense; facilitating the tightening of university and school relations so that theory and practice walk together; articulating the TEC with the in-service education projects from the SEED; pointing out the continuous concerning with listening to the other, so that municipal advisors and teacher educators turn to the contradictions between theory and practice, between prescribed work and real work, constituting this way a continuous process that unites the university, research groups and schools in the system.

Keywords: In-service teacher education. Teaching capacities development. Language action. Sociodiscursive interactionism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Procedimentos de Análise	32
Quadro 2 – Objetivos Específicos de Diferentes Campos de Observação	34
Quadro 3 – Capacidades Docentes da Formação Inicial	109
Quadro 4 – Capacidades Docentes dos Professores em Exercício	112
Quadro 5 – Principais Correntes das Pesquisas em Didática Segundo Saujat (2004)	119
Quadro 6 – Síntese de Proposta de Trabalho	138
Quadro 7 – Quadro de Atividades do CFC	139
Quadro 8 – Cronograma das Orientações Coletivas e Individuais do CFC	148
Quadro 9 – Instrumento de Coleta e Objetos de Análise	149
Quadro 10 – Questionário	150
Quadro 11 – Gravações	151
Quadro 12 – Atividades e Tarefas	151
Quadro 13 – Procedimentos de Entrada do Texto	154
Quadro 14 – Procedimentos de Análise do Texto	154
Quadro 15 – Procedimentos de Interpretação do Texto	155
Quadro 16 – Tematização: prioridade entre teoria e prática	164
Quadro 17 – Resultado da Prioridade entre Teoria e Prática	165
Quadro 18 – Tematização: fatores de interferência negativa	165
Quadro 19 – Tematização: sobre as atividades práticas	167
Quadro 20 – Tematização: subsídio teórico-metodológico	168
Quadro 21 – Tematização: importância de se estabelecer teoria à prática	169
Quadro 22 – Tematização: dificuldades individuais	169
Quadro 23 – Resultados	169
Quadro 24 – Tema da Questão 1: principais dificuldades	171
Quadro 25 – Subtemas Mobilizados na Questão 1	172
Quadro 26 – Subtemas Mobilizados na Questão 1: conteúdos prescritos	172
Quadro 27 – Subtemas Mobilizados na Questão 1: elaboração de materiais didáticos	174
Quadro 28 – Subtemas Mobilizados na Questão 1	174
Quadro 29 – Subtemas da Questão 4	176
Quadro 30 – Tema da Questão 5	177
Quadro 31 – Temas/Conteúdos de Formação em Língua Portuguesa	178
Quadro 32 – Subtemas das Contribuições dos CFC	178

Quadro 33 – Subtemas do Ensinar a LP	180
Quadro 34 – Subtemas do Aprender a LP	182
Quadro 35 – Subtemas da Questão 13.....	185
Quadro 36 – SOT e STT Identificados nos Encontros Coletivos.....	233
Quadro 37 – Figuras de Ação-proposta da Contextualização	236
Quadro 38 – Síntese das Figuras de Ação-proposta na Contextualização	241
Quadro 39 – Desdobramento da Figura da Ação Canônica: sequências temáticas e subtemas	250
Quadro 40 – Desdobramento da Figura da Ação Definição: sequências temáticas e subtemas	256
Quadro 41 – Figuras de Ação-resposta na Contextualização	258
Quadro 42 – Síntese das Figuras de Ação-resposta.....	262
Quadro 43 – Síntese dos Gêneros de Textos Escolhidos e Justificativa	287
Quadro 44 – “SD”: Projetos de Letramento	328
Quadro 45 – Perfil das SDs Baseado em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).....	329
Quadro 46 – Princípios e Aspectos dos Projetos de Letramento.....	332

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALTER	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
CA	Capacidade de Autoavaliação
CA	Capacidade de Ação
CD	Capacidade Discursiva
CD	Capacidade Docente
CEFORTEC	Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino
CF	Curso de Formação
CFC	Curso de Formação Continuada
CFI	Curso de Formação Inicial
CL	Capacidade Linguística
CLD	Capacidade Linguístico-Discursiva
CS	Capacidade de Significação
EF I	Ensino Fundamental I
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISD	Interacionismo Sócio-Discursivo
LDB	Leis de Diretrizes de Base
LP	Língua Portuguesa
MDG	Modelo Didático de Gênero
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NURC	Projeto de Estudo Norma Linguística Urbana Culta
PAR	Planos de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares do Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PFC	Professor em Formação Continuada
PPF	Professor Formador em Formação
PL	Projetos de Letramento
PNE	Plano Nacional de Educação

PNLD	Plano Nacional Livro Didático
PROMOEX	Programa de Modernização do Sistema de Controle Externo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SD	Sequência Didática
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
SOT	Segmentos de Orientação Temática
STT	Segmentos de Tratamento Temático
TA	Teoria da Atividade
TCB	Tribunal de Contas do Brasil
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

<i>Parte I – Contextualização</i>	19
CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	20
1.1 HISTÓRICO DA PESQUISA	20
1.2 JUSTIFICATIVA	21
1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA	31
1.4 HIPÓTESES	33
1.5 OBJETIVO GERAL	33
1.5.1 Objetivos Específicos	34
1.6 Percurso da Tese	35
1.7 CONTEXTO DE PESQUISA	35
1.7.1 De Pesquisador a Professor Formador em Formação	36
1.7.2 Professores Dispostos à Formação Continuada	37
1.7.3 O Contexto	39
1.7.4 O Contínuo Processo de Letramento do Professor	43
<i>Parte II – Pressupostos Teóricos</i>	48
CAPÍTULO I DESENVOLVIMENTO HUMANO	49
2.1 DESENVOLVIMENTO BIOCUMPORTAMENTAL E DA INTELIGÊNCIA EM <i>JEAN PIAGET</i>	50
2.2 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA EM <i>HABERMAS JÜRGEN</i>	53
2.3 O DESENVOLVIMENTO SOCIAL (MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO) EM <i>KARL MARX</i>	58
2.4 O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM EM <i>LEV VIGOTSKI</i>	60
2.5 O DESENVOLVIMENTO A PARTIR DA ATIVIDADE EM <i>ALEXIE LEONTIEV</i>	64
2.6 O DESENVOLVIMENTO POR MEIO DA LINGUAGEM EM <i>MIKHAEL BAKHTIN</i>	67
2.7 O DESENVOLVIMENTO HUMANO EM <i>JEAN-PAUL BRONCKART</i>	70
2.8 DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS ENTRE TEORIAS: A BUSCA POR COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONSCIENTE	74
2.8.1 Síntese intermediária: contribuições das diferentes teorias para explicar o pensamento consciente	75

CAPÍTULO II O INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO E FUNÇÃO DOS INSTRUMENTOS COMO PROPICIADORES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	85
3.1 O ENSINO E A APRENDIZAGEM POR MEIO DOS INSTRUMENTOS SEMIÓTICOS	87
3.2 DOS INSTRUMENTOS DE TRABALHO AOS INSTRUMENTOS PSICOLÓGICOS: A TRANSFORMAÇÃO DE ATIVIDADES MEDIATIZADAS EM ATIVIDADES MEDIATIZANTES	93
3.2.1 A função dos instrumentos psicológicos na transposição didática	94
3.2.2 O MDG como instrumento de trabalho	97
3.2.3 A SD como instrumento de trabalho	100
3.2.4 O MDG e a SD como instrumentos psicológicos	103
3.3 AS CAPACIDADES DOCENTES	104
3.3.1 Uma proposta de organização das CDs	108
3.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO II	115
CAPÍTULO III DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA	117
4 A ESCOLA COMO <i>LOCUS</i> DA FORMAÇÃO CONTINUADA	117
4.1 LIMITES CONTEXTUAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA	122
4.1.1 O desenvolvimento do professor	128
4.1.2 O trabalho do formador como atividade instrumentada	132
<i>Parte III – Procedimentos Metodológicos</i>	134
CAPÍTULO IV CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	135
5.1 DO OBJETO DE PESQUISA ÀS IDENTIDADES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS	137
5.1.1 O curso de formação	137
5.1.2 A pesquisadora <i>versus</i> o professor formador em formação	142
5.1.3 O perfil das participantes	145
5.2 CRONOGRAMA	147
5.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS E MÉTODOS DE ANÁLISE	149
5.3.1 O questionário	150
5.3.2 As gravações	151
5.3.3 As atividades e tarefas	151
5.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE E PROCEDIMENTOS	153

5.4.1 Levantamento de temas e subtemas	153
5.4.2 Categorias de análise para interpretação	153
5.5 O PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO	156
Parte IV – Análise dos Dados	159
CAPÍTULO V ANÁLISE GLOBAL DOS DADOS: UMA TEIA COLABORATIVA PARA A COMPREENSÃO DO CFC	160
6 EVIDENCIAS DE REPRESENTAÇÕES E DESEJOS DAS PFCs	162
6.1 A PRODUÇÃO DO QUESTIONÁRIO	163
6.2 A CIRCULAÇÃO-RESPOSTA AOS QUESTIONÁRIOS: QUESTÕES FECHADAS	164
6.3 A CIRCULAÇÃO-RESPOSTA AOS QUESTIONÁRIOS: QUESTÕES ABERTAS	171
6.3.1 Temas e subtemas mobilizados na questão 1	171
6.3.2 Temas e subtemas mobilizados na questão 4	176
6.3.3 Temas e subtemas mobilizados na questão 5	177
6.3.4 Temas e subtemas Mobilizados na Questão 6	177
6.3.5 Temas e subtemas mobilizados na questão 7	179
6.3.6 Temas e subtemas mobilizados na questão 11	180
6.3.7 Temas e subtemas mobilizados na questão 13	183
6.4 AS REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS	185
6.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO V	188
CAPÍTULO VI A PRIMEIRA PRODUÇÃO	191
7.1 A PROPOSTA	191
7.2 A PRODUÇÃO INICIAL	193
7.3 A CONFRONTAÇÃO... ..	196
7.4 O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE... ..	199
7.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO VI	200
CAPÍTULO VII O MDG COMO INSTRUMENTO PARA A ELABORAÇÃO DA SD	202
8.1 CONFLITO E DESENVOLVIMENTO: O MDG UM CONSTRUTO INDISPENSÁVEL PARA A ELABORAÇÃO DA SD	202
8.1.1 Conflitos em relação à transposição didática	203
8.1.2 Conflitos em relação às concepções teóricas e metodológicas	205

8.1.3 Conflitos em relação às capacidades de linguagem dos alunos	208
8.1.4 Conflitos em relação à realização de atividades e tarefas	211
8.1.5 Conflitos em relação ao gênero textual a ser trabalhado na SD	216
8.1.6 Conflitos em relação à elaboração da SD	219
8.2 CONFLITOS: DIALÉTICA ENTRE TEORIA E PRÁTICA	221
8.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO VII	222

CAPÍTULO VIII DESCONSTRUÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: A BUSCA DE IDENTIFICAÇÃO DE CADEIAS INTERPRETATIVAS PARA O AGIR	225
9.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM PANORAMA DO CONTEXTO MACRO E MICRO DA PESQUISA	226
9.2 MOVIMENTO DO CURSO DE FORMAÇÃO	234
9.3 FIGURAS DE AÇÃO NA CONTEXTUALIZAÇÃO: AÇÃO-PROPOSTA	235
9.3.1 Figuras de ação-proposta	236
9.3.2 Desdobramentos das figuras de ação-proposta	242
9.3.2.1 Sintetizando a respeito das figuras de ação proposta	257
9.4 FIGURAS DE AÇÃO-RESPOSTA	258
9.4.1 Desdobramentos das figuras de ação-resposta	263
9.4.2 Figura de ação-ocorrência	265
9.4.3 Figura de ação-canônica	268
9.4.4 Figura de ação-definição	270
9.4.5 Figura de ação-acontecimento passado	272
9.4.6 Figura de ação-experiência	274
9.5 SÍNTESE DAS FIGURAS DE AÇÃO	275
9.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO VIII	281

CAPÍTULO IX A PRODUÇÃO INDIVIDUAL DAS SDs	284
10.1 A ESCOLHA DO GÊNERO PARA ELABORAÇÃO DA SD	286
10.2 A PESQUISA PARA O MDG INDIVIDUAL	289
10.2.1 Comunicação por <i>e-mail</i>	290
10.2.2 Os encontros presenciais: análise de produção escrita	296
10.2.3 Os encontros presenciais a partir das gravações	299
10.2.3.1 Nível organizacional: a infraestrutura dos discursos produzidos	299

10.3 O AGIR NOS ENCONTROS INDIVIDUAIS	316
10.3.1 Figuras de ação: agir de linguagem	319
10.4 SÍNTESE DAS FIGURAS DE AÇÃO NAS ORIENTAÇÕES INDIVIDUAIS	323
10.5 DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS AOS PROJETOS DE LETRAMENTO	325
10.5.1 Projetos de Letramento: um instrumento a serviço do ensino e da aprendizagem	337
10.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO IX	340
<i>Parte V – Considerações Finais</i>	343
CONSIDERAÇÕES FINAIS	344
REFERÊNCIAS	356
ANEXOS	368
ANEXOS EM CD	369

Parte I

Contextualização

“Continuando, o antigo armazém fica em um bairro retirado do centro da cidade. Mantém ainda algumas características arquitetônicas da época, com espaçosos galpões e o mais delicado do lugar, uma rua que ladeia todo o local toda feita de paralelepípedos, o que proporciona um aspecto ao mesmo tempo rústico e, por que não dizer, com um certo charme próximo ao romantismo bucólico espreitado por plantas e cimento gasto e corroído pelo tempo. Os grandes salões, antigos depósitos, foram transformados em almoxarifado e os modernos e pequenos escritórios que contrastam com a arquitetura antiga, são o destino dos trabalhadores nomeados para os cargos do secretariado. Infelizmente, as construções modernas, que visavam abrigar escritórios, não mantêm o mesmo perfil espaçoso que têm os armazéns. As salas são pequenas, até um pouco abafadas, comportando um número reduzido de pessoas. A sala que ocupamos para as reuniões tem capacidade para no máximo 20 pessoas, apresenta equipamento de data-show, lousa e demais acessórios para seu pleno funcionamento. Uso meu computador e em relação a isso – fora o fato de que às vezes tenho que ficar “espremida” entre as carteiras para não atrapalhar a visão de ninguém – tudo tem transcorrido muito tranquilamente”.

(Diário do Curso de Formação – Impressões e Emoções - 2º encontro - 23 de março de 2011, fonte: Arquivo Pessoal).

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

1.1 HISTÓRICO DA PESQUISA

Esta pesquisa faz parte do processo de meu doutoramento iniciado no ano de 2009. Meu percurso, como pesquisadora, iniciou-se no ano de 2002, quando ingressei no projeto de pesquisa *Modelos Didático de Gêneros: uma abordagem para o ensino de Língua Estrangeira e Língua Materna* e se intensificou em 2004 pela participação no Projeto *Gêneros Textuais no Ensino Médio: modelos didáticos para uma abordagem no ensino de Língua Materna*, coordenado pela professora Elvira Lopes Nascimento. O objetivo principal do Projeto era o de compreender e aprofundar os nossos conhecimentos acerca do quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999; 2006; 2008) e disseminado no Brasil por Anna Rachel Machado. Essa perspectiva teórica, em defesa dos gêneros de textos como instrumentos semióticos para mediar operações psíquicas que geram desenvolvimento humano, fundamentou as pesquisas do grupo relacionadas aos focos de pesquisa que, como afirma Lousada (2012) e Nascimento (2012), até hoje direcionam os trabalhos do grupo compreendendo os seguintes polos:

- Foco nas ferramentas de ensino: a) Modelo didático, sequências didáticas, sinopse da SD, sinopse dos movimentos didáticos; b) Modos de tratamento dos objetos de ensino na aula; c) O objeto ensinado pelos gestos profissionais fundadores;
- Foco no aluno: análise de seu desenvolvimento em diferentes práticas de linguagem;
- Foco no agir docente: desenvolvimento do *métier*/ofício.

Neste mesmo período (2004-2006), ingressei no mestrado em Estudos da Linguagem da UEL e, durante os dois anos de curso, participei ativamente no projeto culminando na minha dissertação de mestrado *Desvendando aspectos de linguagem no ENEM: uma contribuição para o processo educacional brasileiro*, na qual apresentamos questões relacionadas ao processo de avaliação do sistema educacional e atribuímos à prova *status* de um gênero textual a ser conhecido, analisado e discutido. No final de 2008, participei do processo seletivo para o doutorado em Estudos da Linguagem (UEL), acompanhando sempre o projeto de pesquisa que sofreu inovações, iniciou-se um novo ciclo de atividades sob o título: *Gêneros textuais e ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa* (2007-2010).

A construção de todo esse trajeto foi fundamental para a tomada de decisão em relação à pesquisa que aqui apresentamos. Desde 2010, quando o projeto ganha mais um aspecto inovador: as *mediações formativas*, passamos a investigar como ocorrem as relações e processos formativos nos diferentes contextos escolares. Desde então, intitulado *Gêneros textuais: das mediações formativas aos objetos de ensino* (2010-2013) esse projeto visa preencher uma lacuna na formação dos professores em exercício nas redes públicas de ensino, o que gerou a necessidade de os pesquisadores envolvidos analisarem as características da atividade do professor em relação aos quatro objetos que caracterizam o trabalho docente (AMIGUES, 2004): as prescrições, os coletivos, as regras de ofício e as ferramentas. Dessa forma, a triangulação de dados obtidos a partir da interação: professor, ferramenta didática e aluno, além do próprio papel do formador em formação, é o que tem permitido o estudo do desenvolvimento docente em relação ao trabalho desempenhado em sala de aula, assim como, o apontamento de problemas relacionados à realidade educacional para que, quiçá, no futuro, possam ser encontradas soluções.

Optamos, desta forma, por realizar um trabalho de formação junto a professores do Ensino Fundamental I da Rede pública de ensino. Para isso, elaboramos um plano de ação que, acreditamos, pudesse ir ao encontro das reais necessidades dos professores envolvidos. Apresentamo-lo à Secretaria de Educação do Município alvo que, diante da carência em projetos de formação e achando coerente nossa proposta, confiou-nos a tarefa, cujos aspectos relacionados a esse processo serão apresentados no decorrer deste trabalho.

1.2 JUSTIFICATIVA

Os trabalhos voltados para a formação continuada do professor estão, geralmente, divididos de acordo com as áreas de conhecimento e relacionam-se aos segmentos aos quais estão agrupados os professores. Deste modo, há formação continuada específica aos professores da Educação Infantil, aos do Ensino Fundamental I e II e aos do Ensino Médio – a exemplo, o Pró-Letramento, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Este é um programa voltado para a formação continuada de professores com o intuito de melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. E, também, o Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental e Médio, oferecido pelo governo Federal.

Esse programa, no entanto, é dirigido, geralmente, aos grandes grupos compostos por professores de matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Biologia, Artes etc. neles são propagados discursos generalizantes acerca das dificuldades de aprendizagem, avaliação, indisciplina etc., e, de maneira analítica, buscam-se, geralmente, explicações causais por meio de relações lineares desses fenômenos. Já, quando restrito aos pequenos grupos, como é o caso do Pró-letramento, conteúdos específicos para uma série ou disciplina, comumente, essa fala fica limitada a um especialista da área. No caso do Ensino Fundamental I, por exemplo, são os pedagogos que realizam essa tarefa, portanto, restringindo a formação em relação à Língua portuguesa a uma visão mais pedagogizada do ensino.

O que queremos apontar é o fato de que, embora significativos e importantíssimos, ainda são escassos os trabalhos formativos para o Ensino Fundamental I. Poucos são os profissionais da educação que intervêm em áreas que não lhes são específicas. Como no caso dos de Língua Portuguesa atuando em pedagogia ou de pedagogos especializando-se na área de linguagem. Desta forma, restringe-se as ações nesses contextos à busca de compreender como ocorrem as relações entre o ensino e a aprendizagem da língua, quais as dificuldades dos professores pedagogos em trabalhar conteúdos voltados para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, quais os conhecimentos necessários para esses professores trabalharem os processos de alfabetização e letramento, enfim, aspectos pontuais a respeito da língua e o ensino.

No Brasil, importantes trabalhos acerca da formação foram/têm sido realizados no sentido de compreender essas e outras questões relacionadas à alfabetização e ao letramento nas séries iniciais, colaborando para a ampliação desse processo. Só para citar alguns, destacamos o trabalho de Roxane Rojo a respeito da questão do multiletramento para os processos de alfabetização e inclusão social e Magda Soares relacionados à problemática da alfabetização e do letramento com trabalhos que têm repercussão nacional.

Saito e Nascimento (2010) apresentam um balanço da parceria entre a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e as Universidades Estaduais de Ponta Grossa (UEPG) e do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), que uniram forças e constituíram um dos dois Centros de Alfabetização e Linguagem de grande importância no país. A UEPG, por meio de seu Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino – CEFORTEC, busca desenvolver ações da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica na área de Alfabetização e Linguagem, abrangendo

especialmente a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O projeto tem como problemática a situação de formação continuada dos municípios de abrangência do CEFORTEC, a fim de subsidiar os professores da UEPG e instituições de ensino superior parceiras, com informações necessárias ao planejamento e implantação dos cursos e dos materiais desenvolvidos pelos mesmos a professores da Rede Municipal de Educação.

Esse plano de ação foi criado a partir da iniciativa do Ministério da Educação, Centros de Formação Continuada – a Secretaria de Educação Básica e de universidades brasileiras que se associaram e constituíram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, composto por 19 centros distribuídos em todo o território nacional. O MEC firmou parcerias com 19 universidades, em 13 Estados e o Distrito Federal, para a formação continuada de professores da rede pública em cinco áreas: Alfabetização e Linguagem, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física, Gestão e Avaliação da Educação, e Educação Matemática e Científica.

Segundo as autoras anteriormente mencionadas, os cursos utilizariam os materiais que foram sendo desenvolvidos, como *softwares*, vídeos e CDs, elaborados graças ao apoio do Ministério da Educação à pesquisa educacional aplicada o que tornou possível produzir material didático e cursos a distância de formação inicial e continuada de professores. Portanto, os sistemas de ensino integrados à Rede poderiam solicitar programas de formação em todas as cinco áreas, recorrendo a qualquer uma das universidades, incrementando a oferta de meios de formação inicial e continuada para os professores da educação básica.

Tendo em vista, portanto, a pesquisa abrangendo o eixo formação de professores, o CEFORTEC elaborou um questionário, que foi encaminhado aos municípios para que os Secretários de Educação ou seus representantes respondessem as questões nele propostas, principalmente, acerca dos processos formativos. Como resultado, pode-se averiguar que as palestras, cursos eventuais e cursos ofertados pelo MEC são apontados pelos professores como uma das formas mais recorrentes de realização da formação. Os resultados permitiram ainda perceber a carência generalizada desses professores e os dados revelaram que a formação de professores centrada na escola ainda era(é) precária ou quase inexistente.

As reflexões geradas a partir das discussões em torno desse projeto conduziram os idealizadores à constatação de que os espaços de formação continuada precisam ser organizados como momentos de sistematização da prática pelo próprio professor, em conjunto com seus pares e de resgate do seu saber, da experiência, porém sem que se mencione *como*. Existe um saber do professor acumulado no seu cotidiano que precisa

ser resgatado, discutido, refletido, sendo a formação continuada, a possibilidade de professor, coletivamente, buscar clareza conceitual, conhecer, discernir, elaborar sínteses, resgatar os pressupostos teóricos da sua ação educativa (MARTINS; CAVAGNARI, 2013).

Ainda de acordo com os autores anteriormente referidos, 56% dos entrevistados do CEFORTEC responderam negativamente quanto ao envolvimento das Secretarias Municipais de Educação em desenvolver ou ter desenvolvido programas de formação contínua em parceria com instituições de ensino superior. Com o propósito de diminuir esse percentual, Professores de diferentes instituições de ensino superior engajaram-se nesse projeto, como é o caso da Prof. Dra. Elvira Lopes Nascimento e equipe da Universidade Estadual de Londrina (UEL), cujo trabalho resultou na elaboração de materiais organizados em fascículos destinados à formação e compartilhados a professores de Secretarias de Educação que aderiram ao programa. Um dos problemas desse programa é que sem a adesão das prefeituras, dado a falta de investimento dos municípios em educação, não é possível realizar esse trabalho que tem um custo operacional elevado devido à produção de materiais, à formação de tutores, ao traslado e à hospedagem, uma vez que algumas cidades são dos Estados do norte ou nordeste.

Destacamos, ainda, outros trabalhos de igual importância, como o trabalho de Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Carmem Teresinha Baumgartner que coordenam um grupo de estudos na Universidade do oeste do Estado do Paraná – UNIOESTE – cujo objetivo principal é aprofundar reflexões em relação ao ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais, aproximando teoria e prática na produção de materiais teórico-metodológicos. As autoras desse projeto apostam no estudo contínuo, planejado, sistematizado e organizado a partir de necessidades previamente elencadas, para a formação continuada em Língua Portuguesa para os professores das séries iniciais, com condições de aliar dois elementos essenciais no processo de formação: o aprofundamento teórico e, conseqüentemente, a produção de instrumento(s) teórico-metodológico(s) que oriente(m) o trabalho linguístico, sob a perspectiva da concepção sociointeracionista da linguagem. Resultativo desse processo, obtiveram uma expressiva produção de seqüências didáticas que foram organizadas em forma de fascículos destinados ao trabalho de formação de professores e, conseqüentemente, ao de sala de aula, sem fins lucrativos nem ampla divulgação.

A pesquisa que aqui apresentamos vai ao encontro dessa proposta, uma vez que, também, buscamos refletir e discutir a respeito de aspectos teóricos juntamente com os professores e elaborar seqüências de atividades (didáticas) que possam atender a demanda do contexto. O que diferencia é que nossa proposta tem caráter de acompanhamento mais

individualizado, o que nos permitiu evidenciar aspectos subjetivos a respeito dos sujeitos. Além disso, nosso propósito não reside na produção de materiais, mas como a mediação nos processos formativos podem colaborar para o desenvolvimento de capacidades docentes.

O fato anteriormente destacado reforça a importância do nosso trabalho no sentido de que essa parceria, universidade e escola, pode desencadear processos formativos centrados nas reais necessidades dos professores, além de atender a professores pertencentes aos contextos próximos à universidade, o que facilita, a nosso ver, o trabalho. Embora os governos federal, estadual e municipal estejam fortalecendo o sistema educacional com medidas para suprir as deficiências formativas e manter os professores em contato com as atuais necessidades do ensino, a resolução dos problemas estará longe de ser resolvida se esses cursos foram de caráter generalizante.

Nesse sentido, é importante destacar as ações do governo para reverter esse quadro depreciativo acerca da educação, uma vez que é histórica a preocupação do Brasil em relação às mudanças necessárias para a educação. Sem desmerecer as ações governamentais anteriores, destacamos as empreendidas pelos governos entre 1988 a 1996, quando foi proposto um *Plano Nacional de Educação*. Em 1998, institui-se o fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Desde então, diferentes medidas foram tomadas pelos sucessivos governos, a fim de implantar “políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007).

Assim, nas últimas décadas – final do século XX e início do século XXI –, com a redemocratização¹ da política de gestão do ensino público, houve um fortalecimento dos vínculos entre os órgãos educacionais oficiais e a escola, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Em decorrência desse processo de democratização, várias medidas foram implementadas, tal como o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), apresentado pelo MEC em abril de

¹ A gestão escolar democrática, como foco das Políticas Educacionais no Brasil, tem início na década de 1980, e é resultado, dentre outros fatores, do questionamento da direção centralizada da Escola por um só indivíduo e, ainda, do caráter educador do diretor escolar. Atualmente, a ideia que está posta é a de uma escola com representantes dos vários segmentos envolvidos no processo educativo participando da equipe gestora. A partir dos anos 1990, assistimos à intervenção mais acentuada das Agências Internacionais nas políticas públicas brasileiras, notadamente na Educação, o que culminou na redemocratização da política de gestão das escolas (ALBINO, 2012).

2007, que colocou à disposição dos estados, municípios e Distrito Federal instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas visando à melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. Da mesma forma, o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, um programa estratégico do PDE, visa à melhoria dos indicadores educacionais. É um compromisso fundamentado em vinte e oito diretrizes e está consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (MEC, 2011).

A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), para o qual, o Ministério da Educação criou um novo módulo no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC). Em 2011, o PAR completou quatro anos e, na etapa atual, os municípios foram orientados a atualizar os seus diagnósticos, na nova estrutura do PAR, com vigência para o período de 2011 a 2014. Essa etapa deve significar uma atualização dos dados da realidade local, com ênfase na importância do planejamento na construção da qualidade do ensino. Esse processo deve ser norteado pela busca da melhoria na qualidade do ensino em todas as escolas, atendendo às expectativas de aprendizagem de cada série e pelo alcance dos resultados e metas previstos a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (MEC, PAR: 2011).

O contexto para o planejamento de 2011 a 2014 tem prevista a implementação de ações nas escolas e sistemas da educação que seria decisiva no esforço empreendido pela melhoria do aprendizado, no alcance das metas estabelecidas nas vinte e oito diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e na elevação do IDEB em busca dos índices projetados pelo MEC. Para alcançar as metas desejadas, o Governo espera, a partir de uma gestão participativa, de uma qualificação e valorização dos profissionais da escola e da equalização na oferta de oportunidades, vencer os obstáculos impostos.

Em 2010, foi enviado ao Congresso Federal o projeto de lei que cria o Plano Nacional de Educação (PNE), que passou a vigorar desde 2011, e se entenderá até 2020. O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas previstas. As metas seguem o modelo de visão sistêmica da educação² estabelecido

² Em 2010, o então Ministro da Educação Fernando Haddad mencionou a importância de ter uma visão sistêmica da educação e do papel das universidades neste contexto. Para o ministro, esta visão está ligada ao

em 2007 quando foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tanto as metas quanto as estratégias premiam iniciativas para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais. Além disso, há estratégias específicas para a inclusão de minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida. São diretrizes objetivas do projeto de lei:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020) constante do Anexo desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição.

Art. 2º São diretrizes do PNE - 2011/2020:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais;

IV - melhoria da qualidade do ensino;

V - formação para o trabalho;

VI - promoção da sustentabilidade sócio-ambiental;

VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;

IX - valorização dos profissionais da educação; e

X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação (MEC, 2010).

Com base nessas diretrizes, é proposta a universalização e ampliação do acesso e atendimento em todos os níveis educacionais. Para que isso aconteça, deverá ocorrer o incentivo à formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação em geral, o acompanhamento e a avaliação periódicos e individualizados de todos os envolvidos na educação do país — estudantes, professores, profissionais, gestores e demais profissionais. Segundo o documento, o novo plano dá relevo à elaboração de currículos básicos e avançados em todos os níveis de ensino e à diversificação de conteúdos curriculares e prevê a correção de fluxo e o combate à defasagem idade-série.

Dentre todas as decisões do Governo para alcançar as metas estabelecidas, houve também a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, atendendo a Lei n. 11.274 que estabelece a inclusão das crianças de seis anos de idade no sistema educacional brasileiro. A implantação dessa política de ampliação exige mais atenção política, administrativa e pedagógica, uma vez que se esperam maiores oportunidades de

suporte orçamentário. Em palestra à SBPC, nesse mesmo ano, ele destacou: "Não há como, sem meios materiais, honrar uma visão abrangente da educação", assim como não há meios de resolver as desigualdades sociais se as universidades não estiverem atentas para a fragmentação do ensino. Ainda, acrescentou: "Hoje a universidade precisa estar atenta não só aos próprios problemas, mas também precisa pontuar estas questões" (SBPC, *Jornal da Ciência*, 4/6/2010).

aprendizagens. Vale ressaltar que para legitimar e efetivar essa nova política educacional, serão necessárias ações formativas, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e recursos humanos, da mesma maneira, acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional.

Vindo ao encontro dessas expectativas, instituímos mais um motivo para o trabalho de formação continuada que propomos aos professores do Ensino Fundamental I, pois nessa etapa da formação escolar, considerada fundamental para aquisição e desenvolvimento da linguagem, principalmente, a escrita, as aulas serem ministradas por professores com formação em Pedagogia. Não que isso seja necessariamente um problema, mas a questão é profunda e complexa se nos atentarmos para o fato de que trabalhar a língua, em especial a Língua Portuguesa, exige domínio e conhecimento dos aspectos fonológicos, lexicais, semânticos, sintáticos, morfológicos, sócio-variacionistas – considerando os aspectos sociais, econômicos, étnicos, culturais, etários, geográficos etc. dos diferentes contextos de nosso país – que, quando abordados, são realizados de maneira superficial e descontextualizada pela maioria das disciplinas referentes ao ensino da língua nos cursos de Pedagogia.

Barros (2007), por exemplo, analisa dois cursos tradicionais de Pedagogia da cidade de Londrina em seus Projetos Político pedagógico e seus currículos (grade curriculares e ementa das disciplinas), cujo foco seja o ensino de Língua Portuguesa. Nesse trabalho, a autora aponta os cursos como “inchados” e generalistas, incapazes de dar conta da complexidade de conhecimentos que, necessariamente, deveriam estar presentes nas séries iniciais. O currículo desses cursos é pobre de conteúdos básicos da língua materna, o estudo é voltado basicamente às metodologias do ensino de língua e uma abordagem “pedagogizada” da alfabetização, salienta a autora. Isto é, pouca ênfase é dada aos conteúdos que regem o ensino de Língua Portuguesa, não atendendo nem mesmo a quantidade e complexidade dos conhecimentos que deveriam estar presentes em seu currículo, ou seja, há um empobrecimento, tanto do especialista quanto do professor, se pensarmos que em um mesmo curso, terá que se formar para ser docente de matemática, português, ciências, história, geografia, arte, deste modo, Educador Infantil ou de jovens e adultos ou, ainda, gestor educacional – supervisor, orientador, administrador etc.

De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.15), a prática da escrita exige atividades de reflexão e de objetivação da linguagem e do sistema linguístico, ou seja, são as práticas languageiras que regulam os processos próprios da escrita e visam a seu controle consciente. Assim, a aquisição da língua escrita exige atividades de reflexão e de

objetivação da linguagem e do sistema linguístico. Nesse sentido, pondera o autor, o caráter longo e árduo da complexa atividade escrita, somente ocorre quando implica transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz.

O que queremos apontar nesses últimos parágrafos é o fato de a criança necessitar de um mediador também capacitado para intermediar esse processo de alfabetização e letramento. Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p.16) apontam para as dificuldades pedagógicas e o processo de formação de professores como um dos principais problemas para a efetivação do letramento em nosso país. Segundo as autoras, a formação de professores vem negligenciando as dimensões de natureza mais práticas e metodológicas.

Nesse sentido, Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p. 19) descrevem a *didática das línguas* como uma disciplina emergente responsável pelo estudo dos fenômenos de ensino e aprendizagem das línguas e as relações complexas entre o que chama de três polos do triângulo didático: o ensino, o aluno e as línguas ensinadas. O seu objeto central de estudo, a transmissão e a apropriação das línguas, centra-se particularmente na construção de práticas e conhecimentos de linguagem, tanto no campo da teoria quanto da prática que acontecem no contexto (extra-)escolar: a do professor, cuja responsabilidade é transformar e adaptar os objetos de ensino; a do formador de professores, especialistas, que analisam os problemas do ensino e avançam na produção científica. Isso justifica o fato de adentrarmos no campo da pedagogia no que diz respeito às dificuldades para o ensino das línguas, que, aliás, é complexo, também, para os formados (capacitados?) para ministrar ou gerir essas disciplinas. A respeito dessa complexidade, os autores supracitados mencionam que

A multiplicidade dos objetivos no domínio da língua torna árdua a delimitação dos conteúdos e dos procedimentos para ensinar e aprender. O professor de língua deve ser o especialista da língua e de seus componentes, a saber, a gramática, o léxico, a ortografia, mas também da expressão oral e escrita, da leitura, da literatura, dos discursos em sua diversidade, sem esquecer-se das dimensões culturais inerentes à análise dos textos. Cada subdisciplina da língua possui seus próprios objetos e seus próprios modos de ensino: a comunicação oral, o vocabulário, a gramática, a leitura, a escrita e a literatura. A esse complexo são acrescentados os novos aportes teóricos como a semiologia, as problemáticas interacionistas, a passagem da frase ao texto e ao discurso, a pragmática, a análise do discurso e as contribuições dos campos sociológico e etnológico (DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO (2009, p. 33).

Diante do exposto, justificamos nossa preocupação com esses professores, cuja orientação pedagógica e, principalmente, didática relacionado ao ensino da língua parece,

ainda, não ter alcançado *status* e importância desejados, isto é, o elemento fundamental que propicia o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001). Além disso, a educação abrange “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, 2006)” e, embora a educação escolar se desenvolva em instituições próprias, esta deve se vincular ao mundo do trabalho e à prática social, visando sempre a desenvolver a cidadania e a qualificação do educando para o trabalho, tornando ainda mais complexo o trabalho do professor.

Para isso, o Estado tem por obrigação oferecer o ensino básico - considerado das séries iniciais ao Ensino Médio – de forma gratuita, em colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Cada qual fica responsável pela organização nos termos da lei, cabendo à União, a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. O Artigo 9º determina que a União deverá:

[...]

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

[...]

(LDB, 2006)

Mas, não podemos deixar de destacar o papel das universidades, como espaço democrático de produção de conhecimento e informação. Afinal, acreditamos que a universidade tem papel transformador na sociedade, pois sua busca deve ser a de resolver os problemas de maneira ética e social. Da pesquisa, resultam iniciativas que podem garantir o desenvolvimento e melhoria da sociedade e dos sujeitos envolvidos. Por meio de um processo democrático de compartilhamento, ideias inovadoras ou soluções partilhadas agregam valores aos contextos e às ações que, de forma multiplicativa, estimula o desenvolvimento, além de constituir uma rede de propagação e disseminação de ideias e soluções.

Essa pesquisa se justifica, portanto, à medida que o trabalho do professor torna-se essencial para o alcance dos propósitos estabelecidos em lei. Além disso, esperamos contribuir para o desenvolvimento científico, conseqüentemente, da sociedade. Para isso, propusemos uma reflexão a respeito do valor do trabalho docente mediante ao desvendamento de como ocorrem, em certo grau, as relações de formação desses profissionais.

1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

Os questionamentos que norteiam a nossa caminhada de pesquisa emergem de um conjunto de reflexões:

1. Quais os agires das professoras durante o processo de trabalho coletivo e individual da sequência didática, em relação:
 - Aos saberes e às capacidades docentes;
 - Às concepções de linguagem;
 - Às características apontadas pelo Modelo Didático;
 - À organização externa (situação de produção para o desenvolvimento das Capacidades de Ação que contemplem a mobilização de operações psíquicas acerca do contexto);
 - À organização interna para o desenvolvimento de Capacidades Discursivas e Capacidades Linguístico-Discursivas que contemplem a mobilização de operações psíquicas relacionadas à organização do discurso.
2. Quais ações de linguagem podem ser identificadas e quais avaliações e tensões elas revelam a respeito do trabalho com Modelos Didáticos e

Sequências Didáticas construídos pelas professoras no Curso de Formação?

3. Qual é a configuração das Sequências Didáticas construídas pelas Professoras em Formação em relação às capacidades de linguagem, aos seus objetivos, ao modelo didático, às concepções de linguagem e aos saberes e capacidades docentes?
4. O que o Curso de Formação propiciou em relação ao desenvolvimento do professor formador em formação?

Para responder essas questões, realizaremos os seguintes procedimentos de análise (que serão melhores explicitados na metodologia):

Quadro 1 – Procedimentos de Análise

Objetivo	Perguntas de pesquisa	Dados	Procedimentos de análise
I	1. Quais agires das professoras durante o processo de trabalho coletivo e individual da sequência didática, em relação: <ul style="list-style-type: none"> • À organização externa (situação de produção para o desenvolvimento das Capacidades de Ação que contemplem a mobilização de operações psíquicas em relação ao contexto). • À organização interna para o desenvolvimento de Capacidades Discursivas e Capacidades Linguístico-Discursivas que contemplam a mobilização de operações psíquicas a respeito organização do discurso. • Às características apontadas pelo Modelo Didático. • Às concepções de linguagem. • Aos saberes e às capacidades docentes. 	Transcrição de Trechos dos texto/discurso produzidos no/durante o Curso de Formação	– Questionário para contextualização. – Análise de temas e Subtemas desenvolvidos. – Análise das marcas linguísticas (agentividade, verbos, modalizadores etc.).
II	2. Quais ações de linguagem podem ser identificadas e quais avaliações e tensões elas revelam a respeito do trabalho com Modelos Didáticos e Sequências Didáticas construídos pelas	Transcrição de trechos do texto/discurso dos encontros individuais	– Análise das condições de produção; – Análise das capacidades de linguagem

	professoras no Curso de Formação?		reveladas. – Interpretação dos dados por meio das marcas linguísticas (agentividade, verbos, modalizadores etc). – Análise do processo de elaboração da SD. – Análise e Interpretação das SD produzidas pelas professoras.
I, II e III	3. Como se configuram as Sequências Didáticas construídas pelas Professoras em Formação em relação às Capacidades de Linguagem, aos seus objetivos, ao modelo didático, às concepções de linguagem e aos saberes e capacidade docentes?	As sequências didáticas produzidas pelas professoras (processo de elaboração e finalização)	– Análise do processo de elaboração da SD. – Análise e Interpretação das SD produzidas pelas professoras.
IV	4. O que o Curso de formação propiciou em relação ao desenvolvimento do professor formador em formação?	Trechos do texto/discurso da interação PFF e PFC durante o processo de mediação.	– Análise e auto-reflexão do discurso que revelem se houve ou não apropriação e desenvolvimento.

1.4 HIPÓTESES

Nossa hipótese é a de que a partir da interação entre Professor Formador em Formação (PFF) e Professores em Formação Continuada (PFC), por um lado, a linguagem, como instrumento simbólico e psicológico de formação, propicie o desenvolvimento de capacidades docentes e, por outro, como ação de linguagem entre/dos participantes, nos conduza à reflexão e à compreensão de aspectos relacionados aos processos que envolvem a Formação.

1.5 OBJETIVO GERAL

Objetivamos nesta pesquisa averiguar por meio do agir de linguagem dos participantes do Curso de Formação Continuada (CFC) como, por meio de instrumentos e

sob mediação, é possível compreender as relações de ordem formativa para aprendizagem e desenvolvimento de Capacidades Docentes. Dessa forma, apresentaremos uma compreensão em relação à pesquisa como um todo e como isso pode contribuir para o planejamento e desenvolvimento dos Cursos de Formação Inicial quanto Continuada.

1.5.1 Objetivos Específicos

Para delinear os objetivos específicos, partimos para a análise de diferentes campos de observação que nos conduziram à formulação desses objetivos:

Quadro 2 – Objetivos Específicos de Diferentes Campos de Observação

<p>I. Em relação às representações das professoras a respeito de seus contextos de atuação e sobre o(s) Curso(s) de Formação:</p> <p>i. Analisar nos dados gerados pelos questionários, quais as representações, avaliações e tensões das professoras participantes sobre o agir referente ao trabalho didático com a leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p>ii. Detectar por meio de questionários, quais as expectativas em relação aos Cursos de Formação Continuada.</p>
<p>II. Em relação às representações das professoras relacionadas ao seu agir na atividade profissional detectadas no Curso de Formação:</p> <p>iii. Analisar nos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT), em entrevistas realizadas pelo Professor Formador, quais as representações de aspectos externos (prescrições da SEMED, da administração escolar, conselho de pais etc.), relacionam-se com saberes e capacidades docentes.</p> <p>iv. Analisar nos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT), em entrevistas realizadas pelo Professor Formador, quais as representações acerca dos aspectos internos (materiais didáticos, planejamento coletivo, planejamento individual, avaliação dos alunos etc.), relacionam-se com saberes e capacidades docentes.</p>
<p>III. Em relação ao planejamento e implementação do Curso de Formação:</p> <p>v. Apresentar o Plano textual global do “Curso de Formação”.</p> <p>vi. Elencar as atividades relacionadas ao maior ou menor envolvimento entre os participantes do Curso de Formação (no coletivo dos trabalhos realizados durante o curso).</p> <p>vii. Detectar as atividades do Curso de Formação que fazem emergir Zonas de Desenvolvimento Proximal. Identificar as atividades do Curso de Formação que <u>não</u> fazem emergir ZDP.</p>
<p>IV. Em relação às ações desempenhadas pelo professor formador em formação:</p>

- viii.** Levantar, por meio da análise do discurso em interação com os professores em formação, quais as representações verbalizadas.
- ix.** Analisar se a interação ocorrida durante o Curso de Formação fez emergir Zonas de Desenvolvimento Proximal.
- x.** Interpretar se houve apropriação e desenvolvimento durante o processo por meio de auto-reflexão e auto-avaliação.

1.6 PERCURSO DA TESE

Para atingir esses objetivos e verificar as hipóteses seguiremos o subseqüente percurso:

Parte I: compõe uma contextualização de nosso trabalho;

Parte II: compreende os pressupostos epistemológicos e o referencial teórico de base;

Parte III: envolve a organização metodológica do trabalho como um todo;

Parte IV: abrange a análise e interpretação dos dados;

Parte V: caracteriza-se pelas reflexões e considerações a respeito de todo o processo de pesquisa.

1.7 CONTEXTO DE PESQUISA

Os dados aqui apresentados foram gerados junto a professores das séries iniciais do ensino de 9 anos (Ensino Fundamental I). Nosso trabalho de pesquisa foi realizado junto a um grupo de professores da Rede Municipal de Ensino de um município próximo à cidade de Londrina/PR. Localizada ao Norte do Estado, a cidade tem aproximadamente 200.000 habitantes e conta com 16 escolas destinadas ao Ensino Fundamental I, em um total de 5.065 alunos, o que envolve o trabalho de 408 professores divididos para o trabalho de assessoria pedagógica, diretores, coordenadores e outras funções relacionadas. Propomos à Secretaria Municipal de Educação um projeto de trabalho, que, para nós, constituiu-se em investigação e, para os professores, em formação continuada, com um grupo máximo de 20 participantes que, voluntariamente, dispuseram-se a comparecer fora de seus horários de trabalho em busca de aperfeiçoamento de sua formação. Foram abertas inscrições – de preferência uma por escola, mas em algumas, se excedeu o número de interessados, sendo necessário fazer uma seleção – os interessados se comprometeram a participar uma vez por semana, durante duas horas, do curso de formação destinado ao ensino da Língua.

Consideramos o fato de todos os professores já trazerem conhecimentos a respeito do conteúdo a ser abordado, pois a Rede Municipal oferece cursos de curta duração que sejam formativos. Além disso, os temas, embora possam coincidir, geralmente, têm uma abordagem mais global e menos aprofundada – a exemplo, as professoras tiveram oficinas acerca do ensino com gêneros textuais e a SD oferecidas pela Rede na Semana Pedagógica. Buscamos atender, pelo menos em parte essa demanda, propusemos um estudo que pudesse abarcar as relações estabelecidas entre:

- a) o próprio formador (processo de construção de uma identidade e busca por metodologias de ensino – ferramentas – específicas para a formação);
- b) na mediação entre professor-formador e professor em formação;
- c) como se dão os aspectos relacionados à formação em si em relação aos professores em formação (como se relacionam novos saberes adquiridos);
- d) e, de certa maneira, a interação professor em formação e aluno a partir do processo de (re)(i)novação e aquisição de novas técnicas/métodos para as práticas de ensino.

1.7.1 De Pesquisador a Professor Formador em Formação

Ao submeter o Projeto à apreciação da SEMED, colocamo-nos no papel de um pesquisador que, atrelado a um projeto de pesquisa e participante do curso de pós-graduação de uma universidade conceituada, oferece um trabalho de formação embasado em teorias e proposta prática condizente às expectativas e às carências dos professores desse contexto. Ao entrar em acordo para a efetivação do projeto, o papel do pesquisador se subdivide exigindo uma outra função: a de Formador. Os papéis são distintos, porém, em alguns momentos, até se confundem, principalmente, enquanto planeja, articula, seleciona e organiza os materiais e métodos, pois, por um lado, tem que atender às necessidades do pesquisador e, por outro, tem que envolver, convencer, animar as PFCs a aderirem à proposta e permanecerem no curso.

O CFC, sob certos aspectos, torna-se *prescritivo*, pois estabelece ações que passam a ser desenvolvidas sob nossa responsabilidade em relação à finalidade, ao tempo de execução e aos objetivos que se pretende atingir, mas que é (re-)configurado a cada encontro em virtude do processo de co-participação das professoras em formação durante a formação. Nosso projeto do CFC, portanto, constitui-se um roteiro, mas aberto a transformações que o próprio contexto sugere, em um processo colaborativo para investigação.

A pesquisa em si se constitui como um mecanismo para configurar a atividade de *formador de professor como trabalho* (MACHADO, 2004 e 2009), a ser edificado a partir da interação *professor formador e professores em formação continuada* (doravante PFF e PFC, respectivamente) na elaboração de ferramentas e na reflexão do próprio agir.

Nesse sentido, o Curso de Formação Continuada (doravante CFC), constitui-se uma ferramenta complexa, na qual, os gêneros de textos, como objetos de ensino, podem ser didaticamente transpostos (NASCIMENTO, 2011), caracterizando-se um conjunto de medidas formativas, que, em sua mediação – o processo de transposição didática – torna possível identificar níveis sucessivos de transposição, tais como cita a autora:

Em um *primeiro nível*, identifica o processo de seleção de certos aspectos do saber científico como conteúdos passíveis de formar parte do currículo escolar. Um *segundo nível* constituiria o conjunto de transformações que se operam no saber adaptado como conteúdo a ensinar no contexto escolar, transformando-se em objeto de ensino. E no *terceiro nível* - o do sistema didático – onde se encontram professor e alunos é que se presentificam os objetos de conhecimento nas diferentes atividades que se desenvolvem (mediadas pelos instrumentos e pelos comandos reguladores do professor). Nesse terceiro nível se encontram os pólos: professor, alunos e objeto de ensino (NASCIMENTO, 2011).

Partimos, desta forma, da premissa básica de que as mediações formativas se constituem de práticas letradas específicas, orientadas para a interação social e para as atividades de linguagem que as configuram, do mesmo modo, para a apropriação de saberes relativos à língua e seu funcionamento (NASCIMENTO, 2009). Portanto, o papel de pesquisador abre caminhos para que o formador possa interagir com determinada propriedade acerca do contexto de atuação (CFC). Mas, o contexto, por sua vez, é determinante para (re)configurar as ações do formador, fazendo-o refletir a respeito dos aspectos teóricos vivenciados e discutidos no mundo acadêmico.

1.7.2 Professores Dispostos à Formação Continuada

Ao apresentar o projeto de trabalho a vinte professoras voluntárias participantes, o que buscamos foi a adesão, o compromisso de ambas as partes para um trabalho a longo prazo. Proposto para os meses de março a outubro, apresentamos a proposta, aquilo que nos competia e o que seria de competência delas. Assim, foram expostos os

objetivos, as etapas do projeto e seus respectivos objetos de estudo, os resultados a serem alcançados, as ferramentas a serem utilizadas e o referencial teórico.

Das PFCs que se apresentaram no primeiro dia do encontro, nem todas permaneceram, mas as que seguiram até o final, igualmente a outras que entraram quando o curso já estava em andamento, enfrentam 40hrs (quarenta horas) semanais de aula, e em alguns casos, fazem outros cursos de graduação ou de pós-graduação, tanto presencial quanto a distância. Só a título de registro, essas professoras são consideradas, segundo a coordenadora pedagógica da área de humanas, como as mais dedicadas e as que mais desenvolvem trabalhos diferenciados nas escolas, fato que justifica a procura voluntária pelo curso

Quando professores procuram voluntariamente um Curso de Formação, esse fato está relacionado à necessidade e à intenção, tanto em expandir seus horizontes em relação aos conhecimentos necessários ao exercício docente, quanto ao desejo de solucionar problemas que reconhecem serem empecilhos para que esse aprendizado se efetive com o máximo de consciência acerca de suas ações e a eficiência em realizá-lo. As declarações feitas verbalmente ou no questionário demonstram que todas têm como foco o aluno, sua preocupação, suas angústias, ficam a cargo daquilo que observam em sala durante sua prática, ou seja, como os alunos têm aprendido. O que deixam transparecer é o fato de se sentirem responsáveis pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem de seus alunos, independentemente, de outros fatores que possam estar contribuindo para que isso ocorra ou não.

Os questionários revelam, ainda, as expectativas das professoras em relação aos CFC, centradas no fato de que esse possa contribuir para a prática de sala de aula, facilitando o trabalho de ensino da leitura e da escrita. Diante de tantas “ofertas” disponíveis para complementar a formação, como palestras, acompanhamento pedagógico etc., ao frequentar um CFC, elas focalizam a possibilidade de estabelecer relações entre as diversas informações que recebem e os conteúdos que desenvolvem em sala de aula.

As professoras valorizam muito as ações realizadas em Formação Continuada – isso fica evidente na respostas dos questionários que analisaremos detalhadamente no decorrer do trabalho – em que elas relatam o fato de que não importa o teor, mas se voltados à sala de aula, os cursos “sempre contribuem”, o que torna imprescindível e reforça a necessidade de intervenção e investimentos nesse setor.

O primeiro indício em relação à carência e às dificuldades *dessas* professoras acerca dos conteúdos de Língua Portuguesa a serem – e como serem – trabalhados nas séries iniciais, ocorreu em 2009, quando fomos convidadas a ministrar uma oficina a

respeito do ensino dos gêneros textuais na Semana Pedagógica oferecida pela SEMED³. Diante da ausência de conhecimentos teóricos e metodológicos em relação ao tema, achamos oportuno oferecer, nesse momento, subsídios que pudessem aprofundar, discutir e nortear ações a respeito dos gêneros textuais como objetos de ensino. Esse fato foi confirmado a partir do acolhimento pela Secretária da Educação que aprovou nossa proposta, assim como, pelas professoras que participaram durante todo o ano do projeto.

1.7.3 O Contexto

Traçar um panorama do contexto em que se dará a pesquisa é fundamental e é etapa primária no processo de tomada de decisão. Ele é o que irá garantir, pelo mapeamento das necessidades, qual a atitude mais acertada para que o CFC atenda às demandas (pedagógica, didática, profissional e do contexto sócio-cultural) da prática docente. Dessa forma, o planejamento do Curso de Formação deve estar integrado e articulado com os atores, com a unidade escolar e com as gerências regionais de educação. Afinal, quando não se consegue identificar com precisão a demanda, organizam-se cursos, muitas vezes, não apropriados com as reais necessidades dos professores. Desta forma, é preciso fazer um mapeamento das principais carências pedagógicas, pois não reconhecê-las constitui uma ameaça para a efetividade das ações propostas. Portanto, os cursos de formação devem reconhecer se a demanda é:

- do espaço;
- das áreas de conteúdo;
- da capacitação docente.

Para mapear as reais dificuldades dos professores, diferentes procedimentos devem ser utilizados como métodos de investigação do agir profissional. Metodologicamente, de início, conduzimos uma “entrevista” – não no sentido real do termo – por meio de questionário, cujas questões buscaram conhecer aspectos de ordem pragmática e ideológica do trabalho realizado por cada professor.

De acordo com o relatório do Tribunal de Contas do Brasil (GADELHA; PINTO, 2009), as deficiências na estruturação das áreas responsáveis pela coordenação das ações (Cursos de Formação) colocam em risco a eficácia da Formação Continuada. São apontados como principais problemas para o fracasso dos cursos de formação:

³ Oficina “A didática para o ensino de/com gêneros textuais 2º Ciclo Séries Iniciais” realizada em 22/07/2009 com 4h de duração – SEMED.

- A baixa especificidade das metas para a formação e a não objetividade das diretrizes;
- Os instrumentos não são claros e as ações são genéricas;
- Quando não há autonomia para a execução das ações.

Por isso, a importância de traçar planos de ações articuladas – como, por exemplo, universidades que atuem juntamente com a Rede Pública de Ensino. Quando articuladas, as propostas são embasadas e apresentam indicadores, propõem metas e ações, integrando todas as unidades da Federação a um compromisso assumido pelo Governo e proposto para toda a população: *todos pela Educação*.

Um mapeamento do contexto macro permite que se identifiquem as necessidades reais e propiciem melhorias para os cursos de formação, pois estabelecem estratégias que levam em consideração a base de experiências dos professores ao se definir a programação do curso; evitam-se conteúdos pouco abrangentes e pouco voltados para a prática pedagógica em sala de aula; incentiva à mudança de paradigmas na forma de lecionar; promove o investimento na elaboração de materiais e o uso de novos equipamentos para diversificar o trabalho em sala de aula.

Os primeiros encontros do CFC nos permitiram diagnosticar as principais dificuldades encontradas, nos diferentes contextos (diferentes escolas da Rede). Para diagnóstico inicial, aplicamos questionário que pudesse delinear os principais problemas para o desenvolvimento do trabalho. Entre eles, estão: a) a quantidade de conteúdos determinados às séries, diante da dificuldade dos alunos em aprender; b) os livros e materiais didáticos sugeridos que não contemplam esses conteúdos; c) o repertório limitado dos professores em relação às técnicas de ensino; d) o fato de os professores não dominarem determinados conceitos (por exemplo, as regras gramaticais); e) a confusão em definir aspectos (roteiros) desenvolvimento de atividades, principalmente, no que se refere à escrita, mais especificamente, à produção de textos escritos; f) a falta de tempo para organizar aulas diferenciadas, material alternativo; g) a falta de recursos; h) o surgimento de diferentes tendências educacionais, muitas informações desconhecidas; i) a falta de cursos que possam ser mais práticos do que teóricos; j) a ausência de um momento para trocas de experiências; k) a indisciplina; l) a inexperiência; m) o tempo estendido de trabalho. As professoras consideram como mais importante para a sua formação a junção entre teoria e prática, embora um número razoável tenha apontado a teoria como fator principal necessidade de compreensão para se chegar à prática.

De acordo com as professoras, há fatores que têm contribuído de maneira negativa para que a prática ocorra. Entre os mais cotados, quase que por unanimidade, estão o quesito tempo e o domínio de conteúdos como pré-requisitos para a aprendizagem do aluno. Além desses, há outros que, não necessariamente, podem ser considerados de menor importância como deficiência do material didático, reuniões pedagógicas, interferência da coordenação, falta de conhecimento teórico e didático dos conteúdos, a própria estrutura escolar (organização da turma e número de alunos), ausência de articulação escola-família, pessoal de apoio ao professor.

Quanto aos fatores que tem interferido positivamente no trabalho, a maioria apontou o apoio que tem recebido da direção, da equipe de ensino da Secretária Municipal de Educação (SEMED) que faz assessoria pedagógica especializada, da coordenação pedagógica das escolas e outras pessoas interessadas em ajudar. Além disso, cursos relacionados à ação pedagógica oferecidos pela rede têm proporcionado mais entendimento e a organização e elaboração de materiais didáticos.

Com exceção de uma professora, todas afirmaram que participaram de cursos de formação continuada oferecidos tanto pela Rede Municipal quanto pelas universidades a que estão (ou estiveram) filiadas. São cursos variados como processos de alfabetização e letramento, ortografia, oralidade escrita, gramática aplicada, sequência didática, gêneros textuais entre outros.

Todas as que participaram desses cursos ressaltaram a importância das contribuições teóricas para refletir a respeito da prática; a retomada de alguns conceitos e pensamentos faz rever a prática, o que proporciona uma reflexão a respeito de posturas e interferências relacionadas ao trabalho. Além disso, é um momento de trocas com outros professores e de se ter contato com novas tendências educacionais. Por isso, destacam o valor de conteúdos de formação com teoria e prática, sendo trabalhados simultaneamente, do mesmo modo a socialização dessas aprendizagens com seus pares para proporcionar uma reflexão a respeito de sua prática e ampliação das possibilidades de trabalho.

De todas as entrevistadas, apenas duas disseram não utilizar um referencial teórico-metodológico para subsidiar sua prática em sala de aula. Felizmente, 80% menciona estar constantemente em busca de fundamentos e abordagens teóricas para que possam utilizar como subsídio para refletir a respeito das práticas de sala de aula. A maioria das professoras participantes considera importante estabelecer uma relação entre uma abordagem teórico-metodológica e o modo como executa seu trabalho. Isso está atrelado a conceitos que consideram relativas ao ensino e a aprendizagem da língua.

De acordo com alguns depoimentos obtidos, ensinar a língua “é transmitir não só o código propriamente dito, mas também levar o aluno a pensar, refletir e principalmente entender essa disciplina”; é “transformar em conceitos tudo aquilo que o aluno traz de forma, às vezes, fragmentado, sem sistemática”; também, “[...] requer uma busca constante do novo para as mudanças que ocorrem no tempo, mas não devemos deixar de lado o velho, pois o velho são as experiências vividas e mostradas em seu todo, dando e servindo de uma base sólida para saber administrar o novo”; ainda, “ensinar a LP é dar condições aos alunos de apropriarem-se do sistema da escrita, refletindo acerca da língua e a linguagem”; é a “transmissão de conhecimentos sistematizados”; além disso, “é obter mais amplo conhecimento acerca de didáticas referentes à disciplina para aplicá-las quando preciso dependendo do contexto e dificuldade do aluno”; é “estabelecer regras e normas gerais para comunicar-se formalmente na L.P.”; é “transmitir conhecimentos sobre a LP”; para outra, ensinar e aprender LP são indissociáveis, pois “é ampliar meus conhecimentos sobre nossa língua materna, de maneira que eu possa planejar minhas ações para que a formação de meus alunos torne-os, progressivamente, integrantes da cultura letrada. Portanto, ao longo de 9 anos, o ensino de LP poderá ajudar os alunos a dominarem as habilidades comunicativas (leitura/escrita/interpretação) p/ atender às múltiplas demandas sociais”.

Dessa forma, para elas, aprender a LP corresponde a “fazer uso de tudo que aprendeu na vivências em sociedade e quando necessário”; a “assimilar maior consciência linguística do funcionamento da língua, sua variação, utilidades, etc. fazer com que esse conhecimento seja instrumento pessoal, profissional, e para o exercício da cidadania”; “aprender a LP é ter a oportunidade de apropriar-se da variedade dos gêneros textuais, utilizando-os no dia-a-dia”; “é apropriar-se de saberes muito ricos, muito importantes, é conhecer a língua materna e entendê-la”; é “fazer uso da língua nas práticas sociais de forma correta. É ser capaz de falar, escutar, ler e escrever corretamente”; aprender a LP é “conhecer profundamente a LP”.

Já em relação aos aspectos considerados mais difíceis em relação ao trabalho docente, cerca de 80% das professoras apontaram como complexo o fato de terem que estabelecer metas e objetivos para cada objeto de ensino e promover a interdisciplinaridade. Graus de dificuldades intermediárias ficaram entre desenvolver o conteúdo sem a preocupação com a articulação com situações significativas para o aluno; motivar os alunos para novos conteúdos; desenvolver conteúdos com atividades significativas. As atividades mais fáceis de serem executadas ficaram, predominantemente, entre

planejar o andamento das aulas por um período de tempo determinado e delinear as atividades para um dia de aula.

Deparamo-nos com um contexto que apresenta problemas de ordem educacional em relação a diferentes aspectos como espaço, áreas de conteúdo e capacitação docente. Não nos propusemos a resolver todos, mas oferecer subsídios que pudessem auxiliá-las a suprir algumas deficiências, pelo menos, da área de conteúdo.

1.7.4 O Contínuo Processo de Letramento do Professor

“Todo professor é por definição um agente de letramento e todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para estratégias facilitadoras da compreensão leitora” (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 16). Porém, isso não pode ser concebido de maneira simplista, uma vez que, há de se considerar, além das dificuldades inerentes ao trabalho pedagógico, a formação de professores que, segundo a autora, vem negligenciando, as dimensões de natureza mais prática e metodológica em detrimento a uma superioridade dos conteúdos teóricos para que as práticas de letramento ocorram.

Primeiramente, faz-se necessário esclarecer o que entendemos por *Letramento*, afinal, neste trabalho, apresentamos aspectos e focamos nossa atenção em relação à formação continuada de professores das séries iniciais da educação fundamental. Para definir o termo, de acordo com nossas concepções, nos apoiaremos em Soares (2004) que atribui significados diferenciados aos termos *alfabetização* e *letramento*. Para a autora em questão, há a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como “processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” que deve desenvolver-se em um contexto de letramento – entendido este, no que se refere à “etapa inicial da aprendizagem da escrita”, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita desenvolvidos *em/nas* práticas sociais. Assim, tanto a alfabetização quanto o letramento, embora se interrelacionem, têm especificidades, pois demandam metodologias diferenciadas de abordagem.

Para Kleiman (2005-2010), “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. Devido ao fato de o ensino da língua/linguagem considerar, nos últimos tempos, as manifestações e práticas sociais como objeto de reflexão para o ensino e a aprendizagem, e isso representar uma recusa à ideia apenas de alfabetização da linguagem, o letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividade, não apenas na escolar. Para a autora, o

letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita por meio de práticas diárias de leitura que abrange o contato e a participação em práticas sociais, na qual se compreende os sentidos e as situações de uso da linguagem como produto cultural escrito.

No caso específico da formação inicial e continuada de professores, o letramento ao qual nos referimos exclui os processos necessariamente alfabetizantes e explicita a função de letramento que concebe o processo ininterrupto do desenvolvimento docente em relação às mais variadas experiências de leitura e de escrita em interação com os mais diferentes tipos e gêneros de textos, cuja função pragmática e discursiva se amplia a cada experiência social de leitura. Desse modo, buscamos estabelecer nossas ações formativas em direção a um letramento, levando-se em consideração o contexto sócio-histórico que envolve a vida de um grupo, cujas práticas de leitura e escrita (sua formação) e atividades das quais tomam parte e se dedicam socialmente são delimitadas por configurações singulares dependentes dos contextos, dos papéis, dos objetivos e das formas de interação que guiam esses sujeitos na/para atividade (VÓVIO E SOUZA, 2005, p.41).

Desde que, a partir da década de 90, houve um entendimento por parte das autoridades governamentais em relação às necessidades de se implementar em medidas mais incisivas e eficazes para solucionar os problemas e a crise educacional e à necessidade de o professor (re)pensar sua prática, centrou-se essa tarefa nos cursos de formação, intensificados nos últimos anos. Diga-se de passagem, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN e PCNEM) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, as ações avaliativas do livro didático (PNLD), os processos avaliativos das escolas públicas (SAEB e ENEM) e dos cursos universitários (Provão e ENADE), além de medidas como o Plano Desenvolvimento Educacional (PNE e PDE).

Essa necessidade acirrou-se, pois decorre da crise em relação às capacidades docentes, uma vez que os resultados desses processos avaliativos são atribuídos, na maioria dos casos, à competência do professorado, não só diante do processo de ensinar a ler e escrever, mas também, de suas próprias faculdades relacionadas às suas capacidades de agir, sejam elas de tomada de decisão ou em relação aos conteúdos, no que se refere a capacidades linguístico-discursivas (KLEIMAN, 2008). Concomitante, portanto, a essas ações para o desenvolvimento educacional, e ao se detectarem problemas relativos à formação do professor, passou-se a discutir questões de ordem formativa relativas aos processos de letramento específicos para a formação tanto inicial quanto continuada de professores. O ensino e a aprendizagem dos textos dos mais variados gêneros passou a ter uma dimensão

outra perante os currículos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, cujos elementos estruturantes passaram a se basear em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, isto é, a linguagem como uma prática social, o que necessita ou requer uma revisão dos conceitos e concepções relacionadas ao ensino e a aprendizagem da língua. Segundo Kleiman,

Eles estão relacionados com habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e gêneros e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas), isto é: com estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o outro, através de diversas linguagens, de mobilizar modelos sociocognitivos, interativos (por exemplo, gêneros) que permitam aos alunos alcançar suas metas para eles se comunicarem, acessarem seus recursos culturais, brincarem, experimentarem novas situações, enfim, para aprenderem o que vale a pena aprender (KLEIMAN, 2008).

Mas, a grande questão está em como letrar o professor – melhor dizendo, conscientizar o professor da necessidade de inserir-se como sujeito responsável por seu letramento – de modo que saiba como agir em relação a esses aspectos mencionados por Kleiman em práticas de sala de aula e que possam formar alunos capazes de exercer suas “funções de agentes de letramento na escola e na comunidade” (KLEIMAN e MATENCIO, 2005, p.9). Segundo as autoras, o modo de conceber a realidade social deve ser uma das preocupações centrais dos estudos relativos a formação de agentes de letramento, pois o sucesso do letramento escolar depende da sua capacidade de se relacionar com práticas de letramento não escolares que são adjacentes ao meio social e cultural no qual estão inseridos.

Embora a formação do professor seja de construção pessoal, associação de conhecimentos teóricos e de conhecimentos a respeito de métodos, aliado a modos de ensinar e de experiências pessoais e didáticas anteriores, os cursos de formação continuada devem ajudar os professores a (re)organizar sua prática, (res-)significar conceitos, (re)pensar os métodos de modo que possam, a cada nova situação, diagnosticar, avaliar e decidir quais ações são mais acertadas para aquele momento. Fazer, portanto, com que o professor coloque os usos linguísticos no centro das discussões, a partir de práticas sociais que integram os processos de leitura e escrita da vida cotidiana de uma certa comunidade (MENDONÇA e BUNZEN, 2006, p.17). Entretanto, afirmam os autores, citando Ângela Kleiman, esse tem sido lacunar e o grande desafio em relação à formação de professores e à sua prática escolar cotidiana.

Segundo Kleiman (2008), o letramento na formação de professor não se restringe apenas aos conhecimentos teóricos pertinentes para a situação de ensino, mas

abrange, também, conhecimentos relativos às condições específicas de trabalho, as capacidades e interesses da turma, a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles. Compreender e dominar o funcionamento desses aspectos aumenta as possibilidades de ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem. Dessa forma, o fato de (re)pensar cotidianamente esses fatos e estudá-los torna o processo de letramento algo contínuo e ininterrupto.

Kleiman (2005-2010), a esse respeito, pondera que “o letramento nos permite a aprender e a continuar aprendendo. Precisamos de ferramentas para continuar aprendendo e a leitura é a ferramenta por excelência para isso”. Mas, Signorini (2006) problematiza essa afirmação ao questionar os caminhos percorridos pelo professor para transpor para a sala de aula suas experiências acadêmicas ou da formação continuada e as relações entre pesquisa e ação. Isto é, a leitura pode sim ser por excelência a ferramenta a que se refere Kleiman, mas justamente esse processo de transposição só pode ser efetivado se realmente o professor entender esse processo de letramento, como ele ocorre em seu interior, ou seja, de maneira individual para, a partir de então, transferi-lo para sua prática pedagógica.

Embora os cursos de formação tanto inicial quanto continuada atuais tendam a seguir o mesmo propósito quanto aos seus objetivos em relação ao ensino da língua portuguesa, isto é, os materiais produzidos para a formação, caracterizarem-se por apresentar enfoques didáticos que priorizam atividades acerca dos eixos do uso da linguagem e da sua reflexão, assim,

No eixo do uso, enfocando aspectos enunciativos da linguagem como a historicidade do gênero, os aspectos das condições de produção dos textos que constituem o quadro da produção verbal e que devem levar em conta a ação de linguagem, as representações do agente em relação aos parâmetros objetivos e sociossubjetivos, as outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis na agente. No eixo da reflexão sobre a linguagem, apresentando atividades didáticas que têm em vista desenvolver capacidades e letramentos específicos nos alunos que lhes permitam agir em variadas situações de comunicação, o que denominamos “multiletramento” (NASCIMENTO; SAITO, 2012).

É inegável a importância dessas ações, mas a questão da transposição tem sido o mais problemático, pois isso significa por em prática em situação real dos contextos de sala de aula àquilo que foi desenvolvido, muitas vezes, de maneira simulada nos cursos de formação. Por consequência disso, pondera Rojo (2009), os letramentos ocorrem, geralmente, a partir daquilo que é escolarizado e valorizado didaticamente, desenvolvendo atitudes de investigação e estudo de práticas privilegiadas da escola, negando, portanto, o processo dos

múltiplos letramentos. Em decorrência, inviabiliza-se, em grande parte, o diálogo entre os letramentos já apropriados pelos alunos e as manifestações culturais locais e cotidianas.

Para superar isso, de acordo com Nascimento (2011), “tanto a formação regular quanto a continuada tem sido articuladas por componentes relacionados como a interlocução formador/formando, professor/aprendiz; a emergência de papéis e identidades em contextos de ensino e de formação de professor e a (re)construção de objetos de ensino/aprendizagem”. Essa tríade se inter-relaciona para a compreensão dos movimentos verbais e não verbais do professor que, segundo a autora, “potencializam ações, atitudes e gestos considerados produtivos para o processo de ensinar e de aprender”. Segundo Nascimento

[...] o processo de transposição didática pelo qual um novo objeto a ensinar é transformado em objeto ensinado não significa que a escola seja uma mera reprodutora dos saberes externos reconhecidos e legitimados no primeiro nível, mas que entendemos que a escola deve constituir um espaço diferenciado de produção e contextualização de saberes e que os motivos, intenções e objetivos implicados na transposição são materializados pelos gestos didáticos de um professor – sujeito singular mergulhado em uma situação singular. É no processo de transposição didática do terceiro nível que podemos flagrar os gestos profissionais para tentar compreender a sua natureza, seu grau de premeditação ou intuição, assim como a sua especificidade para se ajustar a um aluno, grupo ou turma específicos (NASCIMENTO, 2011).

Nesse sentido, o resultado das propostas de letramento emerge – deveria emergir espontaneamente – dos gestos didáticos realizados pelo professor. Seja de um enfoque autônomo ou ideológico⁴, são nas práticas cotidianas que os sujeitos revelam como tem se apropriado e elaborado interiormente as práticas de letramento com as quais se relacionam. Embora já tenhamos um avanço rumo a esse processo, ainda, parece prevalecer cursos modelares que privilegiam os métodos transmissivos e reprodutivos de conhecimento.

⁴ Rojo (2009, p.98-99) cita Street (1993) em relação à distinção entre enfoque autônomo e ideológico. Para o primeiro trata-se de um fato “independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”, isto é, pelo próprio contato com os objetos de ensino, já bastaria para a aprendizagem. Já no segundo, “as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”.

Parte II

Pressupostos Teóricos

“Após essa apresentação de mais ou menos 30 minutos (muitos exemplos, experiências vividas para ilustrar meus feitos), partimos para uma tentativa de estabelecer contato mais direto. Uma aproximação começa a ser feita. Primeiro lemos um texto sobre educação, de cunho mais filosófico, para que pudéssemos pensar mais em nossa vida, no que somos, no que representamos... após essa leitura, pedi para que desenhassem uma árvore... simplesmente uma árvore, sem nenhum outro comando. Todas desenharam suas árvores, cada uma de uma maneira diferente, porém todas se assemelhavam quanto à estrutura: um chão, um tronco, algumas com galhos, outras com grandes copadas, outras menos frondosas, umas mais desfolhadas, algumas com folhas caídas pelo chão, flores esporádicas apareceram por aqui e por ali, nenhuma aninhou pássaro algum ou qualquer outro tipo de elemento natural. A reflexão proposta foi se ou o que aquela árvore tinha a ver com a formação recebida desde a infância até o momento atual. Silêncio profundo, olhares assustados, olhos reflexivos, pensamento... pensamento... Quem seria a primeira a se manifestar? Então, alguém resolve depor... uma diz ‘essa árvore, agora que você falou, tem muito a ver comigo’. O silêncio enfim se rompeu. ‘eu fiz uma árvore desfolhada, as folhas são soltas e muitas estão pelo chão. Assim como essa árvore foi toda a minha vida, as folhas nascem e caem, como se fosse tudo fragmentado, depois junta-se tudo, num continuo círculo, num vai e vem”.

(Diário do Curso de Formação – Impressões e Emoções - 2º encontro – 16 de março de 2011, fonte: Arquivo Pessoal).

CAPÍTULO I

DESENVOLVIMENTO HUMANO

Nosso trabalho procura compreender as relações de ordem formativa para o desenvolvimento de capacidades docentes. Defendemos, então, a ideia principal de que os signos e os gêneros de textos, como formatos linguageiros de comunicação, propiciam a evolução humana, dando condições para que os indivíduos se desenvolvam não só física, mas, principalmente, psicologicamente. Assumimos, modestamente, com Bronckart (1999; 2006; 2008; 2009) que, por meio da interação social mediada por instrumentos semióticos, as condutas humanas, como resultado de um processo histórico de socialização, por meio da linguagem, é que propiciam esse desenvolvimento.

Segundo Bronckart (1999), ao assumir uma posição interacionista, devemos anular uma interpretação das condutas humanas apenas pelo substrato neurológico humano (caráter cognitivista e behaviorista para o desenvolvimento). Da mesma forma como Vigotski, Bronckart defende a historicidade do ser humano, a partir de organizações sociais e a interação decorrente de mecanismos semióticos para comunicação. A apropriação e interiorização dessas propriedades sociossemióticas pelos organismos humanos, “transforma-os em **peessoas**, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve” (BRONCKART, 1999, p. 22).

A polêmica questão, no entanto, é o caráter dialético entre desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano (BRONCKART, *Op. Cit.*, p.22). Isto é, como o pensamento continua a se desenvolver, depois de a criança ter adquirido operações elementares do pensamento, que, ao evoluírem para operações mais complexas de raciocínio, prolongam os efeitos estruturantes da linguagem no pensamento (BULEA, 2010, p.15). Para buscar explicações sobre esse fenômeno, cujos signos linguísticos são considerados como cerne, traçamos um panorama das concepções de diferentes autores acerca da questão do desenvolvimento, a busca de um possível entendimento relativos à construção do pensamento consciente.

Afinal, de acordo com Bronckart (2008, p.71), a atividade de linguagem é produtora de objetos de sentido e, também, constitutiva das unidades “representativas do pensamento humano, e sendo uma atividade social, o pensamento ao qual ela dá lugar é também, necessariamente, semiótico e social”. Portanto, considerando a linguagem como atividade e com dimensões comunicativas, o autor a considera como

[...] um mecanismo por meio do qual os membros de um grupo constroem um acordo sobre o que é o mundo em que estão mergulhados e, em particular, sobre o que são os contextos do agir e sobre as propriedades das atividades coletivas e de seu desenvolvimento. É por meio desse mecanismo de interação verbal que se constroem os mundos representados, que são o meio especificamente humano a partir do qual se avaliam todos os pensamentos e todo agir particular (BRONCKART, 2008, P. 72).

Diante dessa breve e rasa justificativa para tratar do tema, pois reconhecemos as dificuldades em explicar essa complexa questão do *desenvolvimento*, vamos explicitar, embora sucintamente e sem problematizar, as principais ideias de diferentes autores, na tentativa de embasar a tese que defendemos.

Para tentar explicar essa complexa relação entre a *linguagem* e o *desenvolvimento*, vamos nos valer das principais ideias de diferentes autores, tais como: Jean Piaget (2010) que considera o biológico como elemento fundamental para o desenvolvimento do cognitivo; Jürgen Habermas (1989) acerca do modo como a consciência se desenvolve; Karl Marx (1872-2012), nas formações sociais como propulsoras do desenvolvimento; Lev Vigotski (2001/2002) que postula as interações sociais para o desenvolvimento do pensamento; Mikhael Bakhtin (1997), com os gêneros discursivos como enunciados (linguagem) propiciadores do desenvolvimento; Alexie Leontiev (2001; 2004) a respeito da importância da atividade para o desenvolvimento; Jean-Paul Bronckart (2006; 2008), com os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento.

2.1 O DESENVOLVIMENTO BIOCUMPORTAMENTAL E DA INTELIGÊNCIA EM *JEAN PIAGET*

Na tentativa de compreender a questão do desenvolvimento do pensamento humano, o psicólogo Jean Piaget (2010) formula uma teoria acerca da aprendizagem, cujo objetivo principal é compreender como o sujeito se constitui cognitivamente. Piaget elabora o conceito de *epigênese*, cuja formulação tem sua origem nas características biológicas que são ativadas pela ação e interação do organismo com o meio ambiente. Isso significa entender que “formas primitivas da mente, biologicamente constituídas, são reorganizadas pela psique socializada, ou seja, existe uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer” (PIAGET, 2010). Segundo teoriza Piaget, esse processo se efetua através de um mecanismo auto-regulatório, ou seja, em um processo de equilíbrio do organismo com o meio ambiente.

Para o autor, portanto, o pensamento não é inato ou externo ao organismo, mas é construído na interação homem-objeto, tornando o conhecimento próprio do sujeito. Isto é, o desenvolvimento humano, sob essa perspectiva, ocorre por meio da autorregulação que depende de condições biológicas (inatas), ativadas pela ação e interação com o meio ambiente – físico e social –, desta forma, as experiências sensoriais e o raciocínio são fundadores da inteligência ou do pensamento do homem. Melhor explicando, a relação com o objeto apenas, não é suficiente para o desenvolvimento cognitivo humano, uma vez que torna indispensável o raciocínio, que é um processo interior de reflexão, portanto, um processo interno na constituição do pensamento lógico. Para que isso ocorra, segundo Piaget, são necessários alguns elementos, tais como o processo de maturação do organismo; a experiência com diferentes objetos; a vivência social; e a equilibração do organismo ao meio.

Para que haja a *equilibração*, termo chave na teoria piagetiana para explicar o processo do desenvolvimento cognitivo, dois elementos básicos são necessários: os chamados *fatores invariantes* e os *fatores variantes*. Àqueles, Piaget atribui às heranças genéticas, estruturas biológicas – sensoriais e neurológicas – que permanecem ao longo da vida e propiciam surgimento de estruturas mentais inerentes ao indivíduo. A esses, o psicólogo atribui um caráter transformacional, à medida que busca adaptar o indivíduo às situações em interação com o meio. Desta forma, por meio de *esquemas* – conceito estabelecido pelo autor – constrói-se, no processo interativo entre homem e meio ambiente, a *inteligência*⁵.

Vendo por este prisma, parece fácil e simples compreender àquilo que chamamos construção da inteligência, mas para que esta se desenvolva, segundo Piaget, é preciso o *equilíbrio* do organismo que, em constante interação com o meio, sofre desequilíbrios exigindo que uma nova adaptação se restabeleça, portanto, o *equilíbrio* torna-se algo inatingível. Buscar a adaptação depende, de acordo com o autor, de dois mecanismos distintos e indissociáveis: a *assimilação* e a *acomodação*. Essa incide na capacidade de modificar a estrutura mental antiga para dar conta de um novo objeto de conhecimento; aquela, consiste na tentativa do indivíduo de solucionar uma determinada situação a partir da estrutura cognitiva que possui em um momento específico, ou seja, assimilação representa a tentativa de integrar aspectos experienciais aos esquemas previamente estruturados, sempre em busca de reestabelecer equilibração do organismo. A esse respeito Terra (2011) menciona:

⁵ Consideramos com Bello (1995) que *inteligência* para Piaget seja o mecanismo de adaptação do organismo a uma situação nova e, como tal, implica a construção contínua de novas estruturas. Essa adaptação refere-se ao mundo exterior, como toda adaptação biológica. Desta forma, os indivíduos se desenvolvem intelectualmente a partir de exercícios e estímulos oferecidos pelo meio que os cercam.

Dessa perspectiva, o processo de equilíbrio pode ser definido como um mecanismo de organização de estruturas cognitivas em um sistema coerente que visa a levar o indivíduo à construção de uma forma de adaptação à realidade. Haja vista que o "objeto nunca se deixa compreender totalmente" (LA TAILLE, *op.cit.*), o conceito de equilíbrio sugere algo móvel e dinâmico, na medida em que a constituição do conhecimento coloca o indivíduo frente a conflitos cognitivos constantes que movimentam o organismo no sentido de resolvê-los. Em última instância, a concepção do desenvolvimento humano, na linha piagetiana, deixa ver que é no contato com o mundo que a matéria bruta do conhecimento é 'arrecadada', pois que é no processo de construções sucessivas resultantes da relação sujeito-objeto que o indivíduo vai formar o pensamento lógico (TERRA, 2011).

Considerando dessa forma, para que haja desenvolvimento intelectual, é preciso que o ambiente promova condições para transformações cognitivas; para isso, é necessário que se estabeleçam conflitos cognitivos que, na tentativa de superá-los por meio do restabelecimento do equilíbrio, o organismo se desenvolva.

Esse processo de transformação, no entanto, depende de como o indivíduo vai elaborar e assimilar suas interações com o meio. Piaget apresenta quatro períodos que constituem estágios do desenvolvimento humano, são eles:

- O período *sensório-motor* (0-2 anos): período no qual as funções mentais limitam-se ao exercício dos aparelhos reflexos inatos (sugar, movimentar-se etc.), movimentos e reflexos esses que vão sendo aperfeiçoados até se tornarem habilidades para situar-se em relação aos eventos que ocorrem ao seu redor.
- O período *pré-operatório* (2 a 7 anos): nessa fase, aparecem as funções simbólicas e semióticas, ou seja, a linguagem como condição necessária, mas não suficiente ao desenvolvimento, embora acarrete modificações cognitivas, afetivas e sociais importantes, devido à capacidade adquirida para trabalhar com representações que atribuam significado à realidade.
- O período das *operações concretas* (7 a 11 ou 12 anos): fase do egocentrismo intelectual e social capacita a criança estabelecer relações e coordenar pontos de vistas diferentes. Também, nessa etapa, a criança torna-se capaz de interiorizar ações por meio de operações mentais concretas.
- O período das *operações formais* (acima de 11 ou 12 anos): a partir dessa etapa, a criança já é capaz de raciocinar a respeito de hipóteses, à medida que forma esquemas conceituais abstratos e através deles executar

operações mentais dentro dos princípios da lógica formal. Para Piaget, essa seria a forma final de equilíbrio, ou seja, é quando o indivíduo consegue alcançar o padrão intelectual que persistirá durante toda a vida adulta.

Diante disso, Piaget (2010) argumenta ainda a respeito da questão do desenvolvimento em relação à construção da moral. De acordo com o autor, esse processo abrange três fases: a) **anomia** (até 5 anos), o indivíduo ainda não está mobilizado pelas relações bem *versus* mal e sim pelo sentido de hábito, em que as regras são seguidas; b) **heteronomia** (9/10 anos), em que a moral é igual à autoridade, as regras não correspondem a um acordo mútuo firmado entre os jogadores, mas sim como algo imposto pela tradição e, portanto, imutável; (c) **autonomia**, corresponde ao último estágio do desenvolvimento da moral, em que há a legitimação das regras e a criança pensa a moral pela reciprocidade, acordos mútuos entre os jogadores. Para Piaget, a moral está para a inteligência na mesma lógica em que inteligência está para linguagem, assim, inteligência embora seja condição necessária, não é suficiente para desenvolvimento da moral.

Segundo Munari (2010), em Piaget, essa questão pode ser entendida da seguinte maneira:

A inteligência verbal ou refletida repousa na inteligência prática ou sensório-motora, que se apoia em hábitos e associações que são adquiridos para voltarem a se combinar. Estas associações pressupõem, por outro lado, o sistema de reflexos cuja relação com a estrutura anatômica e morfológica do organismo é evidente. Há, pois, uma certa continuidade entre a inteligência e os processos puramente biológicos de morfogênese e de adaptação ao meio (MUNARI, 2010, p. 27).

Mas, como isso pode contribuir para o desenvolvimento global do ser humano? É a esse respeito que buscaremos refletir na síntese deste capítulo.

2.2 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA EM *HABERMAS JÜRGEN*

O sociólogo e filósofo Jürgen Habermas (1989) desenvolveu a teoria do agir comunicativo que, ao fazer uma crítica da sociedade, funcionaria como uma teoria do comportamento, um conjunto de regras morais para a vida, que afirmam a infraestrutura da linguagem humana, do conhecer, do agir e da cultura. Deste modo, o agir comunicativo

corresponde a ações orientadas para o entendimento mútuo, seja esse de caráter forçoso ou estratégico ou por interesses.

Ao propor a sua teoria da comunicação, Habermas destaca a função das ciências para a interpretação do agir comunicativo entre interactantes, porém, as coloca como um dos elementos que corroboram para o entendimento das práticas comunicativas e não como determinante. De acordo com o autor (*op. cit.*), as interpretações cognitivas, as expectativas morais, as expressões e valorações se interpenetram na prática comunicativa do cotidiano e, dessa forma, a filosofia deve buscar cooperação entre o cognitivo-instrumental com o moral-prático e o estético-expressivo⁶ em seu papel de intérprete voltado para a vida.

Segundo o filósofo, assim, poder-se-ia, a serviço daqueles que falam e cooperam uns com os outros, possibilitar um entendimento mútuo orientado por pretensões de validade, principalmente, apoiados pela filosofia pragmática e pela filosofia hermenêutica. Afinal, essas podem conferir autoridade epistêmica à comunidade, oferecendo muito mais que serviço de tradutor, mas uma possibilidade de estabelecer uma mediação entre um mundo cotidiano e uma modernidade cultural.

Gonçalves (1999) menciona que Habermas busca superar o conceito de racionalidade instrumental, ampliando o conceito de razão, para o de uma “razão que contém em si as possibilidades de reconciliação consigo mesma: a razão comunicativa”. Portanto, *racionalidade instrumental e racionalidade comunicativa são conceitos chave para a teoria habermasiana*. De maneira simplista, explicaremos que a *racionalidade instrumental* tem a ver com o processo de modernização causado pelas sociedades industriais que provocou uma racionalização que se associa às formas de desenvolvimento na sociedade capitalista. A expansão dessa racionalidade para outros setores do âmbito social culminou no uso racional da ciência e da técnica, isto é, uma organização racional que consiste na “organização e na escolha adequada de meios para atingir determinados fins” (GONÇALVES, 1999, p.128), quando, na verdade, deveria essa racionalidade ter uma dimensão comunicativa (*racionalidade comunicativa*).

Diante disso, o conceito de ação comunicativa, estruturada pela fala cotidiana entre indivíduos, segundo Habermas, pode ser entendida como ideias de verdade, liberdade e justiça. Desta forma, as comunicações que os sujeitos estabelecem entre si,

⁶ Entendemos a racionalidade cognitiva-instrumental proposta por Habermas como o fornecimento de informações objetivas a respeito do “estado das coisas”, pois a racionalidade valoriza a exatidão dos conceitos e sua aplicabilidade. Dessa racionalidade emerge o saber prático-moral e prático-estético, referindo-se o primeiro a questão, por exemplo, de autenticidade e, o segundo, a veracidade de procedimentos expressivos.

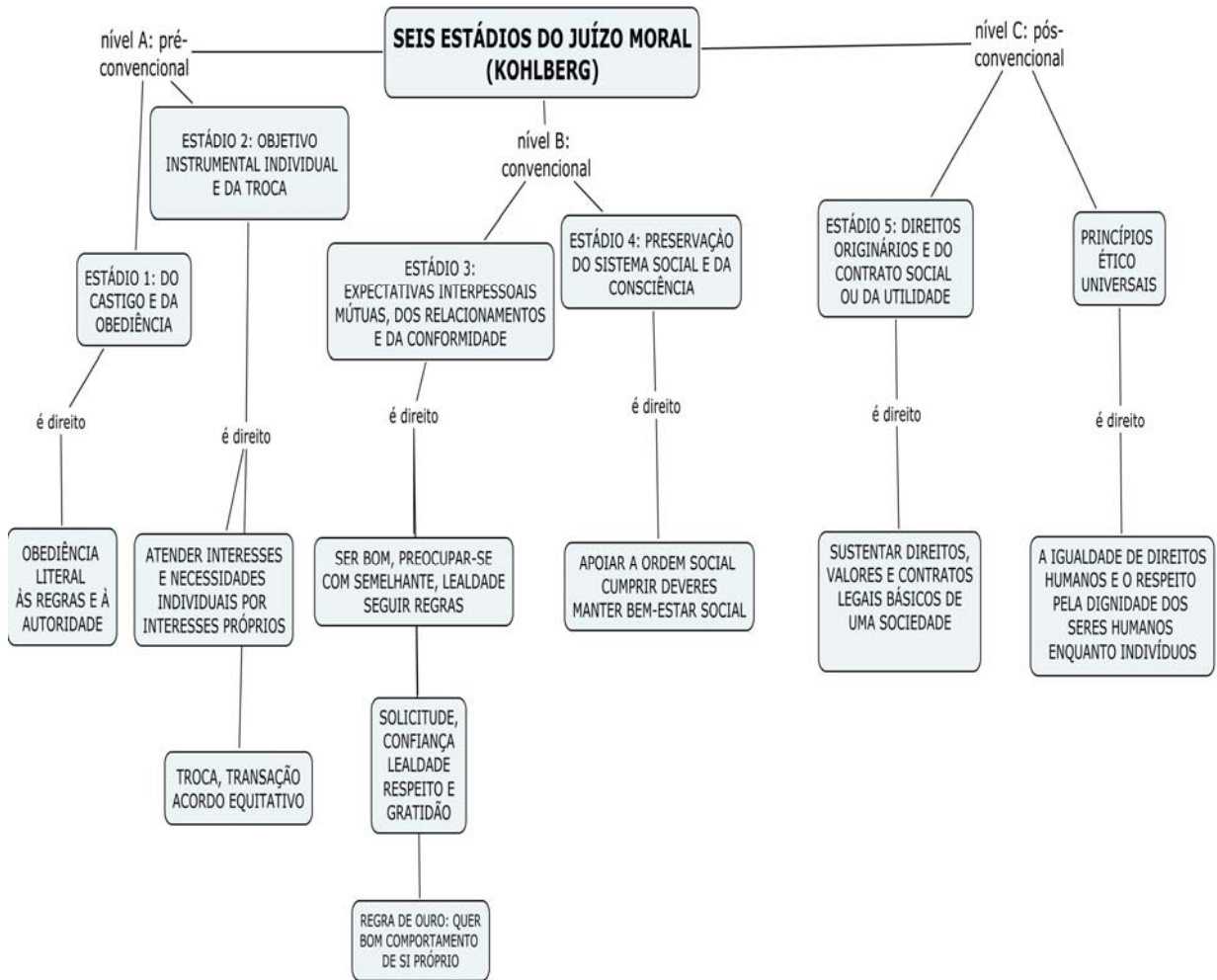
mediadas por atos de fala, dizem respeito sempre a três mundos: o **mundo objetivo**, aquele que representa as coisas, os objetos; o **mundo social**, estabelecido e permeado por normas e instituições; e o **mundo subjetivo**, expressão das experiências e dos sentimentos individuais.

Dessa forma, Habermas (1989) chama de comunicativas as interações nas quais as pessoas envolvidas entram em acordo. Para isso, fundamenta-se em uma *teoria discursiva da ética*, para a qual introduz um princípio de universalização (U) como regra de argumentação para os discursos práticos (filosofia e sociologia), fundamentada nos pressupostos pragmáticos da argumentação em geral, a ética do discurso e a teoria do desenvolvimento da consciência moral proposto por Kohlberg⁷.

Para Habermas, “nossa” maneira de argumentar não é suficientemente identificável; por isso, apoia-se em reconstruções hipotéticas para as quais, a ética do discurso, busca outras teorias para estabelecer confirmações plausíveis. Por exemplo, a teoria do desenvolvimento da consciência moral humana de Kohlberg (*apud* HABERMAS, 1989) que oferece uma confirmação indireta à teoria da ética do Discurso, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de julgar (moral) efetuando-se da infância à idade adulta, como se fosse um modelo invariante para a evolução do discurso na argumentação humana. Assim, qualquer comportamento diferente do padrão seria explicado, segundo Habermas, como uma ação motivada inconscientemente, não confessada pelo ator social a si e aos demais, entre seu agir estratégico (individualista) e seu agir comunicativo (universalista). Na figura abaixo, apresentamos um Mapa Conceitual relativo ao desenvolvimento da capacidade de juízo moral proposto por Kohlberg (*apud* HABERMAS, 1989, 152-154).

⁷ Lawrence Kohlberg (1927-1987) dedicou toda a sua vida adulta ao estudo do desenvolvimento moral.

Mapa Conceitual 1 – “Estádios da Consciência Moral” segundo Kohlberg



Habermas explica o desenvolvimento moral proposto por Kohlberg como o crescimento de uma pessoa, isto é, a forma como transforma e diferencia as estruturas cognitivas já disponíveis em uma espécie de “resolução melhorada” de problemas anteriores, de conflitos de ação moral. Como explica o autor:

[...] Ao fazer isso, a pessoa em crescimento compreende o seu próprio desenvolvimento moral como um processo de aprendizagem. Pois, em cada estágio superior, ela deve poder explicar até que ponto estavam errados os juízos morais que considerava corretos no estágio precedente. Kohlberg interpreta esse processo de aprendizagem, em concordância com Piaget, como um desempenho construtivo do aprendiz. As estruturas cognitivas que subjazem à faculdade de julgar moral não devem ser explicadas nem primariamente por influências do mundo ambiente, nem por programas inatos e processos de maturação, mas, sim, como o resultado de uma reorganização criativa de um inventário cognitivo pré-existente e que se viu sobrecarregado por problemas que reaparecem insistentemente (HABERMAS, 1989, p.155).

Porém, a ética do discurso de Habermas vai ao encontro dessa concepção construtivista da aprendizagem, à medida que compreende a formação discursiva como uma forma de reflexão do agir comunicativo que exige uma mudança de atitude da criança em crescimento. Mas, de acordo com Habermas, a consciência moral (a racionalização universal dos modos de viver humanos) viabiliza o aproveitamento inteligente de discernimentos morais universais, pois se distinguem em questões *valorativas*. O uso se daria através do agir comunicativo, com a compreensão mútua e consensual entre os atores sociais, e seria a “mudança de atitude na passagem do agir comunicativo para o Discurso, que ocorre com a tematização de questões de justiça, não é diversa da que tem lugar no caso das questões de verdade” (HABERMAS, 1989, p. 155). Desta maneira, as normas habitualizadas socialmente transformam-se em possibilidades de regulação que podem ser validadas ou não.

Dessa forma, a ética do Discurso, de acordo com a fundamentação de *Universalização*, não subsiste sem a identificação de pressupostos pragmáticos sem os quais o “jogo” da argumentação (prática argumentativa) não funciona, no qual os participantes já devem ter como aceitas as condições do conteúdo normativo. Assim,

compreende-se o discurso argumentativo como um derivado especial e mesmo privilegiado para o entendimento mútuo. É só quando retornamos ao plano da teoria da ação e concebemos o Discurso como um prolongamento do agir comunicativo com outros meios que entendemos a agudeza da ética do Discurso: podemos encontrar nos pressupostos da argumentação o conteúdo de ‘U’, porque as argumentações representam uma forma refletida do agir comunicativo e porque, nas estruturas do agir orientado para o entendimento mútuo, já estão sempre pressupostas aquelas reciprocidades e relações de reconhecimento em torno das quais giram todas as ideias morais – na vida cotidiana bem como nas éticas filosóficas (HABERMAS, 1989, p.161).

Segundo Habermas, a inserção do Discurso prático em contextos do agir comunicativo está relacionada, na mesma medida, a da ética do Discurso à teoria do agir comunicativo. Desse modo, é da teoria do agir comunicativo que se pode esperar, por meio de estruturas de uma mediação guiada por normas e mediatizada linguisticamente, uma contribuição para a reconstrução dos estádios da consciência moral. De acordo com Habermas, uma teoria baseada na teoria da ação leva-nos a compreender o desenvolvimento nas perspectivas sócio-morais em conexão com o descentramento da compreensão do mundo.

Na síntese desse capítulo, faremos uma reflexão acerca do modo como o agir comunicativo contribui para a compreensão do agir na perspectiva sociointeracionista, uma vez que essa consciência moral refere-se aos processos de interação relacionados aos

mundos objetivo, subjetivo e social. Estes, guiados por normas e por intermédio de mediações linguísticas, podem fornecer pistas para, analiticamente, compreender como o agir contribui para o desenvolvimento comunicativo.

2.3 O DESENVOLVIMENTO SOCIAL (MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO) EM *KARL MARX*

Em seu livro “O Capital”, Marx (2012) aponta o trabalho como um processo do qual participam o homem e a natureza. Nesse processo, o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Assim sendo, “defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana”. Dessa forma, atua sobre a natureza externa e a modifica, ao mesmo tempo que isso ocorre, afirma Marx, modifica sua própria natureza. Para isso, há de desenvolver as potencialidades nela adormecidas e submeter ao seu domínio o jogo das forças naturais.

A natureza, também para Jean-Jacques Rousseau (*apud* KONDER, 2006, p.18), era mais forte do que na razão dos homens para dominá-los. Porém, considerava que os homens nasciam livres, pois a natureza dava a vida com liberdade, mas a organização da sociedade lhes tolhia o exercício dessa liberdade natural. Contudo, avançando nessa discussão, Konder menciona Kant que ao refletir em relação à questão do conhecimento, percebeu que a consciência humana não se limitava a registrar passivamente impressões do mundo exterior, mas é a consciência de um ser que interfere ativamente na realidade. Nesse aspecto, Hegel (2010), ao formular a teoria hegeliana, entrou em concordância ao pensamento kantiniano de que o ser humano é essencialmente ativo e está sempre interferindo na realidade. Contudo, embora o homem transforme ativamente a realidade, quem impõe o ritmo e as condições para essa transformação é a realidade objetiva, no plano das atividades políticas e econômicas.

Hegel (2010), então, condiciona o desenvolvimento humano ao trabalho, considerado, por ele, a mola propulsora para o desenvolvimento. Nessa lógica, o trabalho torna-se o núcleo da atividade criadora do sujeito humano, pois é – e foi – este que permitiu a relação sujeito-objeto. Por meio da *superação dialética* – a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior, ou seja, ao ser negada, a matéria é “destituída” de seu formato original e, ao ser aproveitada, assume uma nova forma, modificada e que, de acordo com os

objetivos humanos, eleva-se adquirindo um novo valor – o homem domina algumas das energias da natureza.

Surge dessa visão a questão idealista, pois, para Hegel, tudo que existe é materialização da Ideia, o *idealismo absoluto*, que incorpora os idealismos subjetivo e objetivo. Novelli (1998), em seu trabalho acerca do idealismo de Hegel e o materialismo de Marx, demonstra que para cada uma das abordagens empreendidas no idealismo de Hegel, há verdades, porém uma é insuficiente sem a outra e, isso, já era apontado pelo próprio filósofo alemão. Novelli acrescenta o fato de Marx criticar o idealismo posto como absoluto e determinante, pois, para Marx, o real precisa ser respeitado pela sua materialidade, propondo o materialismo histórico e dialeticamente concebido. Ainda, de acordo com o autor supracitado, quando Hegel identifica o desenvolvimento histórico com uma realização da ideia, ele delimita a capacidade de intervenção humana no próprio destino. É como se “algo mais”, independente dos homens, agisse, apesar de seus atos ou intenções, fugindo ao controle da própria vida. Nesse aspecto, o histórico parece intervir, independentemente das escolhas pessoais.

Os aspectos relacionados ao idealismo absoluto proposto por Hegel foram postos, dialeticamente, em questão por Marx. Embora concorde com o fato de que o trabalho é a mola propulsora para o desenvolvimento humano, considera esse não apenas como uma atividade mental/intelectual, mas como algo de significação física, material. Segundo Konder (2006, p. 28), Marx criticou a unilateralidade da concepção abstrata hegeliana relacionada ao trabalho e em vez de concebê-lo somente por suas características criativas, propõe a observação de seu lado negativo, isto é, as deformações a que ele é submetido em sua realização material, social.

Esse fato impediu que Hegel analisasse de maneira concreta os problemas relacionados à *alienação do trabalho*, a qual Marx atribui como responsável a divisão do trabalho, na apropriação privada das fontes de produção, no aparecimento das classes sociais, em que alguns homens passaram a dispor de meios para explorar o trabalho dos outros, impondo-lhes condições que não eram livremente assumidas por esses.

Dentro dessa concepção, as leis do mercado vão dominando todos os valores humanos e tudo se transforma em mercadoria, todas as coisas podem ser vendidas e/ou compradas por um determinado preço, inclusive o trabalho do ser humano (MARX, 2012). Os problemas a isso relacionados envolvem o humano para sua concretização, pois são problemas gerados a partir da autocriação do homem que introduziu a realidade uma dimensão nova que não é passível de análises quantificáveis da natureza, mas fazem parte

daquilo que é humano, do que é da história humana, dos movimentos de transformação da sociedade (KONDER, 2006, p.60).

Como resultado desse processo, a Marx e a Engels é atribuído o *materialismo histórico*, que reconhece o fato de a economia ter imposto opções estreitas aos homens que fazem a história, devido às condições de insuficiência no desenvolvimento das forças produtivas humanas e na divisão da sociedades em classes (NOVELLI, 1998).

A relação entre aquilo que é idealista (em Hegel) e materialista (em Marx), dialeticamente, em nossa compreensão, pode promover o desenvolvimento humano, a partir do momento que se transforma em posição contestadora dos indivíduos diante de sua realidade. A dialética, portanto, deve servir como instrumento para conscientizar as pessoas acerca de seu papel histórico e, essa consciência, embora possa incomodar interesses restritos e abalar valores cristalizados, deve servir, inevitavelmente, para a mudança, não só do mundo, mas, principalmente, dos próprios indivíduos. Konder, ao fazer referência a Ernest Bloch, menciona que

a dialética não dá ‘boa consciência’ a ninguém. Sua função é não tornar determinadas pessoas plenamente satisfeitas com elas mesmas. O método dialético nos incita a revermos o passado à luz do que está acontecendo no presente; ele questiona o presente em nome do futuro, o que está sendo em nome do que ‘ainda não é’ (KONDER, 2006, p.84).

Portanto, o posicionamento dialético proposto por Marx e Engels muito contribuiu para as teorias formuladas posteriormente à busca de compreender as relações para o desenvolvimento humano. Esse postulado dialético incidiu diretamente na maneira de pensar de vários teóricos, a fim de refutar ou aderir às proposições do materialismo histórico. Vamos ao encontro daqueles que concordam com a corrente marxista para pensar as relações homem *versus* mundo para entender como o pensamento dialético contribui para o desenvolvimento humano.

2.4 O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM EM *LEV VIGOTSKI*

Vigotski (2001; 2002) desenvolveu a Teoria Histórico-Cultural (THC), cujo princípio consiste na cultura como mediadora para o desenvolvimento humano. O conceito de desenvolvimento, para Vigotski, está atrelado ao convívio social, no qual a aprendizagem vai ocorrendo por etapas. Vários conceitos são trabalhados pelo autor para tentar explicar o

desenvolvimento, entre eles o conceito de mediação e instrumento mediador; o de internalização; Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) entre outros (MUNARI, 2010).

Segundo Freitas (1996, p.92), a linguagem foi uma preocupação central para Vigotski, que, em seus estudos, deu a ela importância e destaque em seu aspecto funcional, psicológico. Para Vigotski, a linguagem é constituidora do sujeito, portanto, pensamento e linguagem se inter-relacionam, desempenhando um dinâmico e importante papel no processo de evolução do homem. Além disso, diferente de Piaget que estudou as fases do desenvolvimento na criança, Vigotski busca compreender as modificações do pensamento e da linguagem dos indivíduos ao se aproximar da fase adulta. A esse respeito comenta o psicólogo no livro *Pensamento e Linguagem*:

O fato mais importante posto a nu pelo estudo genético do pensamento e a linguagem é o fato de a relação entre ambas passar por muitas alterações; os progressos no pensamento e na linguagem não seguem trajetórias paralelas: as suas curvas de desenvolvimento cruzam-se repetidas vezes, podem aproximar-se e correr lado a lado, podem até fundir-se por momentos, mas acabam por se afastar de novo. Isto aplica-se tanto ao desenvolvimento filogenético como ao ontogenético (VIGOTSKI, 2002, p.26).

Nas obras vigotskiana a que nos referiremos nesse tópico (2001; 2002)⁸, o autor aponta o caráter social e histórico como propulsores para o desenvolvimento humano. Diferente de Piaget, o conhecimento não é adquirido ou se desenvolve por meio de uma herança genética, ao contrário, depende dos traços culturais adquiridos no convívio social da criança, no qual, esta, por meio da interação mediada por outros indivíduos, adquire traços socioculturais e se desenvolve. Desta maneira, mediação, conceito importantíssimo na teoria vigotskiana, ocorre devido a processos de intervenção de um elemento intermediário na relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Esses elementos intermediários podem ser instrumentos de caráter material/físico ou simbólicos, como os signos (linguagens⁹), que assumem papel importante no desenvolvimento psíquico do indivíduo.

Já, os instrumentos, como mencionamos acima, físicos ou simbólicos – como as linguagens – desempenham o papel central e podem ser considerados como fonte para o desenvolvimento humano. Esses instrumentos em mediação com o procedimento de aprendizagem podem servir como mero artefato, nesse caso se restringe ao uso e à prática do

⁸ Referiremo-nos especialmente às obras “Pensamento e linguagem” e “A construção do pensamento e da linguagem” elaboradas por Lev Vigotski nas primeiras décadas do início do século XX.

⁹ Usamos o termo “linguagens” para abarcar todas as representações signíficas existentes, como esquemas, mapas, tabelas, quadros, figuras, sons, imagens em geral etc. e não apenas o signo linguístico.

instrumento ou não, permitindo que o indivíduo, nesse processo de mediação conheça as suas propriedades internas, por meio de operações que permitam o uso consciente desse instrumento.

A internalização das propriedades externas e internas do funcionamento dos instrumentos é o que promove o desenvolvimento, pois em seu aspecto físico potencializa as ações e em seu aspecto simbólico regula a atividade psicológica, auxiliando, assim, o desenvolvimento da atividade mental. Facci (2004, p.77) enfatiza o fato de que “na abordagem histórico-cultural, o aprendizado é considerado um aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam; dessa forma o ensino é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano”.

Vigotski (2001; 2002) denomina os instrumentos de mediadores culturais, afinal, esses é que possibilitam a internalização de toda a cultura neles posta pelas gerações anteriores. Portanto, os instrumentos têm por função auxiliar o processo de internalização. Por meio das relações interpessoais ocorre um processo intrapessoal, ou seja, depois de se relacionar socialmente (interpessoal), o indivíduo processa individualmente (intrapessoal) os conhecimentos adquiridos.

Um dos princípios básicos da teoria de Vigotski é o conceito de "zona de desenvolvimento próximo" que representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver seus próprios problemas e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém. A ZDP, por sua vez, abrange todas as funções e atividades que a criança ou o aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. Essa pessoa que intervém para orientá-la pode ser tanto um adulto (pais, professor, responsável, instrutor de língua estrangeira), quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida. A ideia de ZDP é de grande relevância, pois todo aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam. De acordo com Vigotski (2002, p.4), uma característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando a criança interage em seu ambiente de convívio.

Em relação a essa questão do desenvolvimento, Vigotski discute a relação existente entre a aprendizagem e o próprio desenvolvimento, pois, para ele, esses processos não são coincidentes. Desse modo, o aprendizado de um determinado objeto não significa necessariamente que este promoverá o desenvolvimento no futuro, uma vez que, para que haja desenvolvimento, é necessário por um lado complexificar o objeto e, de outro, utilizá-lo em

diferentes situações de interação. Portanto, não podemos pensar que o progresso relacionado a um objeto, pode ser compreendido como sua aprendizagem.

A relação entre aprendizado e desenvolvimento, segundo Vigotski, só pode ser entendida se for possível situar aquilo que um indivíduo já sabe do que ele poderá vir a saber a ajuda do outro. Essa situação foi conceitualizada pelo autor como *desenvolvimento real e próximo*. Segundo Hila (2010, p.45), o conceito da ZDP dá relevância especial à questão social, pois, reforçando, é por meio das interações e mediações instrumentais que o desenvolvimento se opera no indivíduo. Porém, ressalta a autora, 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”.

O conflito, portanto, é a mola propulsora para que as ZDPs ocorram, isto é, situação-problema que necessita de uma resolução que precisa da ajuda do outro (relação interpessoal) para resolvê-la ou rever os próprios pensamentos ou negociar significados. Além do conflito, Vigotski aponta a imitação, também, como mecanismo para desenvolver a ZDP. Nesse sentido, a imitação não é a mera cópia de algo pronto, mas a produção de algo que estabelece uma relação produtiva com o próprio objeto. Esses elementos juntos propiciam o processo de internalização, portanto, motrizes para o desenvolvimento.

Outros conceitos trabalhados por Vigotski (2001) de relevante importância para estudar o curso do real desenvolvimento do pensamento infantil no processo de ensino-aprendizagem escolar, são os conceitos chamados de *espontâneos* e *científicos*. Enquanto esses dizem respeito a operações mentais mais complexas, aqueles se baseiam na observação empírica e concreta dos fatos. Segundo Vigotski

[...] no campo dos conceitos científicos, ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos. O crescimento contínuo desses níveis elevados no pensamento científico e o rápido crescimento no pensamento espontâneo mostram que o acúmulo de conhecimento leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico, o que, por sua vez, se manifesta no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redundante na tese do papel prevalente da aprendizagem no desenvolvimento do aluno escolar (VIGOTSKI, 2001, p.243).

Dessa forma, para que o processo de desenvolvimento ocorra, é preciso o desenvolvimento de uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a

abstração, a comparação e a discriminação, mas, para que isso ocorra, torna-se necessário que esses processos complexos não sejam simplesmente memorizados ou assimilados.

Em nossa tese, o desenvolvimento infantil, como abordado por Vigotski e apresentado acima, não explica, como, no presente, os “adultos” envolvidos se desenvolvem. Porém, Vigotski e Luria (1996, p. 151) se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que este é resultado de uma trajetória: “a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese) [...]”. Isso justifica o fato de a teoria vigotskiana relativa ao desenvolvimento servir-nos como norte rumo à compreensão de como o desenvolvimento humano ocorre.

Davidov e Márkova (*apud* FACCI, 2004, p.71) asseveram que em idade escolar avançada, a atividade de estudo passa a ser utilizada como meio para orientação e preparação profissional, por isso se efetiva de maneira autônoma como uma “atividade cognoscitiva” e “investigativa criadora”. E, ao entrar para o mercado de trabalho, melhor, ao se tornar um trabalhador, será nessa etapa que o desenvolvimento realmente acontece.

Para verificar isso, interpretamos como necessário o que Bronckart (2006, p.66) apresenta como imprescindível para averiguar os processos por meio dos quais essa apropriação se opera: uma análise da ordem da ação e uma análise da ordem das estruturas práticas de linguagem (discurso). Relativo a esse aspecto, buscaremos explicá-lo na última seção dedicada ao autor, na qual abordaremos a sua concepção acerca do desenvolvimento, para, posteriormente, integrá-la à nossa síntese relacionada ao desenvolvimento humano.

2.5 O DESENVOLVIMENTO A PARTIR DA ATIVIDADE EM *ALEXIE LEONTIEV*

Shuare descreve “*la actividad no solo determina La esencia Del hombre, sino que, siendo La verdadera sustancia de la cultura y del mundo humano, crea al hombre mismo*” (1990, p.21). Tendo em vista essa perspectiva, Leontiev (2001) e seus seguidores (Rubstein, Luria e Davydov) desenvolveram a Teoria da Atividade (TA) dando continuidade às ideias de Vigotski, principalmente, em relação ao processo de internalização, que Leontiev denomina de apropriação.

De acordo com o autor, os instrumentos é que propiciam a apropriação de um conteúdo escolar, por exemplo. Tal como em Vigotski, para Leontiev o desenvolvimento psíquico da criança/aluno ocorre por meio de situações mediadas por um adulto, nas quais

aspectos relacionados à cultura historicamente construída são apropriados em um processo coletivo e ativo do sujeito enquanto executa uma atividade.

Para Leontiev (2001, p. 65), o desenvolvimento de uma atividade governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança. O autor comenta:

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas da vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (LEONTIEV, 2001, p. 63).

A atividade, portanto, torna-se a unidade fundamental e essencial na vida de qualquer indivíduo. É ela que conduz à aprendizagem e à internalização de um dado objeto teórico. Porém, essa criança, futuro adulto, citando Shuare (1990, p.22), não é somente um objeto passivo da influência que sobre ele exercem as forças externas, da sociedade e da cultura, “o homem nunca é só objeto, é, ao mesmo tempo, o sujeito das relações sociais; sendo produto da sociedade, é também quem a produz”¹⁰.

Inserida no contexto da THC, a atividade pode ser entendida como uma maneira do sujeito agir em direção a um objeto, por motivos e intencionalidades, mediada por um instrumento. Esse, no entanto, carrega consigo não apenas traços materiais e da cultura humana, mas, também, propriedades sociais, signos, que o sujeito reproduz, (re)construindo uma imagem do mundo que é atualizada de forma ativa por meio da percepção¹¹ que cada indivíduo constrói de maneira multifacetada (GOLDER, 2004, p. 52-53).

Desta maneira, ao apropriar-se dos instrumentos e signos criados socialmente, o sujeito “reproduz”, individualmente, as formas histórico-sociais da atividade. De acordo com Leontiev (2004), os instrumentos serão meios conscientes de uso, somente quando o homem passar, de forma coletiva, a mediar sua relação com o mundo por meio do

¹⁰ “*el hombre nunca es solo objeto; es, al mismo tiempo, el sujeto de las relaciones sociales; siendo el producto de La sociedad, es también quien la produce*” (SHUARE, 1990, p.22).

¹¹ Segundo Golder (2004, p.52), “a psicologia da imagem (percepção) é um conhecimento concreto e científico sobre como, no processo de sua atividade, os indivíduos constroem sua imagem do mundo – mundo no qual vivem, atuam, o qual reconstroem e, em parte, criam; trata-se, inclusive, de um conhecimento de como funciona a imagem do mundo, mediatizando sua própria atividade em um mundo *objetivo e real*”.

trabalho, pois somente nas interações e relações sociais – leia-se atividades de trabalho – é que o sujeito, ao dominar os instrumentos, mostra-se consciente.

É, portanto, por meio das atividades humanas, que o sujeito (trans)forma suas relações com o mundo, segundo Leontiev (2004), movido por motivos, ou seja, por finalidades previamente definidas. Nesse sentido, planejar a atividade torna-se essencial, pois uma vez que se orienta por objetivos, o indivíduo agirá de forma intencional.

Sforni (2004) menciona que a TA contém alguns elementos que formam uma estrutura. A autora apresenta os seguintes componentes: “*necessidade – motivo – finalidade – condições para obter a finalidade* (a unidade da finalidade e das condições conformam a *tarefa*) e os componentes, correlacionáveis com aqueles: *atividade – ação – operação*”. Segundo ela, a necessidade é o fator desencadeador e motivacional para que o sujeito tenha objetivos para realizá-la e saiba agir para supri-la. Afirma ainda, “considerando essa definição de atividade, podemos inferir que nem todo processo é uma atividade, mas somente aquele que é movido por uma necessidade”.

Hila, a esse respeito pondera

[...] 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 (HILA, 2010, p.55).

Já em Libâneo, temos a seguinte explicação:

Há, pois, uma dependência do objetivo em relação ao motivo, ou seja, a atividade implica um sentido. Por sua vez, a ação “é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual faz parte” (*ibidem*). Conforme explica Leontiev, a atividade de ler o livro somente para passar no exame não é atividade, é uma ação, porque ler o livro por ler não é um objetivo forte que estimula a ação. A atividade é a leitura do livro por si mesmo, por causa do seu conteúdo, ou seja, quando o motivo da atividade passa para o objeto da ação, a ação transforma-se numa atividade. É isso que pode provocar mudanças na atividade principal (LIBÂNEO, 2004a, p.9).

Para Leontiev, 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 (*apud* HILA, 2010, p.56).

Libâneo (2004a) apresenta ainda outros esclarecimentos a respeito da atividade proposta por Leontiev, como o fato de que cada tipo de atividade possui um conteúdo perfeitamente definido de necessidades, motivos, tarefas e ações e, ainda, a essas, pode-se acrescentar outro componente estudado por Davydov, que se trata do desejo como núcleo básico de uma necessidade. Além disso, necessidades e desejos compõem a base sobre a qual as emoções funcionam. Portanto, as ações humanas estão repletas de sentidos subjetivos, e as antecedem às necessidades e às emoções humanas.

Isso posto, a Teoria da Atividade para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento, contribui para o entendimento de que um motivo para realizar uma atividade, gera uma ação que, ao mobilizar operações, particularizam um objeto permitindo sua apropriação. A complexificação das atividades provocam novas ações e o acionamento de novas operações que instauram o desenvolvimento de novos processos estabelecidos pela finalidade proposta para o objeto a ser apropriado. As condições para que a apropriação ocorra, portanto, necessita de determinadas características para a realização da atividade, como, por exemplo, que o sujeito esteja inserido em um contexto coletivo e sendo mediado por diferentes instrumentos que a complexificam, sendo que todos devem participar ativamente nesse processo, movidos, principalmente, pelo desejo. Como a TA contribui para o desenvolvimento global do indivíduo é o que vamos discutir na síntese deste capítulo.

2.6 O DESENVOLVIMENTO POR MEIO DA LINGUAGEM EM *MIKHAEL BAKHTIN*

As ideias bakhtinianas, em linhas gerais, focalizam a linguagem em uma realidade social, que partilhada pelos indivíduos, quanto ao trabalho coletivo e ininterrupto, instaura a construção de conhecimentos, práticas e saberes relativos ao mundo. Para Bakhtin (1997, p. 279) todas “as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Utilizada em forma de enunciados (orais e escritos), sendo estes concretos e únicos, a língua/linguagem é produto dos integrantes dessas esferas da atividade humana. Esses enunciados são reflexo de condições específicas e finalidades de cada esfera e são organizados de acordo com o conteúdo temático, o estilo

verbal, os recursos da língua – lexicais, fraseológicos e gramaticais – além de sua construção composicional que fundem-se no todo da composição enunciativa.

Segundo Bakhtin (1997, p.280), “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.” E mais, a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois “a variedade virtual da atividade humana é inesgotável; e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”, a isso inclui-se não somente a produção escrita (gêneros de discurso secundário – complexo), mas também, os textos orais (gêneros de discurso primário – simples) produzidos na esfera cotidiana, afinal, esses se tornam componentes dos gêneros secundários.

Ainda de acordo com Bakhtin, a variedade dos gêneros do discurso pode revelar o estratos e aspectos da personalidade individual e as diferentes maneiras de representação da língua comum. Isso está associado ao estilo linguístico que, segundo o autor,

nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade humana e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 1997, p. 283).

Portanto, o estudo do enunciado e dos gêneros do discurso contribui para a compreensão, na maioria das vezes, simplificada acerca das produções verbais e dos processos de comunicação. Embora Bakhtin busque uma explicação mais linguística dos enunciados como *unidade real da comunicação verbal*, a compreensão da natureza e do funcionamento da língua, assim como da apropriação desses “formatos” da interação humana, podem promover o desenvolvimento de um indivíduo.

Afinal, ao assumirmos a definição do conceito de linguagem como “produto sócio-histórico, como forma de interação social realizada por meio de enunciações” (GARCEZ, 1998, p.45) atribuímos a isso, por um lado, a ideia de que a apropriação da linguagem é mediada por signos linguísticos por meio das práticas sociais na construção de funções superiores (VIGOTSKI, 2001) e, por outro, a monologização – isto é, unificação e

personalização das palavras do outro – e princípios dialógicos do enunciado, da compreensão e dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997).

Além disso, se consideramos os fenômenos linguísticos como produtos de fatores socioculturais, de acordo com os propósitos e necessidades dos sujeitos e que, para isso, precisam desenvolver competências para adequação comunicativa, devemos conceber a linguagem como uma forma de ação, que nos insere na vida social, por meio de discursos que são determinados por situações, por condições, por funções, logo, por significados e interpretações.

Para Garcez (1998, p.48), “as formas de vida apóiam-se em jogos de linguagem, ou seja, em atividades verbais cuja função primeira é canalizar e regular as interações sobre as quais se elaboram os conhecimentos humanos”. Para isso, é necessário que o indivíduo se aproprie dos signos e sistemas de signos, como propõe Vigotski (2001), mas que, dialética, e dialogicamente, ao se manifestar, como propõe Bakhtin (1997), teça ideologicamente os “fios” da trama discursiva que, indexada à memória, possa se orientar para o outro de maneira ativa e polifônica, como sugere Bronckart (1999; 2006; 2008).

A teoria bakhtiniana refere-se principalmente ao diálogo com o “outro”, portanto, na questão do destinatário que assume importantíssimo papel dentro da concepção dialógica de produção de um enunciado. Isto é, a busca por compreensão, caráter dialógico intrínseco ao enunciado, faz com que o sujeito constitua para si um possível destinatário que se transforma em um parceiro no diálogo, fornecendo indícios e matéria-prima para constituir suas palavras alicerçado por outras vozes que não só a do locutor. Nesse sentido, os gêneros do discurso, como unidades comunicativas, têm caráter polifônico, uma vez que estão impregnados da palavra do outro. Dessa forma, a elaboração de um mundo discursivo por meio de uma sequência linear, a decisão por implicar-se ou não no texto, tais decisões, articuladas a objetivos, destinatários e conteúdo proposicional, configuram um gênero.

Embora Bakhtin não discuta objetivamente a respeito de como a linguagem pode propiciar desenvolvimento, fazemos uso de suas principais ideias – diga-se dos gêneros discursivos – em contato e em mediação com a cultura, constitui o homem historicamente e, conseqüentemente, propicia o seu desenvolvimento. Isto é o que buscaremos relacionar ao final do texto.

2.7 O DESENVOLVIMENTO HUMANO EM *JEAN-PAUL BRONCKART*

As atividades sociais, mediadas pelo agir comunicativo, causam, por meio da linguagem, transformações de ordem sociológica e histórica das condutas humanas. Estas, “interferem” nas capacidades mentais e comportamentais que psicologicamente orientam as ações do homem, ou seja, o agir comunicativo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008). Como concebido por Habermas e apresentado anteriormente, o agir comunicativo delimita as ações humanas e, sendo atividade social, constitui-se como **ação de linguagem** (BRONCKART, 2006; 2008) que, materializada, resulta empiricamente em um texto.

Os textos, formatos de interação manifestados em gêneros de texto e em tipos de discurso (BRONCKART, 1999), estão na gênese das condutas de linguagem. Estes resultam tanto do conjunto de fatos sociais quanto das estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas, o *agir de linguagem* (BRONCKART, 2008). O agir, para Bronckart (2006; 2008), é entendido como tendo um sentido genérico, ou seja, todas as espécies animais demonstram a existência de um agir socializado, mas somente os humanos que apresentam um agir comunicativo verbal, representado pelos textos, isto é, o *agir de linguagem*.

Sintetizando, o agir humano, como atividade coletiva, organiza as interações dos indivíduos com o meio ambiente por um processo de cooperação/colaboração. E, se organiza as interações, essas só podem ser mediadas por meio da linguagem. Nessa perspectiva apresentada por Bronckart (2008), o agir ocorre por meio da linguagem, pois essa é a capacidade humana maior, porque só existe nas práticas verbais que é o discurso. Esse, por sua vez, apresenta sempre um caráter dialógico, afinal, se dirige a um auditório social em especial, isto é, procede de alguém e é dirigida a alguém.

Ainda seguindo o raciocínio de Bronckart (2006, p. 244), “todo agir se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e de ações já feitas e geralmente já avaliadas por meio da linguagem”, portanto, assume a ideia da preexistência de um *modelo do agir*. Esse é semiotizado por textos de *prefiguração geral do agir* – que semiotizam estilos culturais ou pessoais no agir – e, textos de *prefiguração específica do agir* (prescrições) – que são produzidos para orientar esse agir em um quadro profissional determinado.

Para o autor em questão, a produção desses textos está relacionada aos signos na morfogênese do agir e dos acontecimentos e se relaciona ao papel decisivo das produções textuais no desenvolvimento dos conhecimentos e na formação permanente das pessoas. Primeiro, Bronckart (2006, p. 246) apresenta a gênese da questão do agir,

ênfatizando a importância dos signos na sua semiótica. De acordo com o autor, primeiro o homem *entra em acordo para agir (e conhecer)*, isto é, devido à necessidade, os seres humanos fizeram uso dos seus rudimentares ruídos para designar objetos ou dimensões, o que, evolutivamente, culminou nas línguas naturais, cujos falantes negociam e confrontam os valores atribuídos aos signos nos pré-construídos coletivos que nada mais são do que as práticas sociais.

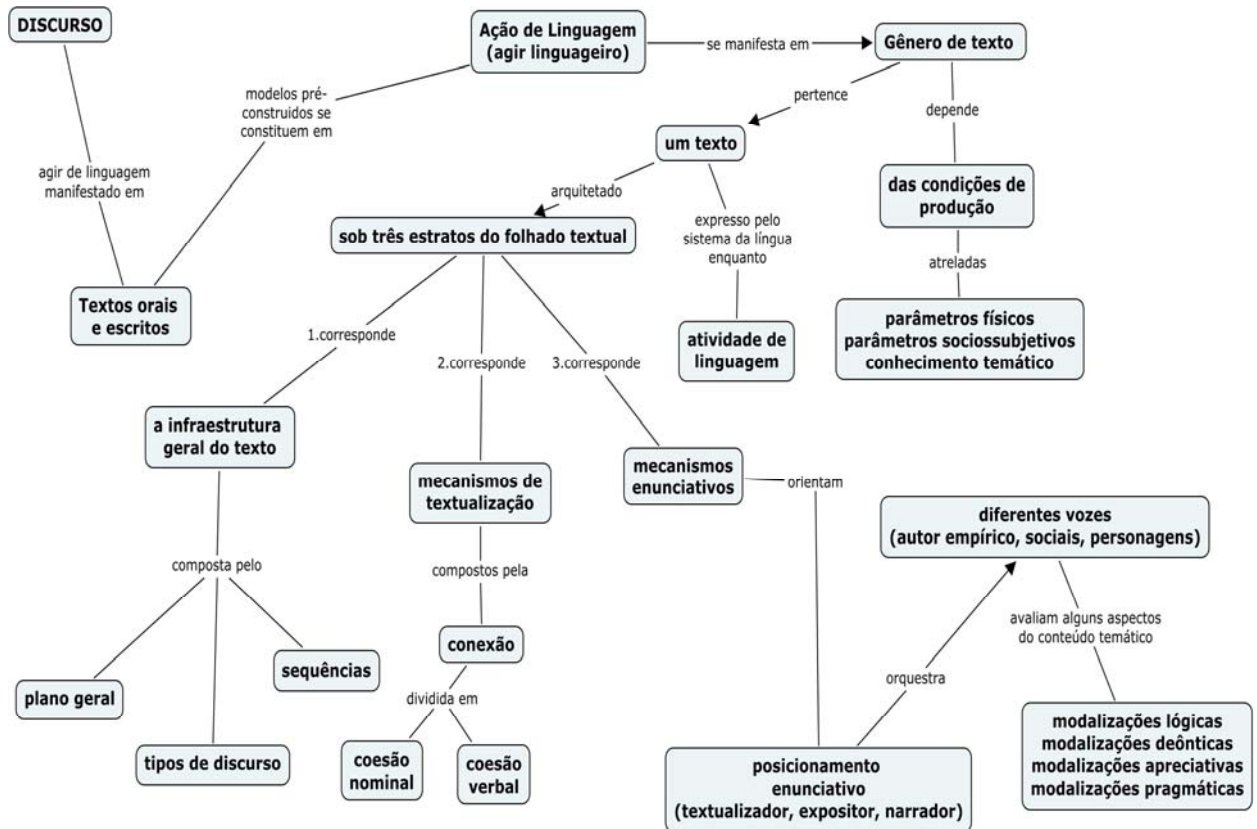
Segundo, uma vez que a prática dos signos se desenvolve em atividades de produção e interpretação de textos, é preciso examinar as condições de realização desse agir e os efeitos que ele exerce no desenvolvimento das pessoas. Esses textos, considerados como conjuntos de gêneros organizados no *intertexto*¹², se constituem como modelos de referência para qualquer nova produção textual, com a qual o agente em uma nova situação de linguagem se orienta, ou seja, passa a *agir para entrar em acordo (e conhecer)*. Ao adotar um modelo de gênero que parece mais pertinente, o agente o adapta às características particulares de sua ação de linguagem e, por meio dele, vai confrontando com as significações já cristalizadas em modelos preexistentes e se situa em relação às variantes estilísticas pessoais de maneira considerável ou não.

Bronckart (2008, p.16) assevera: “a linguagem só existe em *práticas*, e essas *práticas*, ou *jogos de linguagem*, são heterogêneas, diversas e estão em permanente transformação”. Nessa perspectiva, afirma, “as práticas languageiras seriam instrumentos de regulação do agir geral, e seria na relação com esse agir que as unidades e estruturas mobilizadas nessas práticas assumiriam sua significação”. É, portanto, por meio dos textos que o agir de linguagem se revela e é a partir da interpretação desses textos orais ou escritos, que podemos reconstruir o agir humano e, assim, interpretar as ações humanas.

Para tentar descrever essa complexa entidade semiótica que é o *agir languageiro*, Bronckart (1999; 2006; 2008) delineou um quadro explicativo a respeito de como pode organizar-se uma ação de linguagem, que buscamos retratar de maneira genérica:

¹² *Intertexto*, termo designado por Bakhtin, é um subespaço do mundo cultural e das obras, no qual ficam indexados textos que foram produzidos/elaborados por gerações anteriores em função das problemáticas e dos objetivos das diferentes formações sociais.

Mapa Conceitual II – Quadro explicativo delineado a partir de Bronckart (1999; 2006; 2008)



Esse panorama a respeito da concepção bronckartiana em relação ao agir de linguagem demonstra que a prática dos signos na atividade de linguagem se desenvolve de maneira muito complexa e em permanente transformação. Logo que acionados pela consciência, tornam-se conhecidos e, por isso, no caso do curso de formação, devem ser analisados, principalmente, as ações e os discursos produzidos no quadro de intervenções formativas e explorado os resultados no quadro das metaintervenções que constituem as formações por meio da análise das práticas (BRONCKART, 2008).

Os gêneros de textos e tipos de discurso, portanto, são considerados pelo ISD como formatos de interações propiciadoras do desenvolvimento humano e que a sua prática (na produção e recepção/interpretação) configura a principal ocasião de desenvolvimento de *mediações formativas* (BRONCKART, 2006, p.153). Para isso, o autor aponta que no momento de qualquer produção, o agente realiza um duplo processo a *adoção* e *adaptação*. Para implantação desse mecanismo, Bronckart explica que

[...] esse agente necessariamente progride em seu conhecimento dos gêneros que são adaptados a uma situação de interação, com o conjunto de restrições linguísticas que lhes são próprias, ao mesmo tempo em que também aprende a gerenciar as indexações sociais de que cada gênero é portador; inscrevendo-se, assim, na rede de significações cristalizadas nos modelos preexistentes e aprendendo a se situar em relação a eles. Em troca, na medida em que a adaptação pode se traduzir na criação de variantes, derivadas de uma *estilística* pessoal ou social, essas variantes são candidatas a uma restituição ao arquitexto, tornando-se assim, capazes de provocar uma modificação mais ou menos importante nas características anteriores dos gêneros (BRONCKART, 2006, p.154).

Embora o autor dê destaque especial à importância das práticas de gêneros para a aprendizagem social, assevera que não é nesse nível que os processos de mediação, nos quais ocorrem o desenvolvimento das principais propriedades que constituem um agente em pessoa, são implementados – atribuindo-se aqui aspectos como a construção da identidade, a inserção no tempo, o domínio dos raciocínios etc.. Segundo o teórico, as regras (modos de estruturação heterogêneos particulares do gênero) e as operações (de cunho cognitivo materializadas por um determinado conjunto de unidades e regras linguísticas) só podem ser atestadas nos níveis infraordenados em relação à unidade-texto, destacando o autor, o nível dos *tipos de discurso*.

Seguindo ainda o raciocínio do autor, esses tipos e os *mundos discursivos (formatos obrigatórios)* contribuem para colocar em interface representações individuais e coletivas. Ao planejar os segmentos internos (processos mentais e languageiros) envolvidos na (re)produção de um tipo de discurso, o agente aciona os raciocínios de ordem prática (implicados nas interações dialogais); raciocínios causais/cronológicos (implicados nos relatos e nas narrações); raciocínios de ordem lógica ou semiológica (implicados nos discursos teóricos). Portanto, para Bronckart (2006, p.155), é por meio da mediação desses formatos que se “transmitem as grandes formas da operatividade do pensamento humano”, portanto, a mediação constitui-se como um processo de desenvolvimento *fundamental*, tendo um caráter mais restritivo do que os gêneros de textos que parecem limitar os agentes por suas propriedades e adaptações mais genéricas e, ao mesmo tempo, mais abrangentes.

A prática dos tipos, postula Bronckart, exerce um efeito retroativo sobre si mesmos. E, por isso, recomenda o estudo para a compreensão das condições das transformações históricas por duas questões:

[...] a primeira se refere ao equilíbrio que parece dever se estabelecer em toda organização “viva” entre a *entropia geral de um sistema* (os gêneros como estrutura heterogêneas em perpetua extensão) e os “núcleos atratores” que reduzem objetivamente essa entropia (os tipos de discurso); a segunda questão se refere ao aperfeiçoamento dos meios pelos quais os seres humanos reorganizam e reexplicitam as condições enunciativas sob as quais negociam a “verdade” dos conhecimentos (BRONCKART, 2006, p.155).

Além disso, os mecanismos de textualização e da responsabilidade enunciativa contribuem, também, de maneira importante para o desenvolvimento da identidade das pessoas (por meio do gerenciamento das vozes, por exemplo), do mesmo modo, para as construções psicológicas complexas que envolvem as representações de tempo e de sua organização (como os tempos verbais e seu domínio). O procedimento de análise das características gerais de um agir de linguagem proposto por Bronckart, refere-se, portanto, ao valor dos signos construídos no e pelo textos. Nesse procedimento, portanto, coloca-se a necessidade imprescindível de considerar o entorno sócio-histórico e as condições de produção; trata-se de examinar as características linguísticas do texto como produto, isto é, partindo do global para o localizado, pois, à medida que uma atividade de linguagem – uso de uma língua natural – “é produtora de objetos de sentido, ela é também, necessariamente, constitutiva do pensamento humano”, além disso, como atividade social, “o pensamento ao qual ela dá lugar é também, necessariamente, semiótico e social” (BRONCKART, 2008, p.71). Como esses aspectos podem contribuir para a formação humana e, conseqüentemente, seu desenvolvimento por meio da tomada de consciência, é o que discutiremos a seguir, buscando fazer uma síntese integradora de tudo que acabamos de apresentar.

2.8 DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS ENTRE TEORIAS: A BUSCA POR COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONSCIENTE

Nesta síntese intermediária do trabalho, buscaremos discutir aspectos relacionados às teorias descritas acima, numa tentativa de aferir-lhes possibilidades para a compreensão de como se desenvolve e emerge o pensamento consciente para o agir humano em suas diferentes formas de manifestação social e cultural.

Deixamos claro que isso tem grande relevância dentro das Ciências Humanas, mais especificamente, no âmbito educacional, porque permite que melhor o compreendamos, pois como menciona Machado (2009, p.18) “os objetos de análise não são as condutas diretamente observáveis, mas os textos que se desenvolvem, tanto na própria

situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, *sobre* essa atividade profissional”. Embora tenha sua inegável importância, a observação das condutas perceptíveis dos indivíduos faz parte de um conjunto de ações necessárias para a compreensão global das ações das pessoas, mas, essas, só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produto da linguagem, realizada pelos próprios actantes, o Discurso (BRONCKART, 2008).

Todas as teorias apresentadas anteriormente buscam defender seus postulados que envolvem a questão do desenvolvimento. Isso é de extrema importância, à medida que somos seres em um constante processo evolutivo e a compreensão do modo como ocorrem os movimentos que provocam essa evolução tem sido alvo de diferentes pesquisas. Contudo, sob quais critérios podemos afirmar se houve ou não a evolução/desenvolvimento de um indivíduo? Baseados em determinações externas, como saber se esse desenvolvimento atingiu o pensamento consciente ou se o sujeito age coagido por normas sociais ou prescritivas?

Vamos aderir à fala de Bronckart (2006; 2008) quando defende que a evolução plena somente ocorre quando o sujeito manifesta consciência acerca de suas ações e, então, poderíamos dizer que se desenvolveu. Para que haja esse desenvolvimento, é preciso desenvolver capacidades¹³ nos indivíduos que, internalizadas e acionadas globalmente atingem um *status* de consciência. Por isso, a partir de agora, vamos tentar encontrar nas teorias apresentadas particularidades que as tornem responsáveis por explicar como os indivíduos se desenvolvem até chegar a “um todo consciente”.

2.8.1 Síntese intermediária: contribuições das diferentes teorias para explicar o pensamento consciente

Antes de comentar a importância da *Teoria Biocomportamental* de Piaget e a *Teoria do Agir Comunicativo* proposta por Habermas, gostaríamos de esclarecer os motivos que nos levaram a associar uma teoria de cunho cognitivista à teoria sociointeracionista que adotamos como suporte para nossas análises. Uma das razões está relacionada à própria configuração interacionista do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart, que não descarta

¹³ Segundo (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), a maestria de uma situação de comunicação é definida por três dimensões essenciais: o conteúdo, a estrutura e as unidades linguísticas que irão remeter para que os autores chamam de *capacidades de linguagem*, que são aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada. Portanto para a produção de um gênero textual, o aprendiz mobiliza cognitivamente: **capacidades de ação**: adaptação às características do contexto e do referente; **capacidades discursivas**: utiliza-se de modelos discursivos; **capacidades lingüístico-discursivas**: domínio das capacidades psicolinguísticas e as unidades linguísticas.

as demais teorias para análise global a que se propõe. Em nossa explanação da teoria habermasiana, vimos que o autor propõe o desenvolvimento moral, base para o agir comunicativo, em estádios, semelhante à proposta de desenvolvimento defendida por Piaget. Porém, de modo diferente daqueles que negam à linguagem e às interações verbais um papel decisivo na evolução do funcionamento mental, Bronckart, assim como Vigotski, se opõem ao idealismo subjetivo, considerando as relações sociais como motriz para o desenvolvimento humano.

Além disso, todas as teorias, mesmo as de cunho cognitivista, têm sua importância dentro do quadro das ciências, tornando-se base e finalidade para reflexões e para a evolução dos saberes científicos, seja para (re)afirmá-los ou rejeitá-los. Ao mesclar essas duas vertentes epistemológicas, corremos o risco de cometer alguns deslizes, talvez mais graves do que podemos imaginar, mas, defenderemos o caráter dual necessário para o desenvolvimento humano: de um lado o funcionamento psicológico dos indivíduos e, de outro, dialeticamente e necessário para esse desenvolvimento, como as funções biológicas e os comportamentos naturais contribuem para isso (BRONCKART, 2006, p. 25-55). Deixamos claro, evidentemente, que, embora o biológico tenha sua importância para o desenvolvimento humano, esse desenvolvimento só pode ser concebido ou atestado por interpretações do tipo hermenêutico ou compreensivo (FREIRE, 2010). Concordamos com Vigotski quando afirma que “*o comportamento só pode ser explicado pela história dos comportamentos*”, isto é, “o desenvolvimento do homem está intrinsecamente relacionado ao efeito que permanentemente exercem sobre ele uma atividade social e significações de linguagem já existentes e em permanente evolução” (BRONCKART, 2006, p.55).

A respeito de Piaget, por exemplo, Munari (2010, p.23) explica o fato de, dentre diferentes concepções acerca da obra piagetiana, duas tendências eclodirem: uma como uma construção progressiva e com procedimentos bem programados; outra, como uma “espécie de rede”, cuja plasticidade e capacidade de auto-organização, propiciam um processo de construção e reconstrução que nunca é dominado totalmente. A essa última o conceito de estágio deve ser entendido como uma espécie de estruturação ou reestruturação repentina, imprevisível às vezes, mas sempre tradicional e instável, cujas complexas relações vinculam, ativamente, certo número de conceitos ou de operações mentais. Contudo, as duas posições, embora opostas, encontram-se em determinados momentos históricos do processo educacional.

Munari menciona ainda que o trabalho relativo aos estágios de desenvolvimento de Piaget incitou professores a adaptarem melhor suas intervenções ao nível

operatório alcançado pelo aluno. Mas, sob outro ponto de vista, o que Piaget na realidade propunha era o descentramento do aluno de seu nível, de suas dificuldades, de suas habilidades particulares, para abrir-se mais ao contexto social e levar em consideração os diversos percursos e trajetórias históricas do conceito a que se propõe estudar. O autor afirma: “[...] para se entender bem é necessário compreender bem, para compreender bem é preciso reconstruir, por si mesmo, não tanto o conceito ou objeto de que se trate, mas o percurso que o levou do gesto inicial a esse conceito ou a esse objeto” (MUNARI, 2010, p.23).

A essa concepção, põe-se a relação entre a racionalização e a organização psicológica, portanto, a questão relativa à inteligência estudada por Piaget. Dentro do quadro atual, no entanto, essa concepção não se apresenta de maneira positiva, uma vez que essa inteligência verbal ou refletida repousa em inteligência prática ou sensório-motora, isto é, se apoia em hábitos e associações que são adquiridos para voltarem a se combinar. Portanto, a inteligência se dá por meio de processos puramente biológicos de morfogênese e de adaptação ao meio, por um sistema de reflexos com relação às estruturas anatômicas e morfológicas do organismo (PIAGET; 2010, p.27).

De acordo com Coll (1992), embora durante muitos anos essa teoria tenha se tornado referência para estudos pedagógicos em diferentes lugares do mundo e tenha trazido importantes contribuições para o campo da aprendizagem, ela foi “infrutífera” uma vez que se baseia em conteúdos conceituais e métodos formais de análise. Além disso, aponta o autor, os projetos desenvolvidos, em sua maioria, asseguram um reducionismo psicologizante em detrimento ao social.

É inegável, portanto não poderia ser excluída de nossa reflexão acerca do desenvolvimento humano, a importância da teoria piagetiana na construção global do sujeito, uma vez que somos seres que biologicamente se desenvolvem e buscam se integrar ao mundo. Porém, a partir do momento que o meio é excluído para promover o desenvolvimento do indivíduo, a teoria de Piaget nos parece insuficiente, diria mais, inválida, pois somos seres sociais que em interação permanente com o contexto social, evoluímos. Dessa forma, a concepção biologizante de Piaget, se opõe à teoria interacionista da qual nos ocupamos em defender, pois vivemos em um processo contínuo de evolução, em constante (trans)formação do humano mediada pelo social.

Contudo, não vamos negar algumas implicações importantes relacionadas à teoria piagetiana, uma vez que abre caminhos para se entender o desenvolvimento das capacidades biológicas que refletem sobre o cognitivo humano, pois essas tornam possível “a

elaboração de atividades coletivas e sociais, assim como, o preparo de instrumentos para sua realização concreta” (BRONCKART, 2006, p.123).

Já em relação à formação da consciência dos indivíduos, a teoria biocomportamental pode colaborar por, de certa forma, explicar o desenvolvimento de capacidades motoras e cognitivas que exercem grande influência sobre os organismos humanos para a compreensão do mundo que os cerca. O meio social, uma vez interpretado cognitivamente, passa a ser mediado por “leis” que serão avaliadas, segundo a teoria habermasiana, por preceitos morais de afirmação ou negação dessas regras.

Veremos que, embora Habermas se utilize de alguns conceitos cognitivistas para explicar o agir comunicativo, eles não se restringem a questões de ordem biológica, mas estende os aspectos que são biológicos ao desenvolvimento de uma consciência moral que só pode se constituir por meio do mundo social. Ao fazer isso, atribui à linguagem (Discurso), negada pelos autores cognitivistas, a responsabilidade pela construção da consciência moral que guia os indivíduos para um entendimento mútuo. As avaliações sociais¹⁴, portanto, é que promovem a passagem dos acontecimentos naturais (biológicos) à atividade, nesse sentido, o agir por meio da linguagem, porém, isso se dá de maneira mais ou menos direta, como se os indivíduos entrassem em um acordo.

Para conviver em harmonia, devemos admitir a importância das regras que regem a sociedade, afinal, elas organizam, ordenam os espaços, configuram as esferas de comunicação, estabelecem um funcionamento lógico entre tempo e ações. Ao se relacionar com o mundo físico e social, os indivíduos, subjetivamente, racionalizam esses aspectos, tornando possível a convivência humana de maneira pacífica e mais ou menos ordenada. Nesse sentido, o *agir comunicativo*, baseado nessas avaliações acerca dos valores humanos pode ou não contribuir para a aquisição de capacidades à medida que ao julgar, ponderar a respeito dos fatos do mundo, colabora para o desenvolvimento do pensamento consciente, conseqüentemente, a consciência.

Mas, somente isso não basta para explicar como ou quando um ser humano atinge o “ponto máximo e completo” de sua consciência. Outros fatores, como o princípio do *movimento dialético*, também são importantes à busca de compreender o desenvolvimento e o pensamento consciente. De acordo com Bronckart, (2006, p.99), para se entender esse pensamento dialético, houve a necessidade de se recorrer à evolução histórica para o exame

¹⁴ Segundo Habermas (1989), as atividades coletivas desenvolvidas necessitam de serem “validadas” por conhecimentos comuns aos quais se articulam. Segundo o autor, esses conhecimentos se definem pelos mundos objetivos, social e subjetivo que correspondem, respectivamente: avaliações de pretensões à verdade; pretensões à adequação às normas; pretensões à veracidade.

das formas de pensamento, pois Marx verificou que os “estados iniciais do psiquismo humano não podiam ser de imediatos conscientes, mas que essa função superior se construía historicamente” e, ainda:

as capacidades biocomportamentais específicas dos organismos humanos tornaram possível a elaboração de atividades coletivas assim como de instrumentos a serviço de sua realização concreta (os instrumentos manufaturados) e de instrumentos a serviço de sua gestão de conjunto (os signos de linguagem), o que produziu um mundo econômico, social e semiótico que constitui, desde então, uma parte específica do ambiente humano; é, primeiramente, o encontro com essas propriedades radicalmente novas do meio, depois sua apropriação e sua interiorização pelo organismo, que, progressivamente, transformaram o psiquismo herdado da evolução e deram lugar à emergência do pensamento consciente em seu estado atual (BRONCKART, 2006, p.99).

A consciência, ante a essa concepção, é adquirida a partir da incorporação (interiorização) das práticas sócio-históricas próprias de um grupo que por meio de suas ações adaptam regras pré-existentes para a obtenção de fins práticos. Isto é, o pensamento e as ações de um grupo reproduzem e/ou perpetuam o passado, mas, ao serem incorporados por sujeitos singulares em situações de comunicação e condições particulares podem se constituir como práticas inovadoras e criativas. Dessa forma, o pensamento consciente para Marx é reflexo do conhecimento do homem a respeito da natureza que existe independente dele, ou seja, são conhecimentos sociais formados a partir de diferentes opiniões e doutrinas filosóficas, religiosas, políticas etc. que refletem o regime econômico da sociedade. Por isso, Marx associa às formas de trabalho, às atividades práticas, o desenvolvimento individual e social dos homens.

Ao encontro dessa proposição, vão as ideias de Leontiev que concebe a Atividade como unidade central do sujeito que inserido em uma realidade objetiva a transforma em realidade subjetiva, pois se relaciona à esfera das necessidades e à esfera das emoções. Necessidade, objeto e motivo são componentes estruturais da atividade que só existe pelas ações. Dessa forma, a atividade relaciona-se com um motivo existente que para ser efetivada necessita de um objetivo que depende das condições concretas da vida do indivíduo e são engendradas historicamente. A partir do mundo externo, a atividade interna vai sendo constituída por meio da internalização que ao refletir psiquicamente a realidade dá lugar à consciência. Segundo Leontiev (2004), a consciência está relacionada à forma como o homem produz sua existência por meio de suas atividades e a estrutura de sua consciência se transforma conforme a estrutura dessa atividade. Dessa maneira, podemos conceber, na TA, a

atividade como sendo manifestação do pensamento consciente, assim como, a (re)estruturação constante desse pensamento consciente, sendo a atividade a substância da consciência.

Portanto, é na atividade que se revela o pensamento consciente, pois, é nela que se evidenciam as particularidades psicológicas da estrutura da consciência dos homens. Podemos aferir à consciência, nessa perspectiva teórica, a possibilidade humana de compreender o mundo social e o mundo dos objetos como passíveis de análise. Para Asbahr

A consciência refere-se, assim, à possibilidade humana de compreender o mundo social e o mundo dos objetos como passíveis de análise. A consciência não se reduz a um mundo interno, isolado; ao contrário, se está intimamente vinculada à atividade, só pode ser expressão das relações do indivíduo com os outros homens e com o mundo circundante, sendo social por natureza. Mas a passagem do mundo social ao mundo interno, psíquico, não se dá de maneira direta, pois o mundo psíquico não é cópia do mundo social. No trânsito da consciência social para a consciência individual, a linguagem e a atividade coletiva laboral têm papel fundamental. Sendo o trabalho atividade socialmente organizada, a linguagem torna-se necessidade e condição para o desenvolvimento social e individual dos homens. Pela linguagem os homens compartilham representações, conceitos, técnicas, e os transmitem às próximas gerações. O homem apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem e confere-lhes um sentido próprio, um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos (ASBAHR, 2005).

A esse respeito, Vigotski e Luria (1996, p.177), anteriormente a Leontiev, mencionaram que ao crescer, a criança, em seu processo de desenvolvimento, não só amadurece, mas adquire inúmeras novas habilidades, inúmeras formas de comportamento que vão transformando-o em um adulto cultural. Portanto, novas formas mentais “adultas” de comportamento vão substituindo as formas mentais primitivas da infância que, segundo os autores, “desenvolvem-se novas habilidades, novas formas de pensamento, lógica e novas atitudes em relação ao mundo” (*op. cit.*). Os instrumentos modernos passaram a mediar os processos de capacitação do homem e mesmo tendo capacidades deficitárias, os instrumentos artificiais e o ambiente cultural expandem os sentidos que são, gradativamente, modificados sob a influência exercida pelo mundo externo. Nesse sentido, o ser humano vive à busca de desenvolver métodos que possam ajudá-los a alterar e, ao mesmo tempo, a se apropriar de formas complexas de comportamento.

Em decorrência disso, afirmam os autores supracitados,

A influência do ambiente resulta no surgimento de novos mecanismos sem precedentes no animal, por assim dizer, o ambiente se torna interiorizado (internalizado-JK), o comportamento torna-se social e cultural não só em seu conteúdo, mas também em seus *mecanismos*, em seus meios. Ao invés de memorizar imediatamente algo de particular importância, o ser humano desenvolve um sistema de memória associativa e estrutural, desenvolvem-se a linguagem e o pensamento, surgem as ideias abstratas e criam-se inúmeras habilidades culturais e meios de adaptação (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p.179).

A aquisição de instrumentos, portanto, passa a ser o elemento de ligação ativa e não meramente mecânica com o mundo exterior. Ao utilizar os objetos do mundo exterior como ferramentas, inicia-se um processo de transição para um comportamento intelectual complexo e a capacidade para fazer uso dessa ferramenta, evidencia e/ou indica o nível de desenvolvimento psicológico. Deste modo, o uso consciente desses instrumentos revela capacidades e, dessa forma, manifestação da consciência que, por sua vez, só pode ser revelada/detectada pela linguagem.

Desse modo, a cada nova situação, trabalho coletivo e histórico, o sujeito busca atribuir adequadamente à linguagem atitudes, julgamentos, habilidades mentais, valores, motivos que foram internalizados a partir de suas experiências sociais que, segundo Garcez (1998), “alimentam a aquisição da língua, e a língua promove uma renovação das experiências, das necessidades e motivações num círculo infinito”. Portanto, a mediação do “outro” e do signo têm papel fundamental no processo de desenvolvimento intelectual e da manifestação da linguagem.

A apropriação dos signos e das práticas – como já mencionamos em Vigotski – ocorre a partir de sua reelaboração e transformação do coletivo para o individual, mas num caráter sempre dialógico do uso da linguagem como atesta Bakhtin (1997). Nesse ponto, afirma Garcez (1998), Bakhtin e Vigotski se aproximam, pois, ao que diz respeito ao percurso que os signos e as práticas sociais descrevem, o processo de monologização (BAKHTIN) e internalização (VIGOTSKI) possuem o mesmo pressuposto teórico da precedência do social para o individual. Dessa forma, a linguagem assume primazia no mundo humano, afinal, é produzida a partir da ação, das atividades sociais, às quais estão intimamente integradas as produções verbais discursivas, dialógica e interativamente construídas.

Desta forma, um indivíduo é inserido em um triângulo que constitui os três polos representativos que envolvem a vida de um sujeito singular e social (HABERMAS, 1989): o mundo objetivo, é constituído pelos aspectos e objetos físicos e materiais que fazem

parte dos contextos de vivência; o mundo subjetivo, cujas representações desse mundo físico vão sendo construídas pela interação social e internalizadas de acordo com os valores e as regras (normas) de convivência; e, o mundo social, no qual objetiva e subjetivamente estão inseridos os sujeitos. No mundo subjetivo e objetivo, estão os aspectos relacionados às primeiras influências do mundo social. Embora, ao nascer, o indivíduo esteja inserido no mundo social, primeiro ele se constitui em sua individualidade biológica (necessidades básicas), que, aos poucos, a partir da mediação entre o mundo social e o mundo material, passa a ser consciente, atribuindo-se conhecimentos e valores que passam a ser regras para a convivência social. Assim, o meio social “projeta” um indivíduo singular num mundo desconhecido, que para ele constitui-se apenas de características físicas, mas que, ao longo do tempo, passam a assumir valores para os quais são atribuídos significados e emoções (sentimentos) que, aliados às regras de convívio, o colocam como parte do topo da pirâmide, ou seja, um sujeito socialmente adaptado ao meio em plena atividade verbal e social.

Os contextos sócio-histórico e cultural, portanto, tornam-se os responsáveis pelo desenvolvimento biológico e intelectual dos indivíduos que, em diferentes dimensões e intensidades, passam a agir com maior ou menor consciência em relação à realidade que o cerca – ou seja, fatores positivos ou negativos em relação à alimentação, à moradia, ao saneamento básico etc., da mesma forma, à família, à afetividade, às artes etc. contribuem para esse desenvolvimento. Deste modo, o meio ambiente social e cultural, de acordo com a sócio-história familiar ou de vida, contribui de maneira decisiva para que esse indivíduo, em desenvolvimento contínuo, vá estruturando sua intelectualidade por meio dos valores, normas e regras atribuídas às coisas, aos objetos materiais e àquilo que é humano, conferindo, dessa forma, sentido à própria existência.

Nesse aspecto, o pensamento e a linguagem exercem papel fundamental, uma vez que expõem, revelam como o sujeito concebe o mundo; qual sua relação com o trabalho; as formas de diálogo com seu entorno e, conseqüentemente, de que maneira as suas ações podem estar/ser, em maior ou em menor “forma”, conscientes. A consciência, dessa maneira, só pode ser evidenciada por meio de seu agir de linguagem, que nas interações, revelam os comportamentos humanos, aos quais por meio de análises interpretativas podem ser mais ou menos interpretados e/ou explicados.

Diante do exposto, adotamos uma proposta de formação, na qual, por meio da análise do agir, apresentamos uma reflexão acerca das atividades desenvolvidas (Curso de Formação Continuada e as ações realizadas pelo professor formador e pelos professores em formação). Nesse sentido, buscamos focalizar as relações entre trabalho e desenvolvimento

docente, na tentativa de melhor compreender o trabalho profissional que envolve a vida dos participantes, como propõe Bronckart (2008, p. 107) ao apresentar diferentes pesquisas que analisam o agir formativo e a formação. Desta maneira, da identificação dos aspectos discursivos próprios das produções verbais durante o curso de formação, podemos aferir algumas interpretações em relação às ações discursivas realizadas pelos interactantes, da própria atividade em curso quanto à técnica e à organização do curso, pois consideramos que essas atividades possam revelar aspectos significativos a respeito do trabalho, tanto do professor formador, quanto do professor em formação.

Bakhtin (1997) afirma que a atividade humana é organizada em gêneros do discurso, pois esses se caracterizam por conteúdos específicos organizados por cada esfera de utilização da língua e por recursos linguísticos que mobilizam. Na esfera do trabalho, por exemplo, são produzidos textos/discursos que se configuram em gêneros profissionais (BRONCKART, 2008, p. 103), afinal esses se constituem como tipos relativamente estáveis de enunciados e de atividades socialmente organizadas por um meio profissional.

O campo de trabalho do professor, dentro de um quadro evolutivo das didáticas das disciplinas escolares, tornou-se preocupação, uma vez que são os professores que exploram os novos programas e meios de ensino, as novas abordagens, que agem e intervêm nas interações de aprendizagem. Ou seja, é necessário compreender quais as capacidades para o sucesso profissional docente, isto é, “específico de sua profissão: a gestão de uma situação de sala de aula e do desenvolvimento de cada aula, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos” (BRONCKART, 2008, p. 102), o que, conseqüentemente, recai sobre os processos desenvolvidos pelos alunos – por isso o não descarte da análise de como ocorrem as relações entre ensino e aprendizagem, isto é, como o professor ensina e/ou como o aluno aprende.

Bronckart (2008, p. 102) aborda diferentes estudos a respeito das produções linguageiras em situação de trabalho – como, por exemplo, a Análise Conversacional e a Análise Crítica do Discurso, além de pesquisas relacionadas à análise do discurso que tentam enquadrar os textos produzidos em gêneros. Como resultado dessa experiência, surgiram muitos trabalhos tratando das propriedades linguísticas e semióticas em diferentes domínios dos discursos no trabalho, cujas tendências para análise se voltam para: considerações das propriedades entre participações e papéis distintos que os participantes assumem diante das responsabilidades das tarefas; a atenção para a não-sintaticidade de muitas produções verbais, ou seja, a supressão de unidades sintáticas; para o caráter multicanal e plurissemiótico das

práticas comunicativas (olhos, gestos, mímicas que se associam ao verbal). Mas, o autor aponta como um dos principais problemas desses trabalhos o fato de que

as produções verbais são analisadas como se fossem traduções diretas e transparentes das atividades e das situações de trabalho e, assim, parecem se esquecer de que as produções verbais se constituem como uma atividade autônoma, que implica escolhas de conteúdos e de modalidades de expressão e que, portanto, embora os enunciados observados possam relatar aspectos significativos do agir no trabalho, eles também são, necessariamente, *formatações* desse agir significante, que levam inelutavelmente à sua transformação ou à sua reconfiguração (BRONCKART, 2008, p.107).

Bronckart (2006, p.231-256) menciona o fato de as mediações formativas e os seus efeitos no desenvolvimento dos indivíduos suscitar a problemática entre as condutas observáveis, o agir e os conhecimentos. O autor aponta as primeiras como sendo observáveis, porém distintos os acontecimentos naturais (sem intencionalidade) e os da ordem do agir que implicam a mobilização de recursos psíquicos projetivos (efeitos esperados das condutas ou intenções), do mesmo modo que os recursos retroativos (razões ou motivos pelos quais uma conduta é desenvolvida). Em seguida, assinala a problemática das condições de delimitação das ações, como também as condições de identificação das dimensões intencionais e motivacionais das condutas individuais que só são interpretáveis pelas condutas verbais. E, por último, baliza a questão dos múltiplos espaços nos quais essas ações se inscrevem e as consequências que são prováveis de retirar disso.

Portanto, é possível por meio das atividades coletivas, de um lado, ações e agentes externos e, de outro, ações e agentes internos¹⁵, engendrar a noção de *agente e pessoa*, na qual o autor supracitado designa a primeira como sendo o indivíduo responsável pela ação e a segunda como uma estrutura psíquica que se constrói diacronicamente em cada indivíduo dependendo das interações sociais e das mediações formativas que se desenvolvem em contextos e tempos diferenciados. “Medir”, portanto, se houve desenvolvimento a partir das mediações formativas é algo complexo, que além das atividades verbais evidenciadas pelos sujeitos envolvidos, requer a análise e interpretação de suas condutas em seu(s) ambiente(s) de atuação.

¹⁵ Essa noção de *agentes externos e agentes internos* é explicada por Bronckart (2006, p.243) como sendo as modalidades de participação dos indivíduos nas atividades coletivas e as responsabilidades que podem ser atribuídas a eles. Cada indivíduo participa das avaliações linguageiras que podem ser externas ou internas: *ações e agente externo* seria aquele capaz de “julgar” a pertinência do agir dos outros em relação aos critérios provenientes dos pré-construídos coletivos, interioriza-os e constrói representações para o seu próprio agir; *ações e agente internos* se relaciona a sua própria responsabilidade no desenvolvimento das atividades coletivas, é um agir autorrepresentativo.

CAPÍTULO II

O INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO E FUNÇÃO DOS INSTRUMENTOS COMO PROPICIADORES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O interacionismo social, como já mencionamos, leva em consideração a historicidade do ser humano, cujas ações são possibilitadas pelo caráter sociossemiótico de apropriação e interiorização que tornam possível a construção da consciência. Dessa forma, os fatos sociais, (re)elaborados a partir de representações sociais coletivas ou individuais, considerados fatos de linguagem contextualizados, manifestam-se por meio de gêneros e tipos textuais que são resultantes do complexo entrelaçamento das “dimensões biofisiológicas, comportamentais, mentais, sociais e verbais que caracterizam as condutas humanas” (BRONCKART, 1999, p.28).

Em Bronckart (2006, p.10), essa ideia é reafirmada, pois como práticas linguageiras situadas, consideradas como os principais instrumentos do desenvolvimento de capacidades, os textos/discursos, marcados pelo sociocultural e pela linguagem, é que propiciam o desenvolvimento humano. Desta forma, é inegável que as ações de linguagem revelem tanto conhecimentos e saberes quanto capacidades de agir e traços da identidade das pessoas. Os textos/discursos caracterizam-se por processos diferenciados de representações, isto é, regras de funcionamento da linguagem utilizadas que organizam, explicam ou condicionam o seu funcionamento. Segundo Bronckart (2009, p.16) “a linguagem só existe em *práticas*, e essas *práticas*, ou *jogos de linguagem*, são heterogêneas, diversas e estão em permanente transformação”. Para o autor:

É no quadro dos jogos de linguagem que se *elaboram* aos conhecimentos humanos; é no curso das práticas linguageiras que determinadas sequências sonoras acabam por ser atribuídas a determinados objetos ou a acontecimentos do mundo, e *essa atribuição é constitutiva das representações* e, de modo mais geral, do conjunto do aparelho cognitivo humano (BRONCKART, 2009, p.17).

Dessa maneira, as ações de linguagem, desenvolvidas em um determinado quadro social, são reveladas por meio de textos. Estes, produtos de uma atividade social, são reflexos e refletem escolhas, representações, interpretações e avaliações das atividades e as ações a serem desenvolvidas, assim como expõem aspectos de “filtragem” daquilo que é compreendido com pertinência para que essa ação ocorra, do mesmo modo que estão sujeitas à criatividade do sujeito para modificá-las, colaborando, desta forma, para a construção da

identidade e direcionando as condutas dos indivíduos. A respeito de como apreender esse agir, Machado (2009, p.18) menciona que “as ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos”, mas, sim, pelos “textos que se desenvolvem tanto na própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos [...]”, por isso, os textos/discursos se tornam imprescindíveis para a compreensão do agir humano em diferentes situações.

Para analisar os textos/discursos, portanto, é importante levar em consideração, os contextos, as condições e as situações, nas e para as quais eles são produzidos. A partir das reflexões de Bakhtin (1997, p.159), tendo em vista seu quadro de análise e o conjunto de premissas apontadas pelo autor, é importante considerar o fato de todas as esferas da atividade humana utilizar-se da língua em forma de enunciados (orais ou escritos), nas quais

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p.159).

Nesse sentido, é preciso situar a/de qual esfera estamos nos referindo ao analisar um texto/discurso e a qual gênero este está filiado. As teorias enunciativas, portanto, consideram a língua como atividade social, cognitiva e histórica, privilegiando a natureza funcional e interativa, na qual toda comunicação verbal se realiza por meio de um *gênero*, conseqüentemente, um *texto*, ou seja, um *gênero textual*. Nesse sentido, Bronckart (1999, p.31) menciona o fato de que os seres humanos organizam suas formas de atividade – funções de sobrevivência e cooperação – de maneira diversa e complexa, pois estão relacionadas a uma maneira particular de comunicação, cuja linguagem confere às organizações e às atividades humanas um caráter social.

Para Habermas (1989), a cooperação dos indivíduos na atividade é intermediada pela linguagem, o que define como um *agir comunicativo*. Em um processo de interação, explica o autor, o agir comunicativo ocorre quando as pessoas envolvidas se põem em acordo para coordenar seus planos de ação, assim, analisa um agir orientado e um agir estratégico, sendo o primeiro

[...] no caso de processos de entendimento mútuo lingüísticos, os atores erguem com seus atos de fala, ao se entenderem uns com os outros sobre algo, pretensões de validez, mais precisamente, pretensões de verdade, pretensões de correção e pretensões de sinceridade, conforme se referam a algo no mundo objetivo (enquanto totalidade dos estados de coisas existentes), a algo no mundo social comum (enquanto totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas de um grupo social) ou a algo no mundo subjetivo próprio (enquanto totalidade das vivências a que tem acesso privilegiado). [– já, no segundo –] um *atua* sobre o outro para *ensejar* a continuação desejada de uma interação, no agir comunicativo um *é motivado racionalmente* pelo outro para uma ação de adesão – e isso em virtude do efeito ilocucionário de comprometimento que a oferta de um ato de fala suscita (HABERMAS, 1979, p.79).

Dessa forma, as atividades de linguagem, manifestadas através dos signos, portanto, semiotizadas, organizam-se em discursos ou em textos, que se diversificam em gêneros. Estes, quando apropriados pelos sujeitos, propiciam modificações psicológicas que interferem no modo de pensar e agir dos sujeitos, fazendo que estes se desenvolvam. De acordo com Marchuschi (2005, p.17), as ideias de Bakhtin do gênero como um enunciado de natureza histórica, sócio-interacional, ideológica e linguística “relativamente estável” geraram discussões devido ao fato de muitos estudiosos interpretarem mais o termo “estável” sobrepondo ao “relativamente”. Muitas foram as críticas às propostas de análise dos gêneros de textos como formatos engessados, passíveis de averiguações, classificações e nomeações corriqueiras e/ou definitivas. Em Marchuschi (2003, p.19), o autor menciona que mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas, os gêneros não são “instrumentos estanques enrijeecedores da ação criativa. Caracterizam-se, ao contrário, como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”, o que fez com que os gêneros passassem a ser vistos pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo rejeitando a classificação e a postura estrutural.

3.1 O ENSINO E A APRENDIZAGEM POR MEIO DOS INSTRUMENTOS SEMIÓTICOS

Recentemente, os estudos dedicados ao ensino e à aprendizagem têm-se voltado para o trabalho do professor como um dos responsáveis para que esses processos realmente se efetivem. Para o ISD, ensinar e aprender são aspectos interligados, pois o aprender depende da maneira como se ensina, tendo o professor como protagonista na realização de um trabalho que “não se reduz aos comportamentos ou às atitudes observáveis, aos gestos ou atos efetivamente realizados, mas sim, que ele é também literalmente *constituído* por gestos ou atos que são previstos, sonhados, impedidos, rejeitados etc.” (BRONCKART, 2009, p. 163). Portanto, esse sujeito “atravessado” por condutas e pensamentos, expectativas, concepções pré-determinados ou pré-concebidos pode transformar seu trabalho a partir do momento que passa a compreendê-lo e passa a intervir sobre ele.

Tendo em vista, como já mencionamos anteriormente, que todos os textos se manifestam em um dado gênero textual e que o conhecimento de sua funcionalidade e de suas propriedades propicia o desenvolvimento humano, é o trabalho realizado *com/sobre* ele que permite a apropriação de grande parte dos conhecimentos necessários para que a aprendizagem, principalmente, em relação a língua/linguagem ocorra. O trabalhador (aqui se referindo ao professor) deve, portanto, fazer uso de instrumentos mediadores desse processo, pois ao longo de seu desenvolvimento, as representações construídas a partir dos signos linguísticos, que são reorganizados a cada nova aquisição em interação com alguém com mais experiência, é que o orienta na construção de novos conhecimentos. Consideramos, desta forma, que em qualquer fase da vida, as interações promovem o desenvolvimento de habilidades e, conseqüentemente, ampliam as capacidades dos indivíduos, que buscam se desenvolver continuamente. Dessa forma, os cursos de formação e a interação formativa, por meio de instrumentos específicos, podem dar continuidade à formação (desenvolvimento) dos sujeitos, num processo contínuo de trocas e aprendizagens.

Na abordagem antropocêntrica defendida por Rabardel (1995), o instrumento advém da atividade coletiva humana, na qual, pelo processo constante de (re)criação, modificação e uso, o instrumento passa a ter um valor tanto social quanto técnico. Nessa concepção, o instrumento deve ser concebido como a junção, por um lado, de um artefato material ou simbólico produzido pelo usuário ou por outros sujeitos e, por outro, por esquemas de utilização associados à construção individual ou social de esquemas de utilização. Hila (2010) menciona que o instrumento assume para o sujeito um valor funcional e que a aprendizagem será construída durante o uso de artefatos diferenciados. A autora cita

por exemplo o computador como um artefato e o seu uso o que o torna um instrumento, da mesma forma, relaciona a SD a um artefato só se transformando em instrumento quando o sujeito compreende suas bases internas.

O uso, portanto, de um artefato, segundo Rabardel, se constitui um meio para se colocar em prática ou atender a determinados objetivos de quem dele se utiliza. 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. Cada instrumento, no entanto, apresenta características internas próprias, o que requer capacidades diferenciadas dos sujeitos para apropriação, embora haja uma regularidade de aspectos que convirjam para um mesmo objetivo, as características mais internas aos artefatos são reconhecidas por meio do uso do pensamento teórico e não apenas por generalizações. Dessa maneira, a apropriação ocorre quando os esquemas de utilização de um instrumento são estabelecidos e, quando, finalmente, pode-se apropriar da ferramenta, fator que consideramos necessário para o desenvolvimento do sujeito.

Nossa proposta do CFC busca a apropriação e o desenvolvimento por parte dos sujeitos envolvidos por meio do estabelecimento de relações entre as partes da SD, suas funções operatórias e cognitivas. Constitui-se, portanto, um dos nossos principais desafios tornar esse artefato uma instrumento, cujo uso consciente e sob mediação, no futuro, possa conduzir as crianças ao ensino e à aprendizagem, como ferramenta de trabalho dos professores em formação.

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*, no qual um artefato transforma-se progressivamente em um instrumento mediador, possível de desenvolver capacidades. Essa ação é o resultado de um duplo processo de apropriação dos instrumentos: a) a *instrumentalização*, referente ao artefato: as suas diferentes propriedades podem ser modificadas, (re)atualizadas produzindo-se novas funções; b) a *instrumentação*, relativa ao sujeito: no que concerne à compreensão pelo sujeito dos processos relativos à apresentação 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, atualizando-os continuamente.

No processo de instrumentalização, pode-se utilizar tanto um artefato, cuja função e esquemas de utilização são construídos finalisticamente para “aquela” atividade, portanto, sua operacionalização depende da apropriação pelo sujeito, mesmo que no decurso

acabe por ressignificá-lo. Já no processo de instrumentação, o artefato é previsto de um modo operacional, como uma função que pode ser modificada pelo sujeito, nesse caso, pode-se mudar, embora tendo a mesma finalidade, a escolha do artefato.

O artefato, nesse sentido, na perspectiva da gênese instrumental, não é apenas um componente de um instrumento, mas institui-se como meio ao qual é atribuído estatuto de *mediador* para alcançar um determinado objetivo. Portanto, os artefatos estão inscritos na atividade do sujeito e provocam (re)organizações mais ou menos importantes no processo do seu uso (HILA, 2010). Essas reorganizações são definidas por Vygotsky (2001), quando comenta acerca dos propósitos dos instrumentos psicológicos (notadamente o signo e a linguagem), os quais modificam e desenvolvem as funções psíquicas.

Esses instrumentos de caráter semiótico, em específico para o ensino da língua/linguagem, acionados pelo professor, em situação de trabalho – referindo-se aqui, por um lado, a atividades e exercícios propostos, comandos de tarefas solicitadas, trabalhos acadêmicos requeridos etc., e, por outro, as atividades formais a serem executadas, como as atividades de planejamento, de correção, de avaliação dentre outras – requerem conhecimento e domínio. Dessa maneira, (re)pensar esses aspectos constitui uma forma de (re)considerar o seu próprio agir em detrimento dos *gestos* (NASCIMENTO, 2011) realizados cotidianamente, às vezes, de maneira mecanizada e/ou reprodutiva. Se os instrumentos são o que propicia o desenvolvimento das capacidades nas crianças, o mesmo pode acontecer com o adulto, que, por intermédio de instrumentos pensados para/nos cursos de formação podem conduzir a apropriação e o desenvolvimento de capacidades docentes¹⁶ dos participantes.

Dessa forma, a apropriação do instrumento, considerando o entendimento apresentado por Schneuwly (2004, p. 21), como um processo de instrumentalização, pode levar à construção de novos conhecimentos e saberes, bem como possibilitar novas formas de ação. Para o autor, o gênero se constitui como um “megainstrumento”, ou “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos”, pois o enunciador age discursivamente, em determinada situação de comunicação, por meio dele.

Em trabalho recente a respeito de Vigotski, Friedrich (2012) retoma os estudos do psicólogo, refletindo acerca da ideia de *instrumento psicológico*¹⁷ desenvolvido

¹⁶ Sobre as Capacidades Docentes explicitaremos no tópico 3.4 deste capítulo.

¹⁷ A autora utiliza o termo *instrumento psicológico* para diferenciá-lo de um instrumento ou ferramenta de trabalho, pois este funciona como elemento intermediário, intercalado entre a atividade do homem e seu objeto, isto é, com as ferramentas ou instrumentos pode-se modificar o mundo material, pois são portadores de finalidades que estão incorporadas em sua forma material. Já, o instrumento psicológico não está no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito que o utiliza como meio de autorregulação e autocontrole (p. 56 e 57).

pelo estudioso. Segundo a autora, a tese relativa ao funcionamento do instrumento psicológico pode ser resumida da seguinte forma:

[...] todas as funções psíquicas superiores, como por exemplo, a atenção voluntária ou a memória lógica, surgem com o auxílio de instrumentos psicológicos e, conseqüentemente, se constituem como fenômenos psíquicos mediatizados. Isso significa claramente que, em relação às concepções reflexiológicas e behavioristas, opera-se uma modificação da unidade de análise dos fenômenos psíquicos (FRIEDRICH, 2012, p.54).

A essa *modificação da unidade de análise dos fenômenos psíquicos*, a pesquisadora atribui o fato de que em vez de utilizar a *memória natural* – entendida pela autora como a capacidade de memorizar uma dada informação através de um estímulo – o sujeito faz uso de uma *memória artificial*, que Vigotski classifica como uma das funções psíquicas superiores, que consiste em utilizar um instrumento como mediador desse processo de memorização. Dessa forma, para que esses processos psíquicos ocorram, são necessários dois elementos: uma tarefa e um instrumento, mas que a autora, ao fazer uma leitura mais atenta dos escritos vigotskianos, apresenta como não sendo suficientes para transpor a função psicológica de apenas memorizar uma tarefa. Ou seja, apenas instrumentos – artefatos, na visão de Rabardel – não necessariamente são suficientes, mas como instrumentos psicológicos sim, uma vez que, segundo Friedrich, transforma o vínculo entre uma tarefa e sua realização, indireto ou mediatizado. O que depreendemos dessa leitura de Friedrich, portanto, é que o uso de um instrumento, embora possa ser um vínculo indireto e mediatizado para a realização de uma tarefa, parece não ser suficientemente eficaz para implementar novas maneiras de agir como propõe Schneuwly (2004), mencionado anteriormente.

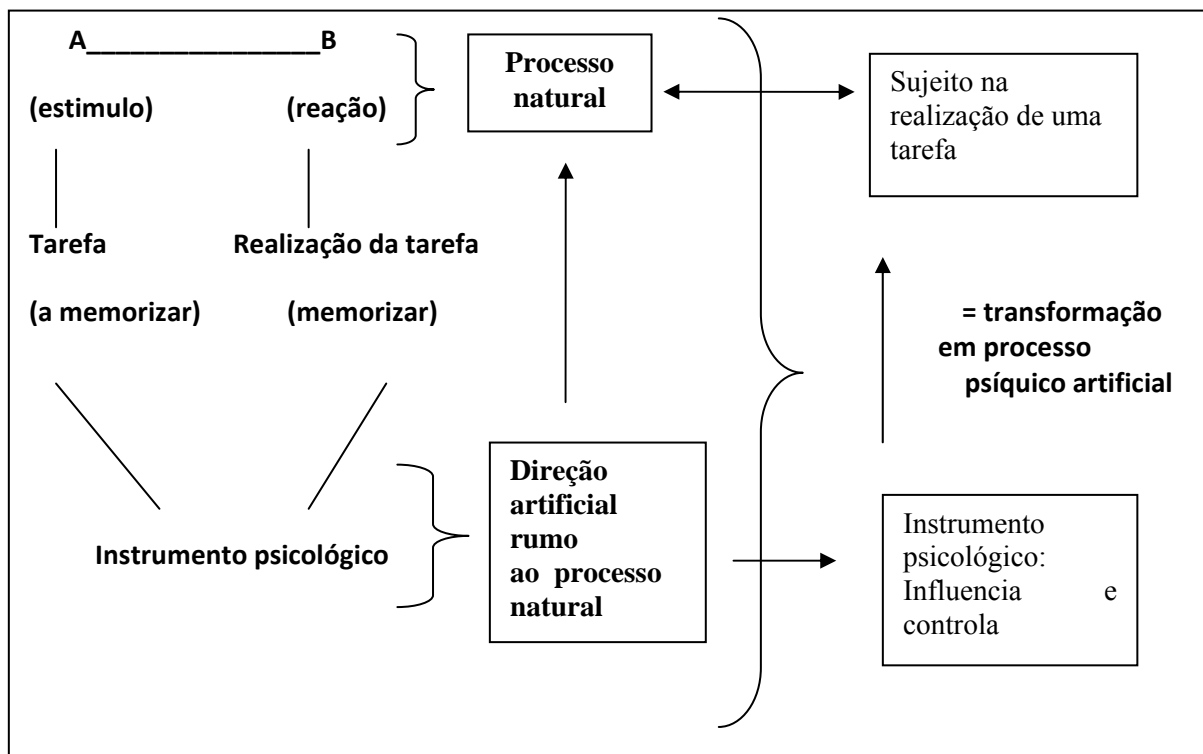
Ao que parece, ao chamar atenção para os instrumentos psicológicos citados por Vigotski – como “a linguagem, as diversas formas de contar e de cálculo, os meios mnemotécnicos, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas, os planos, **todos os signos possíveis** (p.57 – grifo nosso) – Friedrich destaca o fato de que “qualquer objeto da realidade pode se tornar um signo”, porém que não é este que determina o que vem a ser ou que permite identificar um instrumento psicológico, mas sim, a) o seu processo de adaptação artificial; b) a sua natureza social; c) e ao controle do próprio comportamento psíquico e dos outros.

A esta última afirmação, podemos associar a questão do “agir humano em suas relações com o mundo físico, com o pensamento, com a organização social e com a linguagem” mencionada por Bronckart (2008, p.08), o que consideramos em correspondência

à teoria vygotskiana no que diz respeito ao comportamento do homem, cujas adaptações artificiais controlam os processos psíquicos (VIGOTSKI *apud* FRIEDRICH, 2012, p.58), ou seja, sua *ação*. De acordo com Bronckart, (2008, p.18) somente “[...] quando essas propriedades psíquicas são consideradas e suas relações com as propriedades comportamentais são examinadas é que podemos dizer que um determinado encadeamento de fenômenos que envolvem um ser humano é apreendido como ação”.

Contudo, o comportamento psíquico – responsável a nosso ver pelas ações empreendidas por um sujeito – de acordo com Friedrich (2012, p. 59), é dominado, regulado e controlado por meio dos instrumentos psicológicos, considerados como processos naturais, como explica o esquema baseado na proposta da autora e que apresentamos a seguir:

Esquema 1 – Comportamento Psíquico Baseado em Friedrich (2012)



No esquema 1, o estímulo A constitui-se como uma tarefa a ser memorizada, enquanto a reação B, constitui-se na realização da tarefa, o ato em si, a memorização. Esse processo é considerado um processo natural à medida que, mediado por um instrumento psicológico, influencia e controla artificialmente rumo a um processo natural de realização de uma tarefa. Nessa relação natural *versus* artificial, afirma Friedrich, deve-se analisar como os instrumentos, como meios de controlar e desenvolver os processos psíquicos são utilizados pelo homem como processos naturais para atingir seus objetivos. Ainda

segundo a autora, “é o *controle artificial* dos fenômenos psíquicos-naturais produzido e desenvolvido pelo homem com o auxílio dos instrumentos psicológicos que se encontra no centro de suas preocupações [de Vigotski] e é também esse controle que constitui, segundo o autor, a essência do processo de desenvolvimento” (FRIEDRICH, 2012, p.63).

Acerca dessa questão do uso de instrumentos psicológicos pelo homem, Friedrich assinala o fato da transformação dos processos psíquicos em uma atividade mediatizante¹⁸, na qual ele é tanto sujeito, quanto objeto dessa atividade. Rumo a esse objetivo, o Curso de Formação Continuada se propõe a proporcionar aos participantes, PFF e PFC, instrumentos psicológicos como forma de desenvolvimento, meio de transformação de suas ações consideradas, como apontamos no início desse trabalho, um dos problemas relacionados ao processo educacional – o que se confirma pela busca das professoras por desenvolver, ou criar, talvez, instrumentos psicológicos mais eficazes ou pertinentes para a situação de trabalho pedagógico. Dessa forma, buscamos captar, apresentar, interpretar e discutir os meios (instrumentos) que “o indivíduo utiliza para controlar, realizar, desenvolver seu pensamento, sua memória, seu juízo, como indivíduo cada vez mais diferente do outro” (FRIEDRICH, 2012, p. 75).

3.2 DOS INSTRUMENTOS DE TRABALHO AOS INSTRUMENTOS PSICOLÓGICOS: A TRANSFORMAÇÃO DE ATIVIDADES MEDIATIZADAS EM ATIVIDADES MEDIATIZANTES

Antes de iniciar esse tópico, tentaremos explicar o que chamaremos e consideramos por instrumentos de trabalho e por instrumentos psicológicos. Nossa definição parte de reflexões realizadas em Marx (1872/2012), Vigotski (2001), Schneuwly e Dolz (2006), Bronckart (2006 e 2008), Friedrich (2012) dentre outros autores. Aos instrumentos de trabalho, designamos os artefatos físicos e culturais¹⁹ que o homem através da história inventa, engendra, constrói, adapta, ressignifica etc., mecanicamente, para atender suas necessidades básicas. Todo artefato, se transforma em um instrumento de trabalho, que passa

¹⁸ Sobre as atividades mediatizantes e mediatizadas, Friedrich (2012, p.65) explica que nas primeiras o sujeito não age fisicamente sobre a natureza, não utiliza um instrumento para ele mesmo mudar a natureza, ao contrário, deixa-a agir sobre si mesma, isto é, faz com que os objetos, trabalhando uns sobre os outros, produzam o que foi projetado, sem que o homem intervenha nessa atividade. Já, nas atividades mediatizadas, o sujeito intervém com um instrumento diretamente sobre a natureza.

¹⁹ Alguns pesquisadores, como Stutz (2012, p. 97) utilizam os termos artefatos e instrumentos como sinônimos, uma vez que consideram que sua função é ligar a atividade ao objeto e operar efetivamente sobre ele. Outros, como Hila (2011, p. 91), os diferenciam, pois, consideram os artefatos materiais como meios para que o sujeito alcance um determinado objetivo, já o instrumento combinaria o artefato mais a um esquema de utilização, e é a essa segunda concepção em que apoiam-nos-emos.

a constituir-se em um signo, de caráter sócio-histórico cultural, a partir do momento que o homem compreende seus usos e significados. Esse se transforma em objeto que o homem utiliza como ferramenta (signo) para um determinado fim, e esse determina seu caráter de ação laboral (concreta) ou psicológica. Acreditamos, então, que todo instrumento psicológico seja mediado por um instrumento de trabalho, mas nem todo instrumento de trabalho pode ser considerado como instrumento psicológico, devido ao seu caráter mecânico e reprodutivo. Essa posição ficará melhor esclarecida no decorrer de nossa explicação relativa aos aspectos.

Defendemos, desta forma, o uso de instrumentos de trabalho – concebendo aqui os textos teóricos, o MDG, a SD etc. –, baseados nos estudos do ISD, como propostas para a transformação dos saberes adquiridos pelo professor para ensinar (transposição didática) e para a aquisição ou ampliação de capacidades docentes, o que só ocorre por meio de instrumentos psicológicos. Focalizamos nossa atenção em dois instrumentos de trabalho: o Modelo Didático de Gênero (MDG) e na Sequência Didática (SD). Esta escolha se justifica, primeiro, porque detectamos por meio da produção inicial – explicitada na parte das análises – que as professoras acreditavam já fazerem uso de uma Sequência Didática, quando, na verdade, realizavam apenas sequências de atividades desconexas e descontextualizadas; segundo, porque ao produzirem essas sequências de atividades, elas eram balizadas por um raciocínio baseado em conhecimentos pré-adquiridos em experiências anteriores ou no senso comum, em conversas partilhadas com as colegas de trabalho e em materiais didáticos elaborados acerca do assunto.

Para fazer-nos entender melhor, vamos discutir aspectos relativos à transposição didática, que, a nosso ver, corresponde justamente ao “exercício”, ao uso, dos instrumentos psicológicos adquiridos por meio do MDG e a SD como instrumentos de trabalho que propiciam a aquisição desses instrumentos psicológicos. Sendo o primeiro (MDG) responsável pelo apontamento dos aspectos ensináveis de um gênero de texto, o que recairá sobre o segundo (SD) na formulação de atividades que contemplem esses aspectos.

3.2.1 A Função dos Instrumentos Psicológicos na Transposição Didática

A reflexão a respeito da necessidade de transpor didaticamente os conteúdos científicos em conteúdos escolares gerou o termo *Transposição Didática*. Em seu trabalho “*La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*”, Yves Chevallard (*apud* MATTOS FILHO *et al*, 2008/2012) examina que o saber não chega à sala de aula tal qual ele foi produzido no contexto científico (*del saber sabio*). Ele passa por um processo de

transformação, que implica dar-lhe uma “roupagem didática” para que ele possa ser ensinado (*al saber enseñado*). Chevallard explica que

Toda ciência deve assumir, como primeira condição, considerar-se ciência de um objeto, de um objeto real, cuja existência é independente da desejada que o transformará em um objeto do conhecimento. Está é a posição materialista mínima. Nesse mesmo movimento, é preciso supor a esse objeto um determinismo próprio, “uma necessidade que a ciência desejará descobrir” (CHEVALLARD, 1985 – Tradução nossa)²⁰.

Segundo Nascimento (2011), o conceito proposto pelo autor tem por base que os saberes a serem ensinados não são idênticos aos saberes de referência (saberes acadêmicos), estes precisam ser submetidos a um processo de descontextualização, ou seja, “de transposição do “saber sábio” ou acadêmico (*savoir savant*) seguidos de uma recontextualização em conhecimento escolar (*savoir enseigné*), que é justamente o que Chevallard denomina por ‘transposição didática’”. Portanto, os saberes acadêmicos adaptados a saberes escolarizados, transformam-se em objeto a ensinar, isto é, em objeto de ensino.

No trabalho de Chevallard, de acordo com Mattos Filho *et all* (2008/2012), o autor reflete que a Transposição Didática é feita por uma instituição ‘invisível’, uma ‘esfera pensante’ que ele nomeou de *Noosfera*. Quando Nascimento (2011) menciona que essa *Noosfera* vai além da noção de “instituição escolar”, refere-se aos pesquisadores, técnicos, professores, especialistas, enfim, todos aqueles que estão ligados a outras Instituições: Universidades, Ministérios de Educação, Redes de Ensino, que irão definir o que, para Mattos Filho *et all* (2008/2012), implicam decisões relativas aos “saberes devem ser ensinados e com que roupagem eles devem chegar à sala de aula”.

O percurso de um conteúdo pedagógico passa pelas universidades e nos processos de formação, nos quais são adquiridos os saberes científicos que se confrontam com os saberes espontâneos (VIGOTSKI, 2001). Nesse momento, já está iniciado o processo de Transposição Didática. Estes são organizados a partir dos saberes a serem ensinados que são determinados pelos documentos oficiais para a educação, como as orientações curriculares, Parâmetros, Diretrizes etc., ambos, saber científico e saber a ser ensinado, correspondem ao nível externo da transposição (pois são externos à sala de aula, sem contudo deixarem de ser processo indispensável ao nível interno). A partir dos aspectos epistemológicos e afetivos,

²⁰ *Toda ciencia debe asumir, como primera condición, pretenderse ciencia de un objeto, de un objeto real, cuya existencia es independiente de la mirada que lo transformará en un objeto de conocimiento. Es la posición materialista mínima. En ese mismo movimiento, es preciso suponer en ese objeto un determinismo propio, “una necesidad que la ciencia querrá descubrir”* (CHEVALLARD, 1985).

efetiva-se o processo de transposição didática, a partir da organização e da escolha do material didático e dos gestos didáticos para o trabalho com o aluno (o que corresponde ao nível interno da transposição). As duas primeiras etapas, a de aquisição do saber científico e do saber a ser ensinado, correspondem à apropriação sob mediação, influência e controle, de instrumentos psicológicos que transformam os processos psíquicos artificiais em processos psíquicos naturais. Esses, por sua vez, – apresentados no esquema 1, deste capítulo – resultam no processo de transposição didática (FRIEDRICH, 2012).

Nascimento (2011) salienta que o processo de transposição didática pelo qual um novo objeto a ensinar é transformado em objeto ensinado, não significa que a escola seja uma mera reprodutora dos saberes externos reconhecidos e legitimados no primeiro nível. Ao contrário, a “escola deve se constituir de um espaço diferenciado de produção e (re)contextualização de saberes e que os motivos, intenções e objetivos implicados na transposição são materializados pelos gestos didáticos de um professor”.

Para Machado (2009, p.37), essa complexidade faz do trabalho uma atividade conflituosa, pois implica escolhas pertinentes, no enfrentamento de conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições e, acrescentaríamos, consigo mesmo, pois é guiado por “objetivos que ele constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com as prescrições, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de suas capacidades físicas e psíquicas”. Assim, a atividade de trabalho (CLOT, AMIGUES e SAUJAT *apud* MACHADO, 2009, p. 36) apresenta as seguintes características: a) é *pessoal*, pois envolve as dimensões físicas, mentais, práticas, emocionais etc.; b) é *interacional*, pois age e se transforma pelo meio; c) é *mediada* por instrumentos; d) é *interpessoal*, pois interage com o outro; e) é *impessoal*, pois aceita prescrições ou prefigurações; f) é *transpessoal*, pois segue modelos de agir específicos de cada “metier” e, acrescentaríamos a essas características o fato de ela – a atividade de trabalho – ser *finalisticamente orientada*.

No trabalho realizado pelo professor, de acordo com Nascimento (2012), é no processo em que se efetiva a transposição didática (na sala de aula, em um terceiro nível), que se podem flagrar os gestos profissionais dos quais devem emergir os gestos específicos de um professor – e o esforço para se ajustar àquilo que o ensinar requer de um profissional da educação – gestos fundadores das atividades educacionais. Nesse trabalho não nos cabe analisar se esses gestos estão sendo realizados pelos professores – embora possamos ter indícios importantes a esse respeito, pois essa é a razão maior da realização desse trabalho – mas em como esses gestos estão sendo pensados, a forma que eles podem transformar-se,

modificar-se a partir da reflexão da própria prática proposta pelo Curso de Formação Continuada.

Em relação à mudança, à transformação dos gestos, nos apoiamos em Vigotski (2002) que menciona o fato de os signos serem os instrumentos que permitem, de fato, agir e transformar os processos psíquicos, pois, esses artefatos, estão imbuídos de técnicas de controle de comportamento. Isso quer dizer que os instrumentos carregam representações sócio-culturais que são (re)construídas por meio da linguagem, o que permite modificar o modo de pensar, de “dizer” e de agir de um indivíduo (SCHNEUWLY *apud* STUTZ, 2012, p. 99) – nesse caso específico, espera-se, a partir do momento que isso ocorra, uma transformação dos *gestos didáticos*. Contudo, devem ser analisados de que modo, com quais meios o homem se utiliza para controlar e desenvolver os processos psíquicos com auxílio dos instrumentos psicológicos (FRIEDRICH, 2012).

3.2.2 O MDG como Instrumento de Trabalho

Bronckart (1999) apresenta um procedimento metodológico para a análise dos gêneros de texto, justificando-o por estes apresentarem parâmetros múltiplos e heterogêneos de organização e funcionamento, tais como: situações de comunicação, modelos dos gêneros, modelos dos tipos discursivos, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor etc. Embora tenha um caráter de incompletude, as demais proposições a respeito dos gêneros de textos, o autor apresenta uma proposta, apoiando-se no quadro epistemológico que já apresentamos, cuja análise corresponde “primeiramente, nas condições sociopsicológicas da produção dos textos e depois, considerando essas condições, na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas” (BRONCKART, 1999, p.77).

Esse conjunto de procedimento analíticos é denominado por Schneuwly e Dolz (2004) de Modelo Didático do Gênero (doravante MDG) por estar voltado para os contextos educacionais. Um MDG compreende aspectos de entendimento do funcionamento da linguagem nas mais diversificadas situações de comunicação. Para que isso ocorra, defende o autor, é preciso coletar um número representativo de exemplares (que constituirá o *corpus* ou *corpora*) de um mesmo gênero, respeitando seu caráter heterogêneo e flexível, buscando-se o máximo de informações referentes aos parâmetros da situação de comunicação na qual ele se inscreve.

Como resultado dessa proposta, muitos grupos de pesquisa a ela se filiaram e na última década, houve – e ainda há – uma intensa produção de estudos e pesquisas

baseados na formulação dos MDG e, conseqüentemente, no apontamento das dimensões ensináveis (contextuais, lexicais, semânticas, paralingüísticas, etc.) dos gêneros, buscando-se incluir nesse modelo a consideração das suas características multimodais²¹. Isto tem contribuído para a didática, principalmente, das línguas, uma vez que propicia a organização de SD, o que possibilita a compreensão entre a diversidade dos textos e as relações que esses mantêm com seu contexto de produção.

Dolz e Schneuwly (2006, p. 179) referem-se ao MDG como um mecanismo para a construção de objetos de ensino que permitem articular o gênero à finalidade geral de aprender a comunicar com os meios linguísticos próprios às situações que tornam a comunicação possível. Segundo os autores, “quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem”. Assim, afirmam, para que haja um controle dessa transformação necessária do gênero quando este se torna objeto a ser ensinado, devemos construir um modelo didático, pois tornamos as suas relações de referência e suas adaptações para o ensino o mais explicitas possíveis.

De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p.37), o professor deve “facilitar” o processo de apropriação da língua e para isso precisa criar um contexto favorável à aprendizagem para o qual estabelece condições de transmissão por meio da elaboração de dispositivos e na forma de uso das ferramentas de trabalho. Nesse sentido, os MDGs se constituem como uma das “tecnologias” ou “engenharias”, na medida em que à execução de planos de ensino, uma vez que se preocupam com as maneiras de criar as boas condições para a aprendizagem.

Mencionam os autores acima referidos anteriormente que é na formação de professores, portanto, que se deve atentar para a elaboração e realização das atividades de ensino, para a elaboração de tarefas, para a integração de sequências de ensino e para a formulação de instruções adequadas aos alunos (p.38). Os instrumentos de trabalho propostos pelo professor formador vêm, dessa forma, colaborar para a transformação do trabalho de ensino (gestos profissionais a serem mobilizados pelos professores em formação), pois atingem conteúdos, metodologias e representações, ou seja, o desenvolvimento das capacidades docentes.

²¹ Torna-se premente a importância do desenvolvimento de ações didáticas que possam contribuir para o estudo escolar de gêneros multimodais que relacionam em sua estrutura a linguagem verbal e não verbal, tais como a gestual, sonora e imagética (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006; 2010).

Machado e Cristóvão (2006) discutem a importância da construção do MDG como *necessária*, uma vez que se constitui um objeto descritivo e operacional que propicia a apreensão dos aspectos mais particulares aos globais de um gênero de texto, da mesma forma que, a seleção daquilo que pode ser ensinado para um determinado nível de ensino. Em Bronckart (1999), esse modelo é proposto de maneira que integre a observância dos seguintes elementos em um conjunto de textos considerados como pertencentes a um gênero:

a) Análise dos contextos:

- i. Histórico:** sócio-história do gênero e os aspectos evolutivos e contextuais etc.;
- ii. Produção:** quem produz (emissor), em que condições e situação etc.;
- iii. Circulação:** quem recebe (receptor), em que situação, por quais motivos, interesses etc.

Dessa forma, nessa etapa, buscam-se atribuir quais as características da situação de produção – o papel social dos interactantes, as instituições às quais pertencem, o suporte, as diferentes linguagens e os valores sociais e interacionais a elas atribuído (MACHADO & CRISTÓVÃO, 2006).

b) Infraestrutura geral do texto:

- i. Plano textual global:** os conteúdos típicos do gênero; as diferentes formas de mobilizar (planificar) esses conteúdos; a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- ii. Mecanismos de textualização:** as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (tipos de discurso principal e encaixados, sequências tipológicas, presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, etc.);
- iii. Mecanismos enunciativos:** constituem o gerenciamento das instituições de linguagem e a inserção de vozes.

Embora receba críticas de outras teorias relacionadas à importância (ou não) da busca das regularidades do gênero, o MDG tem se apresentado como uma ferramenta importante no que se refere a trazer subsídios para o trabalho docente. Podemos verificar isso nos trabalhos desenvolvidos por diferentes grupos de pesquisa que adotam a teoria do interacionismo sócio-discursivo, desenvolvidos em diferentes universidades brasileiras, como

o grande Grupo ALTER-LAEL da PUC-SP, e outros tão importantes quanto, como Grupos de pesquisas da UEL, coordenados em Língua Estrangeira pela Profa. Dra. Vera Lucia Cristóvão e em Língua Portuguesa por Elvira Lopes Nascimento ou na Paraíba (PROLING) por Betânia Passos Medrado, só para citar alguns.

O uso do instrumento MDG, para o PFF, constitui-se como um instrumento de trabalho, uma vez que seleciona, organiza, influencia e controla aspectos a ele relacionados. A apropriação de como, por que e para que construir o MDG, para o professor, constitui-se, portanto, de um instrumento psicológico, à medida que passa a constituir-se como um processo artificial, que, quando tornar-se natural, transformar-se-á em um instrumento de trabalho no momento da transposição didática. Portanto, os MDGs constituem-se “artefatos simbólicos docentes” que medeiam o conhecimento dos professores em relação aos objetos de ensino (entendendo-se aqui os gêneros de textos) a serem transpostos para os contextos, tornando-se, assim, em instrumentos psicológicos que auxiliam o desenvolvimento de capacidades docentes.

3.2.3 A SD como Instrumento de Trabalho

A elaboração do MDG organiza os conhecimentos prévios do professor acerca do gênero textual de referência, o que lhe permite a delimitação e topicalização do objeto de ensino - gestos profissionais fundadores -, pelos quais o professor seleciona o que é pertinente para enfrentar as dificuldades do aluno. O MDG aponta as dimensões ensináveis do gênero a partir de informações fornecidas/coletadas e contidas no intertexto, da mesma maneira, evidencia os aspectos a serem abordados na didatização do gênero, mediando as decisões do professor acerca das demandas do contexto e do grupo alvo a quem esse trabalho se destina.

A proposta é que os MDGs, portanto, transponham os aspectos apreendidos dos gêneros, não diretamente para a sala de aula, mas por meio de atividades que, sequenciadas em uma ordem lógica dos fatos, venham a se constituir como SDs. Dessa forma, podemos afirmar que a transposição didática se inicia juntamente, além de outros fatores, com a elaboração do MDG e da construção da SD que somente se concretizará, isso sem levar em consideração a relação aluno/aprendizagem, no momento em que estará sendo transposto para a sala de aula.

Os elementos contemplados na elaboração da SD devem ser adequados ao contexto de ensino, assim como o *corpora* selecionado para a didatização (MACHADO e

CRISTÓVÃO, 2006). Para definir a SD, Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82-83) a concebem como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...]”. Ainda, de acordo com os autores, uma SD tem como principal finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. desta forma, o trabalho inicial para organizar a SD deve levar em consideração:

- **A apresentação da situação:** são construídas as representações da situação de comunicação, na qual se apresenta um problema de comunicação bem definido e se prepara os conteúdos dos textos que serão produzidos para que os alunos percebam sua importância e com o que vão trabalhar;
- **A produção inicial:** nesse momento da primeira produção, oral ou escrita, os alunos revelam quais representações têm a respeito dessa situação de comunicação e do gênero a ser trabalhado;
- **Os módulos:** são organizados a partir dos problemas detectados na primeira produção ou apontados pelo MDG verificadas nas representações do contexto, na elaboração dos conteúdos, no planejamento do texto, na realização do texto em atividades variadas por meio da observação e análise do texto, nas tarefas simplificadas de produção, na elaboração de uma linguagem comum etc.;
- **A capitalização de aquisições:** expressão de uma linguagem técnica e das regras de funcionamento, assim como, o pensamento e atitude críticos, além da capacidade de transformar e tomar decisões numa dada situação;
- **A produção final:** momento no qual o professor realiza uma avaliação somativa e o investimento em novas aprendizagens.

Ao utilizar o procedimento SD, asseveram Dolz; Noverraz e Schneuwly, (2004, p. 108), tem-se que ter claro os motivos teóricos subjacentes aos procedimentos; o caráter modular e as possibilidades de diferenciação; as diferenças entre os trabalhos com oralidade e com escrita; articulação do trabalho com outros domínios da língua, isso tudo em detrimento de escolhas pedagógicas, psicológicas, linguísticas e de finalidade que levem em consideração as necessidades dos alunos, a observação do que a produção desses artefatos podem trazer para o desenvolvimento profissional.

Tendo em vista esses aspectos organizacionais em relação ao trabalho do professor, podemos estender essa metodologia a outros campos da aprendizagem, como o próprio processo de formação, o que exige uma orientação metodológica, pois a SD não deve ser considerada como um manual a ser seguido, mas uma escolha a ser efetuada pelo professor nos níveis relacionados a ciclo/série – nesse caso acrescentamos *público* e *contextos* variados se levarmos em consideração a formação –, módulos ou atividades pertinentes a uma sequência. Essa complexa interrelação que envolve vários aspectos para a didatização de um gênero, segundo Dolz; Noverraz e Schneuwly, deve ser inserida paulatinamente na formação de professores, pois

[...] a intenção não é a de pedir aos professores que realizem todas as sequências e na sua integralidade, mas de levá-lo a apropriarem-se, progressivamente, da proposta. Apesar de sua amplitude, o material proposto, aliás, está distante de recobrir o conjunto de gêneros que poderiam ser abordados em sala de aula. As sequências devem funcionar como exemplo à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 128).

Como mais uma etapa do processo de transposição didática, a SD torna possível escolarizar os gêneros transformando-os em *gêneros escolares*, pois a intervenção formativa fez deles objetos a ensinar e a aprender. A esse respeito, Schneuwly e Dolz (2004, p. 179) mencionam que “quando um gênero entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem”. Como resultado, afirmam, a escolarização do gênero suscita transformações que estão, até certo ponto, sob controle dos parceiros de ensino, já outras, automaticamente ligadas às restrições das situações didáticas.

Igual ao MDG, a SD também constitui-se um artefato disponível, um instrumento psicológico, cuja apropriação o transforma um instrumento psicológico artificial a um instrumento psicológico natural, dependendo das relações estabelecidas pelos/entre os sujeitos que com ela interagem. Dentre os três níveis relativos à transposição didática – *conhecimento científico*, *conhecimento a ser ensinado* e *conhecimento efetivamente ensinado* (CHEVALLARD, 1985) – consideramos que a SD integre a todos, pois se constitui um instrumento dicotômico: de um lado, como um conjunto homogêneo de aspectos em relação à sua integridade e, de outro, e ao mesmo tempo, heterogêneo em relação à sua diversidade (saber científico) a ser desconstruído e reconstruído (a partir dos conhecimentos a serem

ensinados) e, finalmente, concretizado no processo final da transposição (como conhecimento efetivamente ensinado).

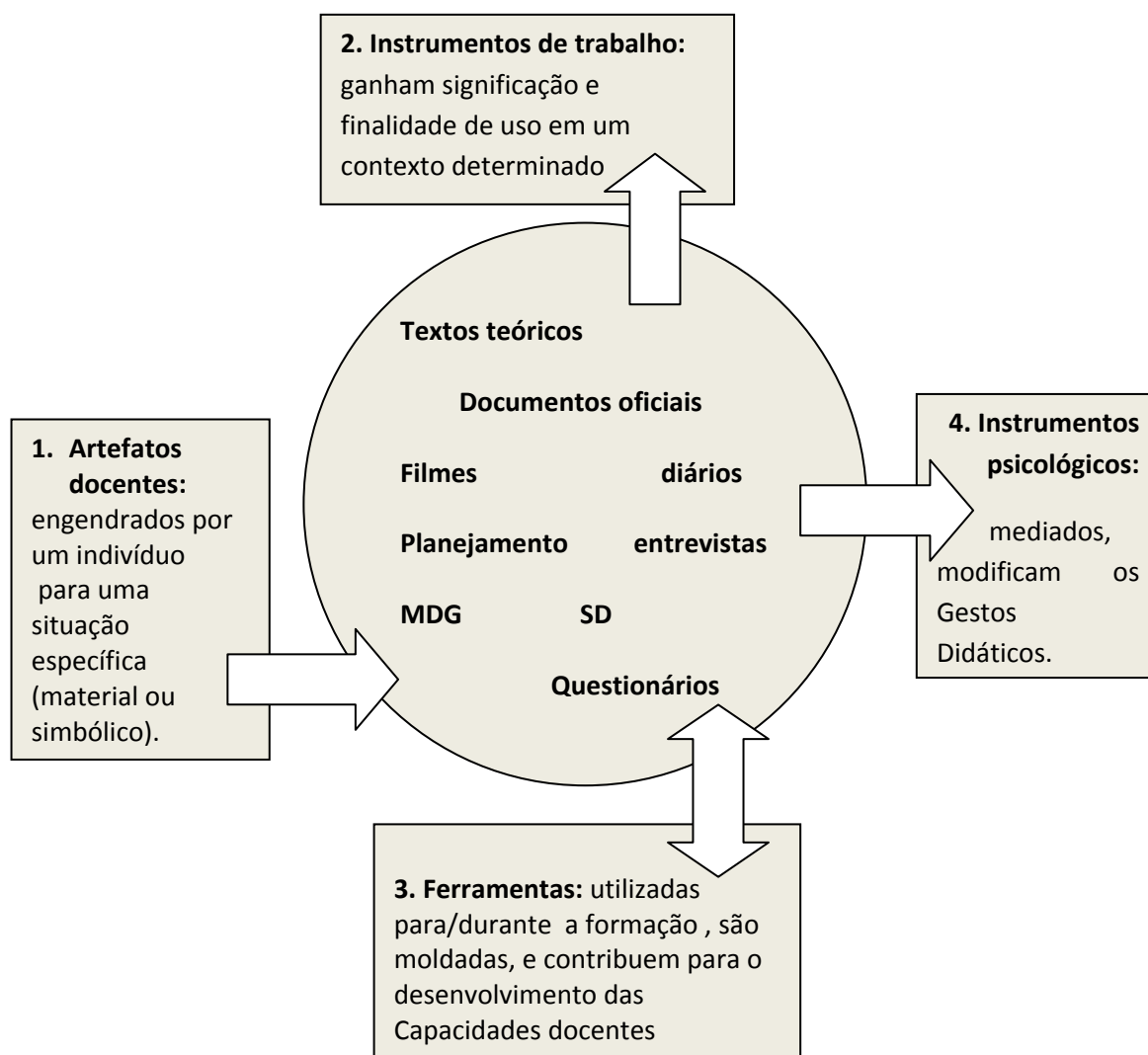
3.2.4 O MDG e a SD como Instrumentos Psicológicos

Consideramos que o MDG e a SD se constituem como instrumentos de trabalho no campo educacional, podendo exercer uma dupla função: primeira, servem como instrumentos de trabalho para os professores formadores, uma vez que ao escolhê-los e utilizá-los, acredita-se já terem passado pelo processo apropriação; segunda, ao serem apropriados pelos professores em formação, desenvolvem capacidades individuais.

O esquema 2 representa o ciclo de apropriação e de utilização dos instrumentos, no qual a representação dos artefatos, elaborados pelo homem e disponíveis na realidade, ganham significação e finalidade para um determinado fim em um contexto específico. No caso do CFC, os artefatos constituem-se, tanto como instrumentos selecionados e disponíveis para a formação, como ferramentas, que, espera-se, irão contribuir para o desenvolvimento das CD. Conseqüentemente, pela mediação e pelo uso desses instrumentos, ocorre uma modificação (trans-)formação dos gestos didáticos se forem utilizados como instrumentos psicológicos.

Dessa forma, adaptamos essa ideia do instrumento proposto por Schneuwly (2004, p.23), na qual os instrumentos de trabalho, - nesse caso, como estamos tratando do trabalho do professor, vamos chamá-los de artefatos docentes -, encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto acerca do qual ou a situação na qual ele age, pois guiam o seu comportamento, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. Já os instrumentos psicológicos, quando ocorre a apropriação pelo sujeito, transformam as maneiras de nos comportarmos numa dada situação, assim, ao mesmo tempo em que medeia uma atividade, o instrumento a materializa. Essas relações apresentadas podem ser descritas da seguinte maneira:

Esquema 2 – Ciclo de Apropriação e Utilização de instrumentos



Os artefatos docentes, portanto, constituem-se como instrumentos, inicialmente, de trabalho, pois são utilizados para/na formação, por um formador que exerce seu trabalho. Contudo, transformam-se em um instrumento psicológico, a partir do momento em que se constituem como uma adaptação artificial mediatizada que, espera-se, transformem as capacidades psíquicas, tornando-as processos naturais que, na transposição didática, revelam gestos didáticos específicos de cada professor.

3.3 AS CAPACIDADES DOCENTES

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a compreensão e produção de gêneros textuais requerem dos alunos o desenvolvimento de capacidades de linguagem que se referem

a aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada. Os autores destacam três capacidades de linguagem:

- **Capacidades de ação (CA)**, que estão relacionadas com as representações ou conhecimentos mobilizados pelo indivíduo para o reconhecimento do gênero, seu contexto de produção (produtor, receptor, local de produção, posição social ocupada pelo produtor e receptor, etc.), e os conteúdos mobilizados. O desenvolvimento das CA possibilita aos sujeitos uma melhor compreensão dos aspectos da interação comunicativa: os objetivos de comunicação, conteúdo referencial, os agentes da enunciação, o ambiente físico, os papéis sociais, o momento de produção, etc.;
- **Capacidades discursivas (CD)** relacionam-se com as representações ou conhecimentos mobilizados relativas as características próprias do gênero quanto à sua arquitetura textual/estrutura organizacional. O seu desenvolvimento possibilita uma melhor organização do discurso de acordo com os objetivos de comunicação do enunciador e de acordo com o contexto em que se está inserido;
- **Capacidades linguístico-discursivas (CLD)** estão relacionadas ao reconhecimento das unidades linguísticas do gênero, ou seja, o entendimento das operações linguísticas necessárias à produção do gênero, realizadas por meio da mobilização dos níveis da arquitetura textual: mecanismos de textualização (conexão e coesão verbal e nominal) e mecanismos enunciativos (vozes, modalizações e as escolhas lexicais).

A essas três capacidades de linguagem, Cristóvão e Stutz (2011) propõem uma expansão desse grupo a uma quarta capacidade, chamada de **Capacidade de Significação (CS)**. De ordem mais praxiológica, envolve a construção de representações e/ou conhecimentos acerca das práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc.) que envolvem esferas de atividade e conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas.

Todas as Capacidades de Linguagem estão estritamente relacionadas à aquisição de saberes e a aprendizagens que buscam averiguar se houve desenvolvimento ou não dos indivíduos durante os processos formativos. No caso da formação de professores, segundo Quevedo-Camargo (2011), a aquisição e/ou desenvolvimento dessas capacidades estão atrelados a algo mais global como as **Capacidades Docentes**.

Para Feldman (2012), as capacidades docentes são capacidades básicas de um docente, como o uso de estratégias pertinentes, técnicas e habilidades características de um bom desempenho, aspectos analisados sob um prisma positivista pela teoria sociointeracionista, pois parecem se reorganizar de maneira mais estática, mas que, na visão bronckartiana, são propriedades do conteúdo e das condições do agir de um sujeito sob a forma de conhecimentos, de saber-fazer, de esquemas (BRONCKART, 2006, p.198). Drey (2011, p. 65-67), em consonância com Bronckart, aponta as competências – constituídas pelo conjunto de conhecimentos, saberes e experiências pessoais e profissionais – como fatores dinâmicos que permitem ao trabalhador, “primeiro, enfrentar a diversidade e o volume de tarefas a serem cumpridas e, segundo, tomar, em tempo real, decisões de ação adaptadas à situação em que se encontra em seu trabalho naquele exato instante”.

Baseados nessa concepção *dinâmica*, as competências, em nosso entendimento, funcionam como propriedades do organismo humano, que, estendidas às capacidades dos indivíduos e adaptadas ao meio nas práticas sociais, em interação com um grupo, são exigidas de um sujeito e avaliadas de acordo com a sua *performance*. Portanto, nas atividades coletivas de trabalho é que se pode deduzir quais competências serão avaliadas, se são ou não satisfatórias e se um sujeito é realmente capaz.

Consideramos, desta forma, que as competências (BRONCKART, 2006, p.199) têm estreita relação com *capacidades*. Essas são averiguadas em *situação de ação*, isto é, os sujeitos ao realizarem determinadas tarefas se utilizam de suas propriedades dinâmicas intrínsecas para (re)produzir, transferir, adaptar, (re)criar, deslocar, explorar, (re)introduzir etc. os saberes previamente adquiridos, competências desenvolvidas, para uma nova situação que exige um *agir*. Dessa forma, aferimos ao *processo* de desenvolvimento de um indivíduo à aquisição e ao desenvolvimento de competências e as capacidades como *produto* revelado pelas ações realizadas de maneira “satisfatória”. Contudo, não se trata de uma linha divisória entre ambos, pois são indissociáveis, à medida que um complementa o outro dentro de um processo contínuo do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, consideramos que a Capacidade Docente implica ser capaz de reconhecer a escola como uma organização complexa, cuja função é promover a educação para a cidadania, tendo por base a pesquisa, a análise e a busca por mudar os resultados educacionais; diz respeito à participação ativa na gestão dos processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; é conceber a docência como prática social educativa, pedagógica, interdisciplinar que integre teoria e prática ao ensino, pesquisa e extensão.

Stutz (2012) refere-se à formação inicial de professores e ao fato de que as CDs guiam o trabalho de formação inicial, visto que trazem especificidades a respeito dos saberes que precisam ser transformados, pois são capazes de construir ou modificar operações psíquicas. Segundo a autora, a construção de CDs durante o processo de formação, portanto, constitui-se com uma base sólida para que, no futuro, o professor se aproprie dos diversos saberes relacionados ao *métier* do professor.

Esses saberes, segundo Hofstetter e Schneuwly (2009) são **saberes a ensinar**: que são os saberes utilizados como objeto de trabalho do professor para ensinar; **saberes para ensinar**: que são os saberes que constituem o instrumento de trabalho do professor. Ambos se relacionam aos métodos, às abordagens, aos dispositivos, da mesma forma que aos planos de estudos, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009).

Sob essa perspectiva, vamos discutir essa problemática que envolve a aquisição desses saberes em relação à formação continuada. Primeiro, partiremos daquilo que é considerado como atividade profissional do professor. No quadro do materialismo dialético no qual se insere o ISD, a atividade humana (LEONTIEV, 1978) constitui-se a partir de conjunto de ações voltadas para sua realização, isto é, a atividade é um fim ou resultado de várias ações constitutivas dessa atividade. Portanto, cada ação empenhada pelo professor e que se relaciona de alguma forma com o ensino/aprendizagem constitui a atividade profissional docente (MACHADO, 2004). Entretanto, essas ações a serem desempenhadas devem ter um significado atribuído à consciência de seu agir profissional, o que implica a apropriação de uso dos instrumentos (FRIEDRICH, 2012), visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, caracterizando o trabalho docente com a prática educativa escolar.

Essas ações conscientes estão estritamente relacionadas aos saberes do professor. Tardif (2008) menciona que esses conhecimentos são acessados durante a ação do professor e se estabelecem como saberes docentes. Segundo o autor, estes saberes são a confluência de vários saberes provenientes dos mais variados contextos, seja da sociedade, da instituição escolar, dos setores educacionais, das universidades etc. Para Bronckart (2006, p. 196-200), esses saberes, considerados como conhecimentos, são úteis para o desenvolvimento humano, pois o *saber-fazer* está atrelado às capacidades pretendidas. E é nesse sentido que o autor introduz uma concepção “dinâmica” das competências. A esse respeito Drey (2011, p. 67) menciona que “vista de forma isolada, a noção dos saberes de Tardif pode parecer estática e estável, mas, como parte da competência, em uma abordagem dinâmica, se constitui como algo sempre em movimento, em ação”. Assim,

E o processo “competencial”, então, teria relação com a *capacidade, em situação de ação, de reencontrar e explorar esses vestígios que os recursos, apesar de sua reestruturação, conservam das situações de ação anteriores que os engendraram*; vestígios que, precedentes da ação podem, a qualquer momento, aí ser reintroduzidos (BRONCKART, 2006, p.199).

Ao utilizarmos a noção de capacidades à de competências, estamos falando em articulação permanente das propriedades dos agentes às propriedades do conteúdo e às condições do seu agir. espera-se, desta forma, que um docente capacitado seja aquele capaz de: construir novas relações de trabalho na escola; enfrentar coletivamente as condições objetivas e subjetivas que obstaculizam o aprendizado escolar; estabelecer o estudo constante teórico-metodológico à busca de novas relações entre teoria e prática; valorizar as experiências à busca de solucionar problemas com seus pares; refletir de maneira crítica acerca de sua própria prática a fim de reformular suas ações de maneira contínua; buscar compreender o significado de seu trabalho; defender/lutar por melhores condições, tanto da sua profissão, quanto da escola em relação aos recursos físicos/materiais, didáticos, organizacionais, de gestão de salário etc. Nessa perspectiva, propomos uma reflexão acerca desses aspectos para que o professor formador de professores possa pensar metodologicamente os cursos de formação continuada e contribuir para desenvolver nos professores em formação essas capacidades. Nesse sentido, a busca por tornar eficientes os CFs, diferentes ações devem ser implementadas, tanto na formação inicial quanto na continuada, considerando-se as distinções entre os contextos que por sua diversidade requerem estratégias interventivas específicas e pontuais.

Diante disso, consideramos a formação inicial e a formação continuada como dois momentos distintos da formação profissional docente que, metodologicamente, chamaremos de *capacitação docente inicial* e *capacitação docente continuada*. Enquanto a primeira se refere à formação inicial e às capacidades necessárias para o exercício da profissão no futuro, a segunda diz respeito à formação continuada e à reflexão e revisão das ações em curso.

3.3.1 Uma proposta de Organização das CDs

Feldman (2012) apresenta trinta e seis capacidades para a atividade docente em escolas da educação básica. O autor divide essas capacidades em seis categorias²² que se relacionam aos: 1) aspectos interativos do ensino (como a gestão da classe, metodologia e

²² Tradução nossa.

auxílio pedagógico às dificuldades dos alunos); 2) planificação (preparação das unidades de trabalho); 3) desempenho (no que se refere à evolução dos alunos no desenvolvimento das atividades e das aulas); 4) dinâmica grupal (para o funcionamento e participação do grupo); 5) organização e disciplina (estabelece normas e regras de convivência); 6) atividade institucional (diz respeito às relações e atividades desenvolvidas junto à equipe, à instituição e à comunidade). Feldman menciona que

É necessário diferenciar entre capacidade e requisitos para o desempenho. Por exemplo, dominar os conhecimentos que são objetos de ensino é considerado um requisito, desde já, imprescindível. Mas a capacidade docente consiste em poder realizar o processamento pedagógico do conhecimento, sua planificação e a condução dos alunos para permitir sua aprendizagem (FELDMAN, 2012. Tradução nossa)²³.

Diante do exposto, cabe-nos arriscar um quadro daquilo que poderíamos chamar de Capacidades Docentes anteriores à ação de ser professor (desenvolvidas durante a formação inicial) e Capacidades Docentes posteriores à formação inicial (ações desenvolvidas durante o processo de ensino). Primeiramente, apresentaremos uma proposta de nomeação das capacidades docentes que “profissionalizam” o professor e, depois, as capacidades docentes que “aperfeiçoam” essa formação. Partiremos de alguns pressupostos das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (2002), os quais estabelecem como prioridade para Cursos de graduação e para a formação do futuro professor, deixando claro apenas que essa é uma sugestão de organização das Capacidades Docentes e que não se esgotam e nem se fecham para críticas e discussões:

Quadro 3 – Capacidades Docentes da Formação Inicial

CAPACIDADES DOCENTES A SEREM ADQUIRIDAS DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL	SABERES
<p>1. Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar por meio de atividades orais e/ou escritas conteúdos voltados para a(s) disciplina(s) e prática de sala de aula; • Associar teoria à prática; • Vivenciar contextos de ensino por meio do estágio; • Planificar, esquematizar, programar, selecionar conteúdos;

²³ *Es necesario diferenciar entre capacidad y requisitos para el desempeño. Por ejemplo, dominar los conocimientos que son objeto de enseñanza es considerado un requisito, desde ya, imprescindible. Pero la capacidad docente consiste en poder realizar el procesamiento pedagógico del conocimiento, su planificación y la guía de los alumnos para permitir su aprendizaje (FELDMAN, 2012).*

	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir estratégias de ensino.
2. Comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer dificuldades do contexto e individuais; • Elaborar atividades diversificadas; • Conhecer a sócio-história do grupo e a individual; • Reconhecer os problemas individuais e buscar/orientar para soluções pontuais; • Envolver a família no processo aprendizagem.
3. Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a diversidade; • Promover atividades de integração; • Promover atividades de inclusão; • Promover atividades que favoreçam a discussão e mudança de comportamentos deterministas, estigmatizadores e preconceituosos.
4. Incentivar atividades de enriquecimento cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Usar o patrimônio cultural disponível como fonte educativa; • Despertar para a valorização dos aspectos históricos locais ou não; • Refletir a respeito da cultura local, regional como patrimônio, bem social.
5. Desenvolver práticas investigativas	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a pesquisa; • Mediar conhecimentos; • Favorecer a investigação e a transformação de resultados em conhecimento; • Associar teoria à prática cotidiana. • Discutir as relações causa/efeito.
6. Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer uso da inter e da transdisciplinaridade na realização de atividades; • Executar projetos sociais que envolvam a comunidade escolar; • Tornar a comunidade escolar participativa e ativa na execução dos projetos.
7. Utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar recursos multimídia; • Propiciar a manipulação de objetos de laboratório, informática, outros recursos; • Elaborar materiais diferenciados.
8. Desenvolver atitudes de colaboração e trabalho em equipe	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar ideias, atividades e experiências; • Participar das decisões da escola; • Estar integrado ao PPP e à organização curricular; • Conhecer aspectos metodológicos e de organização da escola; • Participar de reuniões e eventos periódicos promovidos pela instituição; • Participar os gestores de decisões e atitudes, sugerindo, solicitando, reivindicando; • Engajar-se pela melhoria das condições de aprendizagem dos alunos e das condições do próprio trabalho.

Fonte: Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (2002)

Para Quevedo-Camargo (2011), durante a formação são realizados conjuntos de operações que permitem que as ações de linguagem funcionem como instrumento para mobilizar os conhecimentos necessários para a aprendizagem docente. A autora sugere quatro níveis para a avaliação profissional: capacidade de ação docente, capacidade discursiva docente, capacidade linguístico-discursiva docente e capacidade de autogestão. Concebemos, assim, que essas Capacidades Docentes são adquiridas, principalmente, durante a formação inicial e se aperfeiçoam durante os processos de exercício da profissão (experiências) e pela formação continuada. A esses processos, inserimos outro que achamos de extrema importância e relevância: a **capacidade de autoavaliação permanente**. Ao desenvolver essa capacidade, por meio de atos reflexivos, o professor reconhece seus méritos e suas falhas, sejam elas relacionadas às mais diferentes necessidades do contexto e dos saberes necessários para a docência.

Porém, o objeto do qual tratamos se refere à formação continuada e é justamente em torno de que maneira desenvolver, ampliar ou aperfeiçoar as CDs, conseqüentemente, o desenvolvimento do professor, que envolve nossa problemática. Baseados no quadro apresentado por Stutz (2012), buscamos nos saberes apontados pela autora como inerentes à formação inicial para a capacitação docente – como as capacidades de: compreender/verificar aspectos contextuais; avaliar/analisar metodologias; selecionar/produzir recursos; planificar as aulas; reger; contribuir/construir autonomia; avaliar a aprendizagem – um ponto de partida para nossa reflexão. A esses processos, inserimos outro que achamos de extrema importância e relevância: a capacidade de *autoavaliação* permanente. Ao desenvolver essa capacidade, por meio de atos reflexivos, o professor reconhece suas falhas, sejam elas relacionadas às mais diferentes necessidades do contexto e dos saberes necessários para a docência.

Dessa forma, durante os processos de formação inicial, um dos aspectos preponderantes para a capacitação docente deve ser o desenvolvimento da *Capacidade Docente Autoavaliativa*, pois é a partir dela que o professor em exercício sentirá quais as suas necessidades/deficiências em relação aos aspectos apontados no quadro 6 e por Feldman (2012) como a gestão de sala de aula, auxílio pedagógico, planificação, inovação das aulas, dinâmica de grupo, disciplina e organização e desempenho institucional que estão relacionados aos aspectos de ensino apontados por Gagnon (2010, p. 110. Tradução nossa)²⁴.

²⁴ “*les finalités sociales de l’enseignement; 2. les connaissances, le développement et les modes d’apprentissage des élèves; 3. l’institution (les prescriptions officielles); 4. les méthodes d’enseignemen; 5. les savoirs sur les pratiques professionnelles*”.

1) As finalidades sociais do ensino; 2) os níveis de conhecimentos, de desenvolvimento e dos modos de aprendizagem; 3) a instituição (as prescrições oficiais); 4) os métodos de ensino; 5) os saberes relativos às práticas profissionais (tradução nossa).

Mas, esses aspectos de ordem formativa, e que devem ser as capacidades docentes apresentadas por um formando, nem sempre, na prática, poderão ser considerados de tal forma. Gagnon (2010, p. 21) aponta para o fato de a profissionalização e o profissionalismo nem sempre estarem conjuntos no exercício docente. Segundo a autora, a profissionalização corresponde aos saberes e competências necessários à prática de *métier*. Já o profissionalismo corresponde à divisão do trabalho com um grupo profissional e a avaliação das estratégias utilizadas para valorizá-lo (tradução nossa). Consideramos que, a profissionalização corresponde às capacidades docentes adquiridas durante a formação inicial e continuada e o profissionalismo à prática, à realização durante o exercício da profissão docente.

Porém, o objeto do qual tratamos se refere à formação continuada e é justamente em torno de que maneira desenvolver, ampliar ou aperfeiçoar as capacidades docentes, que envolve nossa problemática. Baseados no quadro apresentado por Stutz (2012), buscamos nos saberes apontados pela autora como inerentes à formação inicial para a Capacitação Docente – como a capacidade de compreender/verificar aspectos contextuais; capacidade de avaliar/analisar metodologias; capacidade de selecionar/produzir recursos; capacidade de planificar as aulas; capacidade de reger; capacidade de contribuir/construir autonomia; capacidade de avaliar a aprendizagem – um ponto de partida para nossa reflexão. A partir das reflexões em Feldman (2012), Stutz (2012) e Gagnon (2010) elaboramos um quadro que busca organizar, a partir da proposta de desenvolvimento das Capacidades de Linguagem Docente (QUEVEDO-CAMARGO, 2011) adquiridas durante a formação inicial, as CDs do professor em exercício, da seguinte maneira:

Quadro 4 – Capacidades Docentes dos Professores em Exercício

CAPACIDADE DE LINGUAGEM DOCENTE	CAPACIDADES DOCENTES
<p>Capacidade de ação docente relacionada:</p> <p>a) ao contexto educacional como um todo; b) ao contexto escolar que irá atuar; c) ao contexto de sala de aula; d) aos conteúdos; e) às metodologias; f) outras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar as tarefas escolares; • Controlar o tempo e ritmo de aprendizagem; • Organizar e coordenar atividades de discussão em grupo; • Preparar, organizar e conduzir atividades de observação adequadas às diferentes características dos grupos de aprendizagem;

	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar, organizar e conduzir atividade de experimentação e exploração adequadas às capacidades dos alunos; • Usar tanto recursos tradicionais quanto ferramentas tecnológicas nas atividades de ensino e tarefas de aprendizagem; • Preparar, organizar e coordenar atividades que incorporem a combinação de metodologias adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, dos propósitos da área e os conteúdos selecionados; • Adequar a ajuda às necessidades e demandas individuais; • Organizar a classe de modo que favoreça a ajuda mútua; • Programar a distribuição dos conteúdos em um ciclo determinado; • Adequar a planificação visando grupos específicos ou individualidades; • Comunicar objetivos com objetividade; • Planificar o uso de recursos; • Utilizar da avaliação permanente; • Obter informação sistemática com diferentes propósitos avaliativos; • Tomar decisões de promoção e orientação; • Promover condições de trabalho; • Estabelecer pautas e regras de convivência.
<p>Capacidade linguísticas docente relativas:</p> <p>a) à organização interna e apresentação dos documentos oficiais e das prescrições;</p> <p>b) aos conteúdos específicos a serem trabalhados;</p> <p>c) à diversidade de textos e sua organização linguística;</p> <p>d) às formas de comunicação adequadas à turma e à série;</p> <p>e) às escolhas e organização de material;</p> <p>f) aos recursos (multimeios) a serem utilizados;</p> <p>g) outras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir questões didáticas orientadas; • Intervir em situações de trocas entre alunos; • Dirigir questões apropriadas; • Usar da diversidade textual; • Realizar exposições teóricas breves sobre temas distintos; • Preparar, organizar e coordenar atividades que promovam a formação de categorias, conceitos e, principalmente, adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos em distintas áreas de ensino; • Desenvolver atividades mediante demonstração (modelo para ação); • Favorecer a comunicação; • Dominar e utilizar com pertinência, um repertório de técnicas lúdicas e técnicas em grupo; • Trabalhar e enfrentar conflitos em grupo; • Refletir sobre atitudes e ações.
<p>Capacidade linguístico-discursiva docente acerca:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Guiar atividades baseadas na formulação e resolução de problemas; • Utilizar diversidade discursiva;

<p>a) das interpretações e compreensão dos documentos oficiais e das prescrições;</p> <p>b) dos discursos estigmatizadores e preconceituosos;</p> <p>c) da diversidade verbal em sala de aula advinda da linguagem oral dos alunos;</p> <p>d) do material a ser utilizado;</p> <p>e) das metodologias propostas;</p> <p>f) outras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar distintas formas de representação da informação nas atividades de ensino e nas tarefas de aprendizagem.
<p>Capacidade autoavaliativa docente relacionadas:</p> <p>a) aos (auto)conhecimentos relacionados às prescrições e aos documentos oficiais;</p> <p>b) aos conteúdos teóricos;</p> <p>c) às metodologias de ensino;</p> <p>d) à avaliação;</p> <p>e) à regência da sala;</p> <p>f) aos aspectos emocionais;</p> <p>g) aos métodos e técnicas de ensino;</p> <p>h) à (in)disciplina;</p> <p>i) à elaboração e execução de projetos;</p> <p>j) à colaboração e trabalho em equipe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir como/quais as próprias concepções acerca dos contextos; • Refletir a respeito de quais as relações entre teoria e prática; • Refletir em relação às atitudes e comportamentos próprios frente a diferentes situações; • Refletir sobre suas próprias ideologias e formas de pensar; • Refletir acerca de suas próprias ações; • Refletir em relação a suas dificuldades em relação aos conteúdos; • Refletir sobre suas dificuldades em relação ao manejo da turma e a problemas gerados por conflitos; • Refletir a respeito das metodologias utilizadas em relação ao aproveitamento da turma; • Refletir em relação ao conhecimento em relação às novas tendências ou metodologias; • Refletir a respeito do domínio dos conteúdos teóricos e seu desenvolvimento na prática; • Refletir acerca do uso de novas ferramentas de ensino e o uso das tecnologias; • Refletir sobre os valores culturais e sociais e os modos de transmiti-los.

Fonte: Organizado a partir de Feldman (2012), Stutz (2012) e Quevedo-Camargo (2011)

Buscamos sugerir na apresentação dos quadros 6 e 7 que, na formação inicial, os saberes a serem apreendidos pelos alunos sejam pensados como objetivos de ensino para os cursos que os ofertam e que, na formação continuada, a capacidade de autoavaliação possa tornar-se um instrumento de “medição” de como essas capacidades docentes adquiridas durante a formação inicial estão sendo postas em prática. O próprio professor, ao se autoavaliar, determina os pontos falhos em sua formação e, de maneira consciente, – e não imposta pelos órgãos educacionais como geralmente ocorre – possa buscar sanar essas “falhas”, aprimorar ou aperfeiçoar seu agir pedagógico.

3.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO II

Nesse capítulo, buscamos defender a ideia de que os gêneros de textos são propiciadores do desenvolvimento docente, pois podem ser considerados como mediadores das atividades e ações humanas. Os CF, desta forma, devem constituir-se como um processo de cooperação entre PFC e PFF, pois enquanto uma atividade intermediada pela linguagem e em constante interação, orientam para um mesmo objetivo, isto é, os planos de ação devem estar pautados finalisticamente para a realização de algo em comum no mundo social (HABERMAS, 1979).

A linguagem semiotizada, tanto por gerações precedentes (seja por intermédio de textos anteriormente produzidos), quanto textos/discursos produzidos durante a interação (concepções, valores, ideias etc.) podem interferir no modo de pensar e agir dos sujeitos, conseqüentemente, em seu desenvolvimento. Portanto, não somente os textos escritos são propiciadores de desenvolvimento, mas, também, o modo de agir, isto é, as condutas, os pensamentos, as expectativas, as representações dos sujeitos a respeito de si e do mundo. Dessa maneira, como a comunicação humana ocorre por meio da linguagem, ela torna esse agir evidenciado pelos signos linguísticos que a cada nova interação são reorganizados e orientam a construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, as interações formativas podem promover o desenvolvimento de capacidades docentes, pois constitui-se como um processo dinâmico de trocas e aprendizagens.

Consideramos, dessa forma, que os MDGs e as SDs constituem-se como instrumentos psicológicos de mediação para o sujeito atingir seus objetivos. A forma como esses instrumentos são utilizados, portanto, é o que determina esse sujeito poderá desenvolver-se. A escolha desses instrumentos pelo formador, no entanto, faz de seu trabalho um processo conflituoso, o que implica escolhas pertinentes, formas adequadas de abordagem para cada situação. Afinal, o instrumento psicológico é o que será o responsável pela mudança dos gestos didáticos (NASCIMENTO, 2012).

O MDG e a SD dão-nos indícios de que, como instrumentos psicológicos de mediação, auxiliam no desenvolvimento de capacidades docentes, fato que deixaremos para uma reflexão mais aprofundada nas considerações finais. Por ora, cabe-nos afirmar que, sendo artefatos, esses instrumentos psicológicos serviram-nos de ferramenta para, estrategicamente, por um lado, buscar as relações de integridade do conjunto de características que constitui a diversidade textual que comportam os gêneros de textos; e, de outra, permitiram-nos construir e reconstruir situações as quais simulam as de sala de aula, propondo um diálogo com seus

conhecimentos e suas experiências, o que, veremos nas análises das SD, refletindo e sendo reflexo das ações nas/das ações de linguagem das professoras.

A reflexão acerca deste capítulo, conduziu-nos a uma importante constatação a respeito do CFC: a importância dos PFC se autoavaliarem em relação a sua própria formação, suas deficiências, defasagens, dificuldades. Ao estabelecer esse processo autoavaliativo, o PFC, com o auxílio do PF pode desenvolver os saberes necessários para a capacitação docente, seja ela para agir no/sobre o contexto (capacidade de ação); para organizar os documentos e conteúdos de trabalho (capacidade linguística); para compreender e agir em relação à diversidade textual e discursiva (capacidade linguístico-discursiva). As capacidades autoavaliativas, portanto, podem tornar-se um meio para que os CFC possam atender as reais necessidades das PFCs e que eles possam tornar esse ato – autoavaliar-se – um processo contínuo, dinâmico e interativo.

CAPÍTULO III

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA

4 A ESCOLA COMO *LOCUS* DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao adotar, principalmente, de Vigotski os pressupostos do *Interacionismo Sócio-discursivo*, Bronckart (1999) designa as condutas humanas como propiciadoras do desenvolvimento individual, instituindo as ações coletivas e socializadas como responsáveis pela elaboração das capacidades mentais e da consciência dos agentes humanos (VIGOTSKI, HABERMAS e RICOEUR, *apud* BRONCKART 1999, p. 13). Para o autor, as ações de linguagem reveladas em textos e/ou discursos emergem como manifestações singulares que os produtores da linguagem realizam em seu contexto acional e social, tornando-se matéria empírica e, portanto, observáveis, tanto como formas comunicativas quanto como unidades psicológicas, capazes de interpretar e (re)significar essas condutas (BRONCKART, 2006, p. 46-52).

Ainda de acordo com Bronckart (2006, p. 175), os conhecimentos – os quais denomina como saberes, competências etc. – são úteis para o desenvolvimento humano. Por isso, propõe a reflexão a respeito de como se constroem esses conhecimentos; sob quais condições esses conhecimentos podem constituir-se como fator de desenvolvimento; qual o tipo de desenvolvimento visado, desejado, para quem e para quê. No contexto educacional, e mais especificamente sustentando nossa tese, essas perguntas são cruciais, pois a construção dos conhecimentos dos professores, em relação ao trabalho que devem desempenhar, deve passar, a nosso ver, por um processo dinâmico e contínuo que os conduza ao conhecimento. Dinâmico, à medida que exige ações que devem ser (re)significadas por meio da reflexão e aprimoramento dos saberes e, contínuo, porque essa reflexão só se torna possível, quando se propicia condições para a construção de novas informações, conseqüentemente, o conhecimento.

Podemos aferir, com convicção, que o desenvolvimento profissional está estritamente atrelado ao conhecimento humano. As questões apontadas anteriormente incidem, portanto, acerca das relações dos sujeitos com o trabalho, o qual, segundo Clot (2007, p. 9), “é uma função psicológica social e historicamente constituída”. O autor explica:

A função social do trabalho realiza-se ao mesmo tempo a produção de objetos e de serviços e a produção de trocas sociais que dão aos primeiros seu valor numa determinada sociedade. Mas sua função psicológica na atividade dos sujeitos não está contida em potência na função social. Esta última pode ser um recurso para o desenvolvimento dos sujeitos ou, ao contrário, tornar-se uma restrição deletéria – segundo tenham chegado ou não, em sua atividade individual ou coletiva, a torná-la sua, a fim de, ao se apropriar dela, participar, mediante uma rejeição, do desenvolvimento dessa função social (CLOT, 2007, p.9).

Dessa atual preocupação com o trabalho enquanto atividade social humana, emerge a problemática do *trabalho do professor*. Bronckart (2006, p. 203-213) aponta fatores históricos como responsáveis pela necessidade que a escola tem em se adaptar aos objetos de reforma e/ou renovação, mediante a evoluções sociais e econômicas, da mesma forma que, aos conhecimentos a respeito das disciplinas escolares elaborados no campo científico – principalmente, da *didática das línguas*²⁵. Com vistas a analisar o desenvolvimento direto dos saberes científicos ao campo educacional e a introdução de conceitos e métodos como objetos de transposição, os programas educacionais vivenciaram, ao longo das últimas décadas, redefinições importantes do projeto de ensino das línguas. No entanto, a didática, centrada, sobretudo, nos alunos e no seu processo de aprendizagem e suas relações com os saberes, sentiu a necessidade de se interessar pelo que os professores fazem na aula, isto é, pela **realidade do trabalho educacional** (BRONCKART, 2006, p. 206-207).

Machado (2004), na obra *O ensino como trabalho*, menciona o fato de, nos últimos anos, pesquisas das mais diversas áreas do conhecimento buscarem analisar o trabalho de maneira que se chegue a uma melhor compreensão dos problemas a ele relacionados e, conseqüentemente, ao encontro de subsídios para a sua superação. Para a autora, o trabalho, de maneira geral, é – ou era – analisado por teorias inadequadas ou por representações do senso comum, o que atinge, obviamente, as atividades educacionais, mais especificamente, o trabalho do professor. Saujat (2004, p. 5) aponta para a questão de as práticas educacionais serem preocupação para as pesquisas tanto em educação quanto para as políticas escolares e para a formação de professores. Estes profissionais da educação, por sua vez, segundo o autor, compõem o caráter multi-determinado das aprendizagens escolares desempenhando papel importante na produção de resultados. Para discutir essa questão do trabalho do professor em

²⁵ De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p.19), a *didática das línguas* é uma disciplina que estuda os fenômenos de ensino e aprendizagem das línguas e as relações complexas entre os três polos do *triângulo didático*: o ensino, o aluno e/ou a(s) língua(s) ensinada(s). Assim, a didática das línguas se interessa pelas relações e pelas interdependências entre essas instâncias que constituem uma totalidade organizada, situando-se tanto no campo da teoria quanto no campo da prática escolar e extraescolar, para isso ancora-se nas diversas ciências constituídas (linguística, psicologia, sociologia, história etc.).

face aos múltiplos contextos de pesquisas existentes, apresentamos uma síntese (SAUJAT, 2004, p. 5-30) das principais investigações em didática apontadas pelo autor, do mesmo modo, a crítica que fez a cada uma delas.

Quadro 5 – Principais Correntes das Pesquisas em Didática segundo Saujat (2004)

PESQUISA	INCIDÊNCIA	CRÍTICA
<p align="center">OS ESTUDOS PROCESSO-PRODUTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tenta-se avaliar a eficácia estudando-se as relações medida entre os comportamentos dos professores em aula (processo) e a aprendizagem dos alunos (produto). 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem <i>a-teórica</i>; • Não integração dos dados de observação; • São trabalhos correlacionais, por isso, fracassaram em relações de causa e efeito; • Perspectiva quantificadora levou a assimilar frequência e desempenho; • Falta de questionamento quanto às aulas; • Análises macroscópicas não permitem filtrar a realidade cotidiana da ação do professor em sua aula.
<p align="center">O PARADIGMA DO PENSAMENTO DOS PROFESSORES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A respeito do modo como os professores pensam, conhecem, percebem, representam sua profissão, sua disciplina, sua atividade e, por extensão; • Em relação ao modo como refletem a respeito dos problemas cotidianos relacionados à sua atividade de ensino; • A respeito do modo como resolvem seus problemas, relativos a sua planificação cognitiva, suas convicções, sua história pessoal e sua busca de sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os trabalhos, embora se preocupem com a modelização e pelo centramento na atividade cognitiva do professor, consideram os julgamentos como a chave de decisão desses profissionais; • As verbalizações acabam sendo objeto de racionalizações, de reconstruções ou de justificações que apenas recuperam, de modo parcial, a realidade dos processos cognitivos desenvolvidos no curso das ações; • A maestria no ensino é uma experiência desencarnada e desvitalizada, ou seja, se preocupa mais com o tratamento da informação desenvolvido do que com as dificuldades que esses se esforçam em vencer; • As pesquisas baseadas em histórias pessoais da experiência, apoiam-se em estudos de casos e recorrem a

		<p>métodos qualitativos, renunciando as dimensões subjetivas e emocionais dos professores;</p> <ul style="list-style-type: none"> • A reflexão-em-ação e o prático reflexivo em uma abordagem empírica, caracteriza-se como uma reflexão no curso da ação e acerca da conduta num determinado contexto, opondo-se à racionalidade técnica. Essa perspectiva de análise inicia a orientação para os programas de formação.
<p>A ABORDAGEM ECOLÓGICA DOS PROCESSOS INTERATIVOS</p>	<p>A respeito da descrição ecológica da aula, na qual a complexidade da tarefa do professor se relaciona com os acontecimentos que são múltiplos e simultâneos, marcados por imediatismo e rapidez, comportando imprevisibilidade e visibilidade. São historicamente marcados pelo processo de interatividade e de significação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ao descrever as dimensões do processo ensino-aprendizagem, o faz dentro de paradigmas interativos e contextualizados; • Os estilos pedagógicos envolvem três dimensões interdependentes e permite descrever: o estilo pessoal, o estilo relacional interacional e o estilo didático; • Considera a cultura profissional partilhada, na qual cada professor tenta resolver, de modo mais ou menos singular, os problemas que encontra na sala de aula.

Fonte: Saujat (2004)

Esse quadro teve por objetivo esclarecer as diferentes correntes que buscam realizar trabalhos relacionados ao ensino de modo geral a respeito da didática e demonstrar o quão vasto e complexo podem ser os meios e métodos científicos na busca por analisar e interpretar dados. Segundo Vóvio e Souza (2005, p. 60), a variedade e amplitude de dados obtidos tornam as análises desafiadoras e instigantes, pois envolvem quantidade e tipos de dados gerados, tempo de convívio e a variedade de discursos produzidos/construídos durante a interação. Segundo as autoras, os desafios metodológicos enfrentados no desenvolvimento de suas pesquisas – e que estendemos às demais – esbarram-se em três questões centrais:

A primeira delas refere-se à adoção de um enfoque metodológico compatível a tais pesquisas, que se situam na área da Linguística Aplicada, e aos problemas que se propõe a investigar. A outra questão refere-se às estratégias para a geração de dados e ao desenvolvimento de instrumentos que dêem conta de abarcar realidades complexas, multifacetadas, constituídas por uma diversidade de cenários e relações sociais, próprias das sociedades contemporâneas. E, por fim, há a quantidade e a amplitude de dados gerados, o que nos leva a enfrentar um quadro bastante rico, porém complexo, já que a linguagem para esse tipo de pesquisa é ao mesmo tempo meio e objeto de estudo (VÓVIO E SOUZA, 2005, p. 42).

Da escola, portanto, *locus* de múltiplas facetas, emerge um campo prolífero para as pesquisas científicas. Discorrer acerca da Formação Continuada de Professores, diante do que expomos, parece inútil se não inserirmos à “trama” da Formação os elementos que compõem a *função-professor*, que nada mais é senão todo o contexto escolar.

Na tentativa de explicar toda essa complexidade, duas grandes linhas de pesquisa – *linguagem e trabalho e linguagem e educação* – se tornam interfaces que sinalizam para um novo espaço de pesquisa, que não menospreza os estudos anteriores, mas se vale deles para a busca pela compreensão do ser humano, dos afazeres e do papel assumido pelas linguagens (BRAIT, 2004, p. xxiii). De acordo com a autora, em algumas concepções, a ideia do trabalho relacionado ao ensino parece coincidir com o “desempenho individual do professor em sala de aula, com maneira como ele vai ou não apenas ensinar, mas formar e influenciar pessoas” ou ainda, por outro lado, “como ele vai fracassar enquanto profissional do ensino, por irresponsabilidade, falta de talento, formação inadequada”.

Rejeitando esse ponto de vista individual, afinal, da mesma forma que a autora supracitada, assumimos uma perspectiva sócio-histórico-cultural, na qual os sujeitos constituem-se aos demais nas relações com o mundo, mediados pela sociedade para construir a história humana, o contexto escolar se porta como terreno fértil para que, na busca por compreendê-lo, possamos desvendar, de certa forma, de que maneira ocorrem os processos de formação, talvez traçando movimentos do individual para o coletivo ou do coletivo para o individual.

Para isso, faremos uma breve e superficial incursão pelo estudo de Amigues (2004, p. 41), no qual ele defende a ideia de que “a atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais” (p.41), ou seja, o professor não é alguém isolado e dissociado da história, mas sim por um sistema, que consideramos como contexto. Ainda segundo Amigues, o professor deve estabelecer e coordenar suas atividades em relação:

- **às prescrições:** que servem não apenas como desencadeadoras da ação do professor, mas constituem sua própria atividade, pois reorganizam tanto seu meio de trabalho quanto de seus alunos;
- **aos coletivos:** além do coletivo da profissão, esses professores, em face às prescrições, têm de organizar atividades de seu ambiente fora da aula, para atender às finalidades sociais da escola;
- **às regras de ofício:** uma memória comum entre os professores que tanto pode promover renovação nos modos de fazer, quanto gerar controvérsias profissionais (gestos genéricos e gestos específicos);
- **às ferramentas:** são materiais elaborados por outros e que estão a serviço das técnicas de ensino, como manuais, fichas pedagógicas, exercícios já construídos etc. que se transformam em instrumentos.

Reforçando o já dito, o trabalho do professor não é uma atividade individual, não se limita à sala de aula e às interações com os alunos, necessita de ferramentas e ser, de certa forma, prescritiva e regulada, pois se configura como atividade coletiva.

Bronckart (2009, p.161-162) assevera que o desenvolvimento das ciências da formação e sua contribuição para a melhoria da qualidade e da eficácia da educação, uma necessidade social e política, só terão efeito quando houver (re)valorização da profissão do professor e, para isso, é preciso conhecer, compreender e clarificar as condições de realização do que denomina como *métier* do ensino. O autor acirra mais essa discussão ao afirmar que o ensino não é sacerdócio, mas trabalho, no qual os professores têm que aprender, adquirir experiências e tornarem-se profissionais cada vez mais. Esse fato só é possível em sua relação com o contexto.

4.1 LIMITES CONTEXTUAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Segundo Libâneo (2005), a pesquisa de formação profissional dos professores tem uma ferida aberta, que é o descompasso entre definição de dispositivos e a realidade cotidiana das escolas. Outros autores (GRIGOLI *et all.*, 2010) corroboram essa afirmação quando asseveram que a Formação Continuada também desconsidera o contexto de trabalho do professor bem como suas experiências e práticas. Para Libâneo (2004b), a condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas está na escola, pois é no contexto de atuação que os

docentes enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Na tentativa de resolver os problemas da deficiência no processo educacional e implementar ações que resultem transformações no contexto escolar brasileiro, um grupo de auditores, monitorados pelo PROMOEX²⁶, realizou auditorias em todos os estados brasileiros acerca do processo de formação inicial e formação continuada de professores. Essa auditoria teve como objetivo principal a avaliação da formação dos professores do ensino fundamental, uma vez que é prerrogativa do governo e aspecto legal²⁷ que as ações de formação inicial proporcionem ao professor o domínio dos conhecimentos do seu campo de atuação, além da formação pedagógica necessária ao desempenho do magistério. Assim como a formação continuada assume a importância da atualização do professor, em decorrência dos avanços tecnológicos e científicos, tanto a formação inicial quanto continuada, tem a perspectiva de refletir positivamente no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Diante disso, o PROMOEX estabeleceu como objetivos de suas operações:

- Avaliar se a Secretaria de Educação está se instrumentalizando, de forma institucional e operacional para o atendimento das necessidades de formação de professores do Ensino Fundamental, controle dos recursos aplicados nessas ações e disponibilização dos produtos necessários ao alcance de suas metas;
- Observar os resultados produzidos na agregação de conhecimentos pelo professor e na melhoria do seu planejamento e prática pedagógicos.

²⁶ O PROMOEX é um Programa de Modernização do Sistema de Controle Externo dos Estados, Distrito Federal e Municípios Brasileiros que tem por objetivo geral fortalecer o sistema de controle externo como instrumento de cidadania, incluindo o aperfeiçoamento das relações intergovernamentais e interinstitucionais, com vistas, inclusive, ao controle do cumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal – LC 101/2000 – (<http://www.controlepublico.org.br>).

²⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ressalta o compromisso do Ministério da Educação em realizar, com a participação dos estados e municípios, programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância. Já, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que a formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente. Enquanto isso, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução 03/1997, estabelece que os sistemas de ensino envidem esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação de nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço. Iniciativas nessa área apresentam-se como um dos principais indutores da melhoria da qualidade do ensino, desafio enfrentado, principalmente, pela Educação Básica.

Segundo o documento do PROMOEX (2009), o professor, como principal indutor das atividades pedagógicas, deve ter a formação mínima exigida para a área e série em que atua e, além disso, buscar continuamente o aperfeiçoamento de suas práticas e a possibilidade de contato e apreensão de conhecimentos relativos às novas mídias e abordagens.

Mas, os principais fatos observados pela equipe de auditores, de acordo com o relatório, foram os seguintes:

- Ausência de diagnóstico, contemplando as diversas vertentes da prática docente (pedagógica, didática, profissional, contexto sociocultural), para a definição das demandas de formação;
- Inexistência de mapeamento das necessidades de formação continuada dos professores do Ensino Fundamental.

Além disso, concluiu-se que o planejamento da ação não é integrado e articulado com outros atores, como as unidades escolares e as gerências regionais de educação, nem é feita a identificação de onde se manifesta mais fortemente o problema. Esses fatos evidenciam a deficiência do planejamento das ações de capacitação, considerando-se que, ao não se identificar com precisão a demanda potencial, organizam-se cursos muitas vezes não apropriados com as reais necessidades dos professores, cujas escolhas subordinam-se ao critério de simples adesão, ou direcionamento a profissionais que apresentam alguma disponibilidade ou vontade. O que se observou foi que a pedagogia, o interesse da instituição e a equidade não são critérios preponderantes nesse processo.

A inexistência de registros ou banco de dados a respeito do histórico de cursos e treinamentos em serviço recebidos pelo professor que leciona na rede pública de ensino também foi identificada nos trabalhos realizados pelos auditores. Além disso, a falta de informação de grande parte dos agentes executores em relação às principais carências pedagógicas dos professores da rede pública que lecionam no ensino fundamental constitui uma ameaça para a efetividade das ações de capacitação. As auditorias dos Tribunais de Contas verificaram baixa especificidade das metas para a formação dos professores da educação básica e que as diretrizes para a sua concretização não eram muito claras. Mesmo sendo uma determinação legal estabelecida no Plano Nacional de Educação e transcorridos oito anos de sua publicação (entre 2000 a 2008), há estados e municípios que ainda não elaboraram seus planos decenais de educação.

Ante tal situação, ocorre a fragmentação das políticas de formação de professores e a baixa articulação entre as esferas de governo. Outra observação diz respeito

aos diferentes níveis de transparência na instrumentalização dessa política nos orçamentos públicos. As principais ocorrências trataram da existência de ações genéricas que financiam capacitação de todos os que trabalham na educação, inclusive de conselhos municipais, da dependência ou baixa contrapartida dos governos estaduais e municipais frente ao repasse de recursos da União e da baixa execução orçamentária e financeira.

Além disso, as regionais de ensino contatadas relataram desconhecimento do montante de recursos orçamentários que é destinado anualmente à formação de professores e ausência de autonomia financeira na execução dessas ações. Os relatórios também apontaram deficiências na estruturação das áreas responsáveis pela coordenação das ações, na qualificação das equipes técnico-administrativas e na articulação das secretarias de educação com as Instituições de Ensino Superior. Essa última situação põe em risco a eficácia da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Apesar disso, algumas secretarias relataram melhorias na articulação com o Ministério da Educação após adesão ao Plano de Ações Articuladas – PAR²⁸.

De maneira geral, a participação dos professores na capacitação ficou condicionada ao seu interesse e disponibilidade. Estando a oferta de vagas desvinculada de um diagnóstico preciso da demanda por formação, a adesão voluntária do professor, por si só, não garante que os participantes foram os que mais necessitavam da capacitação. Ao edital ou processo convocatório das ações de formação nem sempre foi dada adequada transparência e publicidade. Foram apontadas as seguintes ocorrências: não identificação de como são distribuídas as vagas nos cursos de formação; restrição de acesso a professores que não possuíam licenciatura; baixa cobertura das ações em vista do número de professores atendidos e beneficiamento de quem não atendia aos critérios de seleção.

Ainda que com ressalvas pontuais, a maioria dos professores entrevistados considerou satisfatório o material didático utilizado durante os cursos e a profundidade com que os conteúdos foram ministrados. A falta de professor substituto, a não dispensa do ponto para professores que trabalham em outra rede de ensino e o custeamento de despesas com transporte, hospedagem e alimentação foram dificuldades relatadas para a participação no curso, não se mostrando, todavia, como fatores de desistência.

²⁸ O Plano de Ações Articuladas (PAR) faz parte de um conjunto de ações, apoiado técnica e financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso Todos pela Educação. O PAR está vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007 e colocou à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública (MEC, 2011).

Grigoli *et all.* (2010) argumenta que os cursos de Formação Continuada desconsideram as práticas construídas pelos professores e não possibilitam a produção de novos saberes e práticas. No contexto escolar, os saberes docentes se tornam heterogêneos: os saberes profissionais – saberes partilhados como o curricular e disciplinar – e os saberes próprios advindos da prática – como experiências, escolhas, decisões e ações. Desta forma, no contexto, múltiplos fatores se articulam, estabelecendo limites para sua atuação. Os professores em sala são responsáveis pelo seu fazer, na rotina, no imprevisto, tomar micro-decisões em sala de aula. A escola, portanto, constitui-se como espaço real para construção de sua identidade profissional. Portanto, a formação Continuada, segundo os autores supracitados, deve ser

entendida como complementação/atualização da formação inicial, mas numa visão contextualizada do processo de formação profissional e da construção da identidade docente, em um processo inacabado e permanente de elaboração e reelaboração. Analisa a questão da capacitação individual *versus* capacitação coletiva, lembrando que é impossível dissociar a mudança dos modos individuais de pensar e agir dos processos coletivos que se dão no contexto das mudanças organizacionais. Finalmente, destaca o grande debate em torno da formação de professores e da construção da sua identidade profissional. Argumenta que a identidade profissional do professor se constrói no local de trabalho – a escola – mediante formação contínua que contemple a prática docente, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades, com vistas à elaboração de “estratégias de mudança” (GRIGOLI *et all.*, 2010).

De acordo com Pacheco (2008, p.102), os limites de uma formação continuada passam pela formação inicial. Relata que, ao serem inquiridos, os professores referem-se depreciadamente, com insatisfação, a respeito da formação. Na formação inicial, como na não-inicial, é imposta uma formação didática e pedagógica mais ou menos acadêmica, semelhante a todas as formações inspiradas por uma concepção escolar e técnico-profissional: ensinam-se técnicas e métodos, transmitem-se conteúdos, não abordando o domínio cultural, social e institucional. O autor afirma que mais importante que os conteúdos da formação são os modos, os modelos, as relações sociais, culturais e pessoais que esses modelos veiculam e concretizam.

Paulo Freire (1983), ao assegurar que o trabalhador social²⁹ tem papel fundamental no processo de mudança, afirma, também, que a mudança implica uma ruptura da inércia das estruturas sociais. Enquanto há a renovação dessas, por meio de mudança de

²⁹ Trabalhador social é um termo utilizado pelo autor para designar a ação de trabalho que o homem exerce sobre o mundo, como ser pertencente a uma estrutura social, capaz de transformá-lo (FREIRE, 1983).

suas formas, de suas instituições econômicas, políticas, sociais, culturais, também, representa uma tendência à normalização da estrutura. Segundo o educador, “mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder os desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural” (FREIRE, 1983, p. 46). A estrutura social, portanto, é quem oferece ao trabalhador, o campo do seu “quefazer”:

[...] o trabalhador social que atua numa realidade, a qual, mudando, permanece para mudar novamente, precisa saber que, como homem, somente pode entender ou explicar a si mesmo como um ser em relação com esta realidade; que seu quefazer nesta realidade; se dá com os outros homens, tão condicionados como ele pela realidade dialeticamente permanente e mutável e que, finalmente, precisa conhecer a realidade na qual atua com os outros homens (FREIRE, 1983, p.48).

Na tentativa de incitar a discussão acerca do trabalho do professor, que de acordo com o que apresentamos, há muito tem sido uma das preocupações para o sucesso e/ou fracasso escolar, Machado (2004, 2009 e 2011) entre outras produções, propõe discutir questões relacionadas ao trabalho docente em diferentes contextos brasileiros, assumindo as vertentes do interacionismo sociodiscursivo bronckartiano, da mesma forma que os aportes da ergonomia da atividade de René Amigues e Frédéric Saujat e da psicologia do trabalho de Daniel Faita e Yves Clot, a que ela denomina como “coerência teórica” (MACHADO, 2004, p.16). Com efeito, esses autores desenvolvem “uma abordagem marxiana do trabalho e/ou uma abordagem vigotskiana do desenvolvimento e/ou uma abordagem sócio-discursiva da linguagem”.

Dessa maneira, a autora, juntamente a pesquisadores de outros grupos de estudo (ATELIER, LAEL, LAF) constituiu o grupo ALTER – *Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações* – que envolve pesquisadores doutores de quatro instituições brasileiras (PUC, UNESP, UEL, UFG), com o objetivo de estudar as diferentes práticas de linguagem que se desenvolvem *no e sobre* o trabalho educacional, para, assim, buscar uma identificação das relações entre essas práticas e suas influências em relação ao agir dos profissionais da educação (MACHADO, 2004, p. ix).

Esperamos com este trabalho contribuir para esse novo e vasto campo de pesquisas que se descortina no cenário brasileiro. Por ser uma das preocupações dessa área de estudo, esperamos colaborar com uma discussão pertinente às intenções dos projetos propostos e que nossa pesquisa possa fornecer subsídios para apontar caminhos para a busca

de, pelo menos, algumas soluções para os problemas que permeiam o processo educacional, não só local, mas se estenda a um contexto mais amplo.

4.1.1 O Desenvolvimento do Professor

Nos tópicos anteriores, expusemos a importância e a problemática do contexto para a elaboração de um plano de ações que possa ser mais eficaz para a formação do professor. Realidades tão distintas dentro de um mesmo país, sejam elas geográficas, culturais, tecnológicas, sociais e econômicas, não podem permitir que haja um projeto “aplicável” a todos de maneira idêntica. Cada grupo, por suas especificidades, deve adaptar, talvez, esses planejamentos unificados às suas reais necessidades. Ou ainda, esses planos de capacitação profissional docente devem ser elaborados em cooperação com as universidades, que oferecem pessoas qualificadas para isso, para, a partir de pesquisas diagnósticas, identificar os problemas e criar planos de ação mais eficazes, quando ouvidas todas as partes interessadas. Afinal, se os sujeitos envolvidos, individualmente, distinguem-se por habilidades e capacidades mesmo participando de um mesmo contexto social, os contextos educacionais também se configuram de formas variadas, tornando necessária a busca por práticas mais incisivas às deficiências ou dificuldades encontradas. Não ambicionamos propor soluções para esse contexto mais amplo, mas ao descrever nossa realidade de trabalho, estamos refletindo e somos reflexo para pensar-se nas questões que envolvem outros contextos de ensino-aprendizagem, outras realidades formativas, outros sujeitos e seus agires.

O desenvolvimento individual influencia o contexto social, no qual as mudanças são perceptíveis, pois atingem todo o coletivo. Essas mudanças, que são reflexo do desenvolvimento humano, de acordo com Bronckart (1999, 2006 e 2008), estão relacionadas à *linguagem* que desempenha papel central no funcionamento psíquico, conseqüentemente, nas atividades e ações praticadas pelos sujeitos.

Tomando como pressuposto o interacionismo social de Vigotski, o interacionismo sócio-discursivo bronckartiano defende que as atividades de linguagem refletem e são reflexo de textos e discursos que, indexados à memória, propiciam o desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999). Desta forma, o desenvolvimento do homem está “intrinsecamente relacionado ao efeito que permanentemente exercem sobre ele uma atividade social e significações de linguagem já existentes e em permanente evolução” (BRONCKART, 2006, p. 55). Desta forma, a atividade de linguagem é produtora de objetos de sentido constituídos por unidades representativas do pensamento humano e, como

atividade social, a linguagem expressa o pensamento semiótico e social (BRONCKART, 2008, p.71).

Bronckart (2006, p. 121) busca elucidar aspectos relativos à sua tese de que os gêneros de texto e os tipos de discurso são formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. Por filiar-se à psicologia da linguagem, que se centra na análise do funcionamento e da gênese das condutas de linguagem, defende que a linguagem não é somente um meio de expressão apenas psicológico responsável pela percepção, cognição, sentimentos, emoções etc., mas o instrumento fundador e organizador desses processos. Por isso, explica, “nosso trabalho filia-se a uma abordagem global e tendencialmente unificada do funcionamento psicológico, que toma como unidades da análise da linguagem, *as condutas ativas* (ou o ‘agir’) e o pensamento consciente” (BRONCKART, 2006, p. 122). Nesse ponto, a teoria do interacionismo sociodiscursivo se consolida, a partir do momento que estabelece as atividades de linguagem como responsáveis pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas e, “consequentemente, abrem caminho para uma abordagem de explicação do funcionamento psicológico humano, que implica, necessariamente, *a história das interações humanas*, tais como elas se organizam nas atividades e nas produções verbais coletivas” (BRONCKART, 2006, p.123).

As produções verbais coletivas, organizadas em textos e/ou discursos, tornam-se objetos de análise. No campo educacional, essas atividades de linguagem produzidas/desenvolvidas pelos professores, tanto na situação de trabalho quanto as que se desenvolvem em outros momentos, propiciam subsídios para que se possa compreender melhor a respeito dessa atividade profissional (MACHADO, 2009). Para a autora, as condutas dos indivíduos só podem ser interpretadas com a utilização da linguagem, pois as ações nela envolvidas refletem representações e/ou interpretações e/ou avaliações sociais relativas às atividades.

Em educação, portanto, a linguagem, de acordo com essa abordagem, passa a ser objeto central das pesquisas, seja esta produzida *sobre e no* trabalho educacional, sob a intervenção dos mais diferentes instrumentos de coleta e análise de:

[...] textos prescritivos, textos planejadores; textos produzidos durante a realização do trabalho e textos (auto-)descritivos e/ou (auto-) avaliativos. Os instrumentos de coleta têm sido diversificados, incluindo-se o levantamento desses textos – orais, escritos e digitais – nas instituições envolvidas, por meio de procedimentos: entrevistas, gravações em áudio e vídeo, autoconfrontação simples e cruzada, instrução ao sócio, coleta de registros digitais, entre outros (MACHADO, 2011, p.16).

Com isso, está sendo possível identificar diferentes representações do trabalho educacional, de que forma estão sendo desempenhados os papéis atribuídos ou como as atividades desempenhadas se realizam ou são impedidas. E, mais importante, tem sido possível mapear as motivações e as intenções, os recursos e as capacidades dos sujeitos envolvidos. Bronckart (*apud* MACHADO, 2011, p.25) utiliza o termo *actante* para designar as pessoas implicadas em qualquer tipo de agir. Porém, há o *actante*, aquele cujos motivos e intenções, recursos e capacidades a ele atribuídos, o colocam como verdadeiro **ator** no texto, diferente de um simples **agente** que não recebe nenhuma dessas atribuições.

Retomando o texto acima descrito, o agir desses *actantes*, ator ou agente, só pode ser, de acordo com a psicologia da linguagem, analisado em acordo com as condutas de linguagem. Para validar essa análise psicológica, a proposta de Bronckart filia-se a uma abordagem global e unificada do funcionamento psicológico, ou seja, não reduz a análise somente aos mecanismos e fatos socioculturais como responsáveis para o desenvolvimento das capacidades humanas (posição sócio interacionista propagada por Vigotski), mas, incorpora, também, as dimensões biológicas e/ou cognitivas para o desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas. Para explicar esse posicionamento, Bronckart (2006) cita o esquema geral de antropogênese proposto por Marx e Engels, segundo o qual:

a) as capacidades biocomportamentais específicas dos organismos humanos tornaram possível a elaboração de atividades coletivas assim como de instrumentos para sua realização concreta (as ferramentas manufaturadas) e para sua gestão global (os signos de linguagem); b) essas atividades coletivas instrumentalizadas produziram o mundo econômico, o social e o semiótico, que passaram a constituir-se como uma parte específica do meio ambiente dos seres humanos; c) foi o encontro com as propriedades radicalmente novas do meio e, depois, sua apropriação e interiorização pelos organismos singulares que, progressivamente, transformaram o psiquismo herdado da evolução e que possibilitaram a emergência do pensamento consciente em seu estado atual (MARX; ENGELS *apud* BRONCKART, 2006, p.123).

Ainda, de acordo com Bronckart (2006, p.137), para compreendermos o funcionamento humano, primeiramente, é preciso analisar o agir coletivo, porque “é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os

conteúdos do pensamento consciente das pessoas”, pois, segundo o autor, os “conhecimentos são o produto da vida, e não o contrário”. A prática, tanto na produção quanto na recepção/interpretação dos gêneros de textos e tipos de discurso, ou seja, o produto dessas interações coletivas que, como já dissemos, se refletem em textos e/ou discursos, é que propiciam o desenvolvimento de *mediações formativas*³⁰.

Para Cristóvão e Machado (2011, p.47), a produção coletiva de um artefato – citam como exemplo as sequências didáticas – constitui-se como um espaço de desenvolvimento profissional, pois, ao utilizar esse artefato como instrumento, provoca impacto tanto nos envolvidos, quanto na atividade docente. Por isso, alegam que dentre os vários eixos que “atravessam” o trabalho do professor a serem investigados – mencionam o eixo da aprendizagem, dos recursos e dos artefatos –, deve-se pesquisar aquele que envolve a atividade, ou seja, o trabalho docente realizado.

A esse respeito, Bronckart (2006, p. 203) comenta que, desde que a atividade de ensino foi considerada como um *verdadeiro trabalho* e passou a ser objeto de reflexões, debates, pesquisas de caráter didático e/ou científico, problemas relacionados a essa questão foram surgindo, pois envolve as ações do homem e o papel e estatuto dessa ação no funcionamento humano. Segundo o autor, embora as pesquisas possam apresentar resultados interessantes acerca do trabalho do professor, por outro lado, evidenciam a sua relativa opacidade, uma vez que há dificuldades em descrevê-lo, ou caracterizá-lo – ou como menciona – simplesmente “falar dele”.

Mas, o importante, é investigar justamente o papel dos conflitos no desenvolvimento profissional, pois é o grau de conflitos de representações que possibilita a abertura de zonas de desenvolvimento proximal (ZDPs). De acordo com Fogaça (2011), a aprendizagem ocorre à medida que os indivíduos se apropriam de artefatos culturais e, como resultado, ao longo desse processo, promove o desenvolvimento. Desta maneira, por meio do confronto de representações partilhadas em ambiente colaborativo de trabalho, as pessoas podem aprender e descobrir coisas que não fariam de maneira isolada, há sempre a “oportunidade de aprendizado”, não de cópia simplesmente, mas da transformação de novas informações (FOGAÇA, 2011, p.93).

³⁰ *Mediações Formativas* são aquelas que ocorrem em todos os âmbitos de atividade social, no caso do ISD, ao falar de mediações formativas, Bronckart (2006/2008) se refere ao meio educacional, pois acredita ser este o local universal de formação das sociedades contemporâneas.

Com base no conceito de que o desenvolvimento se dá no processo de apropriação dos debates interpretativos e dos artefatos culturais, Cristóvão e Machado comentam:

[...] estabelecemos como objetivo desse texto identificar se há potencial de desenvolvimento emergente da atividade coletiva por meio do reconhecimento de relações colaborativas e situações de conflito potencialmente favorecedoras do desenvolvimento profissional feitas por participantes do projeto. Ou seja, para nós, a produção de novos artefatos para a ação docente implica novas formas de organizar a atividade profissional e possibilita a articulação de diferentes dimensões do trabalho docente tanto no que diz respeito ao agir coletivo quanto ao agir individual (CRISTÓVÃO E MACHADO, 2011, p. 48).

Ao discutir a questão do desenvolvimento profissional docente, não poderíamos deixar de concordar com as autoras supracitadas de que, o desenvolvimento é orientado do social para o individual e vice-versa. Portanto, a capacidade de agir em quadros sociais específicos, só ocorre na relação entre indivíduos engajados em atividades sociais mediadas por artefatos materiais (materiais didáticos) e por ferramentas simbólicas (língua). Desta forma, as mudanças ocorrem com “a emergência de algo novo que interage com o que já existe e transforma esses elementos” (CRISTÓVÃO E MACHADO, 2011, p. 53).

4.1.2 O Trabalho do Formador como Atividade Instrumentada

As tarefas das Ciências da Educação, de acordo com Bronckart (2006, p. 239), podem ser enumeradas em três níveis: 1º) relativo a que e como ensinar – o que envolve objetos e metodologias de ensino; 2º) a respeito de como os formadores agem efetivamente para formar – o que envolve os processos de ensino-aprendizagem, tal como eles se desenvolvem nos campos de formação; 3º) em relação à formação dos formadores em campo – o que diz respeito a quais os saberes necessários para torná-los (os formadores) capazes de gerir suas atividades de maneira clara e autônoma. Para isso, aponta o autor, é preciso, por um lado, tomar consciência dos aportes construídos nesse campo e, de outro, a partir das próprias pesquisas empíricas, discutí-las para se construir um saber científico acerca do agir ou a respeito da intervenção.

Eis nesse último nível toda a problemática da formação, pois, como afirma Clot (2007, p.146), “a transmissão de instruções capazes de permitir uma substituição efetiva

é uma missão impossível”. Ou seja, a ação vivida por outrem, não é suficiente para novas internalizações e, muito menos, para novas atitudes. Por isso, para que haja desenvolvimento, é preciso conflitos e, igualmente, escolhas que façam da experiência uma necessidade para se buscar instrumentos.

Defendemos, assim, a ideia de que a formação docente deve ser uma ação consciente realizada pelo professor, isto é, deve ser a tentativa de compreender o próprio pensamento, sua ação e suas consequências, na tentativa de transformar, não só a sua própria história como professor, mas a de outros também. Reforçamos as ideias do filósofo e educador Paulo Freire (1983, p. 17) quando menciona o fato de “somente um ser é capaz de sair de seu contexto, de ‘distanciar-se’ dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação [...]”. Portanto, não há meios para imputar, aos professores em formação, novas acepções e/ou concepções. O desenvolvimento é algo individual que, embora ocorra no coletivo, requer o desejo e a necessidade de transformação da realidade.

Em relação a esse processo de desenvolvimento, talvez, esteja uma das questões mais delicadas dos procedimentos relacionados à formação docente: afinal, quem são os professores formadores? Como se tornam professores formadores? A quais saberes recorrem para desenvolver seu trabalho? Quais dispositivos são utilizados dentre os já existentes ou como concebem novos dispositivos para adaptar às demandas ou às necessidades sociais existentes? Quais relações de poder estão envolvidas para que se possa conseguir alcançar o desenvolvimento esperado ao final do curso? Quais são as expectativas desses formadores? De que maneira também se desenvolvem em decorrência desse trabalho?

Parte III

Procedimentos Metodológicos

“Hoje, tivemos nosso segundo encontro. Ainda estou ansiosa – acho mesmo que sempre estarei. Revi o material, foi difícil decidir qual a estratégia exatamente nesse segundo dia. Tenho medo de colocar tudo a perder, de “meter os pés pelas mãos”, de conduzir as coisas de maneira determinista. Tenho que vencer esse meu lado autoritário e repressor. Preciso dar voz às outras pessoas. quero que elas falem, necessito disso, espero isso...contudo, será que consigo transpor esse meu sentimento? Dar liberdade para que o outro se manifeste? como fazer isso?... acho mais aprendizado meu do que do outro ... estou sendo avaliada, julgada, medida...as pessoas esperam algo a mais de mim, percebo isso em seus olhos, nas suas expressões, na desconfiança de seus meios sorrisos, no menear duvidoso de suas cabeças, no erguer e abaixar e entortar de suas sobrancelhas ... meu papel é o mais difícil, com certeza, ou nenhuma certeza ...

(Diário do Curso de Formação – Impressões e Emoções - 2º encontro - 23 de março de 2011, fonte: Arquivo Pessoal).

CAPÍTULO IV

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nossa pesquisa, de cunho qualitativo, insere-se no campo da pesquisa social que provém da tradição epistemológica de caráter interpretavista (hermenêutica dialética)³¹, cuja razão dialética sobre a analítica busca a interpretação dos dados culturais. De acordo com Freire (2010, p. 19), “a fenomenologia contempla as experiências vividas de um ponto de vista descritivo, buscando desvendar a essência e as qualidades de um certo fenômeno, sob a perspectiva dos indivíduos que o vivenciam, percebem, intuitivamente interpretam e a ele se referem”. Dessa forma, ao invés de conceituar e categorizar antecipadamente as experiências cotidianas, busca-se um entendimento mais profundo, fenomenológico.

E, embora nos oponhamos ao método cartesiano de pesquisa, esse não é de todo desvalorizado, uma vez que o pensamento científico da postura positivista ganha novos contornos ao ser perpassado pelo senso comum que, influenciado pelo pensamento científico, torna-se elemento valioso para o nosso conhecimento de mundo. Nesse sentido, “o cientista social pode valer-se dele para interpretar as ações socialmente organizadas e a forma como os atores sociais a veem, posicionam-se em seu interior e constroem seu sistema de interpretação” (BORTONNI-RICARDO, 2008, p. 18). Ao citar vários autores (Gadamer, Ricouer, Dilthey, Van Manen, Moustakas), Freire (2010, p.20) afirma que a pesquisa hermenêutica trabalha com a textualização de interpretações de experiências, cujos significados e intenções das entrelinhas conduzem a uma compreensão mais aprofundada em relação à experiência vivida, gerando uma “conversa”, um “diálogo interpretativo”.

Segundo De Grande e Kleiman (2007), esse tipo de pesquisa, qualitativo-interpretativista, preocupa-se com a maneira como o mundo social é interpretado e experienciado, entendido e produzido, baseando-se em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi motivado. Para isso, mencionam os autores, exige-se do pesquisador capacidade para pensar e agir, pois devem ser estrategicamente combinadas preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas, afinal, a partir

³¹ Oliveira (2001) apresenta uma definição que consideramos pertinente para a pesquisa de cunho *hermenêutico dialético*. Segundo a autora, baseada em Guba e Lincoln (1989), o método hermenêutico dialético “coloca em ação os autores sociais através de um vai-e-vém constante que permite a captação da realidade em estudo, através de uma análise que se configura no encontro entre os grupos pesquisados”. Herman (2002), indo ao encontro de nossa postura metodológica, a esse respeito complementa: “Ao inserir-se no mundo da linguagem, a hermenêutica renuncia a pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis” (HERMANN, 2002, p.24).

disso, tomam-se determinadas interpretações que geram – ou podem gerar – diferentes consequências e repercussões a respeito dos fatos analisados e interpretados.

Mesmo que a pesquisa qualitativa tenha um perfil mais complexo, pois envolve muitas vozes que constituem o mundo social, que abarcam poder, ideologia, história e subjetividade (MOITA-LOPES, 1994) é no âmbito da competência linguística (competência comunicativa) que incutimos o caráter metodológico de nossa pesquisa. Ou seja, por meio do discurso de uma atividade coletiva e suas relações colaborativas e situações de conflito, buscamos os aspectos enunciativos-discursivos dos textos produzidos durante o CFC para UMA possível interpretação.

Para Machado (2004, 2009 e 2011), as pesquisas que enfocam o ensino em sua dimensão de trabalho com uma abordagem discursiva, – em nosso caso, a linguagem e o trabalho docente das PFCs – como atividades sociais, podem oferecer importantes informações a respeito de como são construídas representações em relação ao agir nas práticas de linguagem *sobre* e *no* trabalho educacional. Dessa forma, afirma a autora, para compreender melhor o trabalho educacional, os objetos de análise não podem ser as condutas diretamente observáveis, “mas os textos que se desenvolvem, tanto *na* própria produção de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, sobre *essa* atividade profissional” (MACHADO *et all*, 2009, p.18).

Por meio dos discursos, propomo-nos a interpretar alguns aspectos da realidade cotidiana de um CFC em relação às ações desempenhadas pelo *professor formador em formação* e *professores em formação*. Saujat (2004, p. 13), ao apresentar um panorama do trabalho do professor nas pesquisas em educação, apresenta como um dos eixos do vasto campo de estudo do pensamento do professor a *reflexão-em-ação* e o *prático reflexivo*. Segundo o autor, uma *reflexão no curso da ação* implica uma reflexão do prático reflexivo, pois incide sobre a ação e, conseqüentemente, à conduta em um determinado contexto. Desta forma, continua o autor, a experiência profissional é assimilada à experimentação, tornando-se escopo para confrontações que “alimentaria a dinâmica de uma reflexão na ação, articulada a uma reflexão sobre a ação conduzida *a posteriori*, fonte de novos conhecimentos para o profissional”. A esse respeito, Bronckart (2009, p.163) menciona que o ensino é um verdadeiro trabalho do professor, sendo que este não é um “dom”, portanto, do mesmo modo que qualquer outro profissional, os docentes devem aprender seu “*métier*”, adquirir experiência a respeito dele para “tornarem-se *profissionais* cada vez mais”.

Porém, para coletar esses discursos se fez necessário que esta pesquisadora se colocasse como mediadora de uma intervenção formativa, realizando uma *pesquisa ação*

na qual desempenha uma dupla função de caráter mais ou menos complexo: de um lado, elabora e executa o Curso de Formação, agindo *sobre* e *no* contexto e, de outro, observa, descreve, analisa e busca interpretar não só as ações discursivas dos *professores em formação*, mas o seu próprio agir discursivo, como *professor formador em formação*.

5.1 DO OBJETO DE PESQUISA ÀS IDENTIDADES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

5.1.1 O Curso de Formação

Experiências anteriores relacionadas à docência no Ensino Fundamental I desenvolvidas junto a professores de uma escola particular levaram-nos a problematizar qual a relação do professor das séries iniciais com o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que, geralmente, são formados em pedagogia e, como já discutido anteriormente neste trabalho, o fato de ser um curso abrangente a todas as disciplinas e funções pertinentes à escola, tem deixado lacunas “salutares” em relação aos conhecimentos para o ensino da língua/linguagem. Diante dessa indagação/problemática, outras se fizeram, dentre as quais, como pesquisar um grupo de professores sem que se pudesse ter que atender às necessidades específicas de um contexto em particular? A questão é que na escola da rede particular de ensino, como experienciamos e compartilhamos em outras leituras, na maioria dos casos, o formador, geralmente, é levado a atender aos apelos e às exigências da equipe pedagógica para atender dificuldades pontuais dos professores, tais como problemas relacionados à gramática, escrita, leitura, ortografia, acentuação, pontuação, avaliação, correção etc.

Inicialmente, pensamos em realizar a pesquisa nesse contexto particular de ensino, mas devido às interposições de outras instâncias da equipe diretiva, não nos foi possível seguir com a proposta. A respeito dessas dificuldades em se trabalhar em contextos particulares de ensino, Novello (2005) em publicação para o *IV Encontro Ibero-americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola* menciona que encontrou problemas em executar seu trabalho em uma instituição religiosa e particular, pois, segundo a equipe diretiva, esse trabalho poderia vir *de* encontro ao que já vinha sendo realizado na escola, interferindo no da coordenação pedagógica.

Diante disso, do mesmo modo como fez o autor anteriormente citado, buscamos um contexto público de ensino, afinal, esses se mostram mais colaborativos e receptivos às propostas que possam contribuir para melhorar dificuldades relacionadas ao ensino e à aprendizagem, pois são carentes de medidas de caráter formativo. Assim, dentre as

diferentes formas de formação – (a *forma universitária* – profissionais constroem e difundem de maneira personalizada saberes teóricos, numa relação pedagógica liberal; a *forma formativa contratual* – contratos, comerciais ou não, cruzam-se entre si à volta da transmissão de saberes de natureza diversa; a *forma escolar* – pessoas contratadas por uma instância dispendo de violência simbólica legítima transmitem aos formandos um conjunto de saberes (DEMAILLY, 1992, p. 145 *apud* NOVELLI, 2005) e; o *modelo interativo-reflexivo* – os professores se mobilizam em torno de apoios técnicos para a elaboração coletiva de saberes profissionais) – buscamos nos enquadrar a uma, ao que nos parece, essa última, pois compreendemos nossa proposta como um processo crítico e reflexivo a respeito do próprio agir e como parte de um complexo processo de “autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si e dos demais” (LIBERALLI, 2010, p.15).

O percurso do Curso de Formação elaborado está integrado ao Projeto de Pesquisa desenvolvido na UEL sob a coordenação da Prof. Dra. Elvira Lopes Nascimento com o título “Gêneros Textuais: das mediações formativas aos objetos de ensino” que tem, como objetivo principal, promover a articulação entre teorias científicas e práticas pedagógicas de língua portuguesa, alicerçada nos estudos interacionistas sociodiscursivos, a partir da interação: pesquisa *versus* ensino *versus* formação continuada de professor em serviço da rede pública de ensino. A partir desse objetivo geral, propõe-se a promover a autonomia do professor em relação ao livro didático e proporcionar-lhe uma formação que desenvolva competências para a elaboração de seus próprios materiais didáticos, cujo enfoque de trabalho implique a noção de gêneros textuais como quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam, o que faz com que o objeto real de ensino e aprendizagem sejam as operações que, quando apropriadas/ dominadas constituem as capacidades para o agir nos eixos da leitura, escuta e produção de textos orais e escritos.

O quadro abaixo faz uma ligeira síntese em relação ao projeto proposto:

Quadro 6 – Síntese de Proposta de Trabalho

DESCRIÇÃO DO PROJETO: propomos que esse trabalho de Formação Continuada fosse realizado junto a professores das séries iniciais do EF I.			
PROBLEMAS DETECTADOS	OBJETIVOS	JUSTIFICATIVA	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Preferência por ministrar outras disciplinas em lugar à de LP; • Desarticulação entre os três polos constitutivos do sistema didático que 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a compreensão entre o envolvimento teoria e prática; 	Esse trabalho se justifica à medida que pode proporcionar avanços no desempenho dos professores junto ao trabalho realizado em sala de aula,	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnósticos ZDP -VIGOTSKI, 2001); • Reflexão a respeito de materiais de

<p>envolve o trabalho: as condições de trabalho do professor, a apropriação dos artefatos sócio-historicamente construídos (tanto materiais quanto simbólicos) e o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Restrições impostas pelo Projeto Político pedagógico e as recomendações metodológicas para o ensino de LP expressas nos PCNs. • Incompreensão e incompatibilidade relacionadas ao uso do material didático que planifica o agir pedagógico (o manual didático que organiza o trabalho); 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades crítico-reflexiva; • Capacitar em relação a saberes acerca do ensino e a aprendizagem dos aspectos que envolvem os gêneros textuais. 	<p>colaborando, assim, não somente para sua ação, mas como disseminadores de uma prática que poderá se estender aos demais.</p>	<p>ensino;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise sobre os documentos oficiais (PCNs, PPP, Matrizes Curriculares, etc.); • Construção de Modelos Didáticos (BRONCKART, 1999); • Elaboração de Sequências Didáticas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) .
CRONOGRAMA GERAL: Março a Novembro de 2011			

Fonte: Projeto de trabalho apresentado à SEMED

Essa proposta compreendeu as atividades descritas no quadro a seguir:

Quadro 7 – Quadro de Atividades do CFC

ENCONTROS	CONTEXUALIZAÇÃO TEMÁTICA DO CFC	ATIVIDADES INTERNAS E EXTERNAS DESENVOLVIDAS
16/03	Apresentação do projeto (panorama geral)	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação entre os participantes, interação grupo; • Primeira explicação do Projeto; • Leitura e reflexão relato de experiência (de Denise Furgeri); • Trecho filme <i>Mindwalk</i>; • Dinâmica (desenho de uma árvore); • Questionário.
23/03	Linguagem como interação no ISD	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação <i>Power-point</i> relativo à linguagem; • Atividade em grupo: jornal na íntegra; • Organização dos gêneros do narrar e expor do jornal; • Retomada dos conceitos (tipo de texto, gênero, texto e discurso); • Tarefa: leitura e fichamento (Identities

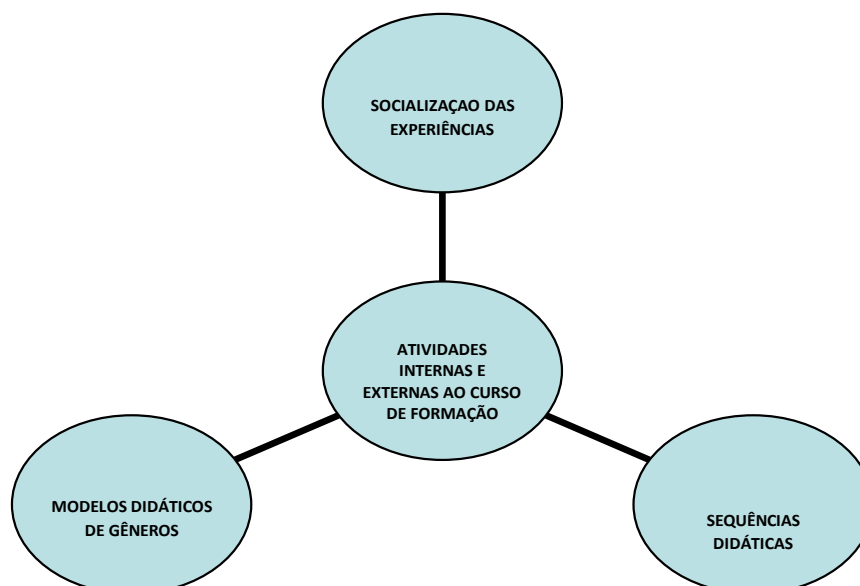
		em jogo no contexto de sala de aula: uma reflexão acerca das crenças identitárias – Angela Gonçalves de Souza).
30/03	Linguagem como interação no ISD (Sequências tipológicas)	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão do texto lido; • Retomada do <i>Power-point</i> relacionado à Linguagem no ISD (atenção às sequências tipológicas-SD); • Textos do narrar para análise das SD – coletivo; • Tarefa: textos do narrar para análise da Sequência Discursiva.
06/04	Linguagem como interação no ISD (Sequências tipológicas)	<ul style="list-style-type: none"> • Dúvidas/questionamentos; • Textos do expor para análise das SD – coletivo; • Tarefa: análise das Sequências tipológicas em textos e leitura das p. 21 a 49 – relativo ao interacionismo social de Bronckart (1999).
13/04	O interacionismo social (Bronckart, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de Sequências tipológicas.
27/04	O interacionismo social (Bronckart, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão do texto.
04/05	Sequências Didáticas e transposição didática (Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas – Adair Vieira Gonçalves Eliana Merlin Deganutti de Barros)	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão do texto
11/05	Sequências Didáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade em grupo (diagnóstico); • Elaborar uma Sequência Didática a partir de textos a respeito da biografia; • Discussão em grupo relativo aos textos e as atividades a serem elaboradas; • Apresentação das atividades de cada grupo; • Tarefa: leitura: Modelo didático do gênero biografia como instrumento para a elaboração de uma sequência didática – (Carvalho, Silva e Silva, 2010).
18/05	Modelo didático de gênero (MDG)	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação acerca da SD construída; • Discussão das atividades elaboradas e a respeito do trabalho das SD em sala de aula; • Avaliação da “SD” produzida; • Discussão a respeito das atividades elaboradas; • Discussão relacionada ao trabalho SD em sala de aula; • Roteiro do MDG (BRONCKART, 1999); • Tarefa: Leitura do texto A construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes

		e questionamentos para o ensino de gêneros (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006).
01/06	Sequência didática e Modelo Didático de Gênero	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão do MDG; • Retomada da Sequência Didática para repensar a elaboração a partir do MDG • Tarefa: Decálogo para ensinar e escrever (DOLZ, 1996).
08/06	Sequência didática	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão do texto • Apresentação das professoras; • Apresentação oral dos professores relativo ao texto;
15/06	Esquema geral Sequência didática (como se organiza)	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da definição do MDG; • Esquema geral da Sequência Didática; • Modelos de sequência didática (Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades – Ana Maria de Mattos Guimarães, 2006)
22/06	Sequência didática	<ul style="list-style-type: none"> • Decisão a respeito de qual gênero será pesquisado; • Exposição dos gêneros escolhidos; • Confraternização (encerramento do semestre).
02/08	Sequência didática	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do MDG elaborado em relação à Sequência Didática; • Estratégia de leitura como elemento componente da Sequência Didática;
10/08	Sequência Didática	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos relacionados à análise linguística e aos aspectos gramaticais de um gênero.
24/08	Sequência Didática	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização do trabalho com MDG e Sequências didáticas.
31/08	Sequência Didática	<ul style="list-style-type: none"> • Power-point projetos temáticos e interdisciplinares na escola. • Socialização de experiências do trabalho da Sequência Didática.
14/09	Sequência Didática	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização das experiências do trabalho da Sequência Didática. • Discussão das dúvidas de maneira coletiva.
21/09	Sequência Didática	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização das experiências do trabalho da Sequência Didática. • Discussão das dúvidas de maneira coletiva.
Encontros individuais (mês 9 e 10)	Sequência Didática	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho focado na Sequência Didática; • Abordagem focada nas dificuldades; • Reelaboração das atividades da Sequência Didática; • Elaboração final da Sequência Didática.

Fonte: Folha Registro de Frequência e Conteúdos

Para responder às perguntas de pesquisa e aos objetivos propostos para a busca de comprovar (ou não) nossa tese, expressamos os movimentos de nossa pesquisa na figura a seguir:

Figura 1 – Movimentos de Pesquisa



5.1.2 A Pesquisadora *Versus* o Professor Formador em Formação

Após o aceite da Secretaria da Educação, iniciamos um processo de inscrição, que, a princípio, reuniu um grupo de vinte professoras de diferentes escolas do Município dispostas a ouvir a proposta inicial. Princípios caracterizando o CFC como uma pesquisa-ação, na qual a pesquisadora como participante age, pois acreditamos que para compreender os fatos e o agir das pessoas é preciso partilhar do mundo desses sujeitos. Assim, a pesquisadora, também *professora formadora em formação* assume o papel que mais se aproxima de uma *participante completo* e/ou uma *participante observador*³², pois a partir do consentimento dos sujeitos envolvidos e de acordos realizados, tanto elabora as atividades quanto as desenvolvem, da mesma maneira que as observa, as descreve, as analisa, as interpreta e coordena os trabalhos.

³² Gold (*apud* Moreira, 2002) dependendo do grau de envolvimento, o pesquisador pode tornar-se: participante completo; participante como observador; observador como participante; observador completo.

Segundo Martins (2010) diferentes papéis sociais são imputados aos sujeitos durante sua vida. Dessa forma, o personagem social é “encarnado” e encenado de acordo com o papel social estabelecido pela sociedade, ou seja, “os papéis sociais como partes desse todo que também se expressa por meio das instituições dão forma ao social e ao individual”. A respeito das “máscaras” utilizadas pelos personagens para encarnar um herói – e que, sob nossa concepção se assemelham à vida real – Bakhtin dirá que

O que na vida, na cognição e no ato, designamos como objeto determinado, não recebe sua designação, seu rosto, senão através da nossa relação com ele: é nossa relação que determina o objeto e sua estrutura e não o contrário; é somente quando nossa relação se torna aleatória, como que caprichosa, quando nos afastamos da relação de princípio que estabelecemos com as coisas e com o mundo, que o objeto se nos torna alheio e fica autônomo, começa a se desagregar, abandonando-nos ao reino do aleatório no qual perdemos a nós mesmos e perdemos também a determinação estável do mundo. O autor não encontra uma visão do herói que se assinale de imediato por um princípio criador e escape ao aleatório, uma reação que se assinale de imediato por um princípio produtivo; e não é a partir de uma relação de valores, de imediato unificada, que o herói se organizará em um todo: o herói revelará muitos disfarces, máscaras aleatórias, gestos falsos, atos inesperados que dependem das reações emotivo-volitivas do autor; este terá de abrir um caminho através do caos dessas reações para desembocar em sua autêntica postura de valores e para que o rosto da personagem se estabilize, por fim, em um todo necessário (BAKHTIN, 1997, p. 25).

Nessa relação dialógica, portanto, buscou-se fundar não só o estabelecimento de confiança entre as partes, segurança em relação às promessas acordadas na apresentação do projeto, mas, principalmente, uma identidade. De acordo com Reis, Veen e Gimenez (2011, viii), pela complexidade com a qual se apresenta, o termo identidade deve ser cautelosamente utilizado devido à sua atitude “fragmentada, multifacetada, instável e construída na relação com o outro, plural, inacabada e marcada pela diferença”, por isso, a dificuldade de caracterizá-la. Colocando-se como parte do grupo, o objetivo foi estabelecer uma relação de familiaridade, fidelidade, afetividade e respeito às dificuldades e às diferenças existentes. Com o tempo, durante os encontros, os papéis da pesquisadora e *da professora formadora em formação* foram sendo definidos, de maneira que, para os participantes da pesquisa, se apagasse o primeiro, simplificando o segundo em apenas *professora formadora*, o que, talvez, nesse momento, se desta forma puder ser dito, inicia-se um processo de construção da identidade.

A formalização do curso e os encontros passam a existir à medida que as professoras começam a expressar suas *necessidades, motivos, desejos*, três aspectos essenciais

para que pudéssemos dar continuidade ao trabalho. Segundo Leontiev (2001) e Davidov (*apud* LIBÂNEO, 2004a), esses elementos da TA são fundamentais para a *apropriação* de um saber, acrescentaríamos, ainda, para que um evento se *concretize*.

O que une, portanto, sujeitos com diferentes necessidades, motivos e interesses são razões que, ao mesmo tempo que são divergentes, convergem para atender os objetivos gerais imputados ao grupo. Em detrimento a esses objetivos gerais, seguem outros individuais, particulares, praticamente impossíveis de serem determinados, mas passíveis de hipóteses, o que não nos cabe discutir nesse momento. Na figura abaixo, podemos relacionar à “entrada” dos sujeitos para esse contexto específico de formação com suas concepções, ideias, propósitos, pretensões etc. e o retorno destes para o seus contextos cotidianos com novas ou outras concepções, ideias, propósitos, pretensões etc. Assim, da circulação constante dos indivíduos entre o mundo social e objetivo (HABERMAS, 1989), o sujeito, subjetivamente, em um movimento constante de (re)construção, vai gradativamente se transformando, isto é, desenvolve suas capacidades, principalmente, as de linguagem, para agir no mundo social, modificando em decorrência disso, sua relação com o mundo objetivo que o cerca, conseqüentemente, transformando-o e transformando-se também, o que pode ser representado na figura 8, a seguir:

Figura 2 – Contexto de Formação



No quadro de análise proposto pelo ISD, a figura 2 representa a heterogeneidade discursiva que emerge dos processos de desenvolvimento das pessoas, por

isso, a necessidade de se compreender a atividade linguageira como “trabalho” contínuo. Além disso, a diversidade dos textos/discursos também devem ser compreendidos “como quadros sociais no seio dos quais as pessoas são susceptíveis de reformular o incessante debate social, de interiorizá-lo, de geri-lo psicologicamente, e, por sua vez, de alimentá-lo” (BULEA, 2010, p.168).

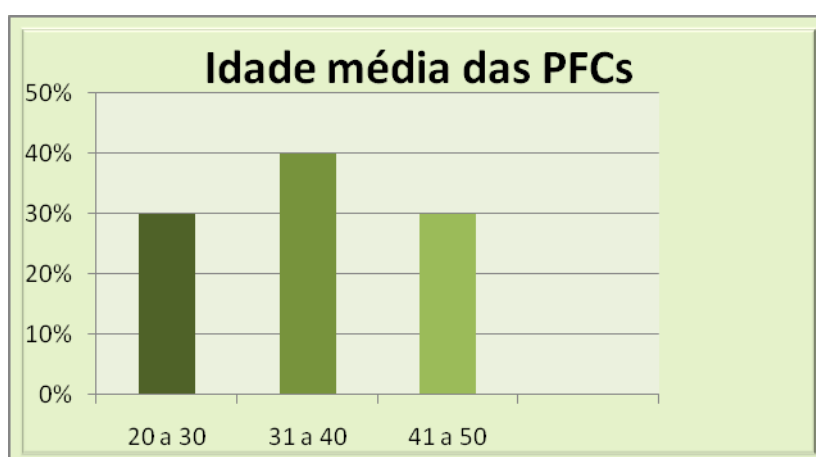
5.1.3 O Perfil das Participantes

O primeiro movimento para conhecer o público alvo foi buscar informações pontuais que ao não serem expostas publicamente evitassem determinados constrangimentos e comparações, tais como:

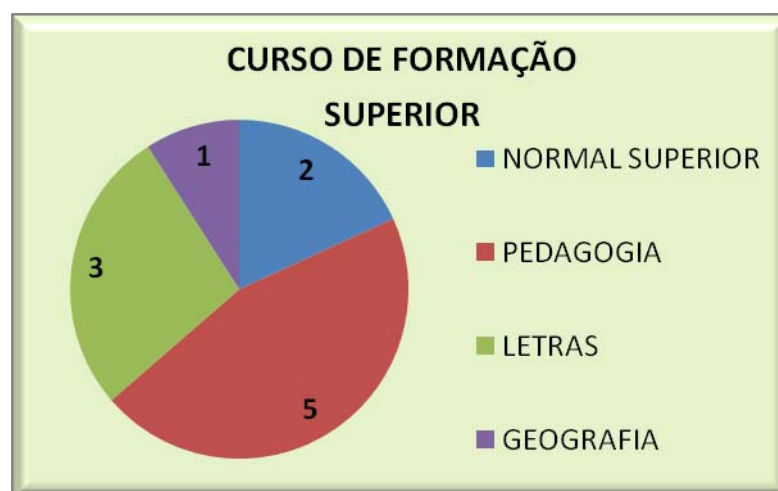
Professor(a)	Idade	Curso de formação	Anos de experiência no EF I	Curso(s) de pós/aperfeiçoamento Ano de conclusão
---------------------	--------------	--------------------------	------------------------------------	---

Das professoras questionadas, dez (das 18 participantes do 1º encontro) devolveram os questionários, dentre os quais seis correspondiam a professoras que permaneceram até o final do curso. As professoras com idade igual ou inferior a 30 anos têm em média 9 anos de experiência, quando, como se é de esperar, nos grupos acima dos 36 anos estão as professoras mais experientes (4 acima de 19 anos de experiência), 5 professoras têm entre 8 e 11 anos de experiência e apenas 1 iniciante, sem experiência alguma.

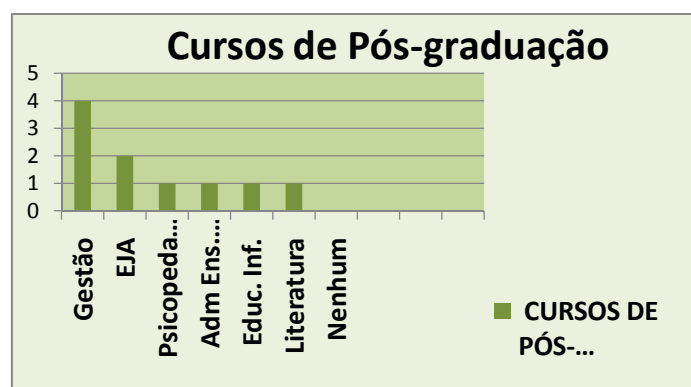
Gráfico 1 – Idade das PFCs



As 10 (dez) professoras que responderam o questionário têm a seguinte formação:

Gráfico 2 – Formação das PFCs

Os números não correspondem à quantidade de professoras, pois uma tem duas graduações, pedagogia e letras, e outra possui apenas o magistério, sem formação superior. Quanto à formação continuada, os seguintes cursos foram apontados: Gestão, Orientação e Coordenação; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Psicopedagogia; Direção, Supervisão e Orientação Educacional; Administração Superior; Literatura; Educação Infantil e Séries Iniciais etc., e cabe salientar que há professoras com mais de uma pós-graduação.

Gráfico 3 – Cursos de Pós-graduação

Como demonstra o gráfico, apenas duas professoras fizeram pós-graduação voltada, de certa forma, ao ensino e à aprendizagem, uma em Psicopedagogia e outra em Educação Infantil. Podemos também considerar a literatura, porém, geralmente, está atrelada ao Ensino Fundamental II e, principalmente, Médio. Embora todos os cursos se relacionem à

educação, aparentemente, os aspectos relacionados ao Ensino Fundamental I não são atrativos ou não estão dentre as preocupações das professoras. Também podemos interpretar o fato de quatro professoras se especializarem em gestão, uma em administração do ensino superior e duas no EJA como uma forma de “escapar” da regência em sala de aula, embora continuem trabalhando nas instituições educacionais, não seriam mais responsabilizadas diretamente pelo ensino e pela aprendizagem.

Outros cursos de formação/aperfeiçoamento não foram mencionados pelas professoras. A hipótese para isso pode ser a de que, por um lado, isso demanda tempo no preenchimento do questionário ou, por outro, sejam considerados de menor ou nenhuma importância para a sua formação, ou seja, pode estar relacionado à imagem que querem construir para si.

5.2 CRONOGRAMA

Segundo as orientações gerais para Formação Continuada (MEC, 2005), é de interesse do MEC institucionalizar a Formação docente articulando a formação continuada à pesquisa e à produção acadêmica desenvolvidas nas Universidades, sendo assim, o ministério propõe a adesão dos sistemas de ensino a essa Formação. Em vista disso, a formação continuada ganha papel central na atividade profissional: o educador necessita constantemente repensar e aperfeiçoar sua prática docente. Para isso, atribui à formação continuada os seguintes princípios: “a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso porventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; [...] a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores” (MEC, 2005). Pensando nesses critérios e na necessidade de promover uma formação a longo prazo, elaboramos e executamos o seguinte cronograma:

Quadro 8 – Cronograma das Orientações Coletivas e Individuais do CFC

CRONOGRAMA DAS ORIENTAÇÕES DO CFC										
ANO 2011	DIAS DOS ENCONTROS COLETIVOS				DIAS DOS ENCONTROS INDIVIDUAIS					
FEV./	ARTICULAÇÃO DA PROPOSTA DO CFC				<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração e ajustes da proposta do CFC. • Apresentação, avaliação e aceite da SEMED. • Divulgação e inscrições nas escolas da Rede. • Seleção pela Secretaria das 20 professoras. • Organização: local, dias e horários do Curso. 					
MAR./		16	23	30						
ABR./	06	13	27							
MAI./	04	11	18	25						
JUN./	01	08	15			15	21			
JUL./	RECESSO									
AGO./	10	17	24	31	18	23	24	25	30	
SET./		14			01	03	05	07	12	
OUT./	ORIENTAÇÃO POR E-MAIL E INDIVIDUAL									
NOV./	ORIENTAÇÃO POR E-MAIL E INDIVIDUAL									

Como apresentado no quadro, as atividades ocorreram praticamente durante todo o ano de 2011. A partir de março, iniciamos as oficinas, cujos encontros ocorreram na sede da Secretaria de Educação do Município, no período das 17h30min às 19h00min, todas às quartas-feiras úteis dos meses entre março e setembro, com exceção do mês de julho, período de recesso escolar. As professoras, geralmente, saíam da escola às 17h e vinham direto para o Curso que era iniciado, sempre, depois de um lanche preparado pela Secretaria e, quase sempre, o curso se estendia por meia hora além do horário previsto.

Os encontros individuais passaram a acontecer a partir do momento em que as professoras iniciaram o projeto individual do Modelo Didático do Gênero (MDG) escolhido. Nessa etapa, a PFF dispôs-se a ir às escolas conhecer os contextos do qual participavam para auxiliá-las a articular o gênero às necessidades individuais e específicas de suas salas de aula para a construção das SDs.

Nosso cronograma inicial era o de que as reuniões em grupo ocorressem de março a novembro, devido às provas e atividades de final de ano (solicitação da própria secretária). Mas, a Secretaria iniciou, de maneira inesperada, em setembro, o Pró-letramento e já, no início de agosto, fomos informados que não mais poderíamos realizar o Curso naquele dia e local, teríamos que nos transferir para a escola onde se desenvolveria o Pró-letramento.

Porém, algumas das professoras que participaram do CFC optaram por fazer paralelamente o Pró-letramento – e isso não significou o abandono do CFC, pois essa fase individual poderia ocorrer em outro momento, porém houve uma dispersão do grupo. Propomos, desta forma, às que não iriam participar do novo curso, que continuássemos nos encontrando, mas agora individualmente, pois estávamos já na fase de elaboração do MDG e algumas iniciando as atividades da SD. Desta forma, ocorreram alguns encontros, mas devido à flexibilidade do horário, os encontros individuais passaram a ocorrer em outros dias em outros espaços.

5.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS E MÉTODOS DE ANÁLISE

A organização metodológica do CFC foi determinante para a coleta e seleção dos dados a serem analisados. O quadro abaixo traça um panorama dos objetos a serem analisados e dos instrumentos de coleta e de análise:

Quadro 9 – Instrumento de Coleta e Objetos de Análise

OBJETOS A SEREM ANALISADOS	INSTRUMENTO DE COLETA	METODOLOGIA DE ANÁLISE DISCURSO DO PFF	METODOLOGIA DE ANÁLISE DISCURSO DO PFC
PERGUNTAS E RESPOSTAS ESCRITAS	❖ Questionários aplicados	Análise e discussão das perguntas elaboradas (texto escrito)	Análise e interpretação das respostas fornecidas (texto escrito)
TEXTOS PRODUZIDOS DURANTE A INTERAÇÃO	❖ Gravações	Análise e interpretação de áudio em relação à fala (texto gravado)	Análise e interpretação de áudio em relação à fala (texto gravado)
TEXTOS ESCRITOS E/OU GRAVADOS DURANTE A REALIZAÇÃO	❖ Atividades produzidas escritas e/ou gravadas	Análise e interpretação de como foram propostas as atividades (texto escrito e gravado)	Análise e interpretação de como foram realizadas as atividades (texto escrito)
TEXTOS ESCRITOS E/OU GRAVAÇÃO	❖ Tarefas realizadas escritas e/ou gravadas	Análise e interpretação de como foram propostas as tarefas (texto escrito e gravado)	Análise e interpretação de como foram realizadas as tarefas (texto escrito e gravado)

Dentre os dados obtidos através dos instrumentos, selecionaremos aqueles que mais se aproximam das necessidades metodológicas para atingir nossos objetivos, afinal, torna-se impossível e, muitas vezes, desnecessário, analisarmos o todo. A seguir, apresentamos os instrumentos de análise e os objetivos em relação ao Curso de Formação Inicial.

5.3.1 O questionário

Quadro 10 – Questionário

INSTRUMENTO	OBJETIVOS
❖ QUESTIONÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar quais as principais dificuldades em sala de aula; • Verificar qual a importância entre teoria e prática; • Averiguar quais os principais fatores que interferem de maneira negativa ou positiva na prática em sala de aula; • Verificar qual a importância dos CF para as professoras, quais os conteúdos abordados e de que maneira contribuem para a sua formação; • Acurar como, na concepção das professoras, deve ser realizado o trabalho o trabalho prático nos CF; • Conceber quais as concepções relativas a ensinar e aprender Língua Portuguesa; • Examinar a consciência ou não em relação aos referenciais teóricos que subsidiam sua prática em sala de aula.

Fonte: Günther (2003)

Günther (2003) afirma que o questionário é um conjunto de perguntas que não testa a habilidade daquele que responde, mas mede a sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação bibliográfica relacionada a um determinado tópico e/ou informações a respeito de pessoas acerca de suas ideias, sentimentos, planos, crenças etc. O questionário, assim, vem a constituir-se um dos principais instrumentos para o levantamento de dados por amostragem. Por meio dele, nessa pesquisa, foi possível conhecer individualmente algumas das concepções relativas ao ensino/aprendizagem da língua Portuguesa, além de expectativas e necessidades dos professores questionados.

Os questionários foram distribuídos às participantes pelo PFF no primeiro encontro e respondidos em outro momento e devolvidos no encontro subsequente. Para os professores em formação continuada, por sua vez, o questionário se constitui como uma maneira de refletir a respeito da própria prática e de associar os conhecimentos ao longo de sua formação. Já para o professor formador em formação como um momento de relacionar as

respostas às necessidades dos professores e aos conteúdos a serem trabalhados no curso e, para o pesquisador, como instrumento de geração de dados.

5.3.2 As Gravações

Quadro 11 – Gravações

INSTRUMENTO	OBJETIVOS
❖ Gravações	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar material para análise através de textos e discursos produzidos no Curso de Formação as ações de linguagem desenvolvidas/produzidas; • Fornecer subsídios para interpretações às ações de linguagem analisadas, produto da interação entre os participantes (professor formador em formação e professor em formação continuada).

Fonte: Machado, Ferreira e Lousada (2011)

As gravações de áudio dos encontros foram realizadas por meio de um gravador simples que, com a devida permissão das PFCs após uma explicação da finalidade do registro, era colocado sobre a mesa central. Nem todos os encontros foram gravados devido à falhas de operação (como esquecer de ligar ou religar o gravador ou outro problema de ordem técnica). Nosso objetivo com as gravações é o de que os textos gerados possam oferecer subsídios para interpretar motivos, intenções, recursos, capacidades, que, podem caracterizar os participantes como atores ou como meros ouvintes, características, essas, perceptíveis por meio do agir de linguagem (MACHADO, FERREIRA e LOUSADA, 2011, p.25).

5.3.3 As Atividades e Tarefas

Quadro 12 – Atividades e Tarefas

INSTRUMENTO	OBJETIVOS
❖ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e discutir diferentes textos (teóricos, institucionais, práticos, literários etc.); • Elaborar respostas; • Opinar; • Refletir a respeito dos conteúdos trabalhados; • Questionar; • Apresentar tarefas; • Tomar decisões.
❖ Tarefas	<ul style="list-style-type: none"> • Ler buscando a interpretação e compreensão do texto; • Realizar propostas; • Formular respostas;

	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar pesquisas; • Elaborar MDG e atividade didáticas; • Organizar uma SD.
--	--

A atividade, segundo Leontiev (2001), propicia o domínio na utilização dos meios que permitem dirigir um comportamento próprio (apropriação), pois, segundo Sforni (2004) inicialmente são assimilados em sua forma externa e, posteriormente, passam a ser o regulador interno do indivíduo. De acordo com a autora, “no **processo de apropriação**, o indivíduo reproduz em sua própria atividade as capacidades humanas formadas historicamente. Por isso, para Leontiev, a apropriação ou reprodução (adequada, mas não idêntica) pelo indivíduo, das capacidades sociais, é um tipo especial de atividade”.

No CFC, consideramos atividades todas as ações empreendidas no curso, como as que citamos no quadro 14, inclusive, as tarefas a serem realizadas. As atividades realizadas pelas participantes são relacionadas ao ensino, por isso cabe-nos, fazer uma distinção entre atividade e tarefa.

A tarefa tem um caráter mais prescritivo, pois se refere àquilo que uma pessoa deve realizar, por meio de metas e objetivos pré-estabelecidos, procedimentos, regras e restrições etc.. Já a atividade constitui-se como tarefa. Segundo Bezerra (2008), no universo da escola, o termo refere-se a todo e qualquer trabalho desenvolvido pelos alunos sob a orientação do professor. Portanto, “atividade corresponde a tudo o que é realizado pelos alunos, em situação de ensino e aprendizagem, tudo aquilo que é posto em jogo para que eles executem suas obrigações [...]” e “tarefas são ações prescritas ou propostas também aos alunos (de forma explícita ou não), em grande parte observáveis, cujos procedimentos e resultados são avaliáveis, principalmente numa avaliação formativa [...]”.

Hila (2010) menciona que dependendo da atividade, podemos encontrar tarefas diferentes a serem realizadas dependendo do modelo de ensino proposto, isto é, modelos mais reprodutivos, cujo objetivo da tarefa é acúmulo de informações e modelos mais produtivos, como as que advêm de uma perspectiva sociointeracionista. Segundo a autora, nem todas as tarefas estão explícitas numa atividade, visto que isso depende da forma como o aluno insere-se na cultura escolar. Chartrand (2002 *apud* HILA, 2010), distingue as tarefas de três formas diferentes: 1) tarefas prescritas: o comando da questão impõe explicitamente o que fazer; 2) tarefas implícitas: o comando não explicita certas tarefas consideradas conhecidas pelo aluno; 3) tarefas inferidas: considerando o que se estudou anteriormente acerca do assunto, o comando da questão leva o aluno a deduzir certas tarefas.

Por meio da análise dos discursos relativos às tarefas determinadas durante o curso, pretendemos analisar como realizam as tarefas (quando realizam); expressões de intencionalidade (tentam realizar a tarefa); reconhecimento da impossibilidade de realizar a tarefa (não realizam a tarefa); tentativa de reorganizar a tarefa de outra maneira (tarefa não bem sucedida) – (LOUSADA, 2004, p. 286 – retirado do quadro adaptado da *análise do agir do professor*).

5.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE E PROCEDIMENTOS

5.4.1 Levantamento de Temas e Subtemas

Para definir os temas e subtemas, buscamos na interação dos textos e na distribuição dos turnos de fala, segmentos que de um lado introduzem um tema, geralmente, pelo PFF (Segmento de Orientação Temática – SOT) e, de outro, como esse segmento é “tratado”, principalmente, pelos PFC e retomado pelo PFF (Segmentos de Tratamento Temático – STT), no qual os interactantes buscam reformular, questionar, particularizar, exemplificar ou focalizar um aspecto considerado importante (BULEA, 2010, p.90).

5.4.2 Categorias de Análise para Interpretação

Para interpretar a ação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como já dissemos anteriormente, o ISD propõe que nos utilizemos de uma metodologia compreensiva/interpretativa das produções verbais efetivamente realizadas (MACHADO, FERREIRA E LOUSADA, 2010 e 2011). Para isso, as referidas autoras propõem uma *ficha de análise* para “detecção das representações (reconfigurações)” que podem ocorrer em três momentos com configuração descendente/ascendente³³:

- a) **1º Momento:** (“entrada” dos textos) ocorre sem que se tenha que proceder à análise do texto e se refere aos aspectos interacionais e contextuais da ação de linguagem, mais especificamente, às condições de produção de um texto (BRONCKART, 1999).

³³ As autoras categorizam essa abordagem predominantemente descendente-ascendente (do contexto para as unidades textuais menores e vice-versa).

Quadro 13 – Procedimentos de Entrada do Texto

<p>1o MOMENTO</p> <p>(Procedimentos de entrada do texto)</p>	<p>a) Estudo relativo ao contexto sócio-interacional mais amplo, inclusive informações históricas;</p> <p>b) Levantamento de hipóteses a respeito das representações iniciais do(s) enunciador(es) acerca do contexto de produção imediato;</p> <p>c) Análise do tipo de suporte(s) em que o texto é veiculado e de suas características gerais (discursivas, visuais etc.);</p> <p>d) Levantamento do contexto que circunda os textos a serem analisados;</p> <p>e) Levantamento do gênero a que o texto é especificamente relacionado.</p>
---	--

Fonte: Bronckart (1999)

- b) **2º Momento:** inicia-se com o texto propriamente dito e os aspectos relativos à visão de conjunto dos textos em análise, os três estratos do folheado textual (Bronckart 1999).

Quadro 14 – Procedimentos de Análise do Texto

<p>2o MOMENTO</p> <p>(Procedimentos de análise do texto)</p>	<p>A detecção dos constituintes da <i>infraestrutura textual</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o plano global de texto - os tipos de discurso - as sequências
	<p>A detecção dos mecanismos de <i>textualização</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - os mecanismos de coesão nominal e verbal - os mecanismos de conexão
	<p>A detecção dos mecanismos <i>enunciativos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - as vozes - as modalizações

Fonte: Bronckart (1999)

- c) **3º Momento:** os procedimentos se constituem na detecção das funções sintático-semânticas dos sintagmas nominais, que permitem reconhecer os principais actantes em cena e as ações que realizam no plano motivacional; das intencionalidades; dos recursos para agir (MACHADO, LOUSADA e FERREIRA, 2011, p. 20-25). De acordo com Bronckart (2006, p.210) a “ação é uma intervenção deliberada de um agente humano no mundo”, e este intervém por um **motivo** (razão

para agir); uma **intenção** (objetivo) e **capacidade** (física) que definem a *responsabilidade* desse ser humano no encadeamento dos fenômenos.

Ação, para Bronckart, implica atribuímos ao comportamento dos indivíduos determinadas propriedades que não são diretamente observáveis, mas que podemos pensar como elas orientam ou determinam esses comportamentos. Isso seria, na concepção do autor, um *agir-referente* que, na *atividade* implica dimensões motivacionais, intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo organizado. Como exemplo, podemos ilustrar com as *figuras de ação* (BULEA, 2010), cujo objetivo pode ser: a) mostrar desenvolvimento, quando um mesmo actante constrói diferentes figuras em textos coletados em diferentes momentos, usando figuras diferentes para o mesmo conteúdo temático; b) mostrar internalização, apropriação, quando as figuras se alternam ao longo da interação, passando de uma para outra na discussão com pares (MACHADO, FERREIRA E LOUSADA, 2010).

Quadro 15 – Procedimentos de Interpretação do Texto

<p>3o MOMENTO</p> <p>(Procedimentos de interpretação do texto)</p>	<p><i>Figuras de ação</i> (a partir da semântica do agir)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ação ocorrência - Ação acontecimento passado - Ação canônica - Ação experiência - Ação definição
--	--

Fonte: Bronckart (2008) e Bulea (2010)

Além dessas figuras de ação apresentadas por Bronckart (2008) e Bulea (2010), outros autores apresentam análises relativas ao agir. Machado, Lousada, Ferreira (2011) concentraram no livro **o professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes** diferentes pesquisa relacionadas ao agir, dos quais apresentamos o de Barricelli (2011) que analisa o *agir linguageiro, agir cognitivo, agir instrumental, agir prescritivo, agir pluridimensional, agir corporal, agir afetivo, ausência de agir*. Quanto ao agir representado nos textos, Mazzilo (2011) afirma que predicados com verbos do dizer, predicados que representam agir individual, predicados que indicam atividade mental ou capacidade avaliação do agir: positiva ou negativa em relação a cada um dos segmentos analisados por meio de índices de avaliação como adjetivos, advérbios, verbos, modalizadores etc.; instâncias enunciativas: voz do narrador, vozes dos personagens, voz do expositor, voz do *expert*. Dias (2011), por sua vez, a partir da entrevista, recorre às categorias de análise proposta por Habermas a respeito dos mundos representados (mundo objetivo, subjetivo e

social), por meio das unidades linguísticas que comentam e avaliam o agir da professora no que se refere ao uso de instrumentos materiais e simbólicos.

Em nossas análises dos dados gerados, introduzimos outras figuras de ação de acordo com os segmentos de discurso construídos através da interação do CFC. Paralelamente, analisamos segmentos do texto que ora dizem respeito à PFF, ora se refere às PFC. Como a proposta de interação partiu da PFF, por uma questão metodológica e de clarificação dos dados interpretados, às figuras de ação encontradas chamamos de *figuras de ação-proposta*, pois buscam a responsividade ativa do interlocutor e às que buscam “responder”, entendo-se aqui, o termo como o *diálogo* entre os interactantes, denominamos como *figuras de ação-resposta*.

5.5 O PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO

As transcrições dos dados foram feitas a partir das gravações obtidas durante as reuniões coletivas e as individuais. Não foi possível transcrever todas as reuniões, pois, algumas, por problemas técnicos, não foram salvas, prejudicando a sequência dos dados de acordo com o cronograma. As gravações, por serem extensas, proporcionaram um volume imenso de dados que não foram utilizados devido à dificuldade em separar apenas aquilo que foi analisado – temíamos que os leitores perdessem informações que talvez pudessem lhes interessar – mantivemos as transcrições na íntegra nos anexos.

As transcrições foram realizadas por uma aluna do Curso de Letras Vernáculas e Clássicas, a quem prestamos nossos agradecimentos na parte introdutória desse trabalho. Por ser um trabalho minucioso e exaustivo, não pudemos nos dedicar pessoalmente a transcrevê-lo, embora tenha ouvido cuidadosamente todas as gravações para a escolha dos trechos a serem analisados. Não foram utilizados métodos de transcrições específicos, pois nosso interesse estava voltado para o conteúdo e não nos ativemos para esse detalhe, porém, utilizamos alguns códigos específicos para demonstrar destaque, pausas, incompreensão, descontinuidade etc. do discurso corrente, como demonstraremos a seguir, foram utilizados:

a) De acordo com o NURC:

- (()) – marcando diversas vozes / ((inint)) - incompreensão na fala/comentários descritivos do transcritor. Ex: ((risos)), ((barulho de trem));

- **Maiúscula** – marcando entonação enfática;
- **Interrogação (?)**;
- **Reticências** – quando utilizadas nos finais das frases, marcavam interrupções nas falas; quando utilizadas no meio das falas, marcavam pausas;
- “” – foram utilizadas para marcar a reprodução de discurso direto, citações e a leitura de textos durante as gravações;
- Números / datas foram escritos por extenso;
- Algum som **fático**: Ah!;
- **Silabação**;
- – - Comentários que quebram a sequência temática da exposição (NURC).

b) Símbolos com outras significações:

- (...) – de acordo com o NURC, seria a indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Nas transcrições, o conjunto de parênteses com reticências foi utilizado para fazer menção a alguém ou a algum lugar que não poderia ser explicitado;
- () – Significaria (e significou) a incompreensão de palavras/falas, mas dentro dos parênteses acompanhava a palavra “incompreensível”. Houve casos também de parênteses seguidos, um explicitando “diversas vozes” e outro “incompreensível”.

c) Segundo o NURC não poderiam, mas foram utilizados:

- Maiúsculas em início de frases;
- “É” teria que ser transcrito como “Éh”, mas foi utilizado na forma normal “É”;
- Nomes de obras / músicas precisavam ser grifados. Nas transcrições, ao invés de serem apresentados dessa forma, acabaram sendo (geralmente pq não foi em todas as vezes) na forma itálica;
- Foram indicadas frases exclamativas;

- Foram indicados também sinais de pausa típicos da língua escrita como: ponto e vírgula, dois pontos, vírgula e ponto final.

Parte IV

Análise dos Dados

“Temos hoje nosso terceiro encontro. Está semana foi muito corrida – queria saber qual não é – mas, enfim, a cada dia mais uma tarefa é realizada e tudo tem transcorrido, à medida do possível, bem. Apesar do muito por fazer, as coisas vão se realizando e os imprevistos e problemas ocasionais (e os não ocasionais também) vão sendo resolvidos conforme aparecem. Essas últimas semanas o tempo tem andado estranho. Praticamente todos os dias chove ou o tempo fica emburrado o dia inteiro. Sem o brilho do sol não funciona direito. Essa quarta-feira voou. Já é tarde quase hora de ir, nem vi o dia passar, que droga! Tanto por fazer e já se passaram as horas da tarde. Vou me arrumar, vou para a Secretaria. No caminho, reparo que a tarde está até mais bonita do que o esperado. Rumo ao pôr-do-sol, um misto de alívio e expectativa inundam minha alma. Saio do carro é um golfo gelado da tarde me provoca arrepios. Comprimento algumas pessoas, entro na sala, olho mais uma vez pela vidraça baça, o luscofusco confunde a visão, agora, um bafo quente aquece os ossos, deve ser o abafamento do dia aprisionado na pequena sala. Minha alma se aquece. Esqueço tudo, as meninas vão chegando. Sorrisos. Sussuros. Entreolhamentos, todos compactuam diferentes e iguais pensamentos...”

*(Diário do Curso de Formação, 3º encontro - 30 de março de 2011,
Fonte: arquivo pessoal).*

CAPÍTULO V

ANÁLISE GLOBAL DOS DADOS: UMA TEIA COLABORATIVA PARA A COMPREENSÃO DO CFC

Como o próprio título deste trabalho sugere, nossa pesquisa se organiza como uma “teia” colaborativa, portanto, as análises não podem ser interpretadas de maneira estanque, pois um capítulo depende do outro para formar um todo de sentido que possa responder nossas questões iniciais. As análises desta parte do trabalho, contribuirão de maneira decisiva para responder as seguintes perguntas realizadas no início da pesquisa:

1. Quais agires das professoras durante o processo de trabalho coletivo e individual da sequência didática, em relação:
 - Aos saberes e às capacidades docentes;
 - Às concepções de linguagem;
 - Às características apontadas pelo MDG;
 - À organização externa (situação de produção para o desenvolvimento das Capacidades de Ação que contemplem a mobilização de operações psíquicas relativas ao contexto);
 - À organização interna para o desenvolvimento de Capacidades Discursivas e Capacidades Linguístico-Discursivas que contemplem a mobilização de operações psíquicas em relação à organização do discurso.
2. Quais ações de linguagem podem ser identificadas e quais avaliações e tensões elas revelam a respeito do trabalho com Modelos Didáticos e Sequências Didáticas construídos pelas professoras no Curso de Formação?
3. Qual é a configuração das Sequências Didáticas construídas pelas Professoras em Formação em relação às capacidades de linguagem, aos seus objetivos, ao modelo didático, às concepções de linguagem e aos saberes e capacidades docentes?
4. O que o Curso de Formação propiciou em relação ao desenvolvimento profissional do professor formador em formação?

Para responder estas questões, devido aos inúmeros aspectos a serem averiguados, buscamos traçar um trajeto dos acontecimentos do CFC, desde sua organização

inicial às representações e desejos dos professores revelados pelos questionários (CAPÍTULO V); aos elementos referentes à primeira produção (CAPÍTULO VI); ao uso do MDG como instrumento para a elaboração das SDs (CAPÍTULO VII); à desconstrução do CFC a busca de cadeias interpretativas para o agir das PFCs e do PFF (CAPÍTULO VIII); à produção individual da SD (CAPÍTULO IX). Neste capítulo, nos ateremos às principais informações fornecidas pelos questionários.

6 EVIDÊNCIAS DE REPRESENTAÇÕES E DESEJOS DAS PFCs

Os programas e/ou cursos de formação continuada que abarcam o ensino de língua/linguagem buscam apresentar modalidades ou propostas de intervenção que possam tornar os profissionais envolvidos comprometidos com sua prática, conseqüentemente, capacitados para exercer a docência de maneira mais consciente. Ao considerar a linguagem como fundadora e organizadora das atividades humanas (BRONCKART, 2006, 2008) entendemos que esta revela o agir humano, os anseios e as representações que expressam avaliações e percepções a respeito dos fatos e do mundo.

Dessa forma, pensar e organizar os CFs são tarefas que requerem um embasamento teórico anterior, além de leitura e reflexão relacionada à literatura existente a respeito, porém, não pode ser construído apenas com base nas experiências de outrem, ou seja, requer um conhecimento sobre o contexto no qual se irá atuar. Uma das ferramentas utilizada para detectar aspectos norteadores do trabalho do formador consiste em realizar questionários (ANEXO 4), instrumentos que permitem detectar quais as principais dificuldades, as concepções, aspectos gerais, positivos ou negativos, os fatos a respeito dos quais o trabalho deve ser idealizado e quais devem ser trabalhados.

Igualmente a todo mecanismo de pesquisa, o questionário pode apresentar problemas para a coleta de dados (MACHADO e BRITO, 2009), pois há influências de ordem prescritiva e dos discursos teóricos relativos aos trabalhadores adquiridas anteriormente durante as instruções de trabalho que não são, às vezes, executadas na prática, mas que são do conhecimento do trabalhador como conduta ideal. Além disso, pode ocorrer a manipulação das respostas dadas, uma vez que os entrevistados de maneira mais ou menos consciente já sabem quais as respostas esperadas e quais atenderiam as expectativas dos pesquisadores, assim como, permite a construção de uma imagem mais próxima à ideal de um trabalhador da educação. Dessa forma, em alguns casos, há uma manipulação em relação às respostas dadas, mascarando a real situação, comportamento, prática do trabalhador, pois, a verdade, significa expor pontos fracos, falhos e não é exatamente essa imagem que se pretende passar para o outro.

Na busca por discutir esses aspectos, optamos por uma metodologia que propõe a análise dos fenômenos textuais e discursivos, pois estes são orientados pelo agir docente, o que, sob o ponto de vista do ISD, implica investigar figuras interpretativas do agir (re-) construídas nos/pelos textos (MACHADO; BRONCKART, 2009). Como já mencionamos em outro momento, o ISD parte de uma abordagem descendente para os

fenômenos textuais e discursivos. Nesse caso, a produção de textos, como primeira produção linguageira – entendendo-se aqui como primeira produção os questionários (ANEXO 4) – pode suscitar hipóteses em relação ao contexto de atuação.

O questionário é composto por um conjunto de questões abertas e fechadas que versam acerca das dificuldades em realizar o trabalho docente; a respeito do que consideram como prioridade de ensino (práticas de leitura, produção, análise linguística etc.); os fatores de interferência na prática pedagógica (positivos e negativos); em relação aos estudos anteriores em relação à prática docente e sua contribuição para a formação; acerca das representações em relação aos CFs; relacionadas às concepções em relação a aspectos teóricos; entre outros aspectos. A seguir, analisamos os movimentos de produção e circulação dos questionários, depois buscaremos interpretar os resultados, principalmente, em relação às respostas discursivas, nas quais as representações e os anseios ficam mais evidenciados.

6.1 A PRODUÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O questionário foi produzido pelo PFF em conjunto com a orientadora. O objetivo era mapear as principais dificuldades, pois, a partir delas, o CF pode ser estruturado de maneira mais consistente, uma vez que busca atender, na medida do possível, as reais necessidades dos sujeitos envolvidos. Desta forma, as perguntas elaboradas buscam detectar informações, além de fazer-se conhecer – pelo menos em alguns aspectos – a partir da interação escrita que passa a existir. Por ocorrer no primeiro encontro e pela indisposição das professoras em responder durante a reunião, foi dada a liberdade de respondê-lo em outro momento para que fosse entregue no próximo encontro. Isso causou alguns inconvenientes como a não devolução do questionário por todas as participantes.

Das 13 (treze) questões formuladas, 6 (seis) podem ser consideradas mais fechadas e o restante abertas no sentido de permitir a manifestação de opiniões, visões, sentimentos etc. a respeito das questões educacionais, principalmente, relativas à prática de ensino. Enquanto as questões 2, 3, 8, 9, 10 e 12 permitem a escolha do que se ajusta à visão das professoras, as questões 1, 4, 5, 6, 7, 11 e 13 requerem a expressão verbalizada de suas impressões e percepções.

Em relação aos efeitos positivos ou negativos gerados pelo questionário para a pesquisa e a pertinência das questões para obter informações a respeito do contexto de atuação, somente será possível refletir, por meio das respostas dadas, aspectos a serem analisados nos próximos tópicos.

6.2 A CIRCULAÇÃO-RESPOSTA AOS QUESTIONÁRIOS: QUESTÕES FECHADAS

Organizamos os 10 questionários respondidos em uma escala (1 a 10), considerando o tempo de trabalho, sendo o questionário número 1 correspondente a professora com menor experiência (professora 1, três meses de experiência, considerada como iniciante) e professora 10 com mais experiência (27 anos de experiência). Nesse tópico, vamos analisar o movimento temático suscitado pelas professoras às questões: 2, 3, 8, 9, 10 e 12 e levantar algumas hipóteses interpretativas a partir das respostas, tanto em relação à elaboração das questões quanto aos temas.

A questão 2 do questionário corresponde à averiguação do grau de importância dado aos aspectos teóricos e práticos para as práticas de leitura, produção de texto e análise linguística. Nessa questão, os professores deveriam apontar por ordem de prioridade a serem trabalhados nos CF a *teoria*, a *prática* ou a *teoria e prática*, sinalizando de 1 a 3 as respostas.

Quadro 16 – Tematização: prioridade entre teoria e prática

Prof.	<i>Quais os enfoques que você prioriza em ordem de importância para que sejam tema do curso: práticas em sala de aula com a leitura, práticas em sala de aula de a produção, práticas em sala de aula com a análise linguística. Ou seja: qual o eixo de trabalho que você considera prioritário para ser tratado em um curso de formação, considerando as suas dificuldades para as atividades didáticas? Sobre a questão anterior, escreve 1, 2 e 3 de acordo com a ordem de prioridade:</i>		
	Teoria ()	prática ()	teoria e prática ()
1	1	1	1
2	1	3	2
3	1	2	3
4	3	2	1
5	3	2	1
6	3	2	1
7	3	2	1
8	2	3	1
9	2	3	1
10	3	2	1

Resultado:

Quadro 17 – Resultado da Prioridade entre Teoria e Prática

	++	+ -	- -
Teoria	3	2	5
Prática	1	6	3
Teoria e Prática	8	1	1

Encontramos um primeiro problema em relação à formulação da questão 2, pois consiste em duas perguntas em uma. Como não há espaço para a resposta da primeira parte e logo em seguida ocorre a inclusão da explicativa por meio da conjunção “ou seja”, parece que a resposta fica sendo apenas reflexiva, não tendo a necessidade de manifestação verbal, portanto, não há como evidenciar aspectos que consideramos de grande importância para serem trabalhados no curso (leitura, produção ou análise linguística).

Como podemos verificar, a relação entre *teoria e prática* é apontada como a mais importante, e o estudo da teoria de maneira isolada é considerada a menos relevante. Um número considerável de professoras aponta a prática como prioridade, mas todas parecem ter consciência a respeito da importância de nos CFs a teoria a ela estar associada. Isso revela um aspecto considerado positivo para o andamento do curso, pois não seria possível trabalhar apenas elementos práticos sem a teoria para embasar – geralmente, o mais esperado nos cursos é que sejam “ofertadas” atividades e soluções para o dia-dia de sala de aula. Diante dessa consciência, a teoria pode ser exposta, desde que seja relacionada à prática o tempo todo.

Por meio da questão 3, foi possível evidenciar os fatores que têm interferido de maneira negativa na prática pedagógica. O quadro a seguir busca sintetizar esses aspectos:

Quadro 18 – Tematização: fatores de interferência negativa

FATORES DE INTERFERÊNCIA NEGATIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	N.
Tempo	8
Conteúdos	3
Material didático	2
Reuniões	2
Coordenação pedagógica	0
Conhecimento teórico da disciplina	2
Conhecimento didático da disciplina	3

Estrutura escolar	7
Organização da turma/ número de alunos	3
Ausência de articulação escola-família	7
Pessoal de apoio ao professor	2
Pré-requisitos para a aprendizagem dos conteúdos pelo aluno	7

O fator tempo (8) lidera os aspectos negativos que interferem na prática pedagógica, sendo essa uma reclamação entre a maioria dos educadores. Relacionado a ele está associado o tempo de planejamento das aulas e elaboração/seleção do material didático. Esse fato se confirma mais adiante, quando analisamos a não realização de tarefas propostas pelo curso, justamente, pela falta de tempo.

Boa parte dos professores colocou a estrutura escolar (7) como um dos aspectos que contribui de maneira significativa para “atrapalhar” a prática pedagógica, porém, essa questão, agora analisada, não ficou muito clara, pois nos referíamos à estrutura física da escola e não detectamos exatamente qual foi o entendimento das professoras. Isso ocorreu porque em outro momento do questionário, a maioria mencionou o fato de as escolas estarem fisicamente bem estruturadas e se “estrutura escolar” estiver se referindo a pessoal essa questão ficou contraditória até mesmo pelo resultado das reuniões (2), coordenação pedagógica (0), pessoal de apoio ao professor (2), considerados também parte dessa estrutura maior que compõe a escola.

Outro fator incômodo à prática pedagógica está relacionado à ausência da família no processo de ensino e aprendizagem. Os pais têm atribuído a escola e, especialmente, às professoras, a tarefa de educar e garantir a aprendizagem dos alunos, além de serem responsabilizados a resolver conflitos e problemas de ordem emocional e afetiva. Não bastasse, há aqueles que deixam para a escola a transmissão de valores éticos e morais e, até mesmo, noções de higiene e comportamento, aspectos relatados pelas professoras durante o curso.

Na mesma proporção estão os fatores relacionados aos “pré-requisitos para a aprendizagem dos conteúdos pelo aluno”. Quando iniciam o trabalho com um conteúdo, na maioria das vezes, é preciso não só retomar os conteúdos vistos anteriormente, mas ensiná-los novamente, o que torna o tempo disponibilizado para a apropriação de um conceito demorado, pois é preciso um pré-requisito para que realmente seja apreendido.

Houve apontamentos abaixo do esperado em relação a fatores como conteúdos (3), material didático (2), conhecimento teórico (2) e didático (3) da disciplina

como fator negativo para realização do trabalho. Isso nos surpreende, pois, afinal, nossa expectativa é a de que exatamente por isso buscaram curso. Isso se tornou uma incógnita em nossa pesquisa, talvez, explicado pela maneira como os questionários foram elaborados e a compreensão daquilo que é para ser respondido.

A questão número 8 tematiza os aspectos a respeito de como deveria, na concepção das professoras, ser realizado o trabalho de formação em relação às atividades práticas. Essa questão também não parece tão clara, à medida que algumas professoras acabam respondendo discursivamente as questões a, b e c, quando somente deveriam assinalar em um processo de múltipla escolha.

Quadro 19 – Tematização: sobre as atividades práticas

<i>Em sua concepção, como deveria ser realizado o trabalho de formação junto aos professores em relação às <u>atividades práticas</u>:</i>	N.
<i>a) Com resultados de observação e análise de atividades/tarefas propostas aos alunos para diagnosticar se houve ou não desenvolvimento/aprendizagem?</i>	7
<i>b) Com o encerramento da sua participação momentaneamente com o encerramento do curso?</i>	0
<i>c) Com apresentação e socialização dos resultados práticos aos colegas cursistas?</i>	6

Os itens a e c representam quase por unanimidade as escolhas realizadas pelas professoras para socializar, discutir e apresentar o material produzido nas atividades práticas. Embora o item A seja o mais cotado, não pudemos realizá-lo por falta de tempo para o desenvolvimento concreto das atividades, mas sempre havia durante o curso atividades utilizando exemplificação e discussão de algumas propostas realizadas, sem, no entanto, discutir se houve desenvolvimento/aprendizagem ou não. Felizmente, o encerramento do curso não foi uma das opções escolhidas e isso implica dizer que as participantes do CF permaneciam no curso por motivos bem maiores que o de garantir apenas um certificado. O processo de socialização foi um dos aspectos mencionados como de extrema relevância para as professoras que apontaram como de suma importância a união entre os itens a e c, como fica evidenciado em seus discursos, “construção, em conjunto, de materiais didáticos, sugestões de atividades etc.” (Prof. 2); “acredito muito nas trocas de experiências” (Prof. 3); “buscar caminhos e estratégias para acabar com as dificuldades que os alunos apresentarem” (Prof. 6); “vinculando a teoria com a prática simultaneamente” (Prof. 10). Pelo que podemos depreender da análise, as professoras gostariam de elaborar materiais e depois aplicá-los,

trocar experiências, discutindo os fatos ocorridos, porém, podemos adiantar que trabalhar os aspectos teóricos, elaborar materiais e aplicá-los para discutir os resultados, demanda uma carga horária muito maior do que duas horas semanais apenas, portanto, praticamente impossível de ser realizado em um único ano.

Já a questão número 9 tematiza o fato de as professoras se utilizarem de um referencial teórico ou metodológico para subsidiar/refletir acerca das práticas em sala de aula. 80% (8) das professoras respondeu que sim, que utilizam um referencial e apenas 20% respondeu que não, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 20 – Tematização: subsídio teórico-metodológico

<i>Selecione a resposta a seguir: Há algum referencial teórico-metodológico (behaviorista, construtivista, sociointeracionista etc.) que subsidia sua prática ou suas ações em sala de aula?</i>	N
<i>a) Sim, busco constantemente fundamentos de abordagens teóricas para refletir sobre as minhas práticas em sala de aula.</i>	8
<i>b) Não, a minha experiência profissional não permite socializar teorias às ações o que não me propicia relacionar teoria e prática ao meu modo de ensinar.</i>	2

Podemos inferir que esse resultado não necessariamente corresponde à realidade, pois outros aspectos analisados no questionário e, posteriormente, durante o curso revelam a dificuldade de as professoras relacionar teoria e prática ou teoria à prática, principalmente, no que diz respeito aos aspectos teóricos e metodológicos. A hipótese para o resultado da resposta “a” (8) ser afirmativa, pode estar relacionada à menção na questão de teorias (*behaviorista, construtivista, sociointeracionista etc*) que, de certa forma, constituem-se como discursos teóricos e prescritivos vinculados ao trabalho do professor pelas instâncias superiores nos manuais, cursos formativos, estatutos, filosofia de trabalho etc. Se negassem (como propõe a opção “b”, poderia, segundo sua visão, gerar uma imagem negativa a respeito do trabalho que realizam. Segundo Machado e Brito (2009, p. 141), a produção de qualquer texto é influenciada pela situação de produção, cujas “representações do produtor sobre seu próprio papel social e sobre seus objetivos, sobre o papel social de seu(s) interlocutor(es) e de seus objetivos, sobre a relação social existente entre eles, sobre a instituição social em que a produção se desenvolve e em que o texto circulará” determinam as escolhas para construir uma imagem representativa de si. Isso já não ocorre na questão 10, em que o fato de considerar como importante o estabelecimento de uma abordagem teórica-metodológica não significa necessariamente saber fazer essa relação, mas se constitui como algo incômodo. O

fato de não considerar importante pode ser resultado da falta ou ausência de reflexão relativa à própria prática.

Quadro 21 – Tematização: importância de se estabelecer teoria à prática

<i>Você considera importante estabelecer uma relação entre uma abordagem teórica-metodológica e o modo como executa seu trabalho em sala de aula?</i>	N
a) <i>Sim, considero importante. ()</i>	9
b) <i>Não, não considero importante. ()</i>	1

O não domínio dos aspectos teórico-metodológico culmina em dificuldades encontradas pelo professor para sua prática pedagógica. Isso fica evidenciado pela questão 12, cujo tema se refere às dificuldades individuais para o trabalho:

Quadro 22 – Tematização: dificuldades individuais

<i>O que é mais difícil para você? (enumere de 1 a 6, considerando 1 mais difícil e 6 mais fácil).</i>
a) () <i>delinear as atividades para um dia de aula</i>
b) () <i>planejar o andamento das aulas por um período de tempo determinado</i>
c) () <i>motivar os alunos para novos conteúdos</i>
d) () <i>desenvolver o conteúdo propondo atividades significativas para os alunos</i>
e) () <i>desenvolver o conteúdo sem preocupação com a articulação com situações significativas para ao aluno</i>
f) () <i>estabelecer metas e objetivos para cada objeto de ensino promover a interdisciplinaridade</i>

Quadro 23 – Resultados

QUESTÃO	NÍVEL DIFICULDADE					
	1	2	3	4	5	6
A	0	0	0	0	2	8
B	0	1	0	2	7	0
C	2	2	1	4	1	0
D	1	2	4	3	0	0

E	0	5	3	0	0	2
F	8	0	1	1	0	0

Considerando 1 para o mais difícil e 6 para o mais fácil, vamos considerar 1 e 2 como os aspectos mais difíceis, 3 e 4 como aspectos de dificuldade mediana e 5 e 6 como aspectos considerados de fácil resolução, seguindo as respostas prevalentes. Assim, o quadro de resultados pode ser interpretado da seguinte maneira:

- 1) É considerado como mais difícil (1 e 2), o item F (8) “*estabelecer metas e objetivos para cada objeto de ensino promover a interdisciplinaridade*” e o item E (5) “*desenvolver o conteúdo sem preocupação com a articulação com situações significativas para ao aluno*”. As metas e objetivos para os objetos de ensino constituem uma das principais deficiências devido à dificuldade das professoras em associar aspectos teóricos àquilo que, na prática, pode-se desenvolver com o aluno. Devido à pedagogia ser composta de várias disciplinas que apenas esbarram nos conteúdos a serem trabalhados, sem, na maioria das vezes, um aprofundamento e reflexão, realmente, tornam a interdisciplinaridade um aspecto de difícil realização. Isso tudo recai sobre a própria organização da aula, gerando dúvidas quanto a uma aprendizagem significativa para os alunos.
- 2) É considerado como dificuldade mediana (3 e 4), o item C (4) “*motivar os alunos para novos conteúdos*” e o item D (4) “*desenvolver o conteúdo propondo atividades significativas para os alunos*”. Esses itens estão relacionados à dificuldade em tornar significativos conteúdos que nem mesmo as professoras sabem se são significativos, ou seja, não há uma consciência em relação aos objetivos e metas, portanto, o ensino se restringe àquilo que precisa ou tem que ser trabalhado para cumprir um programa curricular e não porque promove o desenvolvimento dos alunos.
- 3) É considerado como mais fácil (5 e 6), o item A (8) “*delinear as atividades para um dia de aula*” e o item B (7) “*planejar o andamento das aulas por um período de tempo determinado*”. Esses itens parecem fáceis, pois estão relacionados à escolha de um material e de um

conteúdo para ser trabalho, muitas vezes, desvinculado de objetivos e propósitos conscientes de ensino e aprendizagem, apenas para atender conteúdos e/ou conceitos do programa curricular de um ano/série, mas que não se relaciona necessariamente a conteúdos e/ou conceitos trabalhados anterior ou posteriormente.

6.3 A CIRCULAÇÃO-RESPOSTA AOS QUESTIONÁRIOS: QUESTÕES ABERTAS

As respostas subjetivas correspondem às questões 1, 4, 5, 6, 7, 11 e 13. Para analisá-las, buscaremos nos textos das respostas indícios interpretativos que nos auxiliem a pensar o CF de maneira que possa atender as necessidades e expectativas das professoras. Para isso, vamos manter a mesma estratégia das questões fechadas em relação à ordem das professoras (1 a menos experiente e 10 a mais experiente). Agora levantaremos os temas mobilizados em cada resposta para a detecção das representações, posicionamentos e expectativas das professoras em relação ao CF.

6.3.1 Temas e Subtemas Mobilizados na Questão 1

Como primeira questão, pensamos em detectar quais as *principais dificuldades* encontradas pelas professoras para desenvolver seu trabalho em sala de aula. Os temas mobilizados na questão 1 ficaram assim estruturados:

Quadro 24 – Tema da Questão 1: Principais dificuldades

<i>Quais as principais dificuldades que você encontra para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula?</i>
<i>a) Quanto ao espaço físico:</i>
<i>b) Quanto aos conteúdos prescritos para a disciplina de língua portuguesa:</i>
<i>c) Quanto à elaboração de materiais didáticos:</i>
<i>d) Quanto à didática da disciplina:</i>

Como subtemas, as professoras mobilizaram as seguintes respostas (ANEXO 1):

Quadro 25 – Subtemas Mobilizados na Questão 1³⁴

TÓPICO	PFC	SUBTEMAS: ESPAÇO FÍSICO
A	1	<i>Nenhuma</i>
	2	<i>O quadro negro em minha sala está bem defasado, as paredes estão sem pintura, várias outras coisas, mas vai melhorar, pois a escola está passando por reformas.</i>
	3	<i>Sala com iluminação precária ... (escola em reforma). Número alto de alunos, devido aos problemas sociais graves.</i>
	4	<i>Ausência de suporte tecnológico/digital. Deficiência.</i>
	5	<i>Nenhum.</i>
	6	<i>-</i>
	7	<i>Mobiliário inadequado, salas sem ventilação.</i>
	8	<i>O espaço físico onde trabalho é muito bom.</i>
	9	<i>Muito barulho pois a quadra fica do lado da sala de aula.</i>
	10	<i>Mobiliário inadequado, salas sem ventilação.</i>

A maioria das professoras apontou problemas relacionados ao espaço físico, porém nenhuma mencionou o fato de estes serem determinantes para atrapalhar ou impedir o trabalho pedagógico. Esse espaço serviu como uma oportunidade de denúncia ou reclamação de aspectos que incomodam, mas esses aspectos não são empecilho para o sucesso das aulas, pois não são mencionados como algo crítico, apenas irregularidades contornáveis.

Quadro 26 – Subtemas Mobilizados na Questão 1: Conteúdos prescritos

	PFC	SUBTEMAS: CONTEÚDOS PRESCRITOS
B	1	<i>A maior dificuldade é o tempo para estudar e elaborar os materiais. A hora atividade é reduzida e o tempo de trabalhado é estendido, aproximadamente 10hrs. A falta de experiência também dificulta o trabalho.</i>
	2	<i>Acredito que seja no momento em que os alunos têm que escrever as produções textuais, os diferentes gêneros.</i>
	3	<i>Falta domínio em certos conteúdos.</i>
	4	<i>Surgimento de muitas tendências - novas informações.</i>
	5	<i>Sinto dificuldade em gramática (do conteúdo da 4ª série), pois são mais complexos.</i>
	6	<i>A quantidade de conteúdos p/ determinadas idades</i>
	7	<i>Não vejo dificuldade</i>
	8	<i>Não tenho encontrado dificuldade quanto aos conteúdos</i>
	9	<i>Não encontro dificuldade</i>
	10	<i>Não vejo dificuldade</i>

³⁴ A escrita corresponde à forma exata como as professoras responderam, respeitando as falhas ortográficas e/ou sintáticas.

Metade das professoras menciona não encontrar dificuldades para trabalhar os conteúdos. porém, não podemos afirmar de que modo essa questão foi interpretada. Assumir dificuldades em trabalhar os conteúdos de língua portuguesa para as séries iniciais, o que pressupõe um conhecimento básico, pode ser uma forma de expor fraquezas que pode abalar a imagem pretendida. Até porque estão diante de um questionador, cuja formação específica é em língua portuguesa, portanto, acreditamos que essa questão possa causar certo desconforto diante da situação que está sendo estabelecida.

Machado e Brito (2009) mencionam que tanto a situação de produção quanto a pergunta feita exercem influência em relação ao tipo de respostas obtidas. Em relação à situação, as representações tanto do professor pesquisador quanto do professor informante influenciam a forma do texto produzido, pois pertencem a instâncias diferentes. Enquanto o primeiro pertence a um contexto privado e no espaço social da instituição acadêmica, o segundo, como receptor, assume o papel de professores da escola pública em formação continuada, portanto, que pode gerar esse desconforto, uma vez que já pressupõem a imagem que o formador faz a respeito de sua formação, com as lacunas e deficiências estabelecidas, às vezes, pré-estabelecidas social e culturalmente. Assim, ao omitir as reais dificuldades, pode ocorrer um mascaramento em relação à “verdade” que corresponde ao tópico da pergunta, buscando, desta forma, construir uma boa imagem sobre si como professor.

Podemos interpretar que houve uma escamoteação em relação à pergunta, pois em outros momentos, as mesmas professoras revelam dificuldades em relação aos conteúdos. Ainda de acordo com Machado e Brito (2009), a relação estabelecida entre os interlocutores é “complexa, assimétrica, hierarquizada”, isto é, há uma posição de superioridade do pesquisador-entrevistador em relação ao professor, pois além de assumir-se como formador, posição considerada pertinente a alguém com conhecimentos teóricos superiores (pressupõe-se) aos das professoras, também, em posição institucionalmente superior é ele quem elabora e coloca as professoras na posição de “ter de” responder.

Quadro 27 – Subtemas Mobilizados na Questão 1: Elaboração de materiais didáticos

C	PFC	SUBTEMAS: ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS
	1	<i>A maior dificuldade é o tempo para estudar e elaborar os materiais. A hora atividade é reduzida e o tempo de trabalhado é estendido, Aproximadamente 10 hrs. A falta de experiência também dificulta o trabalho.</i>
	2	<i>Falta tempo para pesquisar mais, gostaria de preparar minha aula com mais atrativos, mais suporte para os alunos.</i>
	3	<i>Falta tempo e as vezes recursos.</i>
	4	<i>Demora na entrega de Xerox para trabalhar textos e imagens.</i>
	5	-
	6	<i>Muitos livros ou o livro didático adquirido que muitas vezes não compreende todos os conteúdos a serem desenvolvidos ou que não coincidem com o desenvolvimento dos alunos.</i>
	7	<i>Falta tempo, falta troca de experiências.</i>
	8	<i>Falta de material.</i>
	9	<i>Falta de tempo.</i>
	10	<i>Falta tempo, falta troca de experiências.</i>

Dentre as dificuldades para elaborar os materiais didáticos, 80% das professoras menciona que a falta de tempo é o principal agravante. Falta tempo para estudar, pesquisar, elaborar atrativos para aula, para a troca de experiências e, até mesmo, a demora para entrega de materiais como uma simples cópia, torna-se um agravante. O quesito tempo, portanto, transforma-se, no grande vilão para o organização/elaboração de aulas mais atrativas, interessantes, significativas. Esse fato descentraliza a responsabilidade das professoras em preparar os conteúdos pedagógicos, “inocentando-as” de quaisquer falhas relacionadas ao seu fazer pedagógico. Consciente ou não, mais uma vez parecem provocar uma opacidade em relação a sua verdadeira imagem, na tentativa de manter uma boa imagem de si.

Quadro 28 – Subtemas Mobilizados na Questão 1

D	PFC	SUBTEMAS: DIDÁTICA DA DISCIPLINA
	1	<i>A maior dificuldade é o tempo para estudar e elaborar os materiais. A hora atividade é reduzida e o tempo de trabalhado é estendido, Aproximadamente 10 hrs. A falta de experiência também dificulta o trabalho.</i>
2	<i>As principais dificuldades que encontro na didática de ensino de língua portuguesa são: as várias esferas que temos que ensinar, como a gramática, a leitura, a escrita, a ortografia, isso é muito complicado, pois temos que transmitir os conteúdos das demais disciplinas também. E, eu,</i>	

		<i>particularmente, fico corrigindo e cobrando dos alunos muitos erros ortográficos, a todo instante, não sei se “cobro” demais, ou está certo assim.</i>
3		<i>Achar estratégias de ensino, para que o mesmo possa ser compreendido.</i>
4		<i>Cursos mais práticos.</i>
5		<i>-</i>
6		<i>Diferentes formas de ensinar os alunos p/ que possam aprender, muitas vezes se esgotam os exemplos.</i>
7		<i>A falta de limites dos alunos (não sabem ouvir, esperar a sua vez), respeito, incentivo da família.</i>
8		<i>Sem dificuldades.</i>
9		<i>Não encontro dificuldade.</i>
10		<i>A falta de limites dos alunos (não sabem ouvir, esperar a sua vez), respeito, incentivo da família.</i>

Os subtemas levantados pelos professores no quadro 28, assim como no quadro 26 e 27, apresentam semelhanças nas estratégias de respostas. Se observarmos os temas propostos nos três quadros dizem respeito a ações, cuja responsabilidade por executá-las depende especificamente do professor. Algumas dizem não ter dificuldade, o que encerra o assunto, pois como atestar isso talvez seja difícil para o formador; outras mencionam a falta de limites dos alunos, falta de respeito e incentivo da família, o que as coloca em posição de vítimas de um sistema caótico e conturbado tão dimensionado pela mídia; outras ainda, mencionam a falta de cursos práticos, estratégias inovadoras, atribuindo aos CFs a responsabilidade por trazer, talvez, de maneira “pronta” fórmulas, planos de aula, projetos, SD etc. para serem aplicados em seus contextos sem que se reflita se realmente encaixam-se à sua realidade ou não. A PFC 2 menciona o fato de “cobrar” demais a questão dos erros ortográficos “o tempo todo”, o que pode apontar para o fato de que a valorização dos aspectos relacionados ao ensino da língua ainda estão centrados à forma, portanto, àquilo que corresponde à estrutura da língua como a gramática e à ideia de valorização da língua e do bom ensino atrelados ao “bem escrever”.

Podemos interpretar, portanto, que quando as dificuldades são externas ao trabalho das professoras, como o espaço físico, não é dada muita importância, mas quando dizem respeito às suas próprias ações, quando se sentem responsabilizadas, pois os afazeres docentes dependem dos saberes docentes, acabam por imputar a culpa a outros fatores que estão fora do seu controle como, por exemplo, atribuir a responsabilidade à falta de tempo, à indisciplina, à ausência de comprometimento, à omissão da família etc.

6.3.2 Temas e Subtemas Mobilizados na Questão 4

Como tema abordado na questão 4, foram solicitados os *fatores positivos* que contribuem para o sucesso das ações docentes praticadas cotidianamente. Os subtemas extraídos das respostas das professoras foram os seguintes:

Quadro 29 – Subtemas da Questão 4

PFC	<i>Questão 4: Quais os fatores positivos que contribuem para que seu trabalho (ou parte dele) seja realizado com relativo sucesso em relação aos itens da questão anterior?</i>
1	<i>A coordenação e a direção da escola tem dada muito apoio; os estudos pedagógicos e didáticos tem ajudado muito também.</i>
2	<i>Acredito que tenho materiais didáticos bons ao meu dispor, os conteúdos também estão de acordo, há pessoas interessadas em ajudar-me na escola etc.</i>
3	<i>Família presente, interesse da mesma e do aluno, organização da turma/número de alunos.</i>
4	<i>É minha área de formação; sempre estou lendo para me informar; gosto muito dessa disciplina.</i>
5	<i>Planejamento e pesquisa.</i>
6	<i>Didática em sala, juntando com planos de aula e a colaboração da coordenação pedagógica.</i>
7	<i>Acesso fácil ao material didático. Facilidade em acessar o conhecimento didáticos e teóricos.</i>
8	<i>- conteúdos; material didático; - conhecimento teórico da disciplina.</i>
9	<i>Creio que em acreditar nisso me ajuda no meu relativo sucesso.</i>
10	<i>Acesso fácil ao material didático. Facilidade em acessar o conhecimento didáticos e teóricos</i>

Dois subtemas preponderantes podem ser depreendidos das respostas: o primeiro diz respeito ao apoio *pedagógico* e o segundo está relacionado ao *material didático*. Enquanto este se refere à disponibilidade de materiais (como livros, cópias e outros materiais) o que, de certa forma, facilita o trabalho, pois disponibiliza atividades e exercícios, textos para leitura, compreensão e interpretação etc. sem que seja preciso a elaboração desse material, na maioria das vezes, aquele, relaciona-se ao apoio da direção e da coordenação pedagógica para esclarecer dúvidas, auxiliar na tomada de decisão e direcionar os percursos a serem seguidos, funcionando como suporte, principalmente, às principais dificuldades encontradas. Outros subtemas que podem ser depreendidos também estão atrelados às ações da equipe pedagógica e diretiva que consiste na organização dos espaços, o envolvimento da família, o planejamento e elaboração de planos de aula e a pesquisa teórica e didática que envolve todos esses processos, além de ser uma forma de as professoras dividirem responsabilidades.

6.3.3 Temas e Subtemas Mobilizados na Questão 5

A questão de número 5 aborda a temática da *formação*. No quadro 30, apresentamos um panorama das respostas que, nesse caso, não consideramos como subtemas, pois se restringem aos processos formativos, o que não mobiliza, necessariamente, impressões, sentimentos, representações etc. até mesmo porque a própria estrutura da questão restringiu algumas respostas a apenas mencionar um *sim* ou um *não*.

Quadro 30 – Tema da Questão 5

PPF	Questão 5: Participou de cursos de formação nos três últimos anos?
1	<i>Curso de pedagogia na UEL; Semana da Educação.</i>
2	<i>Sim.</i>
3	<i>Sim.</i>
4	<i>Sim. A caminho do letramento e curso de formação pela rede municipal de [REDACTED].</i>
5	<i>Sim.</i>
6	<i>Não.</i>
7	<i>Sim.</i>
8	<i>Sim, todos os ofertados pela SEMED.</i>
9	<i>Sim.</i>
10	<i>Sim.</i>

Como podemos observar, as respostas são muito sucintas, o que escapa ao controle do pesquisador, pois o propósito era o de saber quais os cursos de formação que os professores haviam participado. Novamente, a forma de inquirir acaba prejudicando os resultados, devido a problemas causados na situação de produção, uma vez que a pergunta torna-se parcial, por causa da ausência do pronome interrogativo “quais”, o que restringe a resposta a um mero sim ou não. Com exceção de uma única professora, todas já participaram de CFs, mas, quais, exatamente, não saberemos nesse momento.

6.3.4 Temas e Subtemas Mobilizados na Questão 6

A questão 6 nos permitiu ter uma ideia, pelo menos parcial, a respeito de alguns temas/conteúdos relacionados, em específico, à Língua Portuguesa. O quadro 31 traz um apanhado dos temas, subtemas e conteúdos, desenvolvidos no processo de formação:

Quadro 31 – Temas/Conteúdos de Formação em Língua Portuguesa

PFC	<i>Questão 6: Cite conteúdos /temas abordados por esses cursos de formação referentes à disciplina de Língua portuguesa.</i>
1	<i>Nenhum conteúdo específico de português.</i>
2	<i>Como trabalhar o ensino de ortografia; alfabetização; sequência didática.</i>
3	<i>Alfabetização; ortografia; gramática aplicada.</i>
4	<i>Dificuldades de aprendizagem (leitura, escrita, ortografia); gêneros textuais.</i>
5	<i>Não participei de cursos relacionados à Língua Portuguesa.</i>
6	_____
7	<i>Alfabetização e letramento.</i>
8	<i>Oralidade e escrita; dinâmica de leitura; psicologia histórico-cultural: estudos e contribuições para formação e atuação de prof.</i>
9	<i>Conhecimento teórico da disciplina; interferências do professor p/ o sucesso da aprendizagem.</i>
10	<i>Alfabetização e letramento.</i>

Das dez professoras participantes, três mencionaram nunca ter realizado nenhum curso relacionado à formação continuada em língua portuguesa. Das que realizaram, mencionaram como subtemas aspectos, principalmente, relacionada à alfabetização e letramento, acerca da leitura, escrita, ortografia, gramática, oralidade dentre outros. Não foi possível detectar o tempo de duração desses cursos, nem as atividades desenvolvidas, o que torna complicado avaliar quais as contribuições ou resquícios (ou apropriação) que deixaram. Durante o curso, alguns conceitos como SD e termos relacionados à psicologia histórica e cultural foram suscitados pelas professoras com certa familiaridade, o que torna importante pensarmos na continuidade dos CFs, como processo obrigatório e ininterrupto da docência. Seja pelo Estado ou por instância governamentais locais, os CFs devem ser uma exigência aos docentes e um requisito mínimo para se pensar em avanços na educação. Obviamente que isso tudo envolve outros problemas relacionados a tempo, à economia, a formadores capacitados, enfim, uma logística educacional, mas que têm que ser pensados prioritariamente face às questões envolvidas nesse processo e à urgência de medidas combatentes à deficiência escolar apresentada nos números do IDEB e outros processos avaliativos. Afinal, aumentar os índices educacionais não pode depender de treinos, como ocorre por meio de alguns simulados da Prova Brasil ou dos cursinhos preparatórios para o ENEM, mas de ações e medidas que capacitem o docente a fazê-lo de maneira real, por meio do desenvolvimento das capacidades

discentes que possibilitam não somente enfrentar as provas, mas, também, a vida fora da escola.

6.3.5 Temas e Subtemas Mobilizados na Questão 7

O tema abordado na questão 7 está relacionado à *contribuição dos CFC* para a formação. O quadro 32 apresenta os subtemas a partir das respostas das PFCs:

Quadro 32 – Subtemas das Contribuições dos CFC

PFC	<i>Questão 7: De que maneira eles (os cursos) contribuíram para sua formação? Se não participou, justifique o porquê.</i>
1	<i>Mais estudo, mais conhecimento, maior possibilidade de melhora profissional.</i>
2	<i>Me ajudaram a organizar melhor minhas práticas do dia-a-dia.</i>
3	<i>Segurança na prática. Crescimento pessoal e profissional.</i>
4	<i>Nos mantém informados sobre questões e tendências atuais e a troca de experiências entre professoras é ótima.</i>
5	<i>Nos cursos de aperfeiçoamento houve vezes em que já vem destinado da secretaria o que iríamos fazer.</i>
6	<i>Há dois anos estou na direção e estou fazendo os cursos de gestão.</i>
7	<i>Conhecimento teórico, relembrando algumas práticas.</i>
8	<i>Contribuíram na minha teoria e conseqüentemente melhorei na minha prática.</i>
9	<i>Quando participo de qquer curso é um momento de se refletir sobre qual é a postura e quais interferências o professor pode ter p/ que o processo de ensino/aprendizagem tenha sucesso.</i>
10	<i>Conhecimento teórico, relembrando algumas práticas.</i>

Os subtemas apontados pelas PFCs incluem a *melhora profissional, crescimento pessoal e profissional, troca de experiências, conhecimento teórico, prática, reflexão* entre outros. A “melhora” profissional diz respeito aos efeitos que os CFC proporcionam a partir do momento que, na prática, aprimoram o desempenho do professor. Isso faz com que se sintam mais seguros para realizar suas atividades docentes, conseqüentemente, são reconhecidos (alunos, colegas, escola, famílias), o que garante, de certa forma, uma valorização do seu trabalho, que pode ser traduzido por um “crescimento” profissional e pessoal. Portanto, a busca pela FC pode ser considerada como um meio de o professor ampliar suas Capacidades Docentes, fato que ultrapassa os limites de sala de aula, pois o reconhecimento externo, não só dos alunos, mas da comunidade escolar como um todo, afeta a sua forma de agir, extrapolando a sua vida profissional, o que pode causar bem-estar e qualidade de vida aos sujeitos que se projetam nessa profissão. Por outro lado, também, a

sensação de fracasso pode causar efeitos contrários, até devastadores à sua saúde e à sua vida profissional, aspecto que não nos cabe discutir nesse momento.

6.3.6 Temas e Subtemas Mobilizados na Questão 11

Uma das questões mais interessantes do questionário está organizada para a exploração de dois temas: *ensinar a LP* e *aprender a LP* sob a concepção de professoras que, como já vimos, não têm formação específica em Língua Portuguesa, cuja formação se restringe a conhecimentos básicos acerca do funcionamento da língua/linguagem. Nessa questão, vamos explorar de maneira separada os dois temas, buscando depreender os subtemas expostos em uma tentativa de interpretá-los.

Quadro 33 – Subtemas do Ensinar a LP

PFC	<i>Questão 11: Para você, o que é: Ensinar LP:</i>
1	<i>É obter mais amplo conhecimento acerca da didáticas referentes à disciplina para aplicá-las quando preciso dependendo do contexto e dificuldade do aluno.</i>
2	<i>É transmitir não só o código propriamente dito, mas também levar o aluno a pensar, refletir, e principalmente, entender essa disciplina.</i>
3	<i>Transmissão de conhecimentos sistematizados.</i>
4	<i>Transformar em conceitos tudo aquilo que o aluno traz de forma, às vezes, fragmentadas, sem sistemática.</i>
5	<i>Assim, ao longo de 9 anos, o ensino de LP poderá ajudar os alunos a dominarem as habilidades comunicativas (leitura/escrita/interp.) p/ atender às múltiplas demandas sociais.</i>
6	<i>Transmitir conhecimentos obtidos sobre a LP.</i>
7	<i>Estabelecer regras e normas gerais para comunicar-se formalmente na LP.</i>
8	<i>Ensinar LP é dar condições aos alunos de aproximarem-se do sistema de escrita, refletindo sobre a língua e a linguagem.</i>
9	<i>Ensinar uma língua requer uma busca constante do novo p/ as mudanças que ocorrem no tempo, mas não devemos deixar de lado o velho, pois o velho são as experiências vividas e mostradas no seu todo, dando e servindo de uma base sólida p/ saber administrar o novo.</i>
10	<i>Estabelecer regras e normas gerais para comunicar-se formalmente na LP.</i>

Dos subtemas mobilizados pelas professoras, duas concepções a respeito do ensino de LP parecem preponderar. A primeira se refere a um pensamento tradicional arraigado à cultura do ensino da língua como algo atrelado a normas e regras da escrita, como podemos notar no discurso das professoras: PFC 1 (*obter conhecimento... aplicá-las*), PFC 2 (*transmitir o código*), PFC 3 (*transmissão de conhecimentos sistematizados*), PFC 4

(*transformar em conceitos*), PFC 5 (*dominar habilidades comunicativas*), PFC 6 (*transmitir conhecimentos*), PFC 7 (*estabelecer regras e normas para comunicar-se formalmente*). A segunda concepção apresenta um discurso “pronto”, disseminado, provavelmente, em CF, cuja base teórica preconiza aspectos enunciativos relacionados ao aprender a língua, como podemos perceber em: PFC 5 (*atender às múltiplas demandas sociais*), PFC 8 (*Ensinar LP é dar condições aos alunos de aproximarem-se do sistema de escrita, refletindo sobre a língua e a linguagem*), PFC 9 (*Ensinar uma língua requer uma busca constante do novo p/ as mudanças que ocorrem no tempo, mas não devemos deixar de lado o velho, pois o velho são as experiências vividas e mostradas no seu todo, dando e servindo de uma base sólida p/ saber administrar o novo.*).

Essas concepções parecem refletir, por um lado, as representações iniciais construídas sobre a imagem criada para/do PFF, cuja formação (“doutoranda”) em LP já se constitui como um fato de imposição visto como o domínio da norma culta da língua, o que reforça a ideia tradicional do ensino edificado sob a égide do “bem falar e bem escrever”, que parece ser uma visão consensual. Esse pensamento tradicional do qual comungam as professoras, explica Bezerra (2003, p.37), tem raízes históricas no desenvolvimento educacional do país, cuja língua de prestígio, culta, pertencia às classes mais abastadas que tinham práticas de leitura e escrita privilegiadas em seu meio social e que a escola, de maneira geral, se sentia (se sente) na responsabilidade de “transmitir” às demais camadas da população. Assim, essa aceção de que ensinar Português é transmitir aos alunos conhecimento ou levá-los ao reconhecimento dessa variedade linguística de prestígio, estabelecida e valorizada por suas normas e regras gramaticais, ainda permanece como pensamento que predomina, como vimos em outros momentos do questionário, quando uma das professoras menciona cobrar ortografia “o tempo todo”.

Por outro lado, há um discurso mais moderno proporcionado pelo avanço dos estudos linguísticos e das demais áreas e teorias acerca da aprendizagem, que preconiza a aprendizagem da língua como resultado da interação de um indivíduo com outros, do mesmo modo, na dinâmica existente entre as diferentes situações de comunicação mediadas pela linguagem, as chamadas práticas de linguagem. Mesmo ocorrendo essa “alteração” que se estende às metodologias e aos conteúdos, Bezerra (2003, p. 43) menciona que ela é apenas superficial, uma vez que a gramática da palavra/frase continua tendo maior relevância no ensino da língua. No entanto, esses discursos “abstratos” que percorrem os manuais de educação, os documentos oficiais e os textos que circulam no ambiente escolar e nos cursos de formação, imprimem uma nova maneira de conceber o ensino da língua, mas que, na

prática, ainda, parecem distantes para se concretizar. Essas concepções se estendem à do que seja aprender, como veremos a seguir.

Quadro 34 – Subtemas do Aprender a LP

PFC	<i>Questão 11: Para você, o que é: Aprender a LP:</i>
1	<i>Aprender é assimilar maior consciência linguística do funcionamento da língua sua variação, utilidades, etc. é fazer com que esse conhecimento seja instrumento pessoal, profissional, e para exercício da cidadania.</i>
2	<i>É apropriar-se de saberes muito ricos, muito importantes, é conhecer a língua materna e entendê-la.</i>
3	<i>Fazer uso de tudo que aprendeu nas vivências em sociedade e quando necessário.</i>
4	<i>Perceber quais os problemas do grupo e buscar técnicas sobre como sanar essas dificuldades.</i>
5	<i>É ampliar meus conhecimentos sobre nossa língua materna, de maneira que eu possa planejar minhas ações para que a formação de meus alunos torne-os, progressivamente, integrantes da cultura letrada.</i>
6	<i>Conhecer profundamente a LP.</i>
7	<i>Compreender a forma de comunicação e escrita.</i>
8	<i>Aprender a LP é ter a oportunidade de apropriar-se da variedade dos gêneros textuais, utilizando-os no dia-a-dia.</i>
9	<i>Fazer o uso da língua nas práticas sociais de forma correta. É ser capaz de falar, escutar, ler e escrever corretamente.</i>
10	<i>Compreender a forma de comunicação e escrita.</i>

A concepção tradicional do ensino recai na compreensão do que seja aprender como podemos interpretar pelo discurso das professoras em: PFC 1 (*é assimilar maior consciência linguística do funcionamento da língua*), PFC 2 (*saberes muito ricos, muito importantes*), PFC 4 (*buscar técnicas a respeito de como sanar essas dificuldades*), PFC 6 (*Conhecer profundamente a LP*), PFC 9 (*Fazer o uso da língua nas práticas sociais de forma correta. É ser capaz de falar, escutar, ler e escrever corretamente*). Essas falas carregadas de noções normativas relacionadas ao aprender são fruto de uma formação baseada no aprender como regra àquele que frequenta(-va) a escola para aprender a língua, cujo português padrão, se constitui ainda como modelo a ser seguido, o que pode garantir *status* e prestígio social.

Alguns discursos titubeiam entre as concepções tradicionais e modernas como é o caso do PFC 1 quando menciona (*é fazer com que esse conhecimento seja instrumento pessoal, profissional, e para exercício da cidadania*), ou em PFC 3 (*Fazer uso de tudo que aprendeu nas vivências em sociedade e quando necessário*), ou esse outro bem marcado que atende a proposta justamente do CFC, talvez, buscando demonstrar

conhecimento ou reconhecimento, valorização, ou, até mesmo, a hipótese de funcionar como processo de intimidação ao PFF: PFC 8 (*Aprender a LP é ter a oportunidade de apropriar-se da variedade dos gêneros textuais, utilizando-os no dia-a-dia*). Todas essas falas se caracterizam como discursos prontos, assimilados de outros mencionados no contexto educacional.

Acreditamos que a primeira acepção – a tradicional – seja a corrente mesmo nesses discursos modernos, cujas palavras não necessariamente são postas em prática. Vale enaltecer que o fato de as professoras buscarem uma formação continuada fora de seus horários de trabalho, significa a busca por mudanças que compreendem como necessárias, mas que não são feitas de maneira abrupta em um rompimento total entre presente e passado, ao contrário, ela é lenta e gradual, demanda estudo, pesquisa, persistência, dedicação, ousadia, coragem, determinação, disposição, pois implica superar os próprios desafios impostos por uma formação da vida inteira, portanto, a que as constitui, não podendo ser descartada, mas transformada.

6.3.7 Temas e Subtemas Mobilizados na Questão 13

O tema principal dessa questão consiste em saber as *expectativas* das PFCs em relação ao CF. Desse tema os seguintes subtemas foram depreendidos:

Quadro 35 – Subtemas da Questão 13

PFC	<i>Questão 13: Utilize esse espaço para criticar (positiva ou negativamente) os Cursos de formação dos quais participou e para expressar qual a expectativa para esse curso de formação. Em quais aspectos gostaria que ele contribuísse para sua formação.</i>
1	_____
2	<i>Em alguns cursos de formação, eu não conseguia prestar muita atenção no que o palestrante estava falando, às vezes eu me esforçava, tentava me concentrar, mas como era muita teoria, me dispersava logo. Não gosto quando há cursos que expõem a história de um determinado tema. Prefiro a prática, a situação direta. É claro que devemos nos embasar em teorias, mas isso deve ser transmitido de forma mais superficial e dar mais ênfase nas práticas. Gostaria que esse curso pudesse me favorecer, em como fazer com que os meus alunos, levariam determinado tipo de texto e saibam reproduzi-los posteriormente etc.</i>
3	<i>Todos os cursos que participei considero ter sido importante para a minha formação naquele período da minha vida. Contribui muito para sanar minhas dificuldades do momento. As pessoas que coordenavam os cursos, tinham grandes interesses que através desses cursos, pudéssemos melhorar nossa prática. Minha expectativa para esse curso, é que contribua para minha formação, subsidiando e preenchendo lacunas existentes na graduação.</i>
4	<i>Mesmo sendo formada nessa área, muitas informações são esquecidas ou foram incorporadas depois do término do curso de formação. A prática nesses cursos possibilita estabelecer uma parte entre o conhecimento teórico e a materialização desses conceitos, sempre buscando relacionar tudo o que é visto na escola com a prática social. Espero que esse curso seja positivo para estruturar esses dois polos: teoria e prática, uma vez que há muitos professores trabalhando de maneira desconexa, não por incapacidade, mas por falta de uma supervisão, de informação, de teorias.</i>
5	<i>Percebo que nesta administração da secretaria há preocupação com os objetivos e a qualidade dos cursos, que estão mais direcionados e bons. Para este curso em especial estou mais ansiosa, pois é um assunto em que sinto extrema dificuldade. preciso aprender a trabalhar com os gêneros de maneira eficaz, e não apenas utilizando os textos e atividades isoladamente, assim como com a sequência didática.</i>
6	<i>Espero muito que este curso mostre como estabelecer relações entre os conteúdos que desenvolvemos em sala com gêneros textuais.</i>
7	<i>Eu entro nos cursos com a expectativa de melhorar a minha prática na sala de aula.</i>
8	<i>Os cursos oferecidos são de boa qualidade, cabe a cada professor saber aproveitar. Espero que este curso venha contribuir na minha prática, tornando mais fácil o trabalho de ensino da leitura e da escrita.</i>
9	<i>Os cursos de formação sempre contribuem.</i>
10	<i>Gostaria que os cursos mais para melhorar minha prática na sala de aula.</i>

Um dos aspectos que se sobressaem nas respostas é o fato de os cursos de formação serem considerados como ferramentas para a melhoria da prática em sala de aula. Um fato em destaque de e que merece ser enaltecido, está relacionado à preocupação das professoras com a sala de aula, melhor dizendo, com a aprendizagem dos alunos.

Praticamente, todas mencionam como expectativa a melhoria de sua prática (desempenho) e não o reconhecimento pessoal ou profissional, ou seja, das que ali estão, o foco é oferecer aos alunos aulas melhores, portanto, progresso nos processos de ensino e de aprendizagem.

Além disso, as professoras demonstram certa consciência a respeito de suas deficiências, suas dificuldades. O difícil processo de junção entre teoria e prática, isto é, em quais momentos e de que maneira teoria e prática podem contribuir para organizar o trabalho do professor fica evidenciado pela fala da PFC 5 quando menciona *“preciso aprender a trabalhar com os gêneros de maneira eficaz, e não apenas utilizando os textos e atividades isoladamente, assim como com a sequência didática”*, ou, PFC 4: *“espero que esse curso seja positivo para estruturar esses dois polos: teoria e prática, uma vez que há muitos professores trabalhando de maneira desconexa, não por incapacidade, mas por falta de uma supervisão, de informação, de teorias”* que dão uma mostra das preocupações e, também, daquilo que buscam no curso, questão a saber é se o curso atenderá essas expectativas.

6.4 AS REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS

As representações das professoras em relação ao CFC, sob a concepção sociointeracionista que adotamos, têm um caráter social, pois residem em uma consciência coletiva, portanto, são de origem social, transmitidas e conservadas por meio da língua, sob a qual os conhecimentos perpetuam-se ou transformam-se ou modificam-se. Por outro lado, elas mantêm um caráter individual, à medida que se constituem a partir de um sistema de imagens mentais, ideias, sentimentos etc. conservado a partir da interação dos sujeitos com o mundo.

As respostas das professoras evidenciam-nos essas representações mais ou menos cristalizadas nos discursos que em muito aproximam-se de ideias construídas coletivamente. Consideramos que as representações manifestadas pelas professoras podem ser expressas ora tendo um caráter individual ora coletivo. Isso depende do tipo de pergunta. Em um primeiro momento, identificamos três grupos de representações que, acreditamos, tenham sido formadas coletivamente em relação a diferentes aspectos, tais como:

- **Representações acerca do contexto da pesquisa:** as representações construídas em relação ao contexto de pesquisa pelas professoras estão relacionadas aos papéis desempenhados pelos sujeitos na situação comunicativa em curso: o papel social dos interlocutores e seus objetivos, assim como, a relação social entre eles e a instituição social onde ocorre. Dessa forma, são construídas representações a respeito dos sujeitos e acerca desse contexto específico, o que não garante fidelidade às respostas, devido aos diferentes

vieses. Portanto, teoricamente, pode-se dizer algo, e as representações construídas conduzem para uma resposta considerada como ideal, mas que, não necessariamente, correspondem à verdade, porém satisfazem, talvez, as expectativas do receptor (PFF), fazendo com que este possa construir, por sua vez, representações relativas às concepções das professoras, conseqüentemente, sobre elas mesmas. A exemplo, podemos perceber isso em algumas questões e respostas como essa: “*Sim, busco constantemente fundamentos de abordagens teóricas para refletir sobre as minhas práticas em sala de aula*”. Nesse trecho, podemos perceber que a resposta corresponde exatamente à ideia coletiva da necessidade do professor unir teoria e prática, fato confirmado pela questão seguinte: “*Você considera importante estabelecer uma relação entre uma abordagem teórica-metodológica e o modo como executa seu trabalho em sala de aula?*” na qual é praticamente unânime a resposta: “*Sim, considero importante*”. Podemos concluir que as representações coletivas construídas previamente a respeito dos CF interferem nas respostas, pois, como averiguado durante o curso, teoria e prática não são relacionadas ao trabalho ou aos conteúdos, pelo menos não diretamente. Outro aspecto preponderante nesse processo são as representações em relação ao PFF que sugere uma relação de poder, pois se encontra em uma situação de superioridade ao controlar toda a situação, além de proceder de uma instituição, cujos pressupostos estão ancorados a títulos, a teorias e a teóricos, o que confere certa autoridade ao pesquisador.

- **Representação acerca dos contextos de ensino sobre o trabalho do professor:** as professoras consideram os aspectos como tempo, a estrutura escolar, a ausência de articulação entre escola-família, os pré-requisitos para a aprendizagem dos conteúdos pelo aluno, como principais fatores que interferem sobre os contextos de ensino e, conseqüentemente, em seu trabalho docente. Contudo, se analisarmos atentamente, veremos que os principais itens citados são mencionados em diferentes momentos pela mídia como fatores desencadeadores da má atuação do professor e/ou do fracasso escolar. O *tempo*, por exemplo, consiste em um fator apontado como o grande vilão das aulas mal elaboradas, ideia que conserva uma imagem culturalmente propagada entre os docentes, o que não deixa de ser uma verdade, mas que, também, às vezes, serve como uma desculpa para justificar o trabalho não realizado e/ou as deficiências do ensino. Outro fato mencionado pela mídia constantemente está relacionado à estrutura escolar que é apresentada como caótica, deficiente, defasada, esquecida pelas autoridades públicas, cujas representações construídas na memória coletiva a veem decadente mesmo se essa estrutura for consideravelmente adequada, como mencionam as professoras, representada pelos subtemas mobilizados na questão 1 a respeito do espaço físico. Outro aspecto que também se propaga nos discursos,

envolve a crise familiar pela qual passa a sociedade moderna, cuja responsabilidade educacional tem sido transferida toda para a escola, inclusive na transmissão de valores e comportamentos. Até mesmo a mídia governamental movimenta campanhas de participação familiar na educação e formação dos filhos (crianças), o que reforça essa ideia de “abandono”, o que colabora para a construção dessa representação. Além desses, outros fatores são construídos a partir de representações coletivas, como é o caso dos pré-requisitos para a aprendizagem dos conteúdos pelo aluno, cuja ideia é propagada no próprio ambiente escolar entre os professores e que também serve como “desculpa” para o fracasso escolar e para as constatações de dificuldades de aprendizagens. Podemos concluir que esses fatores externos propagados pela mídia, pela sociedade e pelos docentes acabam por sustentar e perpetuar coletivamente as representações construídas em um determinado momento da história. Isso provoca uma “fala” mecânica, sem análise, reflexão e questionamento em relação à realidade. Já, os itens relacionados às ações individuais das professoras – *“delinear as atividades para um dia de aula”* ou *“planejar o andamento das aulas por um período de tempo determinado”* – não são colocadas como agravantes, pois são representações individuais relativa ao próprio trabalho, o que poderia depreciar a capacidade do próprio professor, construindo representações negativas a seu respeito. Dessa forma, podemos pensar as representações como tendo um caráter mais ou menos antagônico: quando justificam os deslizes, os fracassos e as incompetências são atribuídas razões às representações construídas coletivamente (por intermédio da mídia, do coletivo social escolar e comum). Mas, quando as ações são de responsabilidade individual, dependem propriamente do sujeito, são construídas de maneira que justifiquem suas ações e desculpabilize o professor.

• **Representações acerca da aprendizagem dos alunos:** são representações construídas ao longo de todo processo de formação. Um dos aspectos detectados ao longo do CFC é o fato de as professoras responsabilizarem-se pelo fracasso dos alunos e pelas dificuldades de aprendizagem. Esse fato pode estar relacionado à maneira homogênea com a qual são tratados os conteúdos durante os cursos de formação, principalmente, inicial, ou seja, os conteúdos a serem trabalhados são, geralmente, apresentados e discutidos teórica e metodologicamente como se pudessem ser transmitidos de maneira única, indiscriminadamente, a todos da mesma forma. Quando o aluno não aprende, o professor toma para si a responsabilidade, pois ignora, muitas vezes, os aspectos heterogêneos que constituem as salas de aula e envolvem questões emocionais, físicas e psicológicas da aprendizagem. Uma das representações construídas em relação à aprendizagem se refere à articulação com situações significativas de aprendizagem para o aluno, confundida, na

maioria das vezes, com a obrigação de ministrar aulas divertidas, interessantes, atraentes, isto é, o professor ser um *showman* das salas de aula, aproximando a aula do entretenimento e a aprendizagem da diversão. Nessa perspectiva, motivação está relacionada ao prazer e à diversão, o que, por sua vez, também ajuda na manutenção dessas representações e na construção de representações pelos próprios alunos – como frequentemente ouvimos: “aula chata” – o que provoca o ciclo do desinteresse e da desmotivação pré-concebidos nos corredores e pátios da escola. Além disso, perpetua uma visão positivista relacionada ao ensino e à aprendizagem, na qual o professor é o transmissor e o aluno o receptor e a inteligência, ainda, esta relacionada àquele que consegue memorizar mais informações. Dessa forma, os conteúdos são trabalhados isoladamente, como se não se relacionassem, pois as representações construídas inferem que seja preciso decorá-los para as provas, mais uma forma homogênea de avaliação, sem que haja uma relação interdisciplinar entre eles. Portanto, mesmo as disciplinas (história, geografia, matemática, português, ciências etc.), sendo trabalhadas por um mesmo sujeito, não há integração dos conteúdos, conceitos e temas, devido, justamente, a essas – e outras – representações construídas em relação ao ensinar e aprender.

6.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO V

As análises relativas aos questionários revelaram dados importantes relacionados ao contexto de trabalho das PFCs, assim como a respeito de sua formação, concepções e representações. O questionário, como um instrumento de pesquisa, constituiu-se como uma forma eficiente de fazer conhecer individualmente as participantes da interação, fato que seria praticamente impossível se não fosse realizado, devido à forma heterogênea como ocorreu, principalmente, a primeira parte do curso. Dados como idade, tempo de trabalho, formação etc. foram revelados, sem que houvesse qualquer tipo de constrangimento entre as professoras, o que pode evitar comparações ou estimular disputas ou a sujeição durante, sobretudo, as atividades que exigem participação.

Dentre as inúmeras informações fornecidas pelos questionários, pudemos constatar, por exemplo, que a maioria das PFCs desejam que a teoria esteja associada à prática. Isso revelou-nos um dado importante, pois constitui-se da aceitação dos aspectos teóricos como parte do curso, fato, muitas vezes, rejeitado pela maioria, quando apresentadas às palestras sem caráter prático.

Um outro aspecto que agora nos chama atenção é relativo ao tempo, colocado quase que unanimemente como fator de empecilho para a realização eficiente do trabalho docente. Esse aspecto *tempo*, no entanto, não foi trabalhado durante o curso, pois acreditávamos – e acreditamos – que ele esteja relacionado à organização das aulas (entrada em sala, conversa inicial, proposta e explicações de atividades, realização das atividades, correções, distribuição de materiais, conversas, leituras, orientações individuais e coletivas, eventos não previstos etc.). Nisso, a SD pode vir a contribuir de maneira significativa, sem que seja necessário um controle rigoroso do tempo, além disso, cada professor impõe seu ritmo à turma, dependendo das condições de aprendizagem e de aprendizado desses alunos, eles também ditam o ritmo que será dado à aula. Essa percepção temporal, portanto, deve ser construída individualmente por cada professor.

Rocha (2013), por exemplo, sugere propostas de trabalho mais produtivas, quando desenvolvidas por meio de projetos interdisciplinares, com temas que possibilitem discussões por período mais longo e a oportunidade de diálogo entre diferentes componentes curriculares, o que parece caminhar para os PL desenvolvidos pelas professoras. Nesse sentido, parece que elas começaram a perseguir um caminho que pode auxiliá-las a (re-)organizar o tempo em sala de aula de maneira produtiva. Porém, não necessariamente à questão externa à sala, como planejamento, organização, preparo (confeção de material), reuniões, pesquisas, produção de relatórios, atendimento às famílias dentre outras obrigações cabíveis aos docentes que independem dessa organização. A qualidade e aproveitamento do tempo em sala de aula, portanto, está atrelado à forma como ele é pensado e organizado fora da sala e isso, não somente dentro do espaço escolar, mas também, fora dele, o que gera angústias e lamentações, pois, geralmente, os professores ficam sem tempo – ou tempo com qualidade – para a família, para si ou para a vida social.

O tempo, assim, parece ser o desencadeador de vários outros problemas relativos ao ensino. Este é responsável por (des-)organizar ou (des-)estabilizar a vida docente em função das múltiplas atividades e deveres concernentes ao papel do professor, quando este, ainda, tem que enfrentar turnos duplos, às vezes, triplos de trabalho, devido à baixa remuneração. Tempo, também condiz como uma questão impeditiva para o próprio CF. A questão 8, por exemplo, tematiza o desejo das PFCs em discutir entre si, se houve ou não avanços a partir da realização de atividades e métodos suscitados pelo próprio curso, por meio da socialização de experiências, infelizmente, devido à falta de tempo não foi possível realizar essa atividade.

A socialização não foi possível – embora ocorresse um ou outro relato a respeito de atividades desenvolvidas durante o curso e a breve troca de experiências –, aspecto que suscita discussões em torno do tempo destinado às formações que se “continuadas” deveriam ter um caráter “permanente”, isto é, progredir em um contínuo que não se restringe a um curto espaço de tempo, como ocorre com palestras ou reuniões pedagógicas esporádicas, mas deve permanecer – e nesse sentido constitui-se como permanente – por toda a vida docente, como um requisito a todos os professores que integram a rede. Para isso, é preciso dar incentivos que só ocorrerão quando houver condições, motivos, interesses, razões para o professor. Talvez, a FC deva ser uma exigência, mas, para toda exigência, há de se pensar, no mínimo, quais as condições necessárias para isso.

Se por um lado, os questionários revelam respostas que provocam muitas outras reflexões, por outro, também, podem escamotear verdadeiros dados e/ou fatos a respeito dos participantes. Devido à necessidade de construir uma imagem positiva sobre si, alguns aspectos solicitados são ocultados ou disfarçados, pois durante o curso, é possível identificar as contradições dos discursos, sendo, desta forma, preciso cautela para não se precipitar quanto às interpretações, afinal, nem sempre retratam exatamente a realidade ou a verdade.

Por sua tão valiosa colaboração para as pesquisas, os questionários devem ser pensados e analisados como um construto de linguagem que deve propiciar a participação cooperativa do outro. Por isso, acreditamos que apenas um questionário, como em nossa pesquisa, no início, não seja suficiente para obter dados correlatos à realidade. O questionário, deve ser aplicado, regularmente, pois a partir do momento que os interactantes estabelecem uma relação de confiança, baseada em emoções, respeito, cordialidade etc. é possível obter novas informações, o que pode mudar o rumo da pesquisa ou das interpretações. Afinal, deve-se levar em consideração o modo como um é compreendido pelo outro, se as perguntas não são indutivas, se já não comportam as respostas e se, as respostas não permitem representações que veiculam conhecimentos, pensamentos, saberes, concepções etc. de outrem, isto é, se há autenticidade, autorialidade que permite atingir de modo direto as representações dos atores sociais envolvidos.

CAPÍTULO VI

A PRIMEIRA PRODUÇÃO

A análise deste capítulo corresponde à primeira produção realizada pelas professoras em relação à SD. A partir dessa SD inicial, os aspectos serão trabalhados, aperfeiçoados, discutidos etc. O Interacionismo sociodiscursivo concebe a linguagem como tendo um papel fundamental no desenvolvimento psíquico humano e os textos é que revelam as representações que cada um constrói sobre seu próprio agir e sobre o agir do outro, assim, somente por meio da interpretação das ações verbais se é possível compreender as ações humanas. Dessa forma,

as produções textuais constituem o meio pelo qual se constroem as representações sociais e racionais que permitem que os indivíduos se situem e julguem cada contribuição particular para a realização das atividades sociais. Tal construção, então, se dá nas atividades sociais, reguladas e mediadas por interações verbais, por um agir comunicativo, em negociações permanentes (frequentemente conflituosas) entre as avaliações do outro e a representação que o indivíduo tem de si mesmo, negociação essa que gera a sua transformação contínua (MACHADO, 2011, p.20).

As representações (BRONCKART *apud* QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 45) são traços internos (imagens mentais, ideias, sentimentos etc.) das interações dos seres humanos com o mundo. Portanto, as capacidades do homem de representar são o produto da interiorização das formas de interação desenvolvidas ao longo da história e resultam da necessidade e da negociação entre os indivíduos, de acordo com seu papel social, para organizar as tarefas a serem realizadas em cada situação de comunicação. Os trechos a serem analisados doravante, constituem-se como parte desse processo de interação, cujas trocas, baseadas nos conflitos gerados, podem resultar na interpretação e compreensão do agir dos sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, no desenvolvimento, não só dos docentes, mas do processo educacional, uma vez que evidenciam características inerentes aos processos formativos e às representações humanas construídas anteriormente ou durante a sua realização.

7.1 A PROPOSTA

A primeira produção constitui, de acordo com as teorias que adotamos, o momento de elaboração do primeiro texto, pois é por meio deste que os PFC revelam quais as

suas representações a respeito daquilo que nos propomos a fazer. Neste caso específico, a produção de um texto inicial refere-se à SD como objeto de diagnóstico, “pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 101). A ideia da SD como instrumento de avaliação desses conhecimentos e não o MDG emerge do próprio contexto, quando as professoras, ao serem questionadas a respeito da elaboração da SD, mencionarem que já o fazem em sua rotina. A questão é que justamente detectamos que elas fazem uma sequência de atividades relacionadas a um determinado gênero, ignorando, completamente, a construção de um MDG.

Em reuniões anteriores a essa proposta, apresentamos enfaticamente a necessidade do uso do MDG para a realização da SD, conseqüentemente, sua transposição. Mas diante da insistência das professoras, durante nossas discussões teóricas, em ignorar o MDG, utilizamos os seguintes encaminhamentos após familiarizarem-se com os aspectos teóricos:

- 1º) Fornecemos as informações necessárias para dar base para a produção da SD:
 - a) Pressupostos do ISD;
 - b) Noções relativas ao texto, ao gênero e ao discurso;
 - c) Atividades com sequências tipológicas;
 - d) Discussão teórica acerca do MDG e da SD;
- 2º) Apresentamos uma proposta coletiva para a produção da SD:
 - a) Apresentamos três textos: uma biografia de Airton Senna, uma imagem do piloto e um poema (*Infância* de Carlos Drummond de Andrade) – Anexo 5;
- 3º) Separamos os grupos (duplas ou trios) para permitir a troca de experiências, informações e conhecimentos;
- 4º) Atribuimos o comando.

PFF - *Um desafio que é preparar uma aula com material X, tá? Ewu vou passar pra vocês o material, eu simplifiquei bastante porque a gente não tem muito tempo aqui pra ficar lendo, relendo. Então, vamos fazer de uma maneira bem simples, mas eu acho que já é suficiente. Desse material, vamos supor que fosse o material didático que vocês encararam aquele dia pra montar sua aula, tá. Nesse material didático, em duplas, vocês vão montar uma sequência didática que eu acredito que é o nome que vocês deem pra aquilo que vocês fazem pra levar pra sala de aula. O que seria*

sequência didática? ...São atividades mesmo, tá. Então, a gente vai... [...] Que que vocês vão fazer com esse texto? Vocês vão ler, dar uma olhadinha e vão montar uma “sequência didática”, ou seja, atividades como vocês fossem direcioná-las para um contexto de sala de aula específico, tá?

[...]...

PFF - *São três textos, bem primários, bem simples. Tá? Eu dei três textos pra vocês, tá? Ai, eu quero o primeiro desafio: qual é o gênero?*

Justificamos que o material foi apresentado sem qualquer consideração às condições de produção (ANEXO 5), pois o nosso intuito era o de nos aproximarmos aos procedimentos cotidianos das professoras, na rotina do trabalho, como por exemplo, as tarefas propostas à turma com textos xerocados que, muitas vezes, nem se relacionam com os conteúdos trabalhados. Assim, o desafio da primeira produção caracteriza-se por deixar que as professoras elaborem um conjunto de atividades relacionados aos textos apresentados, supondo que elas exponham como produto desse trabalho suas dúvidas e que as lacunas percebidas possam servir de ponto de partida para um trabalho mais sistemático e consciente dos aspectos relacionados ao MDG e à SD. Ainda de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101) “é assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós essa é a essência da avaliação formativa”. Conforme Nascimento e Gonçalves (2011), as situações de troca, de apresentação de dúvidas, de dificuldades, de exposição de ideias, de relatos de experiências vividas, etc., tornam-se instrumentos de avaliação formativa que coadunam-se a uma forma de regulação interativa da aprendizagem e desenvolvimento de capacidades para o agir.

7.2 A PRODUÇÃO INICIAL ...

A primeira produção foi sendo apresentada pelos grupos em um misto de descrição dos aspectos veiculados pelos textos, das atividades pensadas, de dúvidas e até do percurso ou raciocínio para se chegar definição. A seguir, apresentamos um recorte da exposição realizada pelas professoras:

PFC 1 - *Nós elencamos várias atividades, mas deu pra perceber é que muita coisa que foi perguntando, só de perguntar não dá pra responder, porque exige conhecimentos anteriores. Igual eu perguntei que tipo de narrador, primeiro eu preciso trabalhar quais são os narradores. Então nós classificamos ter uma polêmica entre ser uma biografia e uma notícia, aí a professora comentou que dependendo do suporte de cada, ele pode assumir uma característica diferente, só que neste caso como trabalha com datas,*

contando fatos, tudo nessa ordem cronológica, é uma biografia. [...] Aí o segundo pode ser um quadro, igual você coloca campeão da libertadores, ou é um retrato, iguala colega aqui falou, remete a distância em relação a cena, dá a impressão dele já morto, não uma coisa com ele vivo, uma lembrança. E o terceiro é um poema. De atividades, nós colocamos assim, primeiro, nós ficamos com uma polêmica em relação ao gênero. **Se você vai fazer uma sequência didática, você tem que trazer alguma problemática, trazida dentro da sala**, igual, um livro de receita, a estrutura e tudo mais. Aqui, o que poderia ter sido o pontapé inicial é falar: vocês vão fazer a autobiografia ou biografia de um ídolo seu. Trazer esse problema pra sala de aula e a partir daí fazer. E gêneros, qual a função dele, essa parte mais na oralidade. DE atividades nós colocamos assim: qual a semelhança entre a biografia e a foto? No caso, o personagem. A biografia conta a trajetória de Ayrton Senna, pra isso, conta dados numa sequência cronológica, então, faça essa cronologia através de tópicos. Então, fazer em tópicos, colocar essas datas, todas através de tópicos. A biografia e o poema, **essa eu achei difícil, contam dados passados, mas possuem trechos que remetem ao tempo presente**, localizem essa parte. Na biografia tem verbos de estado, não sei se morrer é verbo de estado. -E no poema não acontece bem desse jeito, ele fala montava, montava. E no final, ele fala: eu não sabia que minha história era mais bonita que a de Robson Crusoe, **esse verbo está no passado, mas ele faz um julgamento da infância dele. Mesmo estando no passado, ela tem um peso de presente. Mas eu coloquei essa questão, mas eu acredito que é bem difícil. Ficou um pouco falho, porque a única hora que utilizamos a mensagem foi quando pedimos para fazer autorretrato**. A gente parou mais no poema, o poema trata de um personagem que está oculto, que é um menino, mas não sabemos que menino que é, poderia ser o autor, aí seria um poema autobiográfico. Daí, quanto à estrutura, diga quantos versos e estrofes o verso possui. O poema e a biografia possuem tipos diferentes de narrador, explique. Na biografia é um narrador na terceira pessoa, e na infância nesse poema, é a primeira pessoa. Em um ele está contando, mas não está presente, ele só relata, enquanto no outro, é o personagem principal daquilo que está sendo contado. Pra localizar o marcador de tempo e lugar, foi pedido que pinte de amarelo os marcadores de tempo presentes no poema, para o campo, ideia de lugar. Sublinhar no poema o verso que mostra o discurso direto. E, por último, o poema descreve fatos, que ocorreram num determinado lugar e tempo, localize no poema. É isso aqui que a gente fez.

PFC 2 - O que significa as datas logo no início do texto; **o personagem que a gente não soube dizer**; por que ele foi considerado um dos maiores pilotos da história?; qual evento que marcou a corrida de São Marinho de 94?; relate a relação entre o texto 1 e o texto 2; quais as diferenças entre os textos; qual o tempo verbal presente no texto um. Depois a gente pensou em pesquisa e análise sobre a vida dele, apresentação de outros pilotos brasileiros. Fazer a linha do tempo sobre a vida dele, quadro com semelhanças e diferenças sobre este e demais pilotos; trabalhar a estrutura de cada texto, por que esse é biografia?; por que o texto dois não tem nenhuma palavra mas você entende o que tá escrito?; e o texto três, por que

ele está nesses grupos. Finalizando, produção coletiva sobre o gênero e uma produção individual.

PFC 3 - *A gente começou com a apresentação da imagem, nessa imagem a gente ia investigar os conhecimentos prévios, através de perguntas, questionamentos. Levar a imagem para casa e buscar informações através de pesquisas com amigos, essas pesquisas viriam para casa e seria feito uma coletânea dessas informações com leituras, exposição oral e aí a gente ia começar a desvendar o mistério. **Bom, nesse ponto aí, eu falei pra elas, até coloquei aqui, em cima da gravura,** a produção de texto era antes da coletânea de informações. Um teria uma ideia, um teria outra.... pra saber a criatividade dos alunos. Depois viria a coletânea, a exposição. Daí apresentaria a biografia, daí já ia desvendar o mistério da gravura, da imagem. Dessa biografia faria a linha do tempo, uma localização de São Paulo e assim por diante, a estrutura desse texto biografia, e tudo mais. A gente até escreveu (risos) e onde encontramos ((inint.)) Onde encontramos esse texto e traria suportes pra sala de aula onde encontraria outros textos. E entrevista com u pai ou a figura masculina dentro de casa, hoje, pra coletar dados sobre essa pessoa escolhida. Transformar os dados obtidos através da entrevista, em uma biografia. Produção individual, depois a gente apresentaria o poema, pra ver a leitura, compararia o conteúdo com a entrevista.*

Nos trechos apresentados, podemos perceber que as atividades mantêm um mesmo percurso: acabam por elencar aleatoriamente várias questões relativas aos textos, que demonstram ser tangíveis devido à sua capacidade de ler e interpretar o texto. Portanto, a preocupação parece ter sido mais em relação a quais aspectos mais difíceis de serem levantados como questão do que propriamente o ensino do gênero. Isso talvez seja explicado, justamente, pela insegurança da PFCs em relação aos conhecimentos necessários para se trabalhar questões relativas à gramática, aos aspectos contextuais etc. Os trechos em análise apresentam indícios importantes para a avaliação formativa, uma vez que indicam dúvidas e questionamentos em relação àquilo que produziram. Desta forma, questões como (PFC 1) [...] *porque exige conhecimentos anteriores [...]* *Se você vai fazer uma sequência didática, você tem que trazer alguma problemática, trazida dentro da sala [...]* *essa eu achei difícil, contam dados passados, mas possuem trechos que remetem ao tempo presente [...]*; (PFC 2) [...] *o personagem que a gente não soube dizer [...]*; (PFC 3) [...] *Bom, nesse ponto aí, eu falei pra elas, até coloquei aqui, em cima da gravura [...]*, acabam por revelar as dúvidas em relação aos aspectos elaborados e, também, começam a evidenciar a emergência da tomada de consciência quanto à elaboração da SD como no trecho descrito em PFC1 em que o “se” expressa uma condição e o “tem” a certeza para que a SD realmente ocorra.

Esses aspectos são de extrema importância e considerados fundamentais, pois, a partir dos questionamentos e das colocações dos colegas (a discórdia, o confronto de ideias) é o que torna possível ao PFF organizar estratégias assim como pensar, quais os instrumentos ou maneiras para atingir o objetivo da elaboração da SD. Novamente, nos utilizamos das palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103): “com efeito, o simples fato de ‘fazer’ – de se realizar uma atividade delimitada de maneira precisa – constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem [...]” enquanto os autores referidos aludem às Capacidades de Linguagem, nos referiremos às Capacidades de Linguagem Docente (QUEVEDO-CAMARGO, 2011), que em relação ao objeto – à SD – apresenta-se lacunar, fragmentado, demonstrando falhas em relação às Capacidades de Ação Docente, tanto quando mencionam suas dificuldades e incertezas quanto às atividades serem apropriadas ou não aos alunos (*essa eu achei difícil*); às Capacidades Linguísticas Docentes (*o personagem que a gente não soube dizer*); e às Capacidades Linguístico Discursivas Docentes (*esse verbo está no passado, mas ele faz um julgamento da infância dele*).

Nesse encontro, ficam evidenciadas as ZDRs do grupo, isto é, embora tivessem mencionado anteriormente que já elaboravam SD, e embora ainda não tenham adquirido consciência total disso, pode-se perceber pelo conteúdo das atividades desenvolvidas que apenas organizaram várias questões que se referem aos textos, mas não em relação aos gêneros, por isso, a ZDR pode ser dimensionada para todo o grupo – considerando-se uns mais outros menos, mas não há como estabelecer individualmente. A partir de então, as ZDPs podem começar a ser estabelecidas (VIGOTSKI, 2001). Além disso, as Capacidades de Autoavaliação Docente começam a ser mobilizadas, isso vai (re)direcionando o curso e o próprio agir das PFC.

7.3 A CONFRONTAÇÃO...

Antes de introduzir os novos dispositivos para o desenvolvimento das Capacidades docentes, o PFF busca instigar as PFCs por meio de questionamentos. O objetivo é levá-los a refletir em relação àquilo que ainda não conseguiram perceber em relação à proposta de realização da SD. Na verdade, o que as professoras precisam compreender, e sentirem-se instigados e motivados a querer aprender, corresponde nesse momento do curso ao uso do MDG como meio (ferramenta) para se construir a SD. Por isso, o PFF realiza uma

“bateria” de perguntas que não será possível citá-las por completo, na busca de mediar às reflexões necessárias para a concretização da SD.

PFF. *Qual dessas questões propiciaria ao aluno produzir um texto autobiográfico, reconhecer. Capacitar o aluno reconhecer e produzir um texto autobiográfico. Vocês elencaram o gênero biografia, certo? Então, quais dessas questões propiciariam isso? Quais dessas questões, quais dessas atividades tornariam propício pra criança aprender o gênero biografia em si? Mas a discussão é justamente, qual é o gênero que eu vou trabalhar? Então, a gente tem que esclarecer isso, é diferente eu perguntar qual é a intenção do texto de uma biografia gênero e qual é a intenção do autor dessa biografia. Sabe por quê?/O que **eu quero** que vocês pensem é isso: quais são as questões que eu to levando ao aluno?/Pode ser um, e o que mais? /Depende de onde ele está, quem produziu, não é a mesma que produziu pra um livro didático, então qual é a intenção?/ Onde ele tá sendo produzido?/ Qual é o objetivo? /O que ela quer fazer?/ Pra quem é produzido? /Eu preciso saber, o aluno precisa saber, certo? /Quando é produzido uma biografia?/ Em que momento? /É só depois que morre? /Quando tá em vida também?/ Precisa saber esses aspectos, tá./ Onde é produzido? /Tá no jornal?/ Tá no livro?/ As condições de produção giram em torno dessas perguntas e outras, algumas mais, e depois eu vou passar pra vocês. /Aí eu vou pra uma outra etapa, agora no gênero biografia, eu tenho que explorar a infraestrutura geral do texto. /Quando a gente fala infraestrutura, nós estamos falando, por exemplo, a infraestrutura de uma casa, a infra é aquilo que está por baixo, a estrutura é aquilo que segura a casa, certo? /O que tá na base e os detalhes são as janelas, as...então **eu vou pro plano textual global**. /O que é o plano textual global? /Aquilo que **eu olho e enxergo**. /A biografia, ela tem vários parágrafos? Daí vem os tipos de sequência, são aquelas que a gente viu em duas aulas, exaustivamente. /Que tipos de sequência vão aparecer ali? /Porque a gente precisa trabalhar isso com o aluno, ele tem que perceber./ Daí vem os mecanismos de textualização. As escolhas lexicais, olha, um texto caminha sempre pra um grupo de palavra específico, que grupo de palavra que ele utiliza necessariamente?/ Bom.. **vou deixar** pra vocês. /Aí vem a coesão nominal, como ele se referencia ao sujeito que ele fala dentro do texto?/ Como que ele retoma esses nomes dentro do texto? /Ele repete quantas vezes Ayrton Senna? /O que que ele faz? /Ele substitui, corredor, vencedor, esse, piloto. /A coesão verbal, ou seja, que tipos de verbos ele utilizou?/ Verbos de estado?/ Verbos de ação? /O que que tá fazendo? /E os mecanismos enunciativos? /São as vozes, porque surgiu essa dúvida aqui, no grupo ali do meio. /Porque as meninas falaram: espera lá, ele é personagem?/ É uma narrativa? /Ele é personagem? /As vozes que aparecem, quando ele utiliza ele é um dos maiores corredores dos últimos tempos, quando ele utiliza isso, que voz tá parecendo ali? /Não tá parecendo a voz de uma pessoa? /Você tá competindo comigo? (risos)/ E aí, né, que voz é essa? /De quem é essa voz? /Por que ele utilizou ((inint.)) dentro do texto? /Quando eu to trabalhando esses elementos eu to trabalhando elementos que são característicos da biografia. /Nunca vai aparecer eu na biografia, e quando você vai fazer a relação com o poema infância, lá tem eu. /E aí? /Como*

você vai explorar essas diferenças? /Entenderam? /Isso aqui tudo, pro aluno aprender, eu tenho que pensar que isso existe dentro e como que elas funcionam dentro do gênero biografia?

Os questionamentos parecem “bombardeantes”, na verdade, eles só ocorrem, porque as PFCs já tiveram como pré-requisito, além de outros cursos de formação continuada, uma noção a respeito desses elementos questionados nas reuniões anteriores.

Outro aspecto a ser destacado se refere ao agir do próprio PFF. No início, dominava, de maneira autoritária e quase determinista todo o discurso produzido, nesse momento, mesmo percebendo-se traços dessa autoridade - [...] *O que eu quero que vocês pensem é isso/ [...] então eu vou pro plano textual global/ [...] Aquilo qu eu olho e enxergo/ [...] Bom.. vou deixar pra vocês/* - só para citar alguns exemplos, o discurso é intercalado por reflexões e perguntas, como se pode ver ao longo de todo o trecho citado, num processo de interação que demonstra mudanças no agir discursivo (BRONCKART, 2008; MACHADO, 2009). No discurso produzido em interação com o PFF, podemos perceber traços dessa mediação e os efeitos questionadores que provoca no agir discursivo do PFC, como podemos conferir a seguir:

***PFC** - Mais aguçando a curiosidade, o texto narrativo, a estrutura do texto narrativo. Um texto coletivo, o que eles pensariam?/Ele tem que identificar a biografia e ele tem que escrever?/Chega num momento que, nós, eu, esse texto de infância aqui, quando ele fala que: “a minha história”, parece que num dado momento ali se confunde com a biografia, parece que você ia entrar. /Ele tá puxando pra descrição ali... Qual é a intenção?/ Qual é a função do texto? /Em relação a esse tipo de texto?/Eu tenho que ter essa intenção também? /De levar o aluno a produzir?/Não fomos muito pra gramática, explorando ...*

Nesse pequeno trecho, podemos perceber como as professoras buscam relacionar os aspectos mencionados àquilo que produziram na produção inicial. Mas, o mais interessante é a forma como buscam contextualizar a situação à sala de aula e à preocupação com a aprendizagem do aluno. Assim, “ele” e “aluno” aparecem como a principal preocupação das PFCs. Ao questionar, mobilizam suas capacidades reais, com isso, confirmam a ausência de capacidades docentes relativas ao próprio contexto – capacidade de ação docente (como em *Qual é a intenção?/ Qual é a função do texto? Eu tenho que ter essa intenção também?/De levar o aluno a produzir?*); capacidade linguística docente (*Não fomos muito pra gramática, explorando?*); capacidade linguístico-discursiva docente (*Chega num momento que, nós, eu, esse texto de infância aqui, quando ele fala que: “a minha história”,*

parece que num dado momento ali se confunde com a biografia, parece que você ia entrar. /Ele tá puxando pra descrição ali....).

7.4 O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE...

Ao final desse encontro a fala de uma das PFC chama a atenção:

PFC 1. *Você falou **modelo didático**, é esse que você tá definindo?*

Toda a arguição do PFF parece resultar aquilo que desde o início buscava estabelecer: consciência – embora não seja possível mensurar até que ponto isso realmente ocorreu – a respeito do propósito dessa produção inicial. Podemos atribuir de maneira quase segura que esse processo inquiridor conduziu as PFCs a desenvolver sua Capacidade de Autoavaliação Docente e, conseqüentemente, o desejo por ir à busca de resposta, e ao desenvolvimento de todas as outras Capacidades de Linguagem Docentes. Isso tudo resultou na proposta para os aspectos relacionados à construção do MDG, um dos principais instrumentos para a elaboração da SD e, de certa forma, em uma aceitação consciente daquilo que antes era rejeitado.

Podemos arriscar interpretações relacionadas ao aspecto inquiridor, cujo propósito concretiza-se à medida que conduz as PFCs a desenvolver sua Capacidade de Autoavaliação Docente e, conseqüentemente, o desejo por ir à busca de resposta e, como resultado, o desenvolvimento de outras Capacidades de Linguagem Docentes.

Como pudemos perceber por esta breve análise de um fragmento do que foi a atividade como um todo, existe uma complexa rede de implicações que impedem que o trabalho do professor efetive-se na realidade. As dificuldades das PFCs em extrapolar aquilo que é visível aos textos e trabalhar aspectos relativos aos gêneros e não somente o texto como pretexto têm suas raízes na sua própria história formativa. Assim, as capacidades docentes profissionalizantes por sua dimensão lacunar, às vezes inócua, deixam aspectos fundamentais à margem do que realmente é importante para o trabalho docente. Por serem um “feixe” de informações desencontradas e desconexas, teoria e prática parecem estar cada vez mais distantes, restando aos cursos de formação continuada entrelaçá-los. Porém, para que isso não se perpetue, é preciso que os cursos de formação continuada adquiram consistência e organização, não só durante sua realização, mas de maneira prévia, talvez – sugerimos não

como solução, mas como uma possibilidade – por meio de programas voltados ao desenvolvimento das Capacidades de Linguagem Docente.

7.5 Síntese do Capítulo VI

As análises deste capítulo nos revelam que o PFF deve estar atento ao contexto, tanto quanto do seu planejamento, pois dele emergem informações que direcionarão o andamento do CFC. Durante as reuniões, detectamos uma indiferença das PFCs em relação aos passos a serem perseguidos até a elaboração da SD. As professoras atropelavam as falas e antecipavam etapas, consideradas, por nós, como essenciais para atingir os objetivos propostos, recusando-se a realizá-las. Nesse caso, a rejeição ocorreu em relação ao MDG considerado fundamental no processo de organização das atividades da SD. O modo operacional do curso, então, é modificado, não para atender passivamente as reivindicações das professoras, mas como estratégia para fazê-las perceber os propósitos que envolvem a construção de um MDG.

O desejo e/ou necessidade de partir para a prática e o desinteresse pela ação de pesquisa – pois acreditam que os seus conhecimentos em torno de um gênero já são suficientes para ensinar – fazem com que se preocupem com a quantidade de atividades, sem se importar com a qualidade. Geralmente, não há reflexão em relação a quais gêneros são significativos e pertinentes ao grupo/série/ano; quais aspectos são relevantes para serem ensinados; quais objetivos e propósitos do ensino podem atingir; quais as relações com conhecimentos anteriores; enfim, não há uma ordem, um planejamento e as atividades propostas tornam-se desconexas.

A socialização da SD, como produção inicial realizada pelas PFCs, evidenciou as lacunas, as falhas e uma preocupação com atividades relacionadas ao *texto* e não ao *gênero*, assim como, incertezas e inseguranças reveladas em diferentes momentos dos textos analisados. A busca por uma interação democrática entre as participantes promoveu o diálogo, ao serem ouvidas, as PFCs passam a externalizar seus sentimentos, suas angústias, um processo de cooperação instaura-se, o curso começa a ser co-participativo.

Ao permitir que as PFCs exponham-se, o PFF age de maneira a provocar reações e reflexões em relação ao *como* fizeram e aos *porquês* e é nesse momento que retoma o comando para demonstrar a importância do MDG para elaboração das atividades da SD e interdependência entre os diferentes aspectos do gênero para constituí-las (contexto histórico, de produção e de circulação do gênero, a infraestrutura, os mecanismos de textualização e

enunciativos). Desde então, o MDG pode ser introduzido como um recurso para orientar o trabalho sem a rejeição de antes. Aos poucos, vão tomando consciência e reconhecem o valor dessa etapa, agregam sentido ao trabalho de pesquisa que antecede o MDG e estabelecem um norte, uma orientação, para pensar e organizar a atividade proposta.

O importante de todo esse processo é perceberem que entre a escolha de um gênero e a elaboração da SD têm um percurso que precisa ser pensado, pesquisado, revisto, projetado etc. para que não ocorra exatamente o que vem sendo criticado: um ensino fragmentado, baseado em atividades desconexas que apenas abordam o texto e não o gênero como uma manifestação de linguagem viva, social, interativa, dinâmica. Os gêneros de textos a serem trabalhados em sala deveriam emergir do contexto dos alunos e suas necessidades e interesses de aprendizagem, mas, mesmo ainda que imposto ou sugerido pelo sistema, deve se constituir como um trabalho consciente do professor. Podemos afirmar que essa atividade de produção inicial foi um marco para o curso, ressaltamos, portanto, sua importância e validade, à medida que pode esclarecer as ações realizadas e agregar valores às ações ainda por vir.

Para finalizar esta síntese, reforçamos a ideia de os CFC, embora antecipadamente idealizados, manterem características democráticas, co-participativas e emancipatórias junto aos PF. No caso apresentado, as PFCs ansiosas por elaborarem a SD para serem desenvolvidas de imediato em seus contextos, ditaram ritmo ao curso, desprezando etapas importantes, mas que foram resgatadas posteriormente pelo PFF. Desta forma, cabe ao formador deixar emergir esses desejos, essas necessidades, mas como mediador desse processo, buscar estabelecer reflexões que possam abarcar as lacunas, os desníveis relativos aos conhecimentos, tornando-os motivo de reflexão e razão de continuidade para a formação. Isso demanda tempo, extrapola o programa, violenta o planejamento e, nesse sentido, a formação do PFF é valiosa, pois este deve reconhecer quando e como intervir de maneira que o trabalho torne conscientes e significativas as ações dos PFCs. As propostas de formação, portanto, devem ser abertas, interativas, participativas, cooperativas, reflexivas etc., pois somente assim podemos atestar se e de que forma, o CFC pode promover desenvolvimento ou não.

CAPÍTULO VII

O MDG COMO INSTRUMENTO PARA A ELABORAÇÃO DA SD

8.1 CONFLITO E DESENVOLVIMENTO: O MDG UM CONSTRUTO INDISPENSÁVEL PARA A ELABORAÇÃO DA SD

Grande parte dos trabalhos e das pesquisas realizados a respeito da formação de professores (QUEVEDO-CAMARGO, 2010; HILA, 2011; CRISTOVÃO, 2011; MACHADO, 2011; MEDRADO, 2011 e STUTZ, 2012) embora aborde a questão do MDG como princípio norteador da SD, no trabalho com os professores em formação, esse importante instrumento parece servir como pano de fundo para a elaboração da SD da qual os trabalhos se concentram. Durante a realização de nossas pesquisas, pudemos observar e analisar pelos dados coletados que, no processo formativo que envolve a elaboração das SD, talvez, essa seja um das mais importantes ferramentas utilizadas pelo formador para que a noção seja internalizada.

Como dissemos no capítulo anterior, a produção inicial foi determinante no que diz respeito aos procedimentos de apropriação de instrumentos culturais, materiais ou simbólicos, e ao desenvolvimento, no que se refere à busca de soluções de problemas sob a orientação de um colaborador (nesse caso o PFF). A produção inicial, portanto, será considerada como a base para o desenvolvimento das capacidades almejadas. Como apresentamos, os questionamentos utilizados de forma enfática serviram, a nosso ver, como forma de gerar zonas de conflito, aspecto considerado na obra vigotskiniana como fundamental para “acionar” a ZDP, pois se caracteriza como uma abertura para novas aprendizagens.

Os conflitos provocados pelos questionamentos serão considerados como um artifício positivo à medida que são trabalhados com adultos (PFC), cujos objetivos se relacionam a motivos, a interesses e a intenções (LEONTIEV, 2004). Esses foram previamente estabelecidos por eles de maneira (mais ou menos) consciente, a partir do momento que buscaram (e permaneceram) no CFC. Concordamos com Fogaça (2011, p.93) quando menciona que “os conflitos e as relações de poder são inerentes ao processo de interação humana”, pois são responsáveis por justamente estabelecer essa zona de conflitos em função das diferentes representações sob as quais se organiza o pensamento. Embora individuais, as formas de representação do pensamento, formadas por meio de ideias, sentimentos, imagens, expressões etc. se originam das relações sociais e são (re)construídas

devido à sua permanência no arquiteyto³⁵ cultural e social da humanidade (BRONCKART, 1999, p.100). A seguir, apresentamos vários conflitos que emergem do discurso das professoras. A busca por descrevê-los permite-nos delinear, além de representações a respeito dos aspectos analisados, o movimento provocado pelo MDG (ANEXO 6) como mecanismo para desenvolver as Capacidades Docentes.

Os “conflitos” apresentados a seguir foram analisados a partir de fragmentos de reuniões realizadas após a atividade de produção inicial apresentadas anteriormente. Com isso, pretendemos averiguar *se* ou *como* o MDG pode se constituir como um instrumento de igual ou até de maior importância que a SD para os processos de transposição didática.

8.1.1 Conflitos em Relação à Transposição Didática

Como já demonstramos anteriormente, o foco do trabalho com as professoras está centrado na aprendizagem dos alunos. Isso explica o fato de necessitarem ir à busca de recursos para o agir que tragam soluções para os problemas da docência, melhor dizendo, para o desenvolvimento de suas capacidades docentes. Dessa forma, a aprendizagem, na concepção das professoras em formação, está estritamente ligada a questões didáticas, pois a própria estrutura dos cursos de Pedagogia está pautada nas imposições relativas ao funcionamento dos sistemas educativo e didático (professores, alunos, conteúdos etc.), sendo que o contexto escolar específico, a natureza dos conteúdos, as características dos aprendizes (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2009, p.26) parecem ser o foco das atenções e o professor é o sujeito a quem são imputadas todas as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso educacional.

O processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1985), portanto, “a passagem do saber visto como uma ferramenta a ser usada para o saber visto como algo a ensinar e a aprender” precisa passar pelo crivo dos próprios professores, que não se sentem preparados para isso, para tornarem esses objetos de saber codificados nos discursos pedagógicos em objetos de ensino efetivamente ensinados nas interações didáticas (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2009, p.26). Ainda de acordo com os autores anteriormente citados, é no interior do sistema didático que os subsistemas “*aluno e professor* constituem conjuntos organizados de representações sociais e cognitivas, atitudes, práticas, etc.” (p.27)

³⁵ “O **arquiteyto** é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente reorientados pelas formações sociais contemporâneas” (BRONCKART, 1999).

que, parecem, norteiam todos os conflitos apresentados pelos professores. A didatização para o ensino de línguas parece sugerir que a disciplina de Língua Portuguesa se “feche” para outras disciplinas e vice-versa, ou seja, o ensino da língua não se relaciona às várias linguagens que permeiam todas as outras disciplinas e se restrinja ao ensino de ler e escrever “bem”, com respeito às normas e às regras gramaticais, ortográficas, sintáticas, semânticas etc. Isso explica o fato de um desses conflitos estarem atrelados a questões como:

PFC 1. Levaram o gênero para história e ciências? Existe isso?

PFC 2. Ainda não ainda não levamos, não sabemos ... mas a professora falou que sim ... que pode sim ...

PFC 3. Estabelecer quais gêneros devem ser trabalhado do 1º ao 5º ano, daí seria o primeiro passo pra que cada uma (professora) criasse autonomia ...

PFC 4. Que atividades vou ensinar pro meu aluno?

O trecho expresso pela PFC 1 demonstra essa concepção do ensino de línguas como uma disciplina “fechada”, como mencionamos anteriormente, a dificuldade, justamente, na transposição. O espanto demonstrado por ela na pergunta “*existe isso?*” parece que principia uma ampliação, nesse momento, a respeito de outras possibilidades em relação ao ensino da língua/linguagem. Isso parece ganhar, por um lado, certa desconfiança, pois estabelece também a dificuldade em *se realizar*, confirmado pelo discurso de PFC 4 e, por outro, se assenta como uma possibilidade plausível a partir da fala de PFC 3 que se utiliza da “autoridade” do PFF, quando menciona “...*mas a professora falou que sim...que pode sim...*”.

Esse pequeno fragmento, de toda uma discussão, corrobora nossa proposição de que os conflitos – um tema, pontos de vistas diferentes em uma determinada situação, diferentes percepções entre teoria e prática, entre conhecimentos espontâneos ou científicos (FOGAÇA, 2011) – produzem aspectos necessários para o desenvolvimento, pois colocam no jogo discursivo “ingredientes” que favorecem (re)criar ideias, sentimentos, conceitos, concepções etc. que nada mais são do que representações individuais e ao mesmo tempo coletivas. Segundo Nascimento (2011), quando existe “intervenção formativa deliberada de um outro social, o processo ensino e aprendizagem passa a fazer parte de um todo único envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre ambos” e é, portanto, o

instrumento – nesse caso o MDG – mediado entre o PFF e o PFC que contribuirá para o processo de aquisição em relação às capacidades docentes em desenvolvimento.

8.1.2 Conflitos em Relação às Concepções Teóricas e Metodológicas

O trabalho do professor e o trabalho de ensino são vistos por Amigues (2004) como formas diferenciadas da ação docente, uma vez que a primeira, sendo considerada do ponto de vista prescritivo ou normativo da instituição, caracteriza-se pelas práticas pedagógicas e pelos objetivos de ensino. A segunda, reduz-se a ideais positivistas e aplicacionistas: as crianças aprendem (se aprendem) é porque alguém sabe ensinar-lhes. Portanto, o professor, afirma Amigues, deveria integrar às suas práticas, de acordo com os julgamentos externos, os resultados de pesquisas realizadas em laboratórios ou em campo a respeito dos processos de compreensão de textos, os modos de raciocínio científico, as estratégias de resolução de problemas, para que seus alunos aprendam melhor. O valor dado ao trabalho do professor é atribuído pelas pessoas que se acham fora dele, dessa maneira, o julgamento é externo, mas incide sobre as formas de fazer do professor.

Saujat (2004, p.29) menciona o fato de esse ofício ser duplo, o que provoca, de um lado, efeitos sobre a organização do trabalho de aprendizagens dos alunos – programas e instruções oficiais, ferramentas pedagógicas, políticas educacionais, regras formais etc. – e, de outro, efeitos sobre os próprios professores – novas experiências e novos saberes, regras, valores, projetos, desejos, sonhos, também, angústias, preocupações etc.. Portanto, como reflexo de uma construção histórica, o trabalho do professor não pode ser considerada como uma “atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos, atividade que se praticaria sem ferramentas, fora de qualquer tradição profissional”, ao contrário, postula Amigues, “apresenta-se como uma *atividade regulada* explícita ou implicitamente, como uma *atividade contínua de invenção de soluções*, e, enfim, como uma *atividade coletiva*” (TERSSAC *apud* AMIGUES, 2004, p. 45).

Ainda de acordo com Amigues (2004, p.44), o professor utiliza mais ferramentas (manuais, fichas pedagógicas, exercícios, arquivos etc.) concebidas por outros do que por ele mesmo. Talvez, isso é um dos motivos para explicar a resistência da maior parte dos professores em realizar tarefas e atividades propostas nos cursos de formação. Na verdade, muitos vêm com a expectativa de fórmulas e modelos prontos e acabados, somente passíveis de “aplicação”, como veremos no tópico relativos às tarefas e às atividades. Contudo, concordamos com Amigues, quando afirma que o professor é, ao mesmo tempo,

aquele que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a si mesmo, que organiza, regula e mobiliza as tarefas e o trabalho individual e coletivo dos alunos, que planeja as futuras ações. Diante de tantas atividades, parece natural a emergência de conflitos, uma vez que assumem não estarem capacitados para avaliar seu próprio agir, ficam a *mercê* de uma avaliação externa, não somente dos colegas de trabalho, mas dos pais, da equipe pedagógica e, talvez, o pior, dos próprios alunos.

Para tentar superar muitos dos conflitos entre teoria e prática, propomos um trabalho de reflexão crítica do próprio professor, o que recairia, talvez, sobre as Capacidades de autoavaliação. Acerca da formação crítica de educadores, Liberalli (2010, p. 26), baseada em outros autores, aponta três principais tipos de reflexão: a) reflexão técnica: busca respostas a partir de descobertas científicas, sendo capaz de aplicar teorias e técnicas científicas a problemas instrumentais sem que, necessariamente, haja um questionamento a respeito da pertinência ou não do objeto científico; b) reflexão prática: busca soluções para a prática na própria prática, rejeitando um material teórico que embase suas suposições, uma vez que parte de uma visão pragmática, baseada no uso do senso comum para avaliar as situações; c) reflexão crítica: relaciona as duas propostas anteriores, mas valoriza os aspectos éticos, morais e pessoais em contextos sócio-históricos mais amplos, cujos objetivos são proporcionar maior autonomia e emancipação para os participantes. Concordamos que todas sejam importantes, mas essa última seja a mais apropriada e que está atrelada à Capacidade Docente Autoavaliativa, pois o professor busca equilibrar, entre teoria e prática, aspectos de ordem pessoal, relacionados à sua pessoa e ao coletivo, assim como, ao sujeito histórico que o constitui. Esse processo de reflexão crítica e de desenvolvimento da capacidade autoavaliativa pode ser interpretado no trecho a seguir:

PFC 1. *Daí nos pensamos... então... em atividades... e aí então que eu acho que a gente ta entrando crua no negocio porque estamos pensando numa sequênciã de atividades foi o que pensamos numa historia num conto foi uma sequênciã de atividades daí a gente decidiu que dentro disso a gente quer trabalhar a lista....*

O “*então*” caracteriza um momento de “parada” que podemos atribuir como um indício de reflexão da PFC 1. O termo “*atividades*” parece despertá-la para aspectos trabalhados anteriormente – no capítulo anterior, ao trabalharmos a produção inicial, enfatizamos a diferença entre sequênciã de atividades e SD que é retomado por ela como processo de reflexão de maneira também enfática por três vezes. Na frase “*a gente ta*

entrando crua no negocio”, o termo *crua*, além de representar um processo reflexivo (autoavaliação para a auto-regulação do agir), demonstra que há uma tomada de consciência aos aspectos que ainda não foram internalizados, mas que estão em processo de aquisição, visto que é marcado por um verbo no pretérito perfeito do indicativo (“*a gente decidiu*”), que além de um processo reflexivo, demonstra que há uma consciência de aspectos que ainda não foram internalizados, mas que estão em processo de aquisição, visto que demonstra por meio de um verbo no pretérito perfeito do indicativo (“*a gente decidiu*”), que expressa certeza, que a escolha já estava feita. Além desse, outro trecho que demonstra insegurança em relação à teoria e prática está expressa no trecho a seguir:

PFC 2. *A questão é o prof. olhar pro gênero e saber o que tirar pra ensinar daquilo....*

O trecho proferido pelo PFC 2 demonstra que os aspectos teóricos agora lhe parecem mais familiares, tanto que ela fala em “*olhar pro gênero*”, mas que os metodológicos fogem às suas capacidades de linguagem docente, uma vez que não sabe o que “*tirar para ensinar daquilo*”. “*Daquilo*”, embora se refira ao gênero, parece apontar para os vários aspectos ensináveis do gênero, como se fosse “*daquilo tudo que há no gênero para ser trabalhado*”. Aqui, também, podemos afirmar que há um processo reflexivo, mais relacionado aos recursos para o agir como técnica: o que e como fazer, ao contrário, do trecho seguinte:

PFC 3. *O que eu acho mais difícil e quais atividades utilizar pro aluno entender ...*

O fato de “*achar mais difícil*” também evidencia um processo de reflexão, porém ao mencionar “*quais atividades utilizar pro aluno entender*” demonstra uma preocupação com a prática, sem mencionar (ou questionar), posteriormente, a respeito do que (ou como) poderia utilizar teoricamente para sanar essa falha.

PFC 4. *A gente não vai sair daqui enquanto a gente não entender o que é pra fazer...*

Neste último fragmento desta seção, vemos a angústia das professoras representadas nesse discurso (“*A gente não vai sair daqui*” referindo-se ao CFC), o que demonstra um aspecto positivo em relação ao curso, pois estabelece na interação uma relação

de confiança e de um poder, que acreditam, legitimado à PFF para mediar esse conflito que parece cada vez mais acirrado durante as discussões.

8.1.3 Conflitos em Relação às Capacidades de Linguagem dos Alunos

Os conflitos em relação às capacidades de linguagem dos alunos e àquilo que deve realmente ser ensinado em sala de aula têm sido uma das constantes inquietações dos professores. De um lado, menciona Bezerra (2003, p.37), o ensino (de língua portuguesa) tradicional com a exploração da gramática normativa, cujo caráter prescritivo impõe regras a serem seguidas em relação a funções e classificação de elementos, sob as quais está pautada a formação dos professores e, de outro, afirma Aparício (2007, p.43), além das tendências e exigências metodológicas impostas ou “sugeridas” como de assimilação instantânea pelas instâncias superiores ao professorado, estão os aspectos mais discursivos e o uso de instrumentos (materiais e psicológicos) mobilizados pelos professores no processo de construção dos objetos de ensino.

Indo ao encontro dessa questão, Dolz e Schneuwly (2004, p.49) aludem para o fato de haver uma tensão entre as exigências externas e as possibilidades internas. Segundo os autores, a organização de uma progressão de ensino exige um esclarecimento acerca das finalidades, mas as situações de ensino são concebidas para que os alunos ultrapassem essas possibilidades, gerando tensão entre as possibilidades internas dos aprendizes e as exigências externas, fontes de toda aprendizagem. As formas externas, ressaltam os pesquisadores referidos, sugerem formas ideais com as quais os alunos devem se confrontar ao longo da escolaridade obrigatória. Exemplificam que se para as atividades gramaticais, o professor dispõe de uma descrição precisa dos conteúdos que os alunos devem adquirir a cada série, para outras, como a oral e a escrita, tem que se contentar com indicações muito sumárias e reforçam: “tudo se passa como se a capacidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-la sistematicamente” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.50).

Isso tudo posto pelos autores está relacionado à noção de Capacidades de Linguagem que evoca as aptidões requeridas de um aprendiz para uma produção em uma situação de interação determinada. Ainda citando Dolz e Schneuwly, referir-nos-emos à construção das Capacidades de Linguagem como um mecanismo de reprodução das práticas de linguagem sociais que, sob o domínio de estratégias explícitas adotadas pelos professores,

podem ser apropriadas pelos aprendizes. Sendo assim, saber quais as Capacidades de Linguagem dos alunos, como um dos aspectos subjacentes ao que será ensinado, constituem-se como referência que podem ajudar a “compreender as transformações que se produzem ao longo da aprendizagem e contribuem para fixar os contornos das intervenções dos professores” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.52).

É justamente nesse aspecto que se encontra um dos principais conflitos das PFCs: conseguir avaliar quais as Capacidades reais dos alunos, para, a partir daí, estabelecer quais os aspectos ensináveis de um determinado objeto de ensino e quais objetivos atingir para ultrapassar as dificuldades e obstáculos nos diferentes níveis/séries/anos da escolaridade. Essas dificuldades podem ser atribuídas à formação que, como já afirmam tantas vozes sociais, é deficiente, não contempla as Capacidades de Ação Docente em que se espera que o professor seja capaz de avaliar o contexto no/para o qual irá atuar. Nos trechos que seguem, podemos observar esses conflitos advindos dessa *incapacidade* de estabelecer um limite entre aquilo que é (ou está) sendo imposto pelo externo e a realidade interna do ensino:

PFC 1. *Porque assim tudo que eu ôlho, ôlho com olhos de primeiro ano ... entendeu? Porque daí eu fico..*

PFC 2. *É, nós estamos num dilema...*

Nesse fragmento de discurso do PFC 1, podemos ver a dúvida expressa pela incompletude do enunciado e pelo questionamento “*entendeu?*” e pela palavra “*dilema*” expressa pela PFC 2. A tentativa em explicar os motivos de sua confusão em relação ao que está sendo posto – ou proposto – pelo PFC fica evidenciado pela repetição do “*porque*”. Isso demonstra a dificuldade da PFC 1 em transferir para outro contexto ou situação a proposta teórica e metodológica que está sendo apresentada. Essa dúvida é reforçada pela PFC 2 no trecho seguinte

PFC 2. *Eu tenho ciências e matemática...por isso olhamos com olhos de primeiro ano...a gente até já começou...*

Ao referir-se às disciplinas de Ciências e Matemática, a PFC 2 está mencionando o caso de trabalhar outras disciplinas que não a de Língua Portuguesa somente, o que torna aparente o fato de considerarem linguagem como algo estanque, a ser trabalhado na disciplina específica para estudo da língua/linguagem. Quando faz alusão à “*até já começou...*”, demonstra um aspecto positivo desse processo, pois problematiza àquilo que é

interno e o externo, ponto crucial para o desenvolvimento da Capacidade de Ação Docente, pois estabelece zonas de conflitos (ZDPs) necessárias para que isso ocorra. Um desses momentos conflitantes em relação ao uso da SD pode ser percebido no trecho a seguir:

PFC 3. *Mas se ela utilizar a lista, ela vai começar a trabalhar esses aspectos todos novamente?*

A conjunção “*mas*”, uma adversativa, justamente tem por função marcar esse conflito, pois demonstra que os conceitos estão sendo questionados, colocados em cheque. Ao questionar se na introdução de um novo gênero, o professor terá que trabalhar todos os aspectos “*novamente*” – ao se referir aos aspectos do MDG – a PFC 3 demonstra conflitos em relação à execução da SD e como estabelecer finalidades e objetivos para o ensino, assim como, de que maneira abordar ou introduzir novos conteúdos utilizando um mesmo referencial teórico. Isso demonstra a incapacidade de expandir o MDG como um mecanismo flexível, adaptável e variável às intenções e propósitos de aprendizagem, ou seja, ainda, permanece a ideia de um modelo “aplicável”, rígido e determinista em relação aos conteúdos. Não são levadas em consideração as Capacidades de linguagem dos alunos, mas uma fórmula de “aplicação” do conteúdo a ser trabalhado, levando-se em consideração apenas os aspectos externos que mencionamos anteriormente.

Esse conflito em relação ao que é externo e àquilo que é interno ao ensino e à aprendizagem também se constitui um dos aspectos mais problemáticos das ações a serem realizadas pelas PFCs, pois a definição dos objetivos de ensino deve adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos aprendizes e, situar isso, não parece uma das capacidades docentes desenvolvidas nos professores, por isso, não podemos considerar como uma tarefa fácil, simples de ser resolvida. Afinal, aquilo que é externo – correspondente ao que norteia o ensino, como documentos oficiais, prescrições, concepção de/para o ensino e a aprendizagem, cursos de formação etc. – nem sempre está em consonância àquilo que é interno, ou seja, a realidade de ensino em sala de aula. Mas, vale enaltecer o desejo das PFCs em resolver essa contradição entre essa nova forma de olhar para o contexto sugerida (imposta?) por fatores externos (organização educacional como um todo) e fatores internos (aquilo que está sendo realizado em sala de aula e para quem), evidenciado pelos questionamentos e pelos conflitos gerados.

8.1.4 Conflitos em Relação à Realização de Atividades e Tarefas

Um dos conflitos vivenciados pelas PFCs reside, principalmente, no espaço destinado à execução de tarefas. Primeiro, porque as tarefas são sugeridas como atividades individuais (leituras, reflexões, exercícios etc.) a serem realizadas em outros momentos alheios ao do CFC; segundo, porque demanda tempo, aspecto que realmente é um dos grandes problemas para as PFCs, pois, em muitos casos, trabalham até três turnos e, ainda, dividem esse tempo com afazeres extraescolares e domésticos, atenção à família e a si mesmas. Atribuímos a isso, o fato de um dos principais motivos para uma das ferramentas utilizadas pelo PFF, a tarefa, demonstra-se ineficaz na formação que propusemos. Pode-se assumir que houve um fracasso total, pois apenas uma ou outra PFC realizava as tarefas impostas, ainda que deixe transparecer certo receio por algum tipo de exposição. Em diferentes momentos que a tarefa foi solicitada, houve sempre uma desculpa evasiva para a sua realização, como podemos evidenciar no trecho

PFF. *Vocês trouxeram o texto que a [...] enviou pra vocês? Vocês trouxeram as atividades realizadas na semana passada?*

PFC 1. *Não, eu não trouxe, ficou na outra (pasta)...*

O verbo “*trouxeram*” busca incentivar uma atitude responsiva de efeitos positivos para os interactantes, mas a resposta evasiva em “*ficou na outra pasta*”, invalida o intuito discursivo do PFF. Exceto pelo momento de produção individual da SD, que veremos mais adiante, não identificamos a realização de tarefas durante o CFC. Uma das hipóteses levantada é o medo de exposição perante o grupo, afinal no trabalho individual elas não têm que se expor para todos, mas em grupo sim. Hila (2011), ao enfatizar o papel das tarefas no processo formativo, descreve, segundo Altet, as funções que podem desempenhar as tarefas: (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 (ALTET *apud* HILA, 2011, p.106). Ao não realizá-las, a tarefa não cumpre essa função, como evidencia o próximo segmento de texto:

PFC 1 - *Eu não recebi!*

PFF - *Vamos lá então!*

PFF - *Hãhã?*

PFC 1 - *Não recebi o seu email!*

PFF- *Você não recebeu?*

PFC 1 - *Não, foi por isso que não respondi, desde o primeiro ((inint)).*

PFC 2 - *Já faz tempo você respondeu....*

PFC 1 - *Eu to esperando e ela me mandar!*

(risos) ((inint))

PFC 1 - *To esperando mesmo.*

PFF - *Daí no final a gente conversa então, porque daí eu vejo ((inint)).*

PFC 1 - *Ai só que eu saio antes, por causa do ônibus...*

PFF - *Ah, então ta, então deixa porque às vezes então alguma coisa foi pra outra pessoa então, ta mais ninguém me respondeu, ta bom?*

A interação que ocorre nesse outro encontro diz respeito à outra tarefa solicitada. Essa deveria ser enviada por e-mail como tarefa realizada durante a semana. Nesta, a professora se esquivava dizendo que não recebeu o e-mail, reafirmando isso por várias vezes. Quando a PFF menciona atendimento individual “*Daí no final a gente conversa então, porque daí eu vejo*” novamente a PFC 1 “foge”, provavelmente, para não ser cobrada. Porém, a não realização da tarefa não é atribuída a ninguém, como fica demonstrado no discurso a seguir “*Ah, então ta, então deixa porque às vezes então alguma coisa foi pra outra pessoa então, ta mais ninguém me respondeu, ta bom?*”.

Como afirmamos anteriormente, o uso da ferramenta *tarefa* não surtiu os efeitos esperados, portanto, podemos assegurar que não provocaram efeitos formativos ou metacognitivos. Conseqüentemente, não auxiliaram no desenvolvimento de capacidades linguísticas e nem linguístico-discursivas, pois se conclui que não incidiram sobre os sujeitos envolvidos provocando mudanças em relação aos objetos (conteúdos) trabalhados. O conflito provocado, portanto, refere-se às tensões provocadas pela não realização das tarefas e não sobre os efeitos que estas possam causar. Isso fica evidenciado, em outro encontro no qual as PFCs receberam um texto³⁶ em que cada uma ficou responsável por um tópico para discussão e a maioria faltou para não ter que apresentar sua leitura a respeito.

Mas, quando proposta como atividade a ser desenvolvida pelo grupo, todas participam, pois partilham conhecimentos, relacionando-os a exemplos, a experiências de vida, a conhecimentos apreendidos, além do conflito gerado pelas discussões a busca de solução para indagações. O trecho a seguir apresenta traços desse tipo de interação:

PFC 3. *Então ó, ele começa dizendo que ainda exista vários métodos de ensino que aborda uma produção em um grupo de texto que aborda o progresso de texto em texto. Que em um ano eles abordam, sei lá, ou um*

³⁶ PASQUIER, A.; DOLZ, J. *Un decálogo para enseñar a escribir. In: CULTURA y Educación*, 2: 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita.

tipo de discurso, ou a narração, ou a descrição, ou o argumento ou... um gênero textual né! Aqui ele citou o conto. Pra só no ano seguinte ser escrito um outro. Na realidade, ele trata aqui... de um método em reta né... que é o linear... ele não aborda todos em um só... Então ele segue... ele faz aqui uma lista né... ele trabalha um de cada vez. Um em cada ano. Já o... em espiral... é o que chama aqui de propondo... onde o autor propõe uma produção em tubets... que é a produção em espiral... onde... é... proposto então a diversidade discursiva... que trabalha-se todo esse tipo de discurso, narração, explicação, argumentação, descrição, diálogo e o que vai avaliá, o nível né! de aprendizagem... de cobrança ali... mas todos são trabalhados...[...]

PFF. *Isso... por que daí você tá complexificando né o nível do texto... que vai aí né, fazendo todo o movimento, que vai englobando os outros textos que são mais complexos. Outros gêneros que são mais complexos e você vai, até o limite, que é o Ensino Médio... né? [...]*

PFC 3. *O quatro: Começar com tarefas complexas... Era. Então diz lá... que, inclusive eu já fiz isso. Começar pelas letras do alfabeto, pelas sílabas... depois textos né! Então nós começamos do simples para chegarmos no... no complexo... Bom, ele chama isso de aprendizagem aditiva. E disse que isso... como nós sabemos... foi aplicado com sucesso desde o princípio... Então, o que é proposto? Começar do complexo para o simples... Aí ele diz assim: que não se trata... que não é uma pequena diferença, começar do simples para o complexo e começar do complexo para o simples. Tem uma diferença gigantesca. É, no caso do simples a gente sabe que o resultado é a soma desse processo né! Do simples para o complexo. E no... e no contrário... na atividade complexa global... ela determina os instrumentos específicos pro aluno, que deve ser visto pelo professor... [...] no caso complexo para o simples... “ a atividade complexa global que determina os instrumentos específicos pro aluno, que o aluno deve chegar para construir a resolver os problemas colocados por essa atividade, então não se trata de compor um texto a partir dos elementos simples, mas sim de produzir um texto como resposta a uma situação de comunicação complexa recorrendo a múltiplos instrumentos estratégicos”. Na introdução desse texto... fala ali que... o professor precisa conhecer primeiro os instrumentos que estão disponíveis e depois ter ideias claras sobre a produção escrita, para que não se perca tempo, pra que não se repita as atividades que são... é... podem ser até desnecessárias e até... um pouco eficaz. Então é nesse complexo, pra gente começar a trabalhar do complexo para o simples... essa parte de ter conhecimento dos conteúdos, mas conhecimento, conhecimento mesmo... pra que você saiba primeiro detectá pros alunos o ponto que os alunos estão pra que em cima do complexo você dirija eles para o mais simples...*

PFF. *O que que vocês acham disso?*

PFC 3. *Não é uma atividade fácil. Até a gente ia te perguntar... Pensando nos alunos que nós temos, assim... no sentido de interesse... sabe? Muitos deles, eu acredito que se desmotivam completamente... do tipo assim...*

PFF. *Partindo do complexo?...*

PFC 3. *Partindo do complexo... do tipo assim: eu não sei como eu vou aprender... como eu vou fazer isso aqui... Não, não generalizando, mas uma boa parte...*

PFF. *Mas vamos pensar assim, (...)... Vamos pensar assim... O que que você acha que ele quis dizer com esse “partindo do complexo”?...*

PFC 3. *Então... é esse partindo do complexo que... de um texto, por exemplo, de um gênero lá... eu comecei a reportagem, por exemplo... apresentar uma reportagem... completa... ah, vai depender da interpretação também, não sei...*

PFC 5. *Complexo?... Vou pensar na minha primeira série, primeira aula... primeiro dia na primeira série... eu não sabia o que eu ia fazer naquela sala e... meu Deus né!... e eu tinha ido pra faculdade e tinha visto uma quadrinha, mas era pra trabalhar lá em (Intel)... Então eu acho que parti do complexo com meus alunos por que eu levei a quadrinha pra trabalhar com a (Intel)... Acho que o complexo seria mostrar o texto todo e dele sair... aí as partes né!...Eu acho que deveria ser assim também sabe, não por exemplo como existe professores, como... que tem lá na escola que eu vejo como é difícil né...Mas assim... vai apresentar a letra do alfabeto... em vez de colocar todo o alfabeto né... por que a criança não vai aprender letra por letra... então assim, o complexo seria ter tudo lá... então assim...*

PFC 4. [...] *É o que o Paulo Freire diz né! que além disso tudo o Paulo Freire mostra que é pra você tirar o significativo da criança, por causa do adulto né... o adulto ele está trabalhando lá na construção, ele fala muito do tijolo. Ele mostraria não primeiro lá o (Intel)... ele mostraria primeiro a palavra, o contexto... lia o texto, alguma coisa... alguma leitura referente ao contexto que a pessoa vive né, seria mais significativo pro adulto e eu acho que pra criança o mesmo jeito... igual a (...) fez...*

PFC 2. *Apresentar o texto, partir do texto... mostrar essa estrutura já, mostrar como ela se organiza, como ela se sequenciam, não mostrar... mas ele precisa entender: Olha, isso aqui existe!né?...Eu trabalhei... eu trabalhei das duas formas... eu percebi assim: na minha visão ali parecia que estaria facilitando... mas quando chegava lá na frente, pra ele produzir um texto, realmente no final, ele não conseguia por que ele tava limitadinho em partes ali. O texto... quando eu apresentei o texto, já no início e fui tirando as partes, era complexo no início, mas depois que ele se acostumou com aquele processo ali, no final do ano quando ele já... aquela avaliação que era feita... eles já se saíram melhor. Então eu trabalhei das duas formas e eu achei que no início pra mim era mais complicado... era bem mais complicado o entendimento... mas quando ele já conhecia a estrutura, ele já tinha todo o conhecimento ali... até uma vez eu... primeira série... eu trabalhava muito... eu dava um textinho.. no início: retire do texto palavras com isso, com aquilo... e esse aluno era novo e eu coloquei lá: retire do texto palavras com... ele com todo cuidado, ele foi com a borracha, ele copiou e foi retirando palavrinha por palavrinha do texto ali... retire... eu falei: o que foi que você fez? Aqui você apagou... ele: foi o que você pediu, professora... pra retirá! E ele retirou do texto ali...*

PF. *Pior que ele fez certo a atividade né!... (várias vezes)... Na hora você... você tá no impulso né e: como é que você não entendeu o que eu disse? ... né!...(várias vezes)... E assim né, eles são obedientes...*

A PFC 3 inicia seu discurso utilizando enfaticamente o pronome “ele” para se referir ao autor do texto. O tempo todo a PFC 3 ampara-se na fala do autor para dar

respaldo à sua própria fala, busca explicar o que o autor menciona, mas por se manter tão presa ao discurso dele, podemos inferir certo desconforto e/ou dúvidas em relação ao método em espiral mencionado, necessitando da intervenção do PFF para uma explicação complementar. Já no trecho em que menciona o tópico do texto “começar por tarefas complexas”, logo no início já aponta “que, eu mesma já fiz isso” e a partir de então relata toda sua vivência e faz toda uma reflexão baseando-se no texto.

Nessa atividade, podemos perceber que o PFF faz intromissões pontuais e que toda a interação ocorre na troca de experiências, pelo intercâmbio de conhecimentos entre os interactantes. O diálogo entre os participantes favorece a discussão e aponta para o entendimento da necessidade de propor atividades que partam de unidades mais amplas (complexas) e contextualizadas para partes menores, porém, mais significativas do texto em um processo de desconstrução e reconstrução do texto. Portanto, esse conflito gerado pelo texto e por meio dessa atividade acaba por provocar a busca por mais um dos aspectos que colaborarão para a elaboração da SD, assim como, suscita motivo para a construção do MDG.

Podemos considerar que em relação às atividades, consideradas como “exercícios” realizados durante e no curso, as professoras aderiram e realizaram com presteza, como pudemos ver na atividade de produção inicial apresentada anteriormente. Outro momento bastante fértil ocorreu durante a discussão dos aspectos relacionados ao MDG (ANEXO 6). Essa atividade era uma das tarefas (pesquisa) relativas à biografia a serem realizadas e que depois serviria de suporte para a elaboração da SD coletiva da biografia, mas essa pesquisa não ocorreu, muito menos o preenchimento das informações solicitadas, mesmo que baseado em “achismos” ou do senso comum.

Leontiev (1978) enfatiza que a atividade externa e interna do sujeito é mediada e regulada por um reflexo psíquico da realidade, isto é, o mundo objetivo reflete motivos e objetivos e as condições de sua atividade devem ser recebidas por ele de uma forma ou de outra, apresentadas, compreendidas, retidas e reproduzidas em sua memória. Essa questão, afirma Leontiev, diz respeito às relações entre motivos e necessidades que são mediadas pela reflexão psíquica. O autor ressalta que, de um lado, “os objetos que respondem às necessidades do sujeito aparecem diante dele dentro de suas características sensoriais objetivas” e, por outro lado, “as condições da necessidade, nos casos mais simples, assinalam-se e são sensorialmente refletidas pelo sujeito como resultado das ações de estímulos de recepção interna”. Como resultado, assevera o autor, a mudança mais importante que caracteriza a transição para o nível psicológico consiste no começo da conexão ativa das necessidades com os objetos que as satisfazem.

Essa complexa rede de implicações torna-se significativa, a partir do momento que ocorre a satisfação em relação à necessidade provocada pelo objeto representado ou imaginado que ganha função, isto é, torna-se um motivo. Na prática, isso consiste em dizer, a nosso ver, que as tarefas ou atividades somente se tornarão significativas às PFCs, quando suas necessidades forem “satisfeitas”, somente nesse momento os objetos (tarefas e atividades) ganham sentido e somente quando isso acontecer é que encontrarão um tempo disponível para sua realização.

8.1.5 Conflitos em Relação ao Gênero Textual a ser Trabalhado na SD

Um dos conflitos gerados pelas discussões do CFC referiu-se a qual gênero ser trabalhado por cada professor. Nossa proposta inicial foi trabalhar um gênero no coletivo para que, a partir deste, outros pudessem ser trabalhados no individual. Mas, a escolha do gênero, de maneira que se atenda às necessidades dos alunos e para que seja significativo, gerou um impasse às PFCs. A princípio, a ideia era montar o MDG do gênero selecionado e, a partir dos aspectos ensináveis, elaborar a SD para uma série específica. Contudo, a ansiedade das professoras, levou-as a irem “experimentando” e algumas questões discutidas nas reuniões eram levadas em forma de proposta para a sala de aula; outras, projetaram as atividades de acordo com atividades obrigatórias que tinham que cumprir. Para organizar, foi preciso dedicar um encontro, o último antes do recesso escolar de julho, para que pudessem tomar decisões e aproveitar, se possível, o descanso para pesquisar o gênero selecionado – novamente deparamo-nos com o problema das tarefas.

Segundo Dolz, Noverraz e Schenuwly (2004, p. 119), o problema quanto às escolhas a serem realizadas em relação ao gênero fundamenta-se em dois critérios estabelecidos em momentos diferentes: 1º) foram feitos agrupamentos que delimitaram os conjuntos de gêneros suscetíveis de serem trabalhados para atingir finalidades gerais (gramática, sintaxe, ortografia, tipologia textual etc.), que permitam aos alunos o acesso a uma cultura suficiente no domínio da produção de textos orais e escritos; 2º) a escolha dos gêneros para os agrupamentos foi realizada em função de critérios de progressão para os diferentes ciclos/séries do ensino fundamental.

Um terceiro aspecto consiste no fato de os conteúdos de ensino e da didática de uma língua serem extremamente amplos: além de abarcar competências ou capacidades languageiras (falar, ouvir, escrever, interagir), incluem-se, também, as questões relativas aos saberes e às normas (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p. 33). Os autores reforçam o

fato de que “o currículo para o ensino de uma língua é amplo e as escolhas relacionadas ao lugar de diferentes conteúdos de ensino são geralmente geradoras de polêmicas” (p.33), assim, delimitar tanto os conteúdos, quanto os procedimentos para ensinar um gênero, não é tarefa fácil, pois exige do professor uma gama de conhecimentos a saber da língua, dos discursos, a respeito da cultura, dos modos de expressão, dos significados, das interações etc.. Os excertos a seguir demonstram esse conflito:

PFC 4. *Já até estudei... o meu gênero. Só que eu to na dívida, professora... porque eu estudei notícia só que eu não sei se faço notícia ou reportagem. Porque eu percebi assim: a reportagem é mais ampla né!...[...] Só que assim, uma coisa que eu fiquei na dívida. Até ia perguntar pra você... que nem, pelo que eu percebi assim: que a notícia é uma coisa assim nova, tanto que... que aconteceu agora né, falar assim: ah, a professora tal tá grávida... é uma notícia. Agora se falar assim, vamos falar da gravidez... aí é uma reportagem. Isso que eu queria saber, se é isso mesmo esse pensamento...*

Nesse trecho, podemos perceber dúvidas relativas às características do gênero, mas, também, o esforço da professora em demonstrar que “estudou” o gênero, mas não faz referência ou relação desse estudo com o MDG. Na verdade, o “até estudei” sugere que esse estudo tenha sido superficial, portanto, insuficiente para que compreenda o funcionamento e as características do gênero. Em nossa interpretação, a PFC 4 busca poupar-se desse esforço, pois espera uma confirmação da PFF, quando menciona “até ia perguntar pra você”, ainda persiste uma ideia de dependência, contrariando, justamente, o propósito do protótipo do MDG. Essa confusão em relação aos gêneros a serem trabalhados ou em que se centra os estudos realizados pelos alunos podem ser percebidos na fala da PFC 7, que cita quatro gêneros: a notícia, a reportagem, a entrevista e o artigo de opinião:

PFC 7. *Eu estou trabalhando com a notícia e reportagem, já estou trabalhando... dentro da entrevista e do artigo de opinião... Se eu for montar outro... Estou pensando em um... aliás, eu preciso pensar em um no segundo ano... então... um bilhete talvez... ou um continho de fada... não sei... para o segundo ano eu não sei... mas com a quarta eu pretendo mesmo montar o (incompreensível)... mas assim: nada decidido... Mas estou pensando... Provavelmente, no segundo ano, bilhete... provavelmente... Apesar que eu to achando bilhete... É que eles já sabem... assim a produção... eu queria algo um pouquinho mais profundo, mas... não sei, não decidi ainda...*

PFC 3. *Por que que você não trabalha o conto como te falei?...*

PFC 7. *Conto talvez... Mas eu já acho o conto muito... entendeu? Eu acho o bilhete pouco e o conto muito, dependendo da... da complexidade... Se você pensar nos alunos, eu tenho uma mesma sala que tem alunos silábicos de ordem alfabética e tenho alunos... perfeitos... É por isso que eu to pensando em um gênero assim mais... complexo, maior... por que talvez deixaria... ah, não sei... não decidi!*

Como podemos notar, há uma indecisão da professora entre aquilo que já está trabalhando e algo que ainda pretende trabalhar. Também, não consegue (e não sabe) estabelecer critérios para a escolha do gênero para as diferentes séries/anos para os quais trabalha. Sem uma avaliação diagnóstica, por “achismo” mesmo, estabelece o que considera “muito” e “pouco” para os alunos, demonstrando insegurança e causando conflitos em relação às suas escolhas. Uma das participantes e colega de trabalho indica, sem fundamentação alguma, apenas por sugestão, um gênero para ser trabalhado, causando ainda mais angústias à PFC 7. Esse atrito a respeito de qual gênero trabalhar também ocorre no trecho a seguir:

PFC 1. *A gente até já começou...nê...começamos...escolhemos a lista, começamos com contos de fadas...contamos a historinha chapeuzinho vermelho pensamos em todas atividades que temos que trabalhar com as historinhas... Daí a gente decidiu que dentro disso a gente quer trabalhar a lista.*

“A gente” refere-se à outra professora que também ministra aula para o mesmo ano, mas em turma diferente. As professoras de um mesmo segmento e ano costumam fazer seus planejamentos em conjunto, ou, às vezes, dividem o trabalho trocando as informações em relação a projetos ou planos de aula, ou ainda, material pedagógico elaborado. Elas começam o trabalho com Contos de Fadas e depois decidem trabalhar a lista. Ocorre, portanto, a passagem de um gênero a outro, na verdade, dão nova “roupagem” – denominação – e permanecem trabalhando praticamente da mesma maneira.

Talvez, a falta de um agrupamento de gêneros organizados no programa curricular não permita uma progressão (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.119). Outro fator refere-se à falta de domínio em relação aos aspectos e características contextuais, organizacionais, linguísticos e discursivos do gênero que não propiciam a progressão, pois, mesmo que os soubessem, as PFCs, não conseguem estabelecer o trabalho em espiral, isto é, definir quais os aspectos ensináveis para os anos/séries e, tão pouco, qual o limite para definir a qual grau de complexidade os alunos estão aptos a desenvolver. Os autores acima referidos mencionam que “cada gênero pode ser abordado em diferentes níveis de complexidade” e,

embora a repetição do mesmos gêneros a cada ano não se justifique, nada impede que sejam retomados em uma nova perspectiva, pois, o desenvolvimento da expressão oral e escrita é ativada de acordo com o tempo e objetivos limitados e realizados em momentos propícios, isto é, “quando a intervenção do professor e as interações com outros alunos podem gerar progresso”.

8.1.6 Conflitos em relação à elaboração da SD

Os conflitos vistos nos tópicos anteriores vão interferir na elaboração de toda a SD, por isso, esse processo será considerado um dos mais conflituosos. Como apresentado, a atividade de produção inicial e as atividades desenvolvidas em relação à construção do MDG tinham por objetivo a produção de uma SD coletiva da biografia para socializarmos ideias, conhecimentos e dúvidas em relação a esse trabalho. Devido ao não cumprimento das tarefas e ao próprio andamento do curso, essa ideia inicial foi minada, tornando a execução da atividade superficial. O trecho a seguir apresenta uma divergência entre os interesses da PFF e das PFCs que buscam voltar seus interesses para questões de ordem prática, ou seja, a sala de aula, o trabalho junto aos alunos:

PFF. *Gostaria que todas nos fizéssemos um gênero comum/que fosse o mesmo porque qual o caminho agora que esse caminho é que a gente possa propor reflexões para construir em cima daquilo que vamos trabalhar na SD...qual das atividades construídas propiciam ao aluno aprender o gênero textual?...*

Embora tente dividir a responsabilidade daquilo que planejou fazer com as PFCs, recai sobre a PFF a carga por fazer com que as PFCs encarreguem-se pela aprendizagem proposta, o trabalho que está sendo desenvolvido pela PFF fica, de certa forma, sujeito à disposição das PFCs em realizá-los ou não. Ainda que não haja uma recusa das PFCs em participar das propostas de estudo, algumas ações acabam por encaminhar o conteúdo programado e o percurso das atividades a condições adversas da esperada, como fica evidenciado pelo excerto a seguir:

PFC 2. *A minha dificuldade é escrever... é colocar no papel, entendeu? As ideias né... você vai falando... eu consigo colocar...*

PFF. *Mas pra você é mais fácil o quê? Fazer?...*

PFC 2. *Então... mas que isso depois não ficaria...*

PFF. *Formalizado...*

PFC 2. *Formalizado... não teria como eu... como eu compartilhar com os meus colegas, entendeu?...*

PFF. *Sim...*

PFC 2. *Por que seria uma coisa que só eu ia entender... Então o problema é esse: de colocar no papel, de montar essa sequência... é isso que eu queria que você fizesse... você escrevesse junto, entendeu? Que você fizesse junto pra ter como montar...*

Esse diálogo demonstra abertamente as inquietudes, as dificuldades em realizar a tarefa proposta. Embora demonstre estar consciente da importância desse trabalho, quando menciona “*não teria como eu... como eu compartilhar com os meus colegas, entendeu?...*”, demonstra que (re)organizar as teorias trabalhadas e associá-las à prática, verbalizando isso por meio da escrita, é uma tarefa difícil que, como veremos adiante, impedirá algumas professoras de projetarem a SD.

Relacionados a esses, outros conflitos aparecem no decorrer do CFC, como, por exemplo, no que diz respeito à seleção de conteúdos e de atividades. Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p. 33), “a multiplicidade dos objetivos no domínio da língua torna árdua a delimitação dos conteúdos e dos procedimentos para ensinar e aprender”, pois isso está relacionado aos conhecimentos metalingüísticos para o desenvolvimento da competência linguageira. Esse conflito pode ser percebido no discurso da PFC 3:

PFC 3. *Então porque eu fiz toda essa apresentação que você falou, todo esse questionamento, então agora eu não sei o que seguir... eu não sei que atividades...*

No trecho a seguir, podemos inferir que a PFC 1 centra suas preocupações em função da quantidade de conteúdos do que da qualidade. Inclusive, utiliza o termo “correr com eles”, no que pode estar negligenciando o ensino em função dos objetivos do programa de cada série/ano, da mesma forma, as dificuldades dos alunos e/ou a motivação dos alunos.

PFC 1. *Por que olha eu trabalho com a sequência...[...] eu trabalho com a sequência didática e dentro do meu esquema... porque eu tenho um esquema... então se eu coloco ali as disciplinas e sabe que Matemática cê tem cinco eixos ali, né? E esses cinco eixos durante a semana ali pra você correr com eles ali não é fácil, então... cê trabalha lá os cinco eixos durante a Matemática e você dá os cinco eixos ali e mais o gênero textual... Português... o gênero de Português... História, Ciências, Geografia... e já... olha, veja bem... tem aula de Educação Física e Artes... aí tem a hora do conto, tem biblioteca, tem mais projeto... às vezes dá pra você trabalhar o gênero duas, três vezes na semana... mas isso você não consegue...*

A escolha dos módulos ou das atividades para compor a SD, assim como, se é possível relacionar interdisciplinarmente é um outro conflito gerado entre as professoras, pois elas, geralmente, têm que trabalhar com diferentes disciplinas em um mesmo ano/série. Integrar o estudo de um gênero de texto às outras disciplinas parece ser algo desafiador, ao mesmo tempo, que tumultua ainda mais as relações entre conteúdos a serem trabalhados, objetivos de ensino, propósitos educacionais, interesse dos alunos, capacidades docentes e discentes etc.. O trecho seguinte flagra um desses momentos conflituosos retratados pela PFC 4.:

PFC 4. *Eu posso dizer assim, por exemplo, quando eu trabalhei a lista né... elenquei tudo isso que você falou, fiz todo esse trabalho. Ai igual você falou: eu vou fazer uma atividade em cima, por exemplo, da lista... de uma determinada lista ali e eu faço atividade daquela, eu vou pra outra... Por exemplo, eu fiz ali na Língua Portuguesa. Eu vou pra outra lista, como você falou, na de telefone e tal, e faço uma **atividade em Matemática**. Eu vou e faço o que você falou da árvore, lá eu to trabalhando contexto histórico... A minha pergunta: eu fiz essas atividades tudo dentro desse contexto... é uma sequência didática?*

8.2 CONFLITOS: DIALÉTICA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Se por um lado os conflitos são necessários, diríamos, determinantes para o desenvolvimento das capacidades docentes e, também justificam a necessidade dos CFC, por outro, revelam algumas incongruências em relação ao planejamento desses cursos e das reais necessidades das PFCs. Até que ponto podemos afirmar que a articulação entre teoria e prática pode ser o rumo para o sucesso dos cursos de formação? Talvez fosse mais coerente pensarmos em projetar os CFC a partir de um caminho inverso, ou seja, construir a partir da prática, das experiências das PFCs uma discussão, uma reflexão, que possa culminar na teoria proposta. Inversamente a isso, pensamos na formação como algo descendente, isto é, de cima – sem querer parecer superior, apenas situando as instâncias educacionais – das universidades, nas quais ocorrem os processos formativos iniciais, para os contextos onde essas formações se concretizam. Nessa esfera de emergência das ações educacionais é que realmente deve estar toda a essência e razão para o organização dos CFCs e, talvez, para nós, os pesquisadores, teóricos por natureza, esse caminho não seria tão difícil e conflituoso quanto o é para as PFCs? Se elas têm que associar a sua prática a uma proposta teórica dentre tantas, como seria para a PFF, nesse caso, promover um CFC que integrasse as ações práticas das PFCs a essas teorias?

Encerramos este capítulo de análise com uma das citações de Machado (2009, p. 79) que ao se referir a Kant menciona “experiência sem teoria é cega, mas teoria sem experiência é um mero jogo intelectual”, ou seja, teoria e prática estão numa relação dialética, assim como o trabalho do PFC e PFF, e é nesse sentido que esperamos contribuir por meio dessas análises e reflexões, não apenas para detectar problemas de ordem metodológica, didática ou cognitiva, mas como uma possibilidade de evidenciar outras dimensões a serem consideradas nos CFCs.

8.3 SÍNTESE DO CAPÍTULO VII

Neste capítulo, buscamos demonstrar que as discussões em torno da construção do MDG, constitui-se importante ferramenta para a geração de conflitos, considerados, por nós, a mola propulsora para o desenvolvimento das capacidades docentes. Desta forma, o MDG institui-se como um instrumento competente à disposição do formador, uma vez que, além de servir como auxílio para a elaboração das SDs ou dos PLs, estabelece a possibilidade de um diálogo fecundo e produtivo, suscetível a muitos conflitos e reflexões.

Esses conflitos, desencadeadores de zonas de desenvolvimento, desestabilizam conhecimentos sedimentados, geram zonas de “desconforto”, inquietação e colocam PFF e PFCs em processo dialógico. Ao fugirem das regras de controle normativo ou às prescrições estabelecidas pelo curso, esse caráter inovador, constitui-se como um passo para o desenvolvimento.

Os conflitos relacionados à transposição didática parecem ser um dos maiores desencadeadores desse processo, o que vai ao encontro dos resultados apresentados pelas respostas dos questionários. A grande dificuldade, e, talvez, a mais angustiante, está relacionada ao *como* transpor os conteúdos aos alunos. Nesse aspecto, o CF estabelece-se como perspectiva, há aceitação das teorias e metodologias propostas, pois acreditam nelas como parte importante desse processo, para suprir essa dificuldade. O interessante nessa nossa experiência é a predisposição e esforço das PFCs para entender e elaborar esse trabalho que antecede a transposição. Em nenhum momento foram solicitados modelos ou receitas prontas de SDs, visto que permaneceram durante todo o ano engajando-se nas discussões e atividades; pelo contrário, demonstraram o interesse, o desejo por entender o que há entre aquilo que deve/deveria – ou pode – ser ensinado e o como, o porquê deve sê-lo, justamente, esse espaço quase que “imperceptível”, inapreensível, constitutivo da transposição didática. Portanto, vale enaltecer que o empenho para compreender pressupostos teóricos e

encaminhamentos metodológicos constitui-se como passo crucial, parte indispensável, para a transposição, mesmo que nesse momento, elas, ainda, não tenham consciência disso.

Para isso, as concepções teóricas e metodológicas anteriormente adquiridas acirram esses conflitos, pois desestabilizam saberes sedimentados, o que instiga a maioria das PFCs a busca por resoluciona-los. Nesse momento, as soluções não são necessariamente, de imediato, encontradas, mas abre-se a possibilidade para novas investidas, nesse sentido, as capacidades autoavaliativas podem contribuir, de forma significativa, para (re-)pensar a própria formação e quais as questões mais urgentes a serem tratadas.

Os conflitos levaram-nos a refletir a respeito do construto, o protótipo do MDG como instrumento antecedente à elaboração da SD. Ao elaborá-lo a partir da proposta de Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (2004), pensamos em atribuir-lhe a função de orientador das ações de pesquisa relativas ao gênero, o que, conseqüentemente, provocaria reflexões a respeito dos modos de *planejar e fazer* aula antes praticados, e não como uma lista de procedimentos. As perguntas do protótipo (ANEXO 6), propositadamente elaboradas para suscitar reflexões, não descaracterizaram a ideia paradigmática dos modelos aplicáveis, tradicionalmente concebidas, funcionando mais como um roteiro fixo, desafiador, no qual elas sentiam-se na obrigação de saber responder – senão poderiam ser avaliadas como incapazes para ministrar aula – e não um estimulador a busca de informações, à pesquisa. Além disso, admitimos que a complexidade de aspectos teóricos e metodológicos subjacentes ao MDG são tão complexos e profundos e, diante disso, tão rasamente tratados e discutidos que não podemos culpabilizá-las pelas dificuldades em compreendê-lo.

A pesquisa caracterizou-se como mais um dos conflitos gerados pelo MDG, pois estava relacionada às tarefas solicitadas que não eram realizadas, como já exposto, tornando-se um empecilho para a dinamicidade do trabalho do formador. Devido à escassez do tempo destinado às reuniões e encontros, as tarefas realizadas em outros momentos, muito colaborariam para a produtividade das questões a serem discutidas, resolvidas. Infelizmente, o tempo, como já fora enfatizado, é o agravante desse processo, portanto, devemos pensar se os cursos forem elaborados com múltiplas atividades e tarefas a serem realizadas fora do horário regulamentar destinado à formação, quais as possibilidades de sucesso que esses instrumentos podem gerar. Hila (2011) apresenta sucesso no uso desses recursos, porém há de se evidenciar o fato de a formação proposta ocorrer juntamente com estagiárias do curso de Letras e isso contar como requisito parcial para aprovação no estágio, portanto, a formação acaba vinculada a processos obrigatórios, o que impõe às participantes cumpri-los. Em nosso caso,

trata-se do envolvimento voluntário, a não obrigatoriedade abre precedentes e como resultado, a não realização da maior parte das tarefas.

Além disso, ressaltamos que as tarefas realizadas de modo individual, quando para serem colocadas, mostradas para o grupo, podem gerar constrangimentos, por medo do “erro”, da avaliação do outro, da imagem a ser construída sobre si, pela exposição a que são submetidos e a todo tipo de apreciação que podem gerar. Quando as tarefas e atividades são realizadas em grupo, as participantes fortalecem-se, apoiam-se, defendem-se, justificam-se e essa ação ganha força, empolgação, motivação etc.

Para finalizar essa síntese, diríamos que os conflitos, assim como as guerras, são provocadores de mudanças profundas, tanto nos sistemas, como internamente para os indivíduos. As guerras, no entanto, consideramos desnecessárias no sentido literal da palavra, mas os conflitos, em sentido abstrato, fazem com que os sujeitos vençam batalhas impostas e isso condiz com desenvolvimento. Diferente também da guerra, geralmente gerada por conflitos devido às incongruências estabelecidas pelas relações de poder na formação, as batalhas travadas são interiores e quando externalizadas devem tornar essas relações de poder, entre PFF e PFC, assimétricas, melhorando as condições do trabalho formativo, a partir do aproveitamento desses momentos de conflito, como menciona Fogaça (2011, p.104) para o aprendizado e o desenvolvimento individual e coletivo. Nesse sentido, pondera o autor, conflito é positivo, pois inerente às relações humanas e como parte da vida social, é fundamental para o desenvolvimento humano e propício ao crescimento profissional.

CAPÍTULO VIII

DESCONSTRUÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA:

A BUSCA DE IDENTIFICAÇÃO DE CADEIAS INTERPRETATIVAS PARA O AGIR

O Curso de Formação Continuada pode ser considerado como um pré-construído existente na sociedade cujos aspectos podem ser assimilados/apropriados e analisados sob uma abordagem textual-discursiva. Partindo desse pressuposto, neste capítulo, tentaremos descrever o CFC que propusemos seguindo procedimentos de entrada no texto, segundo o método de abordagem descendente-ascendente postulado pelo ISD (MACHADO, 2011):

- 1) O estudo dos aspectos que envolvem o contexto sociointeracional mais amplo de produção; um levantamento de hipóteses referentes às representações dos enunciadores quanto ao contexto de produção imediato;
- 2) A análise do texto propriamente dito e, principalmente, a detecção dos temas postos em cena pelos actantes do texto;
- 3) Os mecanismos enunciativos que abrangem a detecção das vozes presentes no texto e a detecção das modalizações e de seus valores.

Por ocorrer em situação dialógica, portanto, recíproca, nossa análise não prevê somente a fala de um ator ou de outro (formador de professores e professores em formação, respectivamente). Ao contrário, procura entrecruzar as vozes presentes e busca averiguar como o desenvolvimento humano ocorre em ambos os sentidos – o do formador e o daquele em formação, afinal, todos estão movidos pela busca de desenvolver suas capacidades.

O CFC foi pré-elaborado e as atividades propostas foram pensadas a partir dos requisitos prévios do formador, isto é, dos estudos e reflexões resultantes dos direcionamentos teóricos e práticos obtidos por meio das leituras e experiências instituídas ao longo de sua carreira acadêmica e profissional. A questão não é discutir se o caminho traçado pelo pesquisador foi o mais acertado, mas, a partir das ações propostas que desenvolveu e das ações respostas que obteve, buscar identificar cadeias interpretativas para *o agir* (como descrito nos pressupostos teóricos e metodológicos), e quiçá, identificar como (ou quais) aspectos foram ou são profícuos para promover o desenvolvimento das capacidades docentes de ambos (PFC E PFF). Para isso, vamos realizar cortes nos discursos, a partir das mudanças temáticas que vão ocorrendo no decorrer das reuniões e identificar quais agires são postos em

cena nos discursos para imprimir sobre eles interpretações que possam auxiliar a compreensão das relações que se estabelecem entre os participantes nos CFC.

9.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM PANORAMA DO CONTEXTO MACRO E MICRO DA PESQUISA

a) Contexto Macro dos CFC

Há quase duas décadas, o Governo Federal formula e implementa políticas de formação continuada focalizadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, procurando influenciar os currículos de formação inicial, bem como a formação continuada. Nos períodos compreendidos entre os anos de 1995 a 1998, o MEC priorizara este segmento, mediante a elaboração de diretrizes, parâmetros curriculares e referenciais de formação de professores. (BRASIL, 2006, p. 14.)

Desde então, o Ministério da Educação (MEC) vem desenvolvendo medidas de uma política geral, na qual a formação continuada de professores da Educação Básica ocorra de modo articulado com a pesquisa e com a produção acadêmica desenvolvidas nas universidades brasileiras. Para viabilizar tal articulação, em 2004, foi constituída a *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*, como já fora apresentado anteriormente neste trabalho.

O grande problema, aponta Verdenelli (2007), é que, ainda, a formação continuada em serviço, quer seja em escolas públicas ou privadas, restringe-se, na maioria das vezes, a algumas seções de formação, concentradas em alguns dias no início do ano, ou participações em eventos, incluindo-se palestras, seminários ou encontros mensais com equipe pedagógica de apoio ao material didático adotado pelo estabelecimento. Esses encontros, quase sempre, ora priorizam teoria, que nem sempre correspondente às necessidades dos professores, ora técnicas, que exigem um esforço muito grande para evitar a mera colagem das práticas preexistentes. A autora enfatiza também a questão desses cursos, por seu caráter fragmentado, não atenderem a projetos mais amplos de formação.

Com objetivo de atender a proposta do MEC e às necessidades locais, as SEMEDs, em âmbito nacional, têm oferecido, em diversas modalidades, propostas de formação continuada. Lanferdini (2012) apresenta um apanhado dos principais eventos realizados pelas secretarias, que têm por objetivo promover o desenvolvimento educacional e

atender as mais diferentes necessidades dos professores em atuação. Segundo a autora, esses eventos correspondem:

- **À Semana Pedagógica:** realizada na própria instituição de ensino, prevê a participação de todo o coletivo da escola, professores e funcionários, independente do cargo ou função exercida. Prevista em calendário escolar, compreende três dias no início do primeiro semestre letivo, antecedendo a volta às aulas e dois dias no início do segundo semestre letivo, após as férias de julho. O conteúdo programático da semana pedagógica é baseado em um roteiro geral de estudos (textos) pré-estabelecidos, a serem lidos, analisados e debatidos, de maneira homogênea e dependente, constituindo um modelo vertical de formação;
- **A Cursos, simpósios, encontros, congressos, palestras, fóruns, conferências:** ministrados por professores de Instituições de Ensino Superior (IES), ou por técnicos da própria SEED, e visam à atualização científica, tecnológica, pedagógica e didática do professor. As vagas para essas modalidades não comportam a participação de todos os professores. Dependendo da proposta de trabalho, são indicados ou selecionados professores para participar;
- **A Grupos de Estudos:** têm por objetivo descentralizar as atividades de educação continuada tendo como *lócus* a própria instituição de ensino e embora os textos a serem discutidos sejam determinados pela SEMED, a troca de experiências, nessa modalidade, constitui-se como aspecto positivo;
- **À “Formação em Ação” (DEB itinerante/NRE itinerante):** evento que ocorre em formato de oficinas separadas por área de atuação. As oficinas têm focado a discussão dos conteúdos estruturantes de cada disciplina constante nas Diretrizes, o papel assumido pelo professor, os princípios pedagógicos e políticos estabelecidos pelo Estado;
- **A Reuniões Técnicas:** em vigor desde 2008, tiveram como enfoque a educação tecnológica de professores da rede pública, principalmente no que refere à utilização da TV-*pendrive*;
- **A “Projeto Folhas”:** desenvolvido pela SEED a partir de 2004, o Projeto tem como objetivo a elaboração de material didático de apoio ao trabalho

docente, confeccionado pelos próprios professores da rede estadual, com base nas DCEs. O desenvolvimento teórico do projeto deve ser interdisciplinar com pelo menos duas outras disciplinas e a produção deve passar por um processo de validação para que as atividades sejam disseminadas;

- **A Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE):** em vigor desde 2007, visa à formação continuada por meio do retorno das atividades acadêmicas para atualização e aprofundamento de seus conhecimentos teórico-práticos;
- **A Grupo de Trabalho em Rede (GTR):** realizado na modalidade à distância, promovendo a interação, bem como oportunizando a socialização dos estudos e materiais didáticos produzidos pelos professores PDE com outros professores da rede estadual de ensino.

Em face da necessidade em tornar mais extensos os períodos correspondentes aos processos formativos e para atender as séries iniciais, o Ministério da Educação e a Secretaria da Educação Básica desenvolveram, além dessas iniciativas, o programa **Pró-Letramento**. Criado em 2005, é decorrente de pelo menos dois fatores principais: dos resultados insatisfatórios apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sobretudo em 2003, pautados em parâmetros internacionais de avaliação educacional, e da criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, em 2004 (LUZ, 2012). As ideologias que permeiam o estatuto destinado à configuração do Pró-letramento preconizam que a formação contínua ou permanente deve incluir todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino. “Ensino”, nesse contexto, ganha um sentido amplo, além do espaço que compreende as salas de aula e pressupõe, também, definição do currículo, a organização da escola, os processos de gestão, as condições de trabalho, a relação com a comunidade, a política educacional. Enfim, todas as questões que envolvem a profissão docente (PRÓ-LETRAMENTO, 2008).

Para isso, foi instituída a formação de tutores que, localmente, agem, nos mais diferentes contextos de atuação. Os tutores têm papel de um *professor orientador*, pois assume a missão de articulador de todo o sistema de ensino-aprendizagem, quer na modalidade semi-presencial, quer na modalidade a distância. Ele, portanto, é quem garante a inter-relação personalizada e contínua do cursista no sistema e viabiliza a articulação necessária entre os elementos do processo e execução dos objetivos propostos. Neder (*apud*

PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p.17) menciona que o papel estabelecido ao professor orientador

[...] no desenvolvimento do curso tem papel fundamental, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento do percurso do aluno: como estuda, que dificuldades apresenta, quando busca orientação, se se relaciona com outros alunos para estudar, se consulta bibliografia de apoio, se realiza as tarefas e exercícios propostos, se se coloca como sujeito que participa da construção do currículo do curso, se é capaz de relacionar teoria/prática, etc. O orientador deve, neste processo de acompanhamento, estimular, motivar e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas e de auto-aprendizagem.

Atribui-se ao professor orientador, a responsabilidade por um conjunto de ações educativas que contribuirão para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos professores em formação, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia, e ajudando-os a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias de participação como aluno. Mas, em nenhum momento, é conferida a esse profissional a nomeação de formador.

Isso demonstra, em nosso entender, que a formação de tutores não imprime aos participantes, necessariamente, capacidades atribuídas a um formador. Ou seja, a respeito da formação desses tutores e como agem na tutoria, desconhecemos registros de trabalhos significativos que discutem as relações ocorridas durante os processos de sua formação no Pró-letramento e de quais as suas capacidades a respeito da docência e em relação ao domínio de conteúdos e atitudes necessários a essa formação específica. Vale ressaltar, o que consideramos como características atribuídas a um professor formador: aquele sujeito capaz de compreender não só as características de seu trabalho, mas também aquele que considera seu contexto de atuação, cria sua identidade e respeita a dos professores em formação.

Nesse sentido, Signorini (2006, p.202) destaca que, na formação continuada, as práticas de letramento devem abrir caminhos tanto para o professor quanto para o formador para “intervir na distribuição local das linhas de força que sustentam o que lhes parece mais desfavorável: desde a qualidade da interlocução nos contextos de ensino até o recorte das competências e habilidades a serem perseguidas nos projetos pedagógicos”. Nossa preocupação, portanto, reside no fato de se esses tutores ou os professores em formação são capazes de agir de forma significativa e não capazes apenas de serem recipientes das ações significativas de outrem (GIDDENS *apud* SIGNORINI, 2006). Deixamos claro, porém, que

essa preocupação incide não só sobre o trabalho alheio, mas, principalmente, em nosso próprio trabalho como formadores.

As interações entre professor formador e professores em formação, portanto, devem ser consideradas, uma vez que se tem fomentado o desejo de se implementar “ações que visem ao empoderamento do professor e à valorização de seu ofício, à sua formação profissional, em detrimento de ações que contribuam para o agravamento de sua condição subalterna na instituição e também na sociedade” (SIGNORINI, 2006, p. 203). Esse “agravamento”, critica a autora, está relacionado a iniciativas pautadas em diferentes enfoques políticos e educacionais e modelos de interação tutelar e inclusivo. Tendo em vista esses aspectos e o modelo de interlocução inclusivo crítico, proposto por Signorini, passamos a refletir a respeito da interação ocorrida no CFC que propomos e se essa contribuiu para o empoderamento do professor e à sua afirmação profissional. Para isso, consideramos como necessário analisar o agir de linguagem dos participantes – professor formador em formação e professores em formação continuada. Ao final dessa análise, retomaremos as proposições abaixo elencadas para refletir se conseguimos diminuir o “laço tenso e desigual de interdependência” entre formador e professores em formação:

- a) Por meio do agir de linguagem, é possível detectar se o CFC buscou contemplar teoricamente o “laço tenso” e a “desigual interdependência” entre formador/acadêmico e formando/professor?
- b) A PFF buscou constituir sociointeracionalmente o formando/professor como interlocutor outro, dotado de voz e interesses próprios, solidários e/ou conflitantes consigo e com os demais participantes da interação?
- c) Os participantes foram incitados a buscar suas próprias razões para agir de maneira a transformar formas e dispositivos locais de exercício de poder e controle, tanto na escola como nos cursos de formação?

b) Contexto Micro do CFC

Solicitamos à SEMED do contexto da pesquisa, uma relação dos Cursos de formação continuada oferecidos pelo Município aos professores do EF I. Tivemos acesso a um documento interno, um relatório crítico das atividades desenvolvidas a respeito da formação de professores, no qual constam diversas informações em relação ao trabalho realizado para a capacitação dos docentes. Segundo o documento, além dos estudos propostos de maneira generalista por todas as SEMEDs, como cursos, palestras, seminários e grupos de

estudos etc., a Secretaria Municipal de Educação favorece meios para que a formação continuada aconteça dentro das instituições escolares. Para isso, estudos são realizados nas reuniões pedagógicas e nas horas-atividades, sob a orientação das coordenadoras pedagógicas que abordam temas sugeridos pelos próprios professores de acordo com suas necessidades específicas e a de seus alunos. Além disso, o relatório aponta, também, o fato de dirigentes e educadores buscarem cursos de formação em serviço e de pós-graduação - na maioria em nível de especialização *lato sensu* - para atender a essa demanda relativa à formação de professores que desde a década de 1990 tornou-se mais latente.

Contudo, o documento critica a maioria desses cursos por serem, em regra, generalistas, com propostas frágeis e desconexas, o que não assegura estudos e reflexões “que mobilizem o educador para analisar a dinâmica da vida dos homens e sua dinâmica de trabalho, conduzindo-o a uma reavaliação do seu cotidiano”. Como agravante, ainda, somam-se a preocupação com o limite da quantificação de horas e a oferta de cursos aligeirados, cujos objetivos em nada reconduzem à prática pedagógica em favor do ensino.

Pelo que diz o documento, pudemos perceber que há uma preocupação *desta* SEMED com as consequências e, até, agravamento dos problemas relacionados ao ensino em decorrência das ofertas de editoras, instituições de ensino superior, associações e empresas de consultoria pedagógica, pois devido à quantidade de teorias e métodos desconhecidos e pela oferta, em alguns casos, pouco responsável e criteriosa de propostas para a formação em serviço, em vez de caminhar para uma solução, acumulam-se os problemas, em vez de elucidar, clarificar, sugere-se dúvidas. Nossa proposta de trabalho do CFC, por exemplo, passou por um exame criterioso da equipe pedagógica da SEMED, justamente, para ver se estávamos oferecendo um trabalho que convergisse para os estudos que vinham sendo realizados até então para, justamente, evitar conflitos e divergências.

Outro problema apontado é o fato de que, em geral, não há continuidade dos estudos iniciados a cada ano. Geralmente, a prática mais comum, é a realização de cursos em locais para grandes eventos, que comportam centenas de pessoas. Essa participação em massa descaracteriza capacitação, pois há perda identidade do trabalho, as diferenças locais são desconsideradas e o curso ou palestra adquire contornos de espetáculo, dissociando-se das questões relevantes e aprofundamentos teóricos. Afirma-se no documento: “Nestes casos, deslocam-se para os “eventos” em cidades de grande porte, apenas alguns profissionais por município e estes são encarregados de fazer o “repasso” para os colegas que “não puderam ir” participar diretamente de eventos, muitas vezes, promovidos por empresas e não por Instituições de Ensino Superior”.

Mesmo quando há tentativas em manter uma conduta “democrática”, como a de consultar os professores a respeito de quais temas gostariam de discutir, a solicitação é quase unânime em relação a temas relacionados à motivação e à indisciplina. Outros graves problemas são ainda apresentados pelo documento como fragilizadores do processo de formação: a exposição de conteúdos e sugestões de intervenções educativas sem a apresentação do referencial teórico que os subsidiem ou quando há, por suas divergências, não propiciam condições para compreensão das próprias condutas pedagógicas.

O grande desafio, portanto, para a organização de uma proposta de capacitação, é o de estruturar um projeto de trabalho capaz de atender às necessidades e interesses de professores e crianças. As particularidades locais, do Centro ou da Escola, precisam ser contempladas, sem perder a dimensão dos aspectos gerais que envolvem a educação atual. Os estudos precisam contemplar “as particularidades, regionalidades, sem desconsiderar as produções humanas mais desenvolvidas, no tocante à arte, às pesquisas afetas à educação ou outra área do conhecimento”, propõe o documento.

Priorizar o emergencial: **“como fazer”**, **“como preparar uma determinada aula”**, ou ainda, **“como agir diante de uma dada situação”** não pode ser o mais relevante para a formação pretendida, pois isso acarretaria desconsiderar os fundamentos. Uma formação que seja expressão de uma proposta de Educação deve pautar-se em argumentos que favoreçam a promoção intelectual e a prática dos professores. Nesse sentido, propõe o documento, deve-se atentar para a não fragmentação das propostas; pelo não isolamento; pelo envolvimento da Coordenação Pedagógica; estudos e discussões contínuos; trocas de experiências entre os professores; aproximação entre universidades e escolas entre outras medidas de caráter contínuo.

Porém, essas questões não são resolvidas em curto espaço de tempo, assim como as mudanças, se pensarmos em atender as necessidades teóricas para estendê-las às metodológicas, não podem ser modificadas de uma hora para outra. É impossível substituir os conhecimentos e as experiências dos professores por outros. É preciso conhecer quais são os conhecimentos que utilizam e refletir a respeito de suas experiências, pois a partir delas é que o formador poderá desenvolver seu trabalho. Nesse sentido, o questionário pode ser um importante instrumento para aferir esses aspectos. Em relação ao CFC que propomos, o fator tempo (duração do curso) foi uma das características mais importantes, pois propiciou um trabalho longitudinal relativo à compreensão do funcionamento e organização do contexto, a conhecer os participantes da interação, (re-)direcionar as ações a serem realizadas, destinar tempo para discussões e, ainda, a pensar o próprio curso organizado e aos elementos de

participação do formador nesse processo formativo, fato que refletiremos de maneira aprofundada nas considerações finais.

9.2 MOVIMENTO DO CURSO DE FORMAÇÃO

Para a análise dos movimentos temáticos dos encontros, utilizamos as categorias propostas por Bronckart (2008) e Bulea (2010) de segmentos de orientação temática (SOT), para os segmentos que introduzem um tema nos textos e segmentos de tratamento temático (STT), para os subtemas desenvolvidos durante as reuniões. Como vamos analisar, nesse capítulo do trabalho, trechos dos discursos referentes às atividades coletivas, devido à extensão das gravações e quantidade de dados, vamos traçar um panorama geral dos temas e subtemas tratados no decorrer do CFC. Para isso, organizamos o seguinte quadro:

Quadro 36 – SOT e STT Identificados nos Encontros Coletivos

ANÁLISE DOS MOVIMENTOS TEMÁTICOS DOS ENCONTROS COLETIVOS	
SEGMENTO DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA (SOT)	SEGMENTO DE TRATAMENTO TEMÁTICO (STT)
1º Encontro: Contextualização	a) Socialização entre as participantes; b) Leitura e reflexão: relato de experiência de um professor; c) Comentários trecho de filme; d) Explicação de dinâmica; e) Comentários relativos ao questionário.
2º Encontro: Linguagem como interação no ISD	a) O ISD; b) Gêneros do jornal; c) Mundos discursivos: narrar e expor; d) Retomada de conceitos: tipo de texto, gênero, texto e discurso; e) Instruções para tarefa.
3º Encontro: sequências tipológicas	a) Identidade do professor (com base no texto sugerido para leitura); b) Sequências tipológicas; c) Texto narrativo para análise coletiva da sequência tipológica; d) Instrução para a tarefa.
4º Encontro: sequências tipológicas (cont.)	a) Dúvidas/questionamentos da tarefa; e) Texto expositivo para análise coletiva da sequência tipológica; b) Análise coletiva de sequências descritivas, argumentativas, explicativas, expositivas, injuntivas etc.

	c) Instrução para tarefa.
5º Encontro: sequências tipológicas (cont.)	a) Análise coletiva de sequências descritivas, argumentativas, explicativas, expositivas, injuntivas etc.
6º Encontro: “o interacionismo social”	a) Formações sociais; b) Atividade social e linguagem.
7º Encontro: sequências didáticas e transposição didática (introdução)	a) Planejamento; b) Aprendizagem; c) Modelo didático; d) Sequências didáticas.
8º Encontro: sequências didáticas	a) Caracterização da SD; b) Estrutura; c) Organização; d) Atividade de elaboração a partir do gênero de texto biografia.
9º Encontro: modelo didático de gênero	a) O que o constitui; b) Objetivos; c) Função; d) Organização; e) Pesquisa do gênero biografia.
10º Encontro: modelo didático de gênero (cont.)	a) Aspectos pesquisados do gênero; b) Retomada da sequência didática; c) Reflexão a respeito da função do MDG e a organização da SD.
11º Encontro: Retomada da sequência didática	a) Apresentação oral das PFCs: a SD do gênero biografia.
12º Encontro: Sequência didática	a) Trabalhar com gêneros; b) Esquema da SD; c) Apresentação da situação; d) A primeira produção; e) Sobre atividades e exercícios da SD; f) Produção final.
13º Encontro: sequência didática	a) Retomada geral de conceitos vistos: MDG e SD; b) Escolha e justificativa para escolha do gênero; c) Confraternização.
14º Encontro: Sequência didática	a) Retomada de conceitos; b) Estratégias de leitura; c) Interpretação e compreensão de texto.
15º Encontro: Sequência didática	a) Gramática; b) Análise linguística;

	c) Gênero de texto e os aspectos linguísticos.
16º) Encontro: Sequência didática	a) SD e ensino; b) SD e sala de aula; c) SD e trabalho realizado; d) Troca de experiências a respeito da SD no cotidiano das PFCs.
17º) Encontro: Sequência didática	a) SD <i>versus</i> projetos temáticos; b) Interdisciplinaridade; c) Troca de experiências de PT.
18º) Encontro: Sequência didática	a) Socialização de dúvidas; b) Retomada de conceitos (MDG e SD)
19º) Encontro: Sequência didática	a) Retomada de conceitos para esclarecer dúvidas do trabalho individual.

9.3 FIGURAS DE AÇÃO NA CONTEXTUALIZAÇÃO: AÇÃO-PROPOSTA

Para desconstruir e descrever, portanto, o CFC, como explicitamos no referencial teórico e metodológico, partiremos primeiro da segmentação do curso em temas gerais que envolvem sempre uma tentativa de adesão dos participantes, o que, a nosso ver, constitui-se como a incursão física e subjetiva (parâmetros físicos e subjetivos, BRONCKART, 1999) para uma ação de linguagem. Consideramos física, pois é necessária a participação ativa desses agentes (vinda aos encontros semanais e a permanência durante o curso) e subjetiva, porque é necessário que esses mesmos agentes tenham o desejo, a vontade, o interesse (LEONTIEV, 1978) em manter-se filiado ao grupo, por isso, a importância dos temas a serem discutidos em cada encontro.

Segundo, o que chamamos de subtemas são as ações empreendidas tanto pela PFF quanto pelo PFC. Através dos registros escritos e do áudio, identificamos as principais ações de linguagem efetuadas por ambos participantes (PFF e PFC), o que, a nosso ver, corresponde justamente às categorias de análise do agir. A partir delas, foi possível estabelecer uma terceira categoria de análise a qual propiciará indícios para possíveis interpretações (BULEA, 2010). A esse terceiro grupo, atribuímos à denominação de *ação-proposta* – àquela desempenhada pela PFF – e, *ação-resposta* – àquela exercida pelo PFC.

9.3.1 Figuras de Ação-Proposta

No quadro a seguir, buscamos sintetizar como essas figuras de ação-proposta na contextualização se organizam nos discursos de acordo com os temas que focalizam o agir referente da PFF:

Quadro 37 – Figuras de Ação-proposta da Contextualização

TEMAS E SUBTEMAS: ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DOS ENCONTROS E FIGURAS DE AÇÃO			
FIGURAS DE AÇÃO-PROPOSTA E SUBTEMAS			
TEMA	AÇÃO-OCORRÊNCIA	AÇÃO-ACONTECIMENTO PASSADO	AÇÃO-EXPERIÊNCIA
C O N T E X T U A L I Z A Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação pela secretaria de educação • Autoapresentação • Apresentação do Projeto (objetivo, teoria, métodos e prática) 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e reflexão de texto • Relato de experiência • Trecho de um filme 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos de experiências anteriores e solicitação do desenho de uma árvore • Comparação entre tema do filme e o desenho

Fonte: Bulea (2010)

Como apresentado no quadro 37, para as *figuras de ação-proposta*, agrupadas em subconjuntos, atribuímos, de acordo com os subtemas, denominações (BULEA, 2010, p.123-148) tais como:

- a) **Ação-ocorrência:** apresenta-se em segmento de discurso interativo, no qual o conteúdo temático é relacionado aos parâmetros da situação de interação (BRONCKART, 2008). Segundo Bulea (2010, p. 123-124), caracteriza-se por “um fortíssimo grau de contextualização no sentido de que sua construção mobiliza intensamente elementos disponíveis no entorno imediato do actante”. Nesse sentido, podemos analisar, de acordo

com o quadro acima explicitado que a *ação-ocorrência*, quando inserida à *figura de ação-proposta*, assinala a incursão da PFF na tentativa de se autodesignar e se fazer identificar por seu caráter particular. Por meio do discurso interativo, ocorre a incursão de um enunciador que mantém uma relação direta com os parâmetros da situação de interação devido ao intenso uso de dêiticos de tempo e pessoa. Trata-se, nesse caso, de um formador que, amparado por instituições legais (no caso a Universidade e a Secretaria da Educação), busca a adesão dos participantes, por meio, também, de vozes de autoridades e dos pré-requisitos de sua formação (nesse caso, os professores universitários e teóricos consagrados em relação aos processos educacionais e a inserção no doutorado, que se supõe, confere certa autoridade acadêmica). A seguir apresentamos trechos da fala da Secretária da Educação e da PFF, respectivamente, e, teceremos alguns comentários a respeito de seus discursos:

- **Exemplo 1, Secretária da Educação**

[...] como havíamos proposto no ofício/convite enviados a suas coordenadoras e depois a vocês/ essa é a professora X da UEL/ ela faz doutorado com a Professora Y que vocês já conhecem/ até tem algumas de vocês aqui que tão fazendo curso com ela. [...] bom, a X vai apresentar a proposta desse curso de formação [...]

- **Exemplo 2, PFF**

[...] ahn/ como Z falou, meu nome é X e como vocês eu também sou professora, mas do ensino médio/trabalho em uma escola particular e lá há mais ou menos 3 anos eu trabalho com as professoras de 1ª a 4ª série/ ou melhor/ do 1º ao 5º anos agora do fundamental I nê/ assessorando no ensino de Língua Portuguesa. Como Z já falou, tô no 3º Ano do doutorado e a mais de 10 anos estudo com a professora Y/ desde minha graduação em um projeto de pesquisa dela na UEL e fiz especialização meu mestrado e agora o doutorado com ela/ esse projeto desde o início trabalhou com gênero textual e foi uma inovação aqui e nos utilizamos esse livro aqui inicialmente que é de um teórico chamado Bronckart/ não sei se já ouviram falar? Alguém já ouviu? [...] esses outros aqui também e esses da Anna Rachel Machado que também trabalha com os gêneros e a questão da formação do trabalho do professor[...] todos eles tem sua base teórica na teoria histórico cultural que é do Vigotski que vocês conhecem bem [...]

A figura de ação-ocorrência apresenta inicialmente um agir que busca, além de qualificar o PFF, criar uma imagem respeitável e de confiança, a partir do uso de *figuras de autoridade* como “UEL”, “Professora Y”, “Bronckart”, “Anna Rachel Machado”, “Vigotski” e *figuras de confiança* como “também sou professora”, “assessorando há mais de três anos”, “especialização”, “mestrado”, “projeto de pesquisa”. Ao utilizar esses recursos há uma tentativa de, por um lado, angariar a simpatia e adesão das professoras em formação e, de outro, conquistar o respeito e a confiança em relação aquilo que está se propondo a fazer. Desta forma, ao mesmo tempo em que se “autocontextualiza”, acaba por contextualizar toda a situação de enunciação que doravante passa a existir.

O texto configura-se em um relato autobiográfico devido às marcas linguísticas que constituem a implicação dos parâmetros físicos de ação de linguagem (*meu, eu* e os verbos e outros segmentos do texto que se referem ao agente-produtor), o que confere ao texto um discurso interativo (mundo do narrar), uma vez que, implica, “personagens, acontecimentos e/ou ações que se caracteriza pelos parâmetros físicos de ação de linguagem em curso” (BRONCKART, 1999, p.162). Além disso, há fortes marcas dêiticas que o situam temporalmente em relação ao aqui/agora, tais como (*sou, trabalho, “to”, estudo*) que podem ser compreendidos como presente com valor psicológico, representando um processo durativo (presente genérico ou *gnômico*), o que confere uma localização temporal neutra. Podemos depreender que esses elementos, como fatores de interpretação, podem ser subentendidos como um esforço em se obter o respeito e a confiança pretendidos, uma vez que demonstram a duração do envolvimento nos diferentes projetos de vida apresentados.

b) **Ação-acontecimento passado:** segundo Bulea (*op. cit.*, p. 132), essa figura de ação propõe uma compreensão retrospectiva do agir. Ainda que não esteja situado na relação de contiguidade com a situação de sua textualização, pode preservar um caráter que se destaca, considerando a experiência ou a prática ordinária do actante. Em outras palavras, o agente retira de seu passado “histórias” que têm um caráter ilustrativo, trata-se de episódios que, no caso, a PFF, os utiliza a fim de ilustrar o que diz, na intenção de fazer-se compreendido. Os excertos a seguir apresentam em dois momentos distintos o que acreditamos ser o uso desse recurso:

- **Exemplo 3, PFF**

Trecho 1

[...] agora vamos ler um trecho de um trabalho de uma professora de pedagogia [...] nesse texto ela fala de uma maneira mais filosófica/ faz uma descrição de um momento vivido por ela/achei muito pertinente para esse momento pois fala justamente da realidade da escola/da sala de aula/dessas mudanças que temos que encarar o tempo todo [...]

Trecho 2

[...] vou colocar um trecho do filme Mindwalk que fala/conta a história de um político candidato às eleições que insatisfeito retorna à ilha onde viveu sua infância e quando um amigo vai apanhá-lo no aeroporto no caminho resolvem parar num castelo e lá ele conhece por acaso uma cientista/ no diálogo entre eles/eles começam a comentar/discutir coisas sobre as teorias e o funcionamento do mundo e ela busca mostrar as mudanças que ocorreram em relação a maneira como nos deveríamos ver o mundo e as coisas/mas/bom vamos ver o trecho pra vocês entenderem melhor depois retomamos essa conversa/discussão [...]

Os trechos acima, transcritos a partir da gravação do primeiro encontro, aparecem como segmentos do *relato interativo* (BRONCKART, 1999) em que a PFF busca sintetizar, por meio de uma breve contextualização, a situação a que, em seguida, estarão inseridos (leitura do texto e depois o trecho do filme). O início desses relatos prévios aos textos são marcados por unidades representativas dos verbos do dizer (*ela fala, fala/conta*) demonstrando o início do discurso indireto que mantém, nesse instante, o actante distanciado dos parâmetros temporais da situação de interação (introduz personagens que não fazem parte do tempo e lugar da interação), porém, sua implicação é constantemente retomada, quando reassume sua presença no texto (com as marcas linguísticas de primeira pessoa *eu* e *nós* que aparecem implícitas em vários verbos como (*achei, temos, vou, vamos, retomamos, deveríamos*).

Os verbos utilizados situam os interactantes em um eixo de referência temporal no presente, pois se constituem, até mesmo pelo seu caráter monologado, com valor genérico. Também os nomes e pronomes não têm valor exofórico, pois é posto em cena, dentro do quadro de comunicação (CFC) descrito.

A oralidade do relato se encaixa no discurso interativo. Isso demonstra que as experiências apreendidas pelo actante durante a sua formação se constituem como um fator determinante para o CFC. Os episódios apresentados são escolhas realizadas de acordo com essa vivência, por isso, tem caráter particular, individual, mas quando inseridas no contexto passam a integrar as vivências dos interactantes e são passíveis de avaliações,

aceitação/assimilação e/ou rejeição. Ainda, se são conflitantes em relação à realidade dos participantes, provavelmente poderão promover desenvolvimento como apregoa Vigotski.

c) Ação-experiência: essa figura se constitui por uma compreensão do agir-referente sob “o ângulo da cristalização pessoal de múltiplas ocorrências vividas do agir e propõe uma espécie de balanço do estado atual da experiência do actante em relação à tarefa concernente” (BULEA, 2011, p. 137). Na verdade, segundo a autora, esse balanço se baseia em práticas repetidas dessas tarefas em situações diversas que são recontextualizáveis, pois a configuração geral na qual se realiza, construída e assumida pelo actante são adaptáveis a diferentes contextos de apresentação. Buscaremos demonstrar isso no exemplo a seguir:

- **Exemplo 4: PFF**

[...] na escola eu trabalhava assessorando as professoras em língua portuguesa/na verdade havia uma lacuna/deficiência em relação à aprendizagem da leitura e escrita porque todos nos sabemos que a graduação não propicia uma formação capaz de formar o professor bom em todas as áreas/atraves das necessidades das professoras nós íamos trabalhando no coletivo e no individual/no coletivo a gente trabalhava com temas gerais como as teorias as sequências didáticas/o trabalho com gênero textual/ projetos/livro didático/correção/leitura/refacção/produção de texto/enfim/já no individual o que cada uma necessitava/como/como trabalhar com conceitos gramáticas/com substantivo/artigo/advérbio/enfim/como elaborar um roteiro para produção de texto/enfim as dificuldades de cada uma pra ensinar [...].

A ação-experiência também se encontra encaixada ao *discurso interativo* que consideramos como base para todas essas figuras de ação. A ação-experiência revela características próprias do fazer do actante. Nesse caso, a PFF rompe com a enunciação até então contextualizadora e passa a relatar numa sequência lógica os acontecimentos (*eu trabalhava assessorando...trabalhando no coletivo e no individual...no coletivo...já no individual...*). As formas do pretérito imperfeito (*trabalhava, havia, íamos, necessitava*) marcam a disjunção em relação ao momento de fala. O processo de enumeração das diferentes atividades, também, acaba por se constituir como um recurso para demonstrar o quanto o actante domina em relação aos conteúdos, o que, talvez, espera que impressione os interactantes e os faça aderirem ao projeto.

O trecho */porque todos nos sabemos que a graduação não propicia uma formação capaz de formar o professor bom em todas as áreas/* é outro recurso utilizado pela PFF para validar seu discurso, ou seja, novamente há uma tentativa de enfraquecimento do processo de formação das professoras em formação (*todos nós sabemos*) e a tentativa de convencimento, nesse caso, o enunciado funciona como um argumento forte de persuasão. No quadro 2, buscamos fazer uma síntese dos aspectos que compõem as figuras de ação apreendidas nessa etapa de contextualização da pesquisa:

Quadro 38 – Síntese das Figuras de Ação-proposta na Contextualização

FIGURAS DE AÇÃO-PROPOSTA NA CONTEXTUALIZAÇÃO			
ASPECTOS	AÇÃO-OCORRÊNCIA	AÇÃO-ACONTECIMENTO PASSADO	AÇÃO-EXPERIÊNCIA
Definição	Constitui uma compreensão do agir - referente como contíguo à sua textualização. Segunda a autora, caracteriza-se por “um fortíssimo grau de contextualização no sentido de que sua construção mobiliza intensamente elementos disponíveis no entorno imediato do actante” (BULEA, 2010).	Compreensão retrospectiva do agir, ainda que não esteja situado na relação de contiguidade com a situação de sua textualização, pode preservar um caráter que se destaca, considerando a experiência ou a prática ordinária do actante (BULEA, 2010).	Compreensão do agir-referente sob “o ângulo da cristalização pessoal de múltiplas ocorrências vividas do agir e propõe uma espécie de balanço do estado atual da experiência do actante em relação à tarefa concernente” (BULEA, 2010).
Função	Assinala a incursão do professor-formador em formação na tentativa de se autodesignar e se fazer identificar por seu caráter particular.	Utiliza-se a fim de ilustrar o que diz, na intenção de fazer-se compreendido.	Repetição de tarefas em situações diversas que são recontextualizáveis, pois, a configuração geral na qual se realiza, construída e assumida pelo actante são adaptáveis a diferentes contextos de apresentação.
Tematização	Contextualização da situação de comunicação.	Ilustração para a contextualização.	Ilustração para contextualização.
Agentividade	Implicação dos parâmetros físicos de ação de linguagem (<i>meu, eu</i> e os verbos e outros segmentos do texto que se referem ao agente-produtor).	Marcas linguísticas de primeira pessoa <i>eu</i> e <i>nós</i> e marcas do discurso indireto com <i>ela, ele/ eles etc.</i>	Rompe com a enunciação até então contextualizadora e passa a relatar numa sequência lógica os acontecimentos experienciados (<i>eu, nós</i>).
Verbos	Verbos do presente 1ª p. singular (<i>sou, trabalho, to (estou), estudo</i>).	Unidades representativas dos verbos do dizer (<i>ela fala, fala/conta</i> - discurso indireto) e (<i>achei, temos, vou, vamos, retomamos,</i>	As formas do pretérito imperfeito (<i>trabalhava, havia, iam, necessitava</i>) marcam a disjunção em relação ao momento de fala.

		<i>deveríamos, incursão dos parâmetros físicos de linguagem.</i>	
Tipos de Discurso	Discurso interativo (conjunção – mundo do expor).	Relato interativo (conjunção – mundo do expor).	Relato interativo encaixado ao <i>discurso interativo</i> (mundo do narrar e expor, respectivamente).

Fonte: Bulea (2010)

9.3.2 Desdobramentos das Figuras de Ação-Proposta

No decorrer do CFC, outras figuras de ação, isto é, outros agires de linguagem se fizeram presentes no discurso da PFF, a fim de que conseguisse desenvolver seu trabalho. Devido à extensão dos registros e a impossibilidade de mencioná-los na íntegra, fragmentamos os discursos, selecionando segmentos que acreditamos comportar diferentes figuras de ação que auxiliam a organização do trabalho e, conseqüentemente, a atingir os propósitos comunicativos e os objetivos intencionados. Para os trechos selecionados, atribuímos uma figura de ação que, como já dissemos, corresponde a um agir de linguagem com caráter argumentativo/persuasivo (LIBERALI, 2010), cuja interpretação, acreditamos, colabore para uma maior compreensão dos cursos de formação e dos diálogos estabelecidos entre os participantes. Após a “adesão” do grupo a partir das figuras de ação-proposta, a PFF inicia um processo de incursão aos aspectos formativos baseados em regras de funcionamento e organização subjetivos dos conteúdos selecionados para as discussões teóricas, normas e prescrições para a realização de atividades e tarefas, explicações, posicionamentos, motivações, esclarecimentos, convencimento, definições, explicações, analogias etc. que serão expostos e interpretados nos trechos que analisaremos mais adiante.

a) Figuras da ação canônica

Além das figuras de ação já descritas, Bronckart (2008) e Bulea (2010) apresentam outras duas que aparecem no discurso dos participantes. Essas figuras de ação correspondem à figura de ação canônica e à figura de ação definição. O curso como um todo vai sendo estruturado sob uma planificação temática de elementos evocados coerentemente de acordo com as intenções e propósitos para uma organização e relacionamento entre as partes constitutivas do CFC. Vários segmentos do discurso da PFF foram analisados e deles foram apreendidas, principalmente, várias sequências temáticas, organizadas sob os mais diferentes mecanismos de textualização, que se encaixam às figuras de ação canônica que passaremos a

analisar logo adiante. Defendemos que as figuras de ação canônica estão por trás de todas as outras ações de linguagem realizadas, pois o curso visa a construção prototípica do agir, porém, sem que essa construção esteja ancorada no discurso teórico totalmente a-contextualizado, com agentividade nula, mas sim, que esse discurso esteja “camuflado” pela interatividade a que se propõe o formador.

O fato da recorrência e aparecimento dessa figura de ação com tanta frequência, talvez se justifique, exatamente por esta ter um caráter mais teórico, à medida que remete para a ordem de procedimentos, nas palavras de Bronckart (2008, p.172) “[...] se apresentando como *protótipo do agir*, mencionando-se os componentes e as condições necessárias e suficientes para sua realização [...]”. Segundo Bulea (2010), a ação canônica é organizada quase exclusivamente sob a modalidade do expor, sob a forma de um discurso teórico ou ainda um misto de teórico interativo e é a essa última que atribuímos a organização dos trechos discursivos doravante analisados, pois, de um lado, se caracteriza por uma evocação “‘genérica’ dos fatos que não se relacionam nem com a situação de interação nem com qualquer origem temporal; de outro lado, por graus variáveis de implicação do autor do texto no conteúdo evocado”.

De acordo com a apreensão de diferentes temas, pudemos constatar que essa forma de agir, portanto, comporta contingências particulares dos procedimentos adquiridos durante os processos formativos formais da PFF e, ao mesmo tempo, caracteriza-se por sua incursão em um processo de dialogismo e interatividade necessários para que o CFC se realize, caso contrário – somente com o aparecimento de figuras de ação canônica “puras”, como discurso teórico – o curso se caracterizaria por mera transmissão e reprodução de conteúdos. Assim, embora não perca seu caráter teórico e em alguns momentos prescritivo, senão cairia no senso comum, o CFC mantém relações subjetivas entre esses elementos, caracterizados pelas sequências temáticas caracterizadas por outras figuras de ação, mas que, subjacentes a elas, estão às figuras de ação canônica, como apresentaremos a seguir:

a.a) Figura de ação canônica: instrução subjetiva

A ação canônica aparece como um regulador prescritivo das ações a serem realizadas. Nesse sentido, o fragmento do exemplo 5 apresenta uma proposta de atividade dirigida às PFCs, no qual o prescrever é representado pelos verbos “vou passar”, “vamos fazer”, “vamos supor”, “vão montar” que funcionam como instrução para a realização da tarefa. Contudo, essa organização não segue padrões rígidos e formais para execução dessa

tarefa, mas é organizado subjetivamente pela PFF da maneira como acredita ser mais funcional para o grupo, isso se comprova pelo uso da primeira pessoa singular “eu” e do plural “vamos”, o que coloca o produtor do texto em um processo de interatividade. Desta forma, embora tenha um caráter teórico, o discurso apresenta um misto de interatividade, caracterizado pelo discurso teórico-interativo que caracteriza a figura de ação-ocorrência por ser fortemente contextualizado, sendo o eixo de referência temporal dessa situação de interação, como podemos ver a seguir:

- **Exemplo 5: PFF**

PFF. *O desafio que é preparar uma aula com material X, tá? Eu vou passar pra vocês o material, eu simplifiquei bastante, porque a gente não tem muito tempo aqui pra ficar lendo, relendo. Então, vamos fazer de uma maneira bem simples, mas eu acho que já é suficiente. Desse material, vamos supor que fosse o material didático que vocês encararam aquele dia pra montar sua aula, tá. Nesse material didático, em duplas, vocês vão montar uma sequência didática que eu acredito que é o nome que vocês deem pra aquilo que vocês fazem pra levar pra sala de aula.*

A PFF faz menção a um “desafio”, escolha lexical que tem um uso intencional de provocar, promover uma ação, isto é, desafia-las à realização da tarefa. O uso constante do pronome “eu” coloca a PFF numa situação de controle da situação com verbos enfáticos (constativo) “vou passar”, “simplifiquei”. A seguir, ele atenua, mas não enfraquece seu discurso com os verbos performativos “eu acho que já é suficiente” que, ao mesmo tempo em que expressa uma possibilidade contrária (não ser suficiente), acaba por colocar o locutor numa posição de certeza, uma vez que, devido à hierarquia estabelecida na interação, expressam uma convicção, incontestável. Em “eu acredito que é o nome” ocorre a mesma coisa, sendo o pronome “aquilo” um espécie de “desqualificador” intencional para se referir ao trabalho atual realizado pelas professoras. “Aquilo”, portanto, diminui a organização do trabalho das PFCs, retirando a possibilidade dos saberes necessários à realização da SD que a PFF quer provar às PFCs que elas não têm, criando dependência em relação ao CFC, pois “somente” a partir dele é que poderão aprender.

Podemos interpretar que todos esses recursos são utilizados como estratégias argumentativas realizadas pela PFF para levá-las à realização da atividade e dar maior credibilidade e valorização à ação a ser empreendida. Com os verbos no indicativo futuro “vamos fazer”, “vamos supor”, atribui uma ordem na qual se coloca como parte do

processo de execução, mas que encerra com “*vocês vão montar*” imputando a responsabilidade às PFCs. Atribuímos a essa ação de linguagem de figura de ação canônica, pois está baseada em uma organização argumentativa de caráter prescritivo, mas, cujas regras são formuladas subjetivamente de acordo com crenças e normas internas à PFF, seguindo estratégias discursivas próprias, individuais, portanto, subjetivas, sem contudo deixar de instruir de acordo com regras que organizam e viabilizam a realização da tarefa.

a.b) Figura de ação canônica: instrução normativa

A figura de ação canônica por meio de uma sequência temática de instrução normativa diferencia-se da anterior, pois, embora a ordenação discursiva e as escolhas lexicais, semânticas e sintáticas sejam da PFF, a ação discursiva segue um roteiro, uma norma, que não depende do sujeito, mas de como são externamente utilizados por outros sujeitos com base em normas e regras de organização postas por uma comunidade. No caso do exemplo 6, a PFF menciona na introdução de uma discussão teórica de um texto, como esse está formalmente estruturado em relação à apresentação do tema, justificativa, objetivos e subdivisões do artigo (breve histórico dos documentos oficiais, sequências didáticas, transposição didática, modelos didáticos, capacidades de linguagem etc.), podendo ser considerada essa uma instrução, porém, normativa.

- **Exemplo 6: PFF**

PFF: *Primeiro ele faz todo nessa primeira parte, um acompanhamento do que será feito durante esse artigo tá. Então ate aí tudo bem porque é só uma descrição mesmo, e ele justifica neh, os autores justificam o porquê que eles estão escrevendo esse artigo, justificam o que eles vão abordar dentro do artigo, as partes né, e ai eles partem de um trajeto, esse trajeto vai, primeiro, eles fazem uma breve analise dos documentos oficiais, sobre a questão de sequência didáticas, depois eles falam de transposição didática, depois eles falam sobre modelos didáticos de gêneros e capacidade de linguagem, e depois eles vão falar sobre a sequências didáticas e ate ai que a gente combinou a leitura né [...].*

As marcas linguísticas que permitem evidenciar que o discurso está organizado a partir de regras externas, consistem em “primeiro”, “nessa primeira parte” e “acompanhamento”, “partem de um trajeto” que indicam uma ordem mais ou menos canônica para a construção do artigo. Essa estrutura, portanto, é regida por princípios praticamente

universais desse gênero de texto de caráter científico que possui uma organização interna que obedece a regras de organização, como podemos observar pelo sequenciamento apresentado pela PFF: “primeiro, eles fazem”, “depois”, “depois”, “e depois”. Podemos considerar, desta forma, que essa é uma ação de linguagem que se organiza a partir de regras externas de funcionamento e que acabam por incidir sobre um determinado fato ou acontecimento a partir de normas construídas de maneira planejada. Podemos inferir que o CFC é orientado por prescrições que ora tem um caráter mais subjetivo, pois são regras formuladas subjetivamente de acordo com crenças e normas internas e organizadas pela PFF, ora tem um caráter mais normativo, pois é dependente de normas e regras impostas por uma comunidade e busca organizar o raciocínio para o entendimento dos aspectos necessários para a aquisição de novos saberes.

a.c) Figura de ação canônica: esclarecimento

A figura de ação canônica, nesse exemplo, aparece com a função de esclarecer por meio de reiterações aspectos relacionados ao andamento do discurso, como podemos observar no trecho a seguir:

- **Exemplo 7: PFF**

PFF: *Mas é aí que tá, é isso que eu quero. Quero que vocês fiquem com muita dúvida. ((risos)) Essa dúvida que vocês tão tendo é extremamente importante para o que eu quero falar depois. Então vamos fazer assim, uma de vocês anota os grupos, cada uma de vocês anote os grupos, em folha separada, quais são as dúvidas que vocês tiveram. Por quê? Porque é a partir dessas dúvidas que a gente vai construir o nosso conhecimento, entendeu? Porque se não houvesse dúvida, tudo seria mais fácil. Então, teve dúvida, anota numa folha, pra depois a gente discutir.*

No trecho do exemplo 7, o tempo todo ocorrem reiterações como em “é isso que eu quero”, reiterado pela frase “quero que vocês fiquem com muita dúvida” que desencadeia uma série de esclarecimentos a respeito dos procedimentos. O “por que” reiterado pelo “porque” duas vezes seguidas esclarece os motivos da necessidade de se ter dúvida nesse momento da atividade e, cuja finalidade é promover o debate, a discussão posteriormente, mas sem deixar de instruir, coordenar, mesmo que de forma velada, novas atitudes.

a.d) Figura de ação canônica: explicação

Igualmente à figura de ação anteriormente descrita, a figura de ação canônica aparece no exemplo 8 sob um caráter mais explicativo, ou seja, consiste em explicar algo anteriormente referido, introduzido por uma conjunção explicativa (nesse caso “porque”) e até mesmo por outras conjunções como “mas”, cujo sentido adversativo está relacionado à condição (“desde que”) de um saber “*desde que eu consiga fazer uma relação, estabelecer uma relação e relacionar esses textos*” que no discurso ganha sentido explicativo. Deixamos claro que esse trecho discursivo encontra-se encaixado a outro, cujo objetivo é, canonicamente, discutir aspectos relativos ao uso do gênero textual, nesse caso a biografia, como um objeto de ensino engessado.

- **Exemplo 8: PFF**

PFF. *E como que eu sei fazer isso? **Porque** eu não posso só usar o texto biografia, **porque** eu limito muito meu aluno, eu limito demais, então trazendo esses outros textos diferentes, **mas, desde que** eu consiga fazer uma relação, estabelecer uma relação e relacionar esses textos.*

De acordo com Bronckart (1999, p. 228), as sequências explicativas auxiliam a compreensão de um acontecimento ou de uma ação humana que é apresentado como incompleto, ou como requerendo um desenvolvimento destinado a responder as questões (“*E como que eu sei fazer isso?*”). Nesse sentido, um agente explica as causas e/ou razões da afirmação inicial (“*porque*”), da mesma forma, as questões e contradições (“*mas, desde que*”) que essa afirmação suscita, provocando uma reformulação e enriquecimento à constatação inicial. O caráter canônico deste trecho não se constitui por si só nesse trecho, mas é dependente de um todo discursivo que antecede essa parte.

a.e) Figura de ação canônica: questionamento retórico

A pergunta retórica foi um dos recursos observados em muitos momentos do discurso proferido pela PFF. Com o objetivo de levá-las a pensar a respeito dos aspectos abordados durante o CFC, os questionamentos serviram como desencadeador de um diálogo, além de significar uma situação de reflexão e a tentativa por instigar as PFCs a busca de respostas. Nos fragmentos a seguir, podemos observar as perguntas retóricas que, intercaladas

às sequências tipológicas explicativas e/ou expositivas, tinham por função incitar o pensamento reflexivo.

- **Exemplo 9: PFF**

PFF. (fragmentos discursivos ao longo do CFC)

[...] Que é a ideia do professor mediador, né? Por que o que que é mais fácil? [...]

[...] Que atividade a gente pode fazer para estudar o contexto? [...]

[...] Mas assim, de tudo isso, o que que vai propiciar para o aluno compreender exatamente o funcionamento de um gênero textual? [...]

[...] O que que é uma característica temática? [...]

[...] Agora o livro traz poema, traz isso, traz aquilo, como é que eu vou misturar tudo isso pra aproveitar? [...]

[...] Agora como a gente faz isso? [...]

[...] mas o que que é coerência e coesão pro aluno? [...]

[...] que atividades a gente pode fazer pra estudar o contexto? [...]

[...] mas “circular entre as pessoas? Vamos saber? E com que finalidade? Pra que que você acha que era? Quem que escrevia esses textos?... Ou a partir da primeira pesquisa, da primeira questão, você pode lançar outro problema... Quem ou quais eram os seus autores iniciais? [...]”

Segundo Liberalli (2010, p. 37), a linguagem é objeto e instrumento da ação do educador, ou seja, a linguagem materializa o processo reflexivo ao mesmo tempo em que constitui a prática pedagógica. Assim, a linguagem é o instrumento pelo qual os educadores podem refletir em relação às suas práticas, é instrumento para a ação em sala de aula e também é o objeto de ensino, além de colocar em questão aspectos teóricos em confronto com a prática. Nesse sentido, afirma a autora, “as ações da reflexão crítica instrumentaliza para o processo reflexivo crítico”. Essa ação, portanto, auxilia a cristalizar conhecimentos teóricos ou dissipá-los, do mesmo modo a (re-)formular ou (re-)ordenar conhecimentos referentes a procedimentos para a realização do trabalho.

a.f) Figura de ação canônica: exemplificação/ilustração

A figura de ação canônica que aparece por meio de exemplificação/ilustração consiste em um momento de disjunção, no qual ocorre um relato interativo que promove uma “quebra” na lógica do discurso atual, ocorrendo como uma figura da ação-acontecimento passado. Nesse tipo de figura, expressa por meio de sequência narrativa, em que há implicações do agente-produtor (“*o meu sobrinho ganhou uma Bíblia*”) e marcada por uma temporalidade anterior ao momento da fala em curso (*ganhou, aconteceu, falou, falei, começou etc.*), a PFF se utiliza da exemplificação ou ilustração como um recurso argumentativo para tornar mais clara sua fala ou para simplificar, ilustrar, um fato ou ação que quer tornar mais compreensíveis ou próximos dos interlocutores.

• Exemplo 10: PFF

PFF. *Então, o meu sobrinho ganhou uma Bíblia... ilustrada e tudo e tem a história, né! E aí o que que acontece? Ele desistiu, por que ele falou assim: ah, eu não sei ler. Eu falei: mas é lógico que você sabe ler, como é que você não sabe lê? Daí eu sentei com ele e a gente começou a ler as imagens... O que que falta pra ele? Uma orientação também sobre a leitura da imagem... Então assim: ler não é só palavra... é ler imagem também! A criança precisa de um roteiro, ela precisa saber de onde ela parte pra ela conhecer o significado e ela ter atenção sobre aquilo... né? Então, por exemplo, tinha a barca do Noé e daí tinha o mar, tinha o pombo, tinha todos os símbolos que... representam a aliança lá e não sei o quê. Ai a gente foi selecionando por ordem dos animais e tudo, porque era uma página inteira, duas páginas inteiras assim. Nossa ali ele entendeu que poderia ler... né? Mas precisa ser incentivado, né*

Podemos observar que essa disjunção ocorre em momentos diferentes intercalando a fala da PFF. Ao mesmo tempo em que busca ilustrar uma situação por meio de um exemplo, também, vai utilizando-o para discutir, por meio da retomada do discurso anterior, questões que estão em jogo no processo de interlocução, como a leitura de imagens. A ilustração funciona como um tema cujo caráter argumentativo direciona para a apreensão de um procedimento.

O quadro a seguir, sintetiza como as figuras de ação canônica se organizam a partir de desdobramentos conferidos pelas sequências temáticas detectadas:

Quadro 39 – Desdobramento da Figura da Ação Canônica: seqüências temáticas e subtemas

DESDOBRAMENTO DA FIGURA DE AÇÃO CANÔNICA: SEQÜÊNCIAS TEMÁTICAS E SUBTEMAS		
FIGURAS DE AÇÃO CANÔNICA (desdobramento das figuras de ação- proposta em seqüências temáticas)	SUBTEMAS	DEFINIÇÃO
Instrução subjetiva	Proposta de tarefas (preparar aula, material didático, SD)	Baseada em uma organização argumentativa, cujas regras são formuladas subjetivamente de acordo com crenças e normas internas à PFF seguindo estratégias discursivas próprias, individuais, subjetivas.
Instrução normativa	Leitura artigo (apresentação, justificativa, análise SD e transposição didática)	Prescrições que ora tem um caráter mais subjetivo, ora um caráter mais normativo, há busca de organizar o raciocínio para o entendimento dos aspectos necessários para a aquisição de novos saberes.
Esclarecimento	Justificação (dúvidas, anotações)	Desencadeia uma série de esclarecimentos a respeito dos procedimentos.
Explicação	Explicação (resposta à pergunta)	Um agente explica as causas e/ou razões da afirmação inicial. Da mesma forma, as questões e contradições que essa afirmação suscita, provocam uma reformulação e enriquecimento à constatação inicial.
Questionamento retórico	Questionamento (problematizações reflexivas)	Os questionamentos servem como desencadeador de um diálogo, além de significar uma situação de reflexão e a tentativa por instigar a busca de respostas.
Exemplificação/ilustração	Exemplificação	Utiliza-se da

	(leitura, significado)	exemplificação ou ilustração como um recurso argumentativo para tornar mais clara sua fala ou para simplificar, ilustrar, um fato ou ação que quer tornar mais compreensíveis ou próximos dos interlocutores.
--	------------------------	---

b) Figura da ação definição

A figura da ação-definição é utilizada com frequência pela PFF. Esse recurso discursivo consiste em um suporte ou alvo de uma definição, pois propicia uma reflexão para engajar as pessoas em uma atividade de investigação e/ou posicionamento. Segundo Bulea (2010, p. 145), essa é uma figura descontextualizada, “no sentido que não mobiliza elementos disponíveis no contexto imediato do actante”. Segundo Bronckart (2008, p.173), a figura de ação-definição “propõe uma apresentação geral sobre a natureza e sobre o estatuto do tratamento como ‘fenômeno no mundo’”. Observaremos primeiro isso no exemplo 11, para depois discutir:

• Exemplo 11: PFF

PFF. *E aí quando ele diz assim né, lá no meio do texto: “em primeiro lugar a sequência refere-se à disposição das oficinas de aprendizagem”... Acharam? “A série de atividades e exercícios seguem uma ordem...”... Acharam, gente? Ó, no meio da página ali... onde tá as referências da última página... quando ele diz assim: “Primeiro lugar a sequência refere-se à disposição das oficinas de aprendizagem, a série de atividades e exercícios seguem uma ordem gradual que busca resolver progressivamente as dificuldades dos alunos e que facilita a tomada de consciência das características linguísticas dos textos estudados. Em segundo lugar a qualificação didática tem a virtude de evocar tanto o objetivo da sequência, que é aprender, quanto a ação que a torna possível, que é ensinar”, então a sequência didática, ele fala, tem essa dupla tarefa. Tanto ela orienta o professor quanto ao que ensinar... né, quanto ao aluno sobre o que aprender sobre aquele texto. Então a sequência didática é fundamental. A sequência didática é diferente de pegar uma atividade aqui hoje, uma atividade ali, uma atividade lá e ficam coisas totalmente separadas, desconexas, que não se relacionam... né?*

Como podemos perceber, ao discurso da PFF são inseridos trechos de discurso teórico, cujas estruturas não denotam processos, mas buscam, por meio de formas verbais do presente genérico, na maioria das vezes, com verbos que representam estado mais um grupo adjetival de ocorrências, por exemplo, na parte em negrito, apresentar aspectos da natureza e do estatuto de um determinado tema. Ao utilizar esse recurso discursivo, a figura da ação-definição, a PFF transfere a responsabilidade e atorialidade para si, mas por meio de uma voz de autoridade, o que acaba por se confundir em seu próprio posicionamento enunciativo, aliás, confirma esse seu próprio posicionamento como podemos notar no enunciado “*então, a sequência didática é fundamental*”.

Assim como a figura da ação canônica, a organização discursiva da figura da ação definição está inserida em segmentos do discurso teórico ou do misto teórico interativo, no caso do exemplo, não tematiza nem os actantes nem os gestos constitutivos no contexto imediato dos actantes. A figura da ação definição auxilia na construção semântica de um termo como, no exemplo 11, a definição sob a perspectiva da PFF, do que seja *sequência* nesse contexto. Desta forma, produz-se uma definição do que seja sequência: a que se refere, a que se propõe, para que serve, o que objetiva, em que se difere etc. a partir da visão (e de escolhas) do produtor, cuja presença é marcada pela oralidade “nê” e pela reconstrução do “*Então a sequência didática é fundamental. A sequência didática é diferente de pegar uma atividade aqui hoje, uma atividade ali, uma atividade lá e ficam coisas totalmente separadas, desconexas, que não se relacionam... nê?*”.

A figura da ação definição também desdobra-se em outras formas de apresentação por meio de temáticas, como a motivação e analogia/comparação, apresentadas a seguir.

b.a) Figura da definição: motivação

A motivação aparece no transcorrer do curso como uma figura de ação recorrente, cada vez que a PFF percebe certo desânimo ou cansaço das PFCs durante a realização de atividades, sejam essas para discutir um texto teórico ou realizar tarefas ou, até, para comparecer às reuniões. Essa motivação ocorre por meio de recursos argumentativos emocionais, pois a PFF se aproveita das relações afetivas construídas ao longo do curso para imprimir ou resgatar motivações que possa fazê-las a seguir frente aos compromissos estabelecidos, como podemos interpretar por meio da análise dos fragmentos descritos a seguir:

- **Exemplo 12: PFF**

*[...] Então assim **eu quero que vocês escolham depois** o que vocês vão utilizar... e que vocês andem sozinhas, mas pra isso **é como se isso aí fosse um modelo que eu estou passando pra vocês e algumas reflexões que são importantes pra que depois vocês consigam caminhar sozinhas.**[...]*

*[...] então **o que eu espero realmente** é que vocês possam caminhar sozinhas. Que o ano que vem quando vocês se depararem com os conteúdos que vocês têm que trabalhar na sala de aula, [...] que você possa olhar pra ele e falar assim: **olha, eu vou trabalhar tal gênero e montar as atividades** [...]*

*[...] Esse ano **estamos tomando atitudes que já vão refletir em sua sala de aula.**[...]*

*[...] Aí, qual é a questão, a gente tá indo passo-a-passo, porque **a gente não resolve nossos problemas de uma hora pra outra.**[...]*

*[...] Tem que ir devagar, passo a passo. **É um conhecimento construído.** Não é assim de uma hora pra outra. Eu não tenho a... receita. Eu não tenho a mágica. Eu não consigo fazer mágica.[...]*

*[...] Lá na sua sequência didática quando você vai fazer, você vai escrever “utilizar as páginas tal, tal, os exercícios tal, tal” que aborda determinadas coisas... só! **Não é tão difícil assim...** Agora gente, olha só, não existe uma ordem tá, só pra deixar claro pra vocês, não existe uma ordem de [...]*

Os recursos linguísticos utilizados pela PFF não consistem em manifestações emocionais apelativas, mas o colocam de forma sutil como aquele que pode provocar de certa forma transformações em relação às práticas vigentes, buscando definir aspectos que parecem obscuros. Por exemplo, quando diz “*eu quero que vocês escolham*” ou “*o que eu espero realmente*”, os verbos no presente do indicativo apresentam um desejo pontual em relação aos acontecimentos, logo depois ocorre uma definição de propósitos, objetivos, intenções etc. que, expresso dessa maneira, busca imprimir confiança e a certeza da realização do fato, como fica demonstrado pelos trechos em negrito.

O tempo todo, a PFF reforça a necessidade de se estabelecer autonomia, porque as PFCs têm a expectativa de que poderão receber fórmulas prontas, modelos a seguir, por isso, a necessidade de reforçar o tempo todo que elas deverão se munir de saberes suficientes para tornarem-se capazes de realizar o trabalho, sozinhas. Alguns exemplos dessa tentativa podem ser percebidos nos trechos: “[...] *vocês andem sozinhas* [...]”; “[...] *vocês*

possam caminhar sozinhas [...]”; “[...] estamos tomando atitudes que já vão refletir em sua sala de aula. [...]”.

As afinidades interpessoais são determinantes para estabelecer relações que envolvem aspectos motivacionais e cognitivos (LAZARUS *apud* VEEN, SLEEGERS; VEN, 2011, p.235). Nesse sentido, ao utilizar esses recursos, a PFF espera “despertar” emoções que possam garantir a composição de novas experiências por parte das PFCs. Com discursos como: “[...] *Tem que ir devagar, passo a passo que você possa olhar pra ele e falar assim: olha, eu vou trabalhar tal gênero e montar as atividades [...]*”; “[...] *Não é assim de uma hora pra outra [...]*” “[...] *Tem que ir indo passo-a-passo, porque a gente não resolve nossos problemas de uma hora pra outra [...]*”; “[...] *Eu não tenho a... receita. Eu não tenho a mágica. Eu não consigo fazer mágica.[...] Não é tão difícil assim...*”, a PFF busca uma aproximação, digamos, um nivelamento entre as relações sociais já preestabelecidas, porque, como coloca Ernica (2011, p.41), “é a palavra que torna os humanos capazes de se descolarem da imediaticidade de seu agir, de controlarem seu próprio agir, podendo, portanto, vislumbrar todo um leque de possibilidades novas”. A essas novas possibilidades inspiradas pela linguagem da PFF, investimento na energia afetivo-volitiva entre os interactantes, denominamos de motivação.

b.b) Figura da ação definição: analogia/comparação

A figura da ação definição consiste em um recurso discursivo que busca, por meio de imagens, de analogia/comparação, comparar elementos de caráter prático das ações dos professores. Nesse caso específico, a discussão era a respeito do ensino de partes fragmentadas do texto e o uso do texto como pretexto para ensinar determinados aspectos relativos à linguagem. O argumento discursivo utilizado pela PFF, como podemos observar no exemplo 13, é o de, – pela construção de imagens como a construção de um prédio, preenchimento de um cheque, a elaboração de um artigo científico, a organização de uma receita ou na compra de um carro – aproximar por meio de analogias e comparações, o uso fragmentado e/ou descontextualizado do gênero ou dos textos para o ensino.

- **Exemplo 13: PFF**

PFF: *Por exemplo, quando você chega aqui, o que que você olha? Você olha a estrutura física desse prédio... Você olha. Seus olhos estão*

acostumados com essa estrutura física. Embora ela seja diferente da sua casa, de um outro... da casa da sua vó, da casa da sua tia, da sua vizinha... ela é uma estrutura física reconhecível. Tem janela, porta, um espaço e tudo mais, certo? O que que acontece: alguém aqui entra e fica pensando “poxa vida, pra construir aqui, olha, eles tiveram que fazer um... um alicerce, cavar, desenhar no chão na terra, depois construir o alicerce, depois colocar isso, depois construir a parede, colocar ferro, depois sustentar essa parede... que tem uma laje ali, que tem uma viga de sustentação, aí em cima tem que ter uma sustentação de madeira pra sustentar o telhado, mas depois eles tiveram que revestir as paredes, tiveram que colocar as janelas, a porta”... a gente não pensa nisso! O que que a gente vê? A gente vê a coisa pronta... a coisa grande... a gente vê o todo! O texto é a mesma coisa... quando o aluno vai se relacionar ele não se relaciona com pedacinhos... ele... na convivência dele, na vivência dele, o que que ele faz? Ele se relaciona com o todo. Por que na prática social dele, na vida dele, ninguém fala pra ele: “olha, você... você tem que preencher um cheque e você preenche só a data, o resto você não precisa... Ou assina...”... mas assim... o que que acontece? Você não pede partes. Você pede pra... pra pessoa construir o texto como um todo. Se eu peço pra vocês: façam um artigo... eu não vou querer um artigo só com a introdução. Não é só uma parte que eu quero. Você não pode fazer só a introdução. Você tem que fazer as outras partes que se relacionam com esse artigo... Se eu peço uma receita de bolo, não adianta nada você me dar só os ingredientes, por que na hora que eu for fazer eu até posso conseguir, mas na hora que eu for fazer... a receita de bolo... eu vou falar: mas e agora? tem que bater antes, tem que colocar junto, tem que misturar depois... como é que é o processo? Vai água... a água tem que dissolver... eu coloco inteiro, tem que picá, tem q descascá, quer dizer... quando eu vou fazer as minhas coisas, eu faço... eu olho globalmente as coisas... eu olho elas como um todo. O carro quando você vai comprar... né? principalmente a gente que é mulher... principalmente quando a gente tem o carro né... o marido trouxe o carro pra casa... traz o carro pra casa... o que você faz? Você olha se é bonito, você olha o todo... da aquela olhada no todo, por que você quer ver o todo... se funciona... você só olha se é bonito... se anda... vai pra frente, volta pra trás... tá ótimo!...

O uso repetitivo dos pronomes “você”, “a gente”, “eu” e “ele(s)/dele(s)” tem um caráter mais genérico para realizar esse processo de analogia ou comparação. O “você” tem um caráter genérico no sentido de que pode representar qualquer sujeito mencionado e não um “tu” específico; no caso, não se refere apenas às PFCs, mas a todos os interlocutores possíveis desse discurso. Da mesma forma, o “eu” não se caracteriza pela pessoa da PFF, mas um locutor possível no quadro da argumentação em curso. “A gente” aqui não se refere a um “nós” específico, mas inclui esse “eu” e “tu” genéricos, enquanto que o “eles/deles” também comporta essa característica generalista em relação a alunos e não aos alunos específicos desses professores.

Os verbos que acompanham esses pronomes assumem também um caráter de presente do indicativo com valor genérico para dar a impressão de que aquilo está ocorrendo naquele momento, ora para negar ora para afirmar uma ação de maneira categórica. Então, as imagens construídas pela PFF vão sendo reconstruídas mentalmente pelas PFCs, como se fossem uma câmera que dá movimento e vida aos acontecimentos e às ações no discurso corrente. Além de servir como um argumento de (re)construção de situações analógicas e comparativas, essas “imagens” criadas servem para incitar o pensamento reflexivo, assim como, para auxiliar na definição de determinados elementos.

Quadro 40 – Desdobramento da Figura da Ação Definição: sequências temáticas e subtemas

DESDOBRAMENTO DA FIGURA DE AÇÃO DEFINIÇÃO: SEQUÊNCIAS TEMÁTICAS E SUBTEMAS		
FIGURAS DA AÇÃO DEFINIÇÃO (desdobramento das figuras de ação-proposta em sequências temáticas)	SUBTEMAS	DEFINIÇÃO
Figura da ação definição: definição	Definição	Consiste em um suporte ou alvo de uma definição, pois propicia uma reflexão para engajar as pessoas a uma atividade de investigação e/ou posicionamento.
Figura da ação definição: Motivação	Motivação	Ocorre por meio de recursos argumentativos emocionais, pois o locutor se aproveita das relações sociais afetivas construídas para imprimir ou resgatar motivações por meio de investimentos na energia afetivo-volitiva entre os interactantes, o que acaba por (re-)definir certos aspectos, propósitos, objetivos, conceitos etc.
Figura da ação definição: analogia/comparação	Analogias	Consiste em um recurso discursivo que busca, por meio de imagens, comparar elementos de caráter prático das ações dos interactantes, afim de auxiliar na definição de um algum aspecto ou elemento.

9.3.2.1 Sintetizando a respeito das figuras de ação proposta

O que buscamos apresentar em relação às figuras de ação-proposta é que existe um conjunto de recursos linguísticos que funcionam como “artimanhas” argumentativas relativamente *não* intencionais. Porém, por serem encaixadas ao todo discursivo como um construto pré-elaborado, ganham um caráter intencional e são utilizadas pelo proponente nessa situação de comunicação. Consideramos como relativamente não intencional, pois depreendemos esses trechos do fluxo discursivo e não como uma manifestação pensada e elaborada previamente pelo locutor. A “artimanha” mencionada consiste em um recurso estratégico de astúcia daquele que comunica, porém não tem um caráter negativo ou até pejorativo, mas uma tática discursiva espontânea para que os propósitos comunicativos sejam alcançados (KOCH, 2003).

Para Bronckart (2008, p. 174), as figuras de ação são provenientes de escolhas, ao mesmo tempo temáticas e discursivas, na apreensão do agir e acrescenta: “sua distribuição claramente depende dos tipos de discurso que são mobilizados e dos eixos temporais que os organizam”. Por implicação ou autonomia, conjunção ou disjunção, os trechos seguem sequências tipológicas que explicam, descrevem, narram, expõem, normatizam, regulamentam etc. servindo de argumento para os objetivos comunicacionais vigentes na interação. O autor ainda acrescenta:

Isso mostra que as ações assim construídas constituem-se como figuras interpretativas do agir e, ao mesmo tempo, como figuras discursivas particulares no sentido de que os tipos de dimensões apreendidas e suas modalidades de agenciamento são consubstanciais às tomadas de posição enunciativas ou, dito de outra forma, uma determinada figura de ação requer um determinado tipo de discurso como quadro e meio de sua elaboração (BRONCKART, 2008, p. 174).

As figuras de ação, tais como foram depreendidas do discurso da PFF, podem constituir uma ferramenta importante para as pesquisas que buscam interpretar processos formativos a partir dos recursos elaborados para dar significado às ações do formador. A principal contribuição dada por esse estudo, a nosso ver, consiste em podermos afirmar que embora o curso proposto e o discurso da PFF seja instituído por procedimentos teóricos, a questão geralmente prescritiva ficou subjacentes às ações propostas para a formação. Esse fato fica comprovado pela detecção das figuras da ação canônica que permeiam todo o discurso; porém, tendo o formador outras estratégias a busca de tornar o

discurso solidário, co-participativo, conciliador, afetivo etc. tendo em vista a interlocução formador/formando. Nas seções que seguem, buscaremos depreender do discurso das PFCs, as figuras de ação-resposta e seus desdobramentos.

9.4 FIGURAS DE AÇÃO-RESPOSTA

No quadro a seguir, traçamos um panorama das ocorrências nos discurso das PFCs de acordo com os temas que focalizam o agir referente na contextualização:

Quadro 41 – Figuras de Ação-resposta na Contextualização

TEMAS E SUBTEMAS: ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DOS ENCONTROS E FIGURAS DE AÇÃO			
FIGURA DE AÇÃO-RESPOSTA E SUBTEMAS			
TEMAS	AÇÃO-OCORRÊNCIA: GESTOS	AÇÃO-OCORRÊNCIA: REFLEXÃO	AÇÃO-CANÔNICA: VIVÊNCIA
C O N T E X T U A L I Z A Ç Ã O	<ul style="list-style-type: none"> • Silêncio • Anotações • Expressões faciais e gestos 	<ul style="list-style-type: none"> • Silêncio • Expressões faciais e gestos 	<ul style="list-style-type: none"> • Execução de atividade • Depoimento

Para as *figuras de ação-resposta*, também agrupadas em subconjuntos, atribuímos nomes às figuras de ação como sugeridos pelos subtemas:

- a) **Ação-Ocorrência: gestos:** consideramos como *ação-ocorrência* refletida em gestos o agir-resposta empreendido pelas professoras em formação. Até mesmo pela formalidade da situação e por ainda não se ter estabelecido uma relação de atividade comunicativa intensa e mútua e devido às relações de poder estabelecidas, esse início conserva um caráter “monologado” ao discurso. O *silêncio* marca uma etapa de introdução à interação que começa a se estabelecer. Segundo Habermas

(1989), no “mundo da vida” não é possível a cada ator dispor livremente de um modo de agir, pois eles dizem respeito às formas de tradição cultural, da própria integração cultural e da socialização, em outras palavras, poderíamos dizer que se trata de regras de convivência. Indo além, diríamos que se configuram como características próprias dos gêneros do discurso, uma vez que esses são conduzidos por regras sociais previamente estabelecidas e relativamente estáveis (BAKHTIN, 1997). O *agir-proposta* se constitui como um agir orientado em busca de entendimento mútuo; o *silêncio*, nesse caso, pode caracterizar-se como um distanciamento, um processo avaliativo das propostas e das intenções que podem ser validadas ou não. A questão das *anotações*, como um dos subtemas, pode se constituir como recurso de implementação de normas para o Discurso que começa a se estabelecer. Essas normas conferem caráter de regras que passam a regular a situação de comunicação, por isso a necessidade de registrá-las. Ao anotá-las, inicia-se um processo de validação e ordenação daquilo que doravante passa a existir dentro desse processo comunicativo. O *silêncio* e as *anotações* – que também ocorrem em silêncio – são acompanhados por *expressões faciais e gestos* que, embora delase possa tirar algumas conclusões, ficam no campo das hipóteses, já que são enigmáticas (mentais) ao não externar realmente o pensamento. Porém, se constituem como uma figura de ação muito importante, à medida que propiciam uma leitura, embora impressionista, de muitos aspectos avaliativos da interação – por exemplo, um menear de cabeça pode significar uma confirmação ou uma negação; bocejos podem indicar de uma situação entediante; um erguer de sobrancelhas como dúvida ou desconfiança; assim como a forma de se sentar, cruzar os braços, olhar para os lados, levantar e/ou sair do recinto conferem impressões em relação ao andamento do discurso.

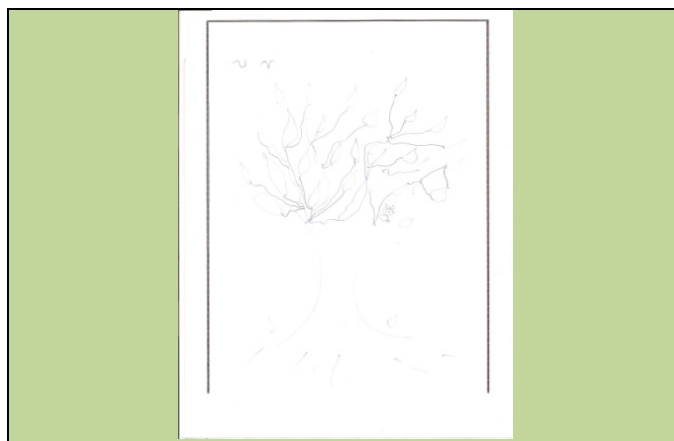
- b) **Ação-ocorrência: reflexão:** ainda sob o jugo de avaliações, os subtemas *silêncio* e *expressões faciais e gestos*, caracterizam, de acordo com nosso entendimento, a figura de *ação-ocorrência: reflexão* por se referir aos comportamentos realizados durante a ação-acontecimento passado. Esses subtemas, embora recebam a mesma denominação, são

ações que se alteram do primeiro grupo (da ação-ocorrência gestos) justamente por externar gestos que sutilmente revelam que os sujeitos envolvidos estão refletindo a respeito dos acontecimentos, uma vez que, a partir desse momento, também passam a integrar suas experiências. O discurso é descentrado do locutor (PFF), lançado para os textos que achou condizentes com a situação e ilustram sua experiência e propõe uma reflexão em que o interlocutor tem que relacionar o seu Discurso a esses outros que, “intrometidos”, se inter-relacionam formando um todo de sentido. Os esforços para estabelecer essa relação é o que denominamos como ação-ocorrência reflexão, isto é, um exame de validade das proposições.

- c) **Ação-experiência: vivência:** a figura de ação ação-experiência: vivência, segundo Bulea (2011, p.137) se caracteriza por “uma compreensão do agir-referente sob o ângulo da cristalização pessoal de múltiplas ocorrências vividas do agir e propõe uma espécie de balanço do estado atual da experiência do actante em relação à tarefa concernente”. Ainda, argumenta a autora, é uma “sustentação-síntese” de práticas repetidas dessa tarefa nas situações diversas. Consideramos que a *ação-experiência: vivência* seria o resgate de algumas vivências, mas que pelo fato de não terem se repetido, ainda não se tornaram experiências cristalizadas. À medida que se relacionam com o Discurso, essas vivências vão sendo contextualizadas e associadas nesse momento ao contexto específico, enquanto a ação-experiência é recontextualizada, pois pode ser usada em contextos particulares. Em outras palavras, enquanto a ação-experiência é utilizada em diferentes contextos e útil a diferentes discursos, a ação-experiência vivência se restringe àquele contexto em particular, àquele momento propriamente dito. Como subtemas da ação-vivência, relacionamos a *execução de atividade proposta* e o *depoimento*. A *execução de atividades* ocorreu em silêncio. A proposta era a de que a partir do que havia sido dito até o momento, as professoras em formação desenharem uma árvore. Ao pensar no modo como poderiam desenhar essa árvore, as vivências foram se

manifestando, resultando em diferentes desenhos³⁷ de um mesmo objeto.

- **Exemplo 14: Execução de tarefa**



O depoimento ocorreu em um determinado momento do Discurso, no qual a PFF solicita dos participantes que relacionem a árvore que desenharam à sua própria vida, à formação que tiveram. No exemplo 14, apresentamos um trecho do único depoimento obtido:

- **Exemplo 15: Depoimento de um PFC**

“[...] essa árvore, agora que você falou, tem muito a ver comigo. Eu fiz uma árvore desfolhada, as folhas são soltas e muitas estão pelo chão. Assim como essa árvore foi toda a minha vida, as folhas nascem e caem, como coisas novas e velhas, como se fosse tudo fragmentado, depois junta tudo novamente, é sempre um recomeçar coisas boas ou ruins, desde minha infância, sempre foi assim...”

Como podemos observar, ao refletir em relação à atividade executada, a PFC, embora não mencione explicitamente, demonstra que a árvore pode ser comparada às suas vivências que passam por um processo de altos e baixos, por um recomeçar constante. Por serem irrepetíveis, os acontecimentos passados são únicos, e, seguindo nossa lógica, se constituem como vivências, parte das experiências, por isso, a denominação de ação-experiência: vivência. Além disso, o uso dos verbos no pretérito perfeito (*falou, fiz, foi*) em alternância com os verbos do presente (*tem, são, nascem, caem, e'*) confirmam o fato de que as vivências estão sendo trazidas para aquele momento específico. Também, ao se

³⁷ No **Anexo 3** encontram-se os desenhos realizados por todas as PFCs.

entrecruzarem, formam o relato interativo, pois envolvem os parâmetros físicos de ação de linguagem com o uso de unidades linguísticas dêiticas (*você, comigo, minha, essa*) e ao momento da interação (*agora, é sempre*). O uso dessas unidades implica a conjunção e implicação do actante na interação, demonstrando que o discurso inicia o recebimento de validação, pois começa a inserir valores culturais nessa interação, ultrapassando o caráter normativo do início, quando são registrados apenas silêncios, expressões faciais e gestos.

Quadro 42 – Síntese das figuras de ação-resposta

FIGURAS DE AÇÃO-RESPOSTA E SUBTEMAS			
ASPECTOS	AÇÃO-OCORRÊNCIA: GESTOS	AÇÃO-OCORRÊNCIA: REFLEXÃO	AÇÃO-EXPERIÊNCIA: VIVÊNCIA
Definição	Há um caráter “monologado” do discurso devido à formalidade da situação, isto é, por ainda não se ter estabelecido uma relação de atividade comunicativa intensa e mútua.	Sob o jugo de avaliações, os subtemas <i>silêncio</i> e <i>expressões faciais e gestos</i> , caracterizam, de acordo com nosso entendimento, a figura de ação-ocorrência: reflexão por se referir aos comportamentos cometidos durante a ação-acontecimento passado expressa pela PFF.	O resgate de algumas vivências, mas que pelo fato de não terem se repetido, ainda não se tornaram experiências.
Função	Manter distanciamento, um processo avaliativo das propostas e das intenções que podem ser validadas ou não.	Externar gestos que sutilmente revelam que os sujeitos envolvidos estão refletindo sobre os acontecimentos.	Contextualizadas e desenvolvidas em um momento e contexto específico, diferente da ação-experiência que vão sendo recontextualizadas, pois são aproveitáveis a cada contexto particular.
Tematização	Contextualização da situação de comunicação proposta.	Contextualização da situação de comunicação proposta.	Contextualização da situação de comunicação proposta.
Agentividade	<i>Silêncio</i> e as <i>anotações</i> – que também ocorrem em silêncio – são acompanhados por <i>expressões faciais e gestos</i> .	<i>Silêncio</i> e as <i>anotações</i> – que também ocorrem em silêncio – são acompanhados por <i>expressões faciais e gestos</i> .	Uso de unidades linguísticas dêiticas (<i>você, comigo, minha, essa</i>).
Verbos	Não há.	Não há.	Uso dos verbos no pretérito perfeito (<i>falou, fez, foi</i>) em alternância com os verbos do presente (<i>tem, são, nascem, caem, e'</i>) confirmam o fato de que as vivências estão sendo trazidas para aquele momento específico.
Tipos de discurso	Silêncio pode repercutir no discurso interativo produzido na proposta.	Silêncio pode repercutir no discurso interativo produzido na proposta.	Relato interativo (conjunção e implicação).

9.4.1 Desdobramentos das Figuras de Ação-Resposta

Buscamos interpretar, por meio das figuras de ação realizadas pelos sujeitos envolvidos no processo de interação do CFC, entre as PFCs e a PFF, como se realiza, por meio dos discursos, a inserção social dos sujeitos em um processo específico de comunicação. A partir dos processos de interação, os indivíduos se envolvem de maneira mais consciente uma vez que, por serem adultos, já têm desenvolvidas as suas capacidades físicas, psicológicas e cognitivas. Nesse contato inicial, todos os participantes se veem individualizados, pois, a princípio, os interesses de cada um e o ponto de vista se diferem e, talvez, nem se relacionem, por isso ocorre a expressão, por meio do agir comunicativo (HABERMAS, 1989), de desejos, objetivos, intenções, interesses etc. (LEONTIEV, 2004) que começam a guiar as ações dos sujeitos participantes.

Os “silêncios” ainda não foram substituídos por trocas (diálogo) na interação, o que pode revelar conflitos entre os participantes, pois representam interesses individuais a perseguir, ou seja, embora estejam todos se envolvendo em um projeto em comum (coletivo), as expectativas, os objetivos, as perspectivas etc. são individuais. Segundo Habermas (1989, p. 159), “a pessoa integra ou relaciona uns com os outros os interesses individuais conflitantes através da troca instrumental de serviços, por meio da necessidade instrumental do outro ou da boa vontade do outro, ou pela equidade, dando a cada pessoa a mesma quantidade”.

Essa colocação caminha ao encontro dos pressupostos interacionistas (do ISD), nos quais os processos de mediação e de formação envolvem grupos humanos para a transmissão e (re-)produção dos pré-construídos (BRONCKART, 2008, p.114), que, interiorizados, promovem o desenvolvimento das pessoas. Segundo o autor, a análise das condições do desenvolvimento posterior das pessoas é, ao mesmo tempo, uma análise do desenvolvimento do pensamento, dos conhecimentos e das capacidades de agir. É, no ambiente humano, portanto, que as condutas dos membros da espécie humana se organizam em atividades coletivas que mediatizam os aspectos essenciais das relações entre os indivíduos e o meio. Verbais ou gerais, essas atividades languageiras contribuem para o estabelecimento de acordos relacionados ao contexto e regulam as ações como defende Habermas (1989).

As atividades languageiras, expressas em textos, constituem-se como unidades comunicativas globais, cujas propriedades dependem da interação e dos aspectos contextuais que as envolvem. Por isso, a necessidade de se analisar os signos linguísticos

produzidos, as relações predicativas que organizam as falas e, conseqüentemente, o pensamento, além das propriedades dos tipos de discurso, pois eles revelam como se constituem os tipos de raciocínio que se desenvolvem no pensamento consciente.

Desta forma, integramos a questão do desenvolvimento não apenas na fase de transformação orgânicas e cognitivas dos indivíduos, mas ao processo de desenvolvimento que consiste na possível passagem de um agir comunicativo para o discurso (HABERMAS, 1989). Ou seja, a interação aqui discutida pode ser caracterizada pela reciprocidade das perspectivas de ação dos participantes, isto é, a perspectiva do observador com a perspectiva do participante. Essa estrutura de perspectivas (diálogo) é condição necessária para a transformação do comportamento de conflito guiado por interesses em agir estratégico e para a construção de conceitos sócio-cognitivos básicos que estruturam o agir regulado por normas. Assim sendo, os “planos de ação dos participantes da interação são coordenados graças ao mecanismo de entendimento mútuo linguístico. O agir regulado por normas representa um dentre os vários tipos puros do agir orientado para o entendimento mútuo” (HABERMAS, 1989, p. 192). Nesse sentido, as figuras de ação doravante descritas introduzem uma “negociação” mediada por interesses que, ao mesmo tempo em que se divergem se convertem a um jogo mútuo de objetivos e propósitos realizáveis e manifestados por meio do discurso.

O discurso até então considerado, praticamente, monológico passa a ser intensificado conforme os encontros do CFC vão ocorrendo, pois isso é o que garantirá, por um lado, que os participantes cumpram seus objetivos e, por outro, que, pelo processo de cooperação, possam manifestar atitudes, desejos e necessidades. Para demonstrar essa intensificação da participação discursiva ao longo do CFC, analisaremos diferentes trechos discursivos que ocorreram durante o curso, a fim de compreender como o entendimento mútuo intersubjetivo pode conduzir os sujeitos a chegarem a uma convicção comum, afinal, embora os interesses e objetivos sejam divergentes, caminham para uma decisão comum: a formação dos envolvidos. Para compreender melhor como ocorrem esses processos, doravante, analisaremos o agir de linguagem das PFCs, a partir dos desdobramentos da figura de ação-proposta em outras figuras de ação, como sugere Bronckart (2008) e Bulea (2010).

As figuras de ação-resposta puderam ser analisadas com base na proposta destes autores que, como já mencionamos, nomearam diferentes categorias para análise dos discursos realizados durante entrevista com enfermeiros. Na pesquisa realizada por eles, a ênfase ocorre apenas no discurso dos enfermeiros uma vez que o entrevistador não age discursivamente, de maneira a influenciá-los aos aspectos relacionados ao seu trabalho. No

caso de nossa pesquisa, no entanto, temos por objetivo influenciá-los justamente pelo nosso agir de linguagem, por isso, a necessidade de se analisar o diálogo travado entre ambos. Desta forma, buscamos evidenciar as principais e mais recorrentes manifestações de linguagem evidenciadas pelos discursos das PFCs, nas quais podemos encontrar diferentes agires de linguagem, a partir da análise que configura as figuras de ação.

9.4.2 Figura de Ação-Ocorrência

A figura de ação-ocorrência é muito comum dentre os inúmeros trechos que correspondem ao agir de linguagem das PFCs. De acordo com Bronckart (2008, p. 167), essa figura de ação se apresenta em segmentos de discurso interativo, cujo conteúdo temático está relacionado aos parâmetros da situação de interação, sendo o eixo temporal de referência o dessa situação. Dessa forma, mobiliza em sua construção elementos disponíveis do entorno imediato do actante (BULEA, 2010, p. 123), como podemos observar no exemplo 16:

- **Exemplo 16:**

PFC 9. *Você sabe, que ontem eu fui pesquisar, eu fiz umas cartas gente, eu já escrevi carta, eu email, eu mando email é coisa simples. E... até eu ia te trazer um... um fato bem interessante que aconteceu, vou te trazer e te mostrar é... Uma coisa bem interessante que aconteceu que o aluno me mandou uma resposta daquilo, depois você vai intender a hora que eu trouxer. Mais quando eu fui pesquisar o que, os componentes, o que tem que ter, o que sabe ali toda aquela... A formalidade, porque se eu pegasse igual você esta falando um texto, falasse da carta, ai fulano mandou uma carta, eu nem sei a carta aquilo ali é superficial, mais quando eu fui ver, eu falei nossa mais carta tem isso, tem isso, tem aquilo, tem é e se eu fosse fazer, eu achava que eu sabia fazer, mais quando eu fui, igual você falou dá da importância de agora tá aprendendo fazer a sequência didática.... Eu se você falar agora pra mim olha faz é um gênero e a carta, tudo que contém tudo, que ela precisa, eu, eu acho que eu não vou conseguir!*

A partir desse recorte discursivo, podemos perceber que a PFC introduz à interação elementos ocorridos sob um caráter particular, ou seja, menciona a realização de determinada ação, de maneira peculiar, trazendo para o diálogo aspectos do seu dia-a-dia, inclusive, situando esta ocorrência em um tempo específico muito próximo com a situação em curso: “ontem”. Segundo Bulea (2010, p.125), a figura de ação-ocorrência, geralmente, apresenta um ajuntamento de elementos diversos e heterogêneos relacionados ao agir em questão, e nessa ocorrência podemos citar: gestos e atos individuais (a própria PFC 9 efetua a

ação: *ontem eu fui pesquisar...; eu fiz umas cartas...; eu já escrevi...*); menciona uma ação intencional (*eu ia até te trazer ...; busca comprovar a ação (vou te trazer e te mostrar...)*); e retoma a ação realizada (*Mais quando eu fui pesquisar...*); reflete a respeito do que ocorreu contextualizando com o curso (*eu fui ver, eu falei nossa mais carta tem isso, tem isso, tem aquilo, tem é e se eu fosse fazer*); avaliando seu próprio agir (*eu achava que eu sabia fazer...*) e, ao estabelecer uma comparação entre seus conhecimentos e os novos adquiridos, conclui: *“se você falar agora pra mim: olha faz é um gênero e a carta, tudo que contém tudo, que ela precisa, eu, eu acho que eu não vou conseguir...*). A cronologia dos fatos segue uma ordem lógica tanto dos acontecimentos quanto das reflexões realizadas pela PFC. No conjunto, esses elementos descritos relacionam-se com a situação de comunicação e a interação que se estabelece durante o curso. Trata-se de um agir próprio do relato interativo, pois apresenta formas dêiticas como “você” e “gente” que remetem para as pessoas da interação, assim como, situa o agente-produtor “eu” como sujeito e agente, totalmente implicado na ocorrência, como ocorre também no exemplo 17:

- **Exemplo 17:**

PFC 3: *Professora, hoje eu entrei na, na sala do (...) né, pra colar o bilhete do xadrez. E ele está no xadrez... né! E assim, surpreendeu todo mundo o xadrez né! por que quem... o que que a professora fez? Ela está toda quarta-feira dando xadrez até hoje. E hoje, nesta quarta, o primeiro horário foi os doze melhores da escola num campeonato. E desses doze, os seis... teve seis que nós vamos premiar sexta-feira de manhã... vai ter uma premiação lá que, comprou até medalha e tudo né! E quando eu chamei, eu falei: gente, eu vou chamar três crianças que vão participar do campeonato, expliquei a troca de horário e tudo né! Ele já levantô. Ele levanto, ele foi até a mim, eu falei assim... aí ele falou assim: eu estou né, diretora! Eu falei assim: (...), infelizmente você não está!...Aí ele pegou e ele sentou. Ele falou: mas o meu horário eu posso vim? Eu falei: pode!...*

Nesse exemplo, a figura de ação-ocorrência é marcada pelo “eu” como ator principal e por marcas dêiticas como “hoje eu entrei na, na sala...” e pragmáticas “pra colar o bilhete...”. Todo o conteúdo temático está relacionado aos parâmetros da situação de interação e isso é definido pelos marcadores temporais como “hoje”, que expressa um momento anterior ao curso, “nesta quarta-feira” que marca a contiguidade em relação ao dia da reunião, e, anterior a outras ocorrências que ainda virão, como “vamos premiar sexta-feira de manhã” e por uma projeção pragmática através do verbo “vai ter uma...”. Depois, há um retorno à explicitação inicial: “E quando eu chamei, eu falei: gente, eu vou chamar três

crianças que vão participar do campeonato, expliquei a troca de horário e tudo né!”. Esse retorno é marcado pelo pronome de primeira pessoa do singular e por verbos que indicam as ações realizadas e as reações do interlocutor para aquela situação em disjunção da narrativa (relato interativo) que ocorre principalmente pela introdução do discurso direto “*eu falei assim... aí ele falou assim: eu estou né, diretora! Eu falei assim... (...), infelizmente você não está!...Aí ele pegou e ele sentou. Ele falou: mas o meu horário eu posso vim? Eu falei: pode!...*”. Esses elementos marcam um relato situado simultaneamente em relação ao contexto de enunciação ou à situação de produção da reunião do curso.

Também no exemplo 18, podemos observar essas características da ação-ocorrência em que a PFC 2, relata um fato ocorrido em relação à mãe de um aluno, vejamos:

- **Exemplo 18:**

PFC 2: *o que me chamou muito atenção nessa semana, uma mãe falou com a psicopedagoga pelo telefone, ela falou, deixa eu falar... eu.... eu fiquei observando a mãe. E eu acredito por que eu tinha tido uma conversa antes... E eu acredito que ela estava falando de alguma coisa assim: olha, você é responsável pelo seu filho... por que ela já tinha me falado... fala assim, assim... aí deixa eu falar com ela. Aí o que que a mãe respondia? “Pió...” Não é isso que eles falam? É!... Eu vi falta de argumentos, que a mãe não tinha argumentos. Antes de falar: não, eu não levei meu filho em tal lugar, por que olha, eu sai, eu trabalho... Ela não tinha. Ela escutava e assim, uma moça até que aparentemente, eu achava tão assim... sabe, tinha uma aparência assim que nem...*

Esse trecho também é marcado pelo pronome “eu” e pela introdução de diversos discursos diretos para marcar a fala dos personagens que compõem seu relato: “*ela falou, deixa eu falar... fala assim, assim... aí deixa eu falar com ela. Aí o que que a mãe respondia? “Pió...” Antes de falar: não, eu não levei meu filho em tal lugar, por que olha, eu sai, eu trabalho*” que justamente cumprem esse papel de disjunção em relação ao momento da interação e, ao mesmo tempo, ao buscar a aprovação do grupo “*Não é isso que eles falam?*” demonstra que o momento é contíguo ao momento da interação.

Muitos são os trechos em que ocorrem as figuras de ação-ocorrência. Atribuímos esse fato à necessidade que as professoras sentem em partilhar acontecimentos ou exemplificar/ilustrar situações cotidianas, pois as figuras de ação-ocorrência não se referem a situações passadas de longa data, mas a ocorrências temporalmente muito próximas à situação de enunciação. Ou seja, são as reflexões, discussões, leituras, atividades etc. que suscitam essas ocorrências, trazendo-as para a realidade de maneira contextualizada.

9.4.3 Figura de Ação-Canônica

Segundo Bronckart (2008), a figura de ação-canônica aparece no quadro do discurso teórico ou ainda de um misto teórico-interativo, como no exemplo a seguir, com eixo de referência temporal não limitado, marcado por presentes com valor genérico. Identificamos que esse valor genérico pode ganhar outras representações, isto é, ser representado por outros tempos verbais dependendo de como se apresenta o discurso e do momento da interação. No exemplo que segue, os verbos e locuções verbais encontram-se no futuro do pretérito, mas parecem denotar expressão de presente (elas se estivessem em uma dada situação “fariam”, marcados pelos verbos: *ia investigar, viriam, seria feito, ia começar, teria, viria, apresentaria, ia desvendar, faria, traria, encontraria, apresentaria, compararia*), o que denota intenção em se realizar em um presente possível (presente genérico). Isso ganha sentido uma vez que foi pedido às PFCs que simulassem uma situação de produção para a realização da SD (como apresentado na análise da produção inicial). Essa simulação coloca os sujeitos em uma condição provável, sendo que a retomada posterior dessa situação de produção, em sua construção sintática e semântica, ganha novos significados, como se pode observar:

- **Exemplo 19:**

PFC 1. *A gente começou com a apresentação da imagem, nessa imagem a gente ia investigar os conhecimentos prévios, através de perguntas, questionamentos. Levar a imagem para casa e buscar informações através de pesquisas com amigos, essas pesquisas viriam para casa e seria feito uma coletânea dessas informações com leituras, exposição oral e aí a gente ia começar a desvendar o mistério. Bom, nesse ponto aí, eu falei pra elas, até coloquei aqui, em cima da gravura, a produção de texto era antes da coletânea de informações. Um teria uma ideia, um teria outra.... pra saber a criatividade dos alunos. Depois viria a coletânea, a exposição. Daí apresentaria a biografia, daí já ia desvendar o mistério da gravura, da imagem. Dessa biografia faria a linha do tempo, uma localização de São Paulo e assim por diante, a estrutura desse texto biografia, e tudo mais. A gente até escreveu (risos) e...Onde encontramos ((inint.)) Onde encontramos esse texto e traria suportes pra sala de aula onde encontraria outros textos. E entrevista com u pai ou a figura masculina dentro de casa, hoje, pra coletar dados sobre essa pessoa escolhida. Transformar os dados obtidos através da entrevista, em uma biografia. Produção individual, depois a gente apresentaria o poema, pra ver a leitura, compararia o conteúdo com a entrevista.*

Além disso, a composição das frases ocorre de maneira justaposta em torno de cada instrução, apresentando um “protótipo do agir” (BRONCKART, 2008, p. 172), pois mencionam condições necessárias e procedimentos encadeados sob uma ordem lógica para sua realização. A figura da PFC 1 encontra-se anulada, sendo substituída pelo uso do “*a gente*”, pois além de incluir o grupo (outros professores que participaram da atividade), também esse “*a gente*” se refere a um professor genérico (a gente = professor). Esse exemplo, portanto, retrata um agir de linguagem, cuja função é demonstrar procedimentos hipotetizados para uma determinada situação de ensino.

Outro dos inúmeros exemplos de ação-canônica pode ser verificado no exemplo 20:

- **Exemplo 20:**

PFC 3: *Então nós começamos com o conto de fada. Contamos lá umas historinhas do Chapeuzinho Vermelho, pensamos em todas as atividades que dê pra gente trabalhar né, com essas historinhas em História, Geografia...*

PFC 2: *Mas aí nós pensamos então, é aí que eu acho que tá cru o negócio. Por que nós estamos pensando em uma sequência de atividades, né? Foi o que nós pensamos: escolher uma história, um conto e escolhemos uma sequência de atividades...*

PFC 2: *Foi isso que nós fizemos...*

PFC 3: *dentro do nosso conteúdo...*

PFC 2: *Dá a gente decidiu que dentro disso a gente quer trabalhar a lista...*

Nesse, também, as professoras realizam uma abstração a partir do contexto evocando elementos alvo que apresentam uma forma prototípica de ação (BULEA, 2010, p. 141). Segundo a autora, a ação-canônica propõe uma lógica de tarefas que se apresenta como a-contextualizada sempre na ordem do expor sob a forma de um discurso teórico e, às vezes, interativo, ou seja, ao mesmo tempo que faz uma evocação genérica dos fatos, atribui a esses fatos uma agentividade também genérica (“a gente”). Por outro lado, essa forma de ação apresenta uma implicação dos autores que é evocada no texto como “nós” (e, “eu” intercala o discurso para o locutor – PFC 2 – assumir para si a responsabilidade do que diz) e os verbos de primeira pessoa do plural “contamos”, “pensamos”, “escolhemos” etc., pois eles estão sendo mobilizados elementos imediatos do contexto dos actantes. Nesse excerto, é possível observar que o tempo todo há uma preocupação em seguir regras acionadas a partir do contexto de trabalho como em “as atividades que dê pra **gente** trabalhar né, com essas

historinhas em História, Geografia...” o que engloba as disciplinas e “dentro do nosso conteúdo...” o que abarca aspectos do programa. Podemos concluir que os usos dos verbos com valor no pretérito ocorre devido à descrição dos fatos serem posteriores ao momento de execução dessa atividade, ou seja, nesse momento da enunciação as PFCs descrevem procedimentos e buscam explicá-los (ou justificá-los) de acordo com as normas vigentes.

9.4.4 Figura de Ação-Definição

Como já exploramos anteriormente em diferentes momentos, a figura de ação-definição insere-se como segmento de discurso teórico, no qual os verbos não expressam processos. Segundo Bronckart (2008, p. 173), esse agir é a-contextualizado e não tematiza nem os actantes nem os atos ou gestos nem sua cronologia. Portanto, essa figura de ação se constitui um objeto de reflexão (BULEA, 2010, p. 144) ou a busca por uma definição por parte do actante. No exemplo 21, temos uma mostra desse tipo de agir discursivo, no qual o PFC 3 busca apreender um fato por meio de suas características – o subtema que pode ser depreendido seria o ensino/aprendizagem de um texto – discriminando-as e retratando uma realidade atestável de acordo com proposições adquiridas anteriormente, marcada pelo pronome “ele” (*ele começa dizendo que ainda exista vários métodos de ensino que aborda uma produção...*), como podemos observar:

- **Exemplo 21:**

PFC 3: *Então ó, ele começa dizendo que ainda exista vários métodos de ensino que aborda uma produção em um grupo de texto que aborda o progresso de texto em texto. Que em um ano eles abordam, sei lá, ou um tipo de discurso, ou a narração, ou a descrição, ou o argumento ou... um gênero textual né! Aqui ele citou o conto. Pra só no ano seguinte ser escrito um outro. Na realidade, ele trata aqui... de um método em reta né... que é o linear... ele não aborda todos em um só... Então ele segue... ele faz aqui uma lista né... ele trabalha um de cada vez. Um em cada ano. Já o... em espiral... é o que chama aqui de propondo... onde o autor propõe uma produção em tubets... que é a produção em espiral... onde... é... proposto então a diversidade discursiva... que trabalha-se todo esse tipo de discurso, narração, explicação, argumentação, descrição, diálogo e o que vai avaliá, o nível né! de aprendizagem... de cobrança ali... mas todos são trabalhados...no... no complexo... Bom, ele chama isso de aprendizagem aditiva. E disse que isso... como nós sabemos... foi aplicado com sucesso desde o princípio... Então, o que é proposto? Começar do complexo para o simples... Aí ele diz assim: que não se trata... que não é uma pequena diferença, começar do simples para o complexo e começar do complexo*

para o simples. Tem uma diferença gigantesca. É, no caso do simples, a gente sabe que o resultado é a soma desse processo né! Do simples para o complexo. E no... e no contrário... na atividade complexa global... ela determina os instrumentos específicos pro aluno, que deve ser visto pelo professor...

Embora o agir de linguagem apresente algumas características do agir canônico (como se fosse uma instrução para o agir e a forma a-contextualizada em relação à situação de produção), a figura de ação-definição busca justamente definir aspectos a partir do contexto imediato suscitado pela leitura de um texto. O “*ele*” retrata um agente que predetermina a definição (*ele trata aqui...onde o autor propõe... ele chama isso de... e disse que isso... aí ele diz assim...*), mas que são examinadas por meio de atitudes socioprofissionais (BULEA, 2010, p.145) que desembocam em um posicionamento pessoal (*como nós sabemos... É, no caso do simples, a gente sabe que o resultado é a soma desse processo né!*). Essa figura não mobiliza elementos disponíveis no contexto imediato dos actantes, portanto, não tematiza seus gestos ou atos constitutivos de sua própria ação de professor. Passaremos à análise desse outro trecho para averiguar também essa ocorrência:

- **Exemplo 22:**

PFC 4: *Outra coisa também é a questão da interdisciplinaridade né! e também da transdisciplinaridade... né? Por que, por exemplo, a Língua Portuguesa, ela vai tratar da parte que cabe a ela e se você tá na área de Humanas, então, você vai ter História, Geografia, né, pertinente ao ensino de quinta oitava ou Ensino Médio. E quando você entra na parte de exatas, o que você poderia de repente aproveitá, é fazer um suporte pro aluno aprendê e ficar mais... de repente fácil pra ele, você não consegue fazer... esse suporte com a área de Humanas... Então, têm pontos positivos? Tem! Mas têm pontos negativos? Tem... como tudo tem...*

Nesse trecho, a PFC 3 busca definir disciplinaridade e transdisciplinaridade como subtemas de um trabalho difícil de ser realizado, devido à segmentação existente mesmo dentro da área de humanas. A maior parte dos tempos verbais tem seu eixo de referencia verbal no presente genérico (*é; tá (está), entra; aproveitá (aproveitar); aprendê (aprender); ficar; consegue fazer; têm; tem*), o que indica e reforça essa ideia de definição duradoura, ou seja, uma estabilidade forte em relação aos conceitos que se tem em relação a esses temas. Ocorre um apagamento da agentividade e “*você*” passa a ter características genéricas referenciando a todo e qualquer professor. A PFC 3 define a trans- e interdisciplinaridade em função do ensino de Língua Portuguesa e faz toda uma avaliação por

meio de atitudes socioprofissionais como, por exemplo, “*e quando você entra na parte de exatas, o que você poderia de repente aproveitá, é fazer um suporte pro aluno aprendê e ficar mais... de repente fácil pra ele, você não consegue fazer..*” que é avaliada sob um caráter pessoal “*Então, têm pontos positivos? Tem! Mas têm pontos negativos? Tem... como tudo tem...*”.

Também, no exemplo 23, podemos perceber figuras de ação-definição:

- **Exemplo 23:**

PFC 2. *Sabe o que eu vejo? Eu vejo assim: quando você coloca, por exemplo, eu fui colocar o lúdico, mas não o lúdico pelo lúdico pelo brincar, mas com um objetivo. Mas o pensamento me diz assim: se tá falando que é lúdico, que é brinquedo, tem que intervir. Ele tem que brincar. O brincar dele lá na casa tem um outro sentido. Na escola ela tem todo um objetivo né! Você brincou, você fala brincou, mas ali você tinha u objetivo de ensinar né!...*

Nesse trecho, a PFC 2 assume para si essa responsabilidade (*sabe o que eu vejo? Eu vejo assim...*) e define o subtema *lúdico*. Quatro são as definições dadas a respeito do termo: *lúdico não pelo lúdico, mas com objetivo (mas não o lúdico pelo lúdico pelo brincar, mas com um objetivo)*; o *lúdico* precisa de uma intervenção (*se tá falando que é lúdico, que é brinquedo, tem que intervir*); a brincadeira fora da escola tem outro sentido (*O brincar dele lá na casa tem um outro sentido*); o brincar na escola tem por objetivo ensinar (*Você brincou, você fala brincou, mas ali você tinha u objetivo de ensinar né!..*). Podemos perceber por essas frases que há uma carga enunciativa muito forte e a PFC 2 responsabiliza-se, mesmo sem se colocar em primeira pessoa, em uma tentativa pessoal de construir significados. Essas significações, segundo Bulea (2010, p.148), reinvestem o sentido das unidades lexicais tal como é socialmente disponível e veiculado pela língua e por outros textos, mas que “na sua própria emergência, o recolocam inelutavelmente em movimento, de uma maneira que é cada vez singular e textualmente situada, e, desse mesmo modo, susceptível de produzir o ‘novo’”.

9.4.5 Figura de Ação-Acontecimento Passado

Como já mencionamos, a figura de ação acontecimento-passado propõe uma compreensão retrospectiva do agir (BULEA, 2010, p. 132). Assim como no trabalho

apresentado pela autora anteriormente citada, não é comumente encontrada nos discursos das PFCs, pois busca ilustrar por meio de uma história particular um agir que é posto a distância da situação de interação por meio de um eixo temporal anterior a essa situação (BRONCKART, 2008, p. 173), diferente da ação-ocorrência que, embora a-contextualizada, está relacionada ao tema que está sendo posto em cena. No exemplo 24, podemos ver que essa ocorrência aparece em segmentos do relato interativo em que o agente está implicado devido ao uso do “eu” e à marcação temporal anterior ao momento de interação se refere ao pretérito (*levei, me surpreendi, não conhecia, fui imprimir, falei, desconfigurei, li...*).

- **Exemplo 24:**

PFC 2: *E quando eu levei a Carta toda né...Foi um choque né por que só folha sulfite tinha treze né, ela é gigante... Até eu me surpreendi por que eu não conhecia... E quando eu fui imprimir, eu falei: Jesus, amado!... né, por que eu desconfigurei ela interinha... e assim, deixei um espaço maior, mas mesmo assim deu treze folhas. Só que a linguagem que ele usam é uma linguagem muito diferente né e quando eu li a do que o livro didático trouxe e também li as partes...*

Segundo Bulea (2010, p. 132), a figura de ação-acontecimento tem um caráter “circunstancial” de seu conteúdo, ou seja, são incidentes inesperados por ocasião da realização de uma tarefa. No exemplo 24, isso é marcado pelas expressões “foi um choque; até me surpreendi; Jesus amado!”.

No exemplo 25 que se segue, também, há uma forte incidência do pronome de primeira pessoa “eu” o que marca a implicação do actante no acontecimento narrado. A conjunção “quando” e os verbos no passado remetem a um acontecimento situado em um tempo anterior à situação em curso, o que demonstra que o conteúdo temático mobilizado está explicitamente distanciado da situação de interação.

- **Exemplo 25:**

PFC 4: *[...] quando eu fui fazer vestibular né há algum tempo atrás... eu fiz um ano de aula particular com a professora (...)... fiz redação com ela um ano e seis meses... foi com ela que eu aprendi a escrever... passei a fazer uma redação legal, argumentativa... e nós tínhamos uma lista... gente, sem brincadeira, duas folhas de sulfite, onde eu coloco a argumentação?... que tipos de palavras eu coloco quando eu vou argumentar?... na introdução?... na conclusão?... palavras conectivos... muito bom! Foi aquilo que me ajudou a...*

Em Bronckart (1999, p. 163), temos a colocação de que o narrar desenvolvido no quadro desse mundo disjuncto, porém caracterizado pela implicação dos parâmetros da interação verbal posta em cena, torna esse mundo discursivo situável em relação à interação vigente. Essa figura de ação, portanto, por seu caráter particular, individual, serve para evidenciar comparativamente a experiência geral ou ordinária do actante (BULEA, 2010, p. 137), cuja troca entre os participantes pode suscitar questionamentos e reflexões a respeito do conteúdo em pauta.

9.4.6 Figura de Ação-Experiência

Segundo Bronckart (2008, p. 170), a figura de ação-experiência aparece quase exclusivamente no quadro dos discursos interativos, mas com eixo de referência temporal não limitado. Segundo Bulea (2010, p. 137), constitui-se como uma compreensão do agir-referente sob o ângulo da *crystalização pessoal* (por isso o uso do advérbio “*sempre*”) de múltiplas ocorrências vividas do agir e propõe uma espécie de “balanço” final do actante (marcado, no exemplo 26, pelo início da frase “*E aí esses tempos atrás...*”). O uso do discurso direto serve como ilustração para reafirmar um processo que justaposto reproduz a cronologia do fato que está sendo apresentado e cujo percurso se dá por meio de um presente atemporal (*seria bom você sentar com o seu grupo e dar uma olhada né! “Ah mãe, mas você não sabe o que a professora pediu! Não é assim como você tá pensando...”*). A expressão “*tá bom*” revela certa dúvida em relação ao fato que ela retoma com a colocação (*com certeza perdeu nota eu sabia que ia perder né!*) que confirma, devido a sua experiência, o desfecho do episódio (*Ela voltou e falou: “mãe, exatamente onde você apontou”...*).

- **Exemplo 26:**

PFC 6: *Eu tenho uma filha né, na sexta série né e sempre os trabalhos dela, das minhas duas filhas, elas me mostram antes de levar pro professor. E aí esses tempos atrás ela fez um trabalho e ficou legal, só que na finalização não tinha liga, o início, o meio e o texto. Eu falei: filha, no final seria bom você sentar com o seu grupo e dar uma olhada né! “Ah mãe, mas você não sabe o que a professora pediu! Não é assim como você tá pensando...”... tá bom.. Ela foi pra apresentação dela... com certeza perdeu nota eu sabia que ia perder né!... Aí ela chegou pra mim: “mãe, mas eu não sei porque no texto...”. Eu falei: você vai pegar esse texto e vai perguntar pra professora onde foi que vocês falharam... Ela voltou e falou: “mãe, exatamente onde você apontou”...*

Apesar de descontextualizada, a figura de ação-experiência pode ser, geralmente, recontextualizada, pois, de certa forma, aplica-se aos temas discutidos ou postos em cena. Apesar de parecer estar no limite da ação-ocorrência, a figura de ação-experiência se difere, pois enquanto aquela ocorre em decorrência da situação vigente, essa não necessariamente se refere a essa situação, mas pode ter sido suscitada por ela. Poucas são as figuras de ação-experiência em contraponto com as de ação-ocorrência encontradas nos discursos gravados que o tempo todo são provocadas pelos temas e subtemas postos em discussão.

9.5 SÍNTESE DAS FIGURAS DE AÇÃO

As análises dos trechos discursivos nos permitem evidenciar alguns aspectos importantes em relação ao trabalho da PFF e das PFCs:

a) Interpretações em relação ao trabalho da PFF em relação à ação-proposta:

Na figura de ação-proposta, a PFF busca construir sua identidade por meio do uso de diferentes artimanhas discursivas, cujo caráter primordial consiste em conquistar a confiança e angariar a adesão/participação das PFCs, por meio de argumentos que julga pertinentes à situação em curso. Esses argumentos vão desde o uso de vozes de autoridades, utilizadas para respaldar seu próprio discurso, ao uso de suas próprias experiências como mecanismo discursivo para construir sua própria imagem. Assim, busca construir a seu respeito uma imagem positiva, confiável, cujas vivências se edifiquem como grandes feitos e cujo sucesso pode garantir aprendizagens no curso que se inicia. Esses recursos, por um lado, podem conferir aceitação e, por outro, a adesão das PFCs para dar continuidade ao CFC.

Após a adesão das PFCs, a PFF precisa garantir a continuidade, a permanência de pelo menos boa parte do grupo, uma vez que sua tarefa associa-se também à do pesquisador. Dessa forma, no decorrer do curso, as figuras de ação são identificadas pelos temas e subtemas que comportam e, em nossa concepção, funcionam como recurso argumentativo, cuja interpretação nos conduzem à seguinte compreensão:

- **Figura de ação canônica: instrução subjetiva:** os professores são desafiados a algo e, conseqüentemente, a adesão às atividades ou às reflexões os fazem manterem-se fidelizados e, ainda, constitui-se como

uma forma de criar certa “dependência” em relação ao curso – como se pudesse constituir-se como uma “tábua de salvação” em relação aos problemas formativos;

- **Figura de ação canônica: instrução normativa:** também busca manter a adesão das PFCs. O argumento agora é respaldado por normas estabelecidas por teóricos consagrados, o que dá credibilidade ao trabalho que está sendo desenvolvido;
- **Figura de ação canônica: esclarecimento:** busca manter a fidelidade das PFCs, utilizando-se de um argumento que, por seu caráter desafiador, reforça e mantém as relações de dependência, principalmente, das PFCs em relação à PFF;
- **Figura de ação canônica: explicação:** funciona como um recurso argumentativo, cuja função também consiste em manter (até acentuar) o caráter de dependência das PFCs dos conhecimentos e da condução da PFF, ou seja, por sua incompletude ou deficiência formativa, tornam-se dependentes das explicações da PFF a busca de respostas para suas indagações;
- **Figura de ação canônica: questionamento retórico:** embora essa figura de ação busque incitar um pensamento reflexivo e ser o desencadeador de um diálogo, seu caráter retórico inibe, de certa forma, esse diálogo, tornando as PFCs ainda mais dependentes da PFF a busca de respostas;
- **Figura de ação canônica: exemplificação/ilustração:** serve como argumento de persuasão, à medida que utiliza exemplos próximos à realidade das PFCs, funcionando como recurso de aproximação/identificação;
- **Figura de ação-definição:** além de definir um aspecto amparado geralmente por uma voz de autoridade, a PFF consegue transferir a atorialidade para si, tornando seu discurso confiável, portanto, mais um recurso argumentativo de persuasão;
- **Figura de ação definição: motivação:** constitui como mais um forte argumento para emocionalmente também conseguir dependência por meio das relações afetivas que vão sendo construídas a cada encontro;

- **Figura de ação definição: analogia/comparação:** esse recurso, também, busca aproximar comparativamente os conteúdos discutidos a uma realidade próxima às vivências/experiências das PFCs, construindo imagens que possam ser reconstruídas e identificadas pela professoras.

Detectamos que o CFC ancora-se basicamente em figuras da ação canônica e de definição, porém essas diferenciam-se da rigidez teórica peculiar a essas ações discursivas, justamente pelo caráter interativo, considerado, portanto, como discurso teórico, mas com um misto de interatividade, teórico-interativo. Vemos como positivo esse aspecto, pois se tivesse características de um discurso teórico “puro”, poderíamos estar diante de uma ação de linguagem prescritiva, impositiva, normativa em relação ao curso. A interatividade nos conduz a interpretar o CFC e as ações empreendidas pela PFF como um esforço para estabelecer articulações entre as noções trabalhadas (um todo teórico e prático organizado) e o desenvolvimento pessoal de cada PFC para aplicá-las em seus contextos de atuação, para aliá-las às suas experiências e aos seus conhecimentos, assim como, organizar interiormente ações a serem executadas. Temos um discurso teórico, mas que, a ele, sobrepõe-se a interatividade, fator positivo em relação aos processos formativos que, como mencionado no início desse capítulo, justamente, recebem críticas por seu caráter, na maioria das vezes, autoritário, descontextualizado ou excessivamente teórico.

Por meio dessas figuras de ação, dentre outros recursos linguageiros utilizados pela PFF, podemos perceber um “esforço” para implicar os parceiros na atividade – a busca por uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1997). Para isso, são utilizados diferentes agires de linguagem que funcionam, a nosso ver, como estratégias argumentativas, o que resultará na busca por construir significados e (com-)partilhamentos. Tentamos compreender como os sentidos pretendidos são internalizados coletivamente e, de certa forma, posteriormente, externalizados de maneira individual – quando analisaremos a elaboração das “SD”, última fase do curso. Por isso, reforçamos a necessidade de se provocar em conflitos que, intencionalmente, acabam por gerar o desenvolvimento/ampliação das capacidades docentes necessárias e objetivadas na formação docente.

Nesse sentido, defendemos a ideia de que o agir de linguagem empenhado pela PFF, sob diferentes estratégias argumentativas, corresponde à produção de uma atividade humana que busca partilhar e, conseqüentemente, (re-)organizar o trabalho, nesse caso específico, do professor, para expandir novos significados e dar sentido à prática docente. Somente em contato restrito com cada grupo é possível compreender os motivos e intencionalidades que estão por trás dos discursos elaborados, por isso, a dificuldade em

interpretá-los, pois ultrapassam os significados aparentes da organização morfológica, sintática e semântica, ou seja, os discursos estão carregados de intencionalidades, interesses, motivos, desejos etc. (LEONTIEV, 2004), nem sempre apreensíveis.

O agir de linguagem da PFF aqui exposto, portanto, ora tendo um caráter premeditado ora mais espontâneo, constitui-se como uma tentativa de provocar possíveis reações nos interlocutores, como menciona Liberali (2010, p. 75) “o outro é co-participante, simultaneamente criando e sendo criados pelo enunciado”. Isso tudo, com certeza, ultrapassa os limites de interesses individuais, tornando os sujeitos responsáveis pelo bem-estar dos outros, assim, o CFC tende a tornar-se uma teia colaborativa entre os participantes em que os interesses individuais passam a ser do coletivo, sendo a linguagem a mediadora na produção de significados, podendo ser considerada como “ferramenta e objeto da atividade, cuja principal função é atender as necessidades dos participantes da comunidade, de modo a trabalhar com novos conhecimentos, teorias e práticas didáticas em seus contextos de ação, para alcançar o objetivo idealizado” (LIBERALI, 2010, p. 76).

b) Interpretações em relação ao trabalho das PFCs em relação à ação-resposta:

Nos discursos veiculados pelas PFCs, podemos perceber que a atividade de linguagem é limitada e restrita a determinadas situações que exigem interação, principalmente nas reuniões iniciais, em detrimento das longas explanações realizadas pela PFF. Essa observação, permitiu-nos buscar interpretações dos discursos das PFCs que pudessem colaborar para a compreensão de como se dão as relações entre o formador e os professores em formação. Para isso, identificamos os principais agires de linguagem utilizados como recurso discursivo para manter o processo de interação, conseqüentemente, o processo de aquisição/apropriação de saberes relacionados a interesses individuais e comuns:

- **Figura de ação-ocorrência:** detectamos esse agir de linguagem como o mais presente no discurso das PFCs. A partir dos temas e subtemas propostos e/ou discutidos, as professoras mobilizam, a partir de seu contexto de atuação, experiências que se relacionam ao contexto imediato à situação em interação. Isso se deve, talvez, a uma necessidade de trocar essas experiências, discuti-las, partilhá-las, ou, até mesmo, que sejam trazidas à tona como forma de autoafirmação perante o grupo – fato não apreensível por meio do discurso, mas pela situação vivenciada

pela PFF enquanto pesquisador – ou, ainda, porque encontram/reconhecem determinadas explicações para essas ocorrências. Devido ao número intenso de manifestações de ação ocorrência nos discursos das PFCs, há de se considerar como os CF(C) podem organizar seus conteúdos de forma que permitam a manifestação dos PF como uma forma de suscitar temas e subtemas e não o contrário, servindo apenas como “pano de fundo” dos processos formativos;

- **Figura de ação-canônica:** funciona como uma (re)produção de caráter mais ou menos normativo a respeito de um determinado tema ou conduta (ação de trabalho). Geralmente, são organizações, cuja disposição temática – não necessariamente na mesma ordem – foi pré-concebida, a partir de conteúdos/conceitos advindos de um processo formativo anterior, ou baseado em informações do contexto imediato. São utilizadas como forma de organizar o trabalho do professor que as assume como se atorialidade fosse sua, o que confere um aspecto de verdade “indiscutível”, assimilado e reproduzido, atestado, metodologicamente validado a partir de ocorrências/experiências/vivências;
- **Figura de ação-definição:** também muito recorrente, constitui-se a partir das tentativas de (re-)construção de conceitos e saberes de caráter mais teórico, cuja definição auxilia na construção de um conhecimento e na (re)contextualização das ocorrências advindas das experiências;
- **Figura de ação-experiência:** da mesma forma que a anterior, é pouco utilizada, surpreendendo uma vez que se esperava que viesse à tona nos processos contextualizadores. Isso, também, pode ser que ocorra, não só pela ausência de tempo hábil durante o curso, mas por certo receio em relação à exposição perante o grupo. Já, em oposição à ação-ocorrência, encontrada como já dissemos em maior número, a ação experiência não emerge da imediatez provocada pelos temas e subtemas levantados, mas de ações repetidas e cristalizadas que nem sempre se referem à interação em curso;
- **Figura de ação-acontecimento passado:** suscita o levantamento de experiências em um passado anterior, porém o espaço temporal do curso, de certa forma, inibe que aconteça, privilegiando-se a ação-ocorrência

em detrimento aos acontecimentos passados. Desta forma, por serem imediatos à situação em interação, a ação ocorrência prevalece, tornando raras as vezes que a ação-acontecimento passado ocorra.

As figuras de ação ora se alternam, ora se sobrepõem, ora se mesclam, o que poderia suscitar outras representações ou outras figuras, como, por exemplo, momentos em que as professoras manifestam suas angústias, seus dramas de trabalho, sua insatisfação ou dificuldades. No entanto, não ousamos atribuir a esses temas (ou subtemas) uma denominação, restringindo nossa análise interpretativa às figuras de ação sugeridas por Bronckart (2008) e Bulea (2010). A construção de relações entre as figuras de ação são diversificadas e estão estritamente atreladas à experiência pessoal, assim como, a aspectos emocionais e a normas vigentes para aquela interação e aos conhecimentos/saberes de domínio de cada um.

Identificamos que a fabricação dessa cadeia discursiva (FILLIETTAZ *apud* BRONCKART, 2008, p. 174) organiza os discursos, permitindo que identifiquemos e compreendamos necessidades que podem ser dimensionadas por meio da linguagem. Por exemplo, as figuras de ação-ocorrência decorrem de uma situação problematizadora, cuja característica principal é descrever situações a partir de uma evocação da interação em curso. Essa figura de ação está no limite entre ação-acontecimento passado e ação-experiência, porém estas dependem de uma contextualização a partir de experiências mais sedimentadas em relação ao processo interativo. Essas figuras de ação parecem ser as que melhor descrevem e possibilitam uma compreensão do agir das professoras, pois a figura de ação-canônica e ação-definição parecem não retratar esse agir, mas apenas refletir em relação a ele.

Para finalizar essa discussão, arriscamos uma interpretação a respeito das figuras de ação encontradas nos textos analisados que refletem partes do discurso das PFCs. Acreditamos que o uso da ação-ocorrência de maneira tão intensa diz respeito à necessidade de as professoras colocarem-se como sujeitos ativos, que, em seu agir de trabalho, buscam explicações, transformações, respaldo, orientação etc. às práticas vigentes. Ao buscar um curso de formação em caráter voluntário, esperam encontrar formas de modificar ou validar seu trabalho em um processo de (re)construção do agir vigente. A linguagem tem por função, nesse caso, ajudar a compreender suas necessidades que, aparentemente, estão focadas no seu fazer pedagógico para o aluno, nas situações de interação com alunos, na relação ensino e aprendizagem, nos conteúdos a serem ensinados, nos gestos didáticos mais eficazes, enfim, no desempenho de sua função maior: a de ser um professor educador.

9.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO VIII

No início deste capítulo, apresentamos algumas questões que, acreditamos, possam colaborar para responder às nossas perguntas de pesquisa: a) Por meio do agir de linguagem, é possível detectar se o CFC buscou contemplar teoricamente o “laço tenso” e a “desigual interdependência” entre formador/acadêmico e formando/professor? b) A PFF buscou constituir sociointeracionalmente o formando/professor como interlocutor outro, dotado de voz e interesses próprios, solidários e/ou conflitantes consigo e com os demais participantes da interação? c) Os participantes foram incitados a buscar suas próprias razões para agir de maneira a transformar formas e dispositivos locais de exercício de poder e controle, tanto na escola como nos cursos de formação?

A resposta a essas questões pode ser expressa pelos resultados analíticos evidenciados pelas figuras de ação que contemplam o discurso da PFF. Embora utilize o discurso teórico, a este subjaz ao discurso interativo que se sobrepõe por meio de marcas linguísticas de agentividade e por implicação dêitica à autonomia absoluta e ausência de ancoragem espaço-temporal retratado no discurso teórico.

Há, portanto, uma preocupação em estabelecer uma aproximação – pela construção de uma identidade não autoritária ou impositiva – com o outro, ou seja, há busca por alteridade, o que nos dá indícios de um processo de cooperação, co-participação, flexibilização da relação que passa a acontecer entre PFF e PFCs.

As instruções, os esclarecimentos, as explicações, as exemplificações e ilustrações, as definições, as motivações e a repercussão dos questionamentos retóricos ganham um caráter dialógico, quando a PFF assume-se como autor junto ao texto e o processo de interatividade ganha reforço pela implicação dos parceiros, isto é, dos interlocutores, na atividade.

A maioria das figuras de ação expressas pelas PFCs – figura de ação ocorrência, ação acontecimento passado e ação experiência – por se organizarem em torno de tipos de discurso que envolvem a interatividade, revelam que os sujeitos estão ativos no processo. Isso, portanto, demonstra que os “laços tensos” e a “desigual interdependência” começam a ser “quebrados”, rumo a um processo de interlocução, no qual as relações de poder e saber tornam-se equânimes.

Em resposta às questões, portanto, podemos afirmar que o CFC proposto, abre-se para uma perspectiva mais dialógica e colaborativa, fugindo ao caráter descontextualizado ou excessivamente teórico. A PFF demonstra preocupação em relação às

PFCs, instaurando, junto ao curso, a responsabilidade social do formador: preocupando-se com a forma como são ditas e desenvolvidas as teorias; importando-se com os sentimentos, interesses, desejos dos seus interlocutores; inquietando-se para atender, mesmo que, ainda, em determinados momentos, com caráter assistencialista, as necessidades e conflitos decorrentes do trabalho proposto.

O que buscamos apresentar neste capítulo é que o complexo emaranhado discursivo apresentado possui diferentes quadros que constitui a interatividade entre os participantes. Mas vale ressaltar que as figuras de ação apresentadas, vinculadas aos temas e subtemas propostos, nos dá vários indícios a respeito do trabalho realizado pelo formador e do processo de formação das PFCs. Buscamos demonstrar que o caráter prescritivo geralmente agregado aos CFs perde essa conotação à medida que a PFF passa a estabelecer um diálogo dinâmico com as PFCs. Embora, como pano de fundo para essa interatividade, exista um discurso teórico elegido sob regras e prescrições, que consideramos necessário, pois, por um lado, atende às características do gênero de texto CF e, por outro, é inerente ao ofício, *metier* do formador, devido ao processo interativo que se estabelece, esses trechos discursivos ganham novos contornos, destacados pelos temas e subtemas.

Nos textos que dizem respeito ao discurso da PFF, portanto, o caráter prescritivo/normativo é sobreposto por características dialógicas e em vez de um discurso teórico, detectamos um discurso interativo sobrepondo-o, cujas marcas linguísticas dêiticas e temporais colocam o PF como interlocutor dessa ação de linguagem. Desta forma, o tempo todo, o formador busca se responsabilizar pelas ações de linguagem e mesmo quando elas têm caráter teórico é possível perceber sua coautoria com outras vozes. Já nos trechos discursivos que se referem ao discurso das PFCs, a figura de ação ocorrência junto às outras figuras de ação, permeando ou complementando todo discurso, aparecem em maior número justamente pela tentativa das professoras em contextualizarem-se com a situação de comunicação que se estabelece durante o processo de formação, o que permite reflexão, avaliação ou compreensão do agir anterior ou do que está sendo proposto. Pelo intenso processo interativo que se processa nesses textos, podemos afirmar que ambos, PFF e PFC, demonstram autoria em sua ação de linguagem e esse pode ser o primeiro passo para confrontar seu agir anterior, assim como serem capazes de movimentar-se rumo a um agir que (re-)organize e/ou dê novos significados aos conhecimentos que emergem desse processo de interação. Podemos concluir que a alternância dessas diferentes figuras de ação e, principalmente, a alternância dessas figuras de ação entre os interactantes durante as trocas de turnos das falas, demonstram a

amplitude e a qualidade desse trabalho discursivo e isso, afirma Bronckart (2008, p.183), “é a verdadeira mola propulsora do desenvolvimento”.

CAPÍTULO IX

A PRODUÇÃO INDIVIDUAL DAS SDs

Motivações e interesses de um público alvo específico e, também, devido a obrigações curriculares que são imputadas ao seu cotidiano de trabalho são a razão principal para a produção individual (ANEXO 2) e não coletiva da SD, o que não exclui a interação, as trocas e o trabalho colaborativo entre as professoras.

O que observamos é que a escolha dos gêneros selecionados pelas PFCs não nasceu de situações espontâneas de comunicação em sala de aula³⁸, tampouco esta escolha, foi fruto de uma imposição prescritiva, mas constituiu-se de um processo interno às aulas, às experiências, às situações de comunicação, ou seja, a escolha do gênero fluiu das circunstâncias da enunciação estabelecidas com/entre o grupo/classe. Schneuwly e Dolz (2004) ao discutirem a respeito da escolha dos gêneros na escola mencionam que:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. **Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc.** (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 80 – Grifo nosso).

Destacamos essa parte do texto, pois corresponde ao processo elaboração da SD realizada pelas PFCs, a partir dos gêneros textuais, que sofreu algumas adaptações, uma vez que a experiência – do mesmo modo como a inexperiência também – foram fatores que influenciaram fortemente sobre a produção e tivemos que ter cuidado na forma como interferíamos para que não houvesse desistências. Na verdade, por um lado, o que temíamos era que elas desacreditassem no projeto que apresentamos e não pudessem, ao menos, avaliá-lo frente à prática e, por outro, que não pudessemos finalizar nossa pesquisa. Nesse momento, já não se tratava apenas de um projeto de pesquisa com indivíduos quaisquer, mas de um grupo de sujeitos engajados, sendo nossa participação, em relação à confiança, expectativa e,

³⁸ Nascimento, (2011c) cita diferentes possibilidades de trabalho didático com os gêneros na educação fundamental: 1. Gênero como pretexto para focar a gramática; 2. O gênero emergindo naturalmente sem ensino deliberado; 3. O gênero que funciona na prática de linguagem entrando como tal na escola e sendo ensinado deliberadamente.

porque não dizer, suas esperanças, um ponto de honra, para nós como profissionais da educação.

Esse trabalho, portanto, gerou duas grandes expectativas: 1ª) que cada professora conseguisse elaborar uma SD, de acordo com suas necessidades, as necessidades dos seus alunos e a necessidade da escola de maneira geral; 2ª) que as PFCs pudessem, a partir desse trabalho, ter uma visão diferente em relação ao planejamento como um organizador e, conseqüentemente, um “facilitador” de sua prática pedagógica para atividades mais significativas. Esse período de elaboração da SD individual, também foi o momento para avaliarmos se foram adquiridas Capacidades Docentes durante a primeira etapa do CF. Para averiguar esses aspectos e discuti-los de maneira interpretativista³⁹, optamos pelo seguinte roteiro:

- a) As PFCs escolheram o gênero a ser trabalhado e compartilharam justificando a seus colegas o motivo de sua escolha;
- b) Os encontros passaram a ser semanais e individuais;
- c) Ocorreu a proposta de pesquisa de literatura especializada do gênero para a elaboração do MDG;
- d) Elaboração e discussão das atividades da SD;
- e) Produção escrita e organização da SD;
- f) Socialização das SDs entre o grupo.

Esclarecemos, apenas, que nosso objetivo era fazer com que o planejamento da SD se tornasse um momento de escolha e decisão, mas que não se configurasse um instrumento didático estático, enrijecido ou engessado, ou seja, na busca por atividades e ações que interfiram no ensino e na aprendizagem dos conhecimentos escolares, as PFCs devem respeitar e considerar as necessidades e interesses dos alunos. Porém, como proposto no Fascículo para alfabetização e linguagem do Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino fundamental (PROLETRAMENTO)

Somos nós os responsáveis por ouvir, respeitar e considerar o interesse dos alunos, e também somos nós os profissionais que decidem, escolhem e têm autoridade para definir qual o trabalho mais adequado a ser implementado. Quem está na sala de aula trabalhando com os alunos sabe que não são só os seus interesses, ou só o que eles gostam de fazer que devem ser contemplados no planejamento. Somos nós a autoridade da sala de aula, responsáveis pela relação ensino-aprendizagem e pela escolha de ações que

³⁹ A respeito de pesquisas interpretativistas, Moita Lopes (1999) refere-se ao que tem sido chamado de “virada discursiva” nas Ciências Sociais/Humanas que tem trazido à tona novas perspectivas pós-positivistas que enfatizam a necessidade de se estudar o discurso como constitutivo da vida social.

resultem no aprendizado do aluno. Ou seja, é importante partir do interesse dos alunos, mas quem planeja e decide o trabalho somos nós. Nesse sentido, o planejamento define-se como um instrumento didático necessário, flexível e inacabado (GUEDES-PINTO *et al.*, 2008).

Após essa breve justificativa, a seguir apresentamos passo a passo o percurso para a elaboração da SD.

10.1 A ESCOLHA DO GÊNERO PARA ELABORAÇÃO DA SD

Em meados de setembro, como já mencionamos, as reuniões semanais passaram a ocorrer individualmente de acordo com a disponibilidade das PFCs. Os encontros, geralmente, ocorriam em seus horários de hora atividade, ou em horários alternativos após o turno de trabalho, a partir das 17h30min na Biblioteca Municipal e, até mesmo, em nossas casas durante os finais de semana ou no período noturno.

As SDs a serem elaboradas, portanto, deveria abarcar, a princípio, um gênero textual pertinente à série correspondente ao trabalho de cada professora, considerando o público alvo de cada uma, de acordo com necessidades e objetivos que julgavam pertinentes para aquele momento específico. A ideia inicial era a de que as SDs não fossem desenvolvidas de imediato nos contextos, o que não ocorreu, pois à medida que projetavam as atividades, também, as testavam, fazendo com que, em alguns casos, as atividades sugeridas inicialmente determinassem as subsequentes.

Nossa proposta era a de que a partir de um gênero de texto, as PFCs elaborassem diversas atividades que compreendessem desde os contextos (histórico, de produção e circulação), os aspectos correspondentes ao plano textual global, as questões relacionadas à infraestrutura textual (mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos) presentes no gênero escolhido. Esse foi um momento de conflitos, afinal, era chegado o momento de colocar em prática os aspectos teóricos discutidos. Como receávamos a desistência de muitas delas, afinal o escrever já era uma resistência, deixamos que essa primeira produção individual ocorresse de maneira mais ou menos livre, isto é, tinham a liberdade de escolher o gênero, de elencar aspectos a serem abarcados, de organizar as propostas de atividades, instituir uma ordem lógica para tratar dos conteúdos, mas, utilizando para isso os aspectos abordados no MDG como primeiro passo. Muitas partiram de temáticas mais abrangentes para focalizar dentro de um percurso, muitas vezes de caráter interdisciplinar, um (ou vários) gênero ou texto de gêneros. O objetivo, nesse momento, era

deixar essa primeira organização livre, para, então, individualmente, ir realizando as intervenções que acreditávamos serem as mais adequadas. Além disso, levamos em consideração que um tema mais amplo também poderia constituir-se como um momento para refletir em relação aos aspectos trabalhados teoricamente e viabilizar o trabalho com a SD – nesse momento ainda não sabíamos em que medida se aproximava ou distanciava de nossa proposta, mas começam a serem cogitados, o que agora, distanciados daquele momento, interpretamos como Projetos de Letramento (KLEIMAN, 2002; 2005), e que serão discutidos mais adiante.

Nos quadros a seguir, apresentamos a escolha realizada por cada professora e uma justificativa para a escolha do gênero ou de um tema geral:

Quadro 43 – Síntese dos Gêneros de Textos Escolhidos e Justificativa

PFCs	GÊNERO DE TEXTO (Projetos de Letramento)	JUSTIFICATIVA	SÉRIE / ANO
PFC 1	Propaganda	Desenvolver o senso crítico e criativo dos alunos.	2ª/3º
PFC 2	Debate regrado	Devido aos conflitos interpessoais dentro da sala de aula.	4ª/5º
PFC 3	Regras de jogos	Atenção aos interesses do grupo.	3ª/4º
PFC 4	Cantiga de Rodas	A função social da escrita na alfabetização.	1ª/2º
PFC 5	Receita	A função social da escrita na alfabetização.	1ª/2º
PFC 6	Paródia	Despertar o senso crítico e criativo dos alunos.	3ª/4º
PFC 7	Cordel	Uma exposição relativa à História da cidade.	3ª/4º
PFC 8	Rótulos e embalagens	De fácil acesso, podem auxiliar no processo de aquisição da escrita.	1ª/2º
PFC 9	Revista infantil	Devido à incidência de textos de revistas infantis na <i>Provinha Brasil</i> .	4ª/5º
PFC 10	Situações-problema	Dificuldades em solucionar as questões matemáticas por não entenderem os enunciados matemáticos.	4ª/5º
PFC 11	História em Quadrinhos	Inter-relação entre disciplinas como história, geografia, ciências e Língua Portuguesa.	4ª/5º
PFC 12	Leitura na escola	Atividades de leitura que possam preencher cada ambiente da escola, durante todo o ano.	TODAS EF I

Os gêneros de texto escolhidos e as temáticas selecionadas estão relacionados às necessidades cotidianas das PFCs. Mencionamos que desses doze trabalhos mencionados, somente nove chegaram a ser concluídos, pois das três PFCs desistentes, uma (PFC 3) não quis terminar o texto final, embora tivesse feito toda a pesquisa e elaborado boa parte das atividades (SD de Regras de Jogos) e duas (PFC 2 e PFC 8), ainda que tivéssemos

nos reunido por diversas vezes individualmente, não conseguiram escrever por diferentes fatores.

Para ilustrar como ocorreu a socialização do tema ou do gênero de texto, apresentamos a seguir fragmentos da justificativa da PFC 10, uma vez que a tomaremos, doravante, como um dos principais exemplos para a elaboração da SD⁴⁰ ou do Projeto de Letramento

PFC 2. *Então, eu decidi trabalhar com situações-problema. Por quê? Porque eu só trabalho Matemática nas duas quartas séries [...] Então eu escrevi que a sequência **didática será aplicada nos alunos da quarta série por que estimula o desenvolvimento e necessita de atividades que têm motivação na aprendizagem**, pois a dificuldade de aprendizagem que apresentam pode ser sanada só com ajuda de metodologias que nos ajudem a descobrir algo que apresentam um desenvolvimento real. E é isso que eu quero. **Eu quero descobrir uma metodologia, uma maneira de, das crianças resolverem a situação matemática sem eu precisar rebolar lá na frente né!** Daí quais os objetivos do ensino da Língua Portuguesa para essa série? **É preciso ensinar Português para que os alunos descubram o funcionamento da língua.** Eu pesquisei. Bom... aí vem a parte... [...] As situações-problemas é um texto narrativo [...] Baseado por quê? Porque é uma história. Eu sempre falo pros meus alunos que os problemas eles são uma história contada que necessita de uma conta muitas vezes, ou às vezes nem precisa de uma conta pra ser resolvido...[...] Aí eu não sei tá, vou dar a minha opinião. Aí você tem que ver se, vai ter que diagnosticar se realmente na Matemática ele domina isso aí. Se é noção de falta de conceito, que é ideia de tirar, ou é isso aí, não tá explícito ali no texto que ele tem que tirar. O que é que leva ele a noção de tirar? Ele tem que ter noção da semântica, da organização sintática da frase, do colheu, estragou, estragado... entendeu?[...] **Então por que a conta vai ser muito fácil pra ele. O problema é falar o que está escrito ali... Porque muitas vezes se eu leio ali na frente pra eles a situação se resolve... é oitenta por cento...***

No discurso proferido pela PFC 2, podemos depreender pelo menos três razões que justificam a sua escolha: 1) os alunos precisam de atividades motivadoras; 2) necessita-se de uma metodologia que auxilie o processo de compreensão dos enunciados matemáticos; 3) o aluno precisa aprender a ler (dominar a língua) para interpretar os enunciados matemáticos. Embora ministre aulas para a alfabetização, a referida professora, no contraturno, ministra aulas de matemática para o que corresponderia ao 4º Ano/3ª série. Sendo o interesse da professora por desenvolver uma SD que auxilie os alunos em sua maior dificuldade, a leitura, e por parecer coerente com nossa proposta, apoiamos o seu trabalho.

⁴⁰ PFC 10, na transcrição, corresponde à PFC 2.

Filliettaz (2004, p. 201) apresenta resultados de um estudo realizado na França junto a uma classe de uma professora de francês e matemática, cujo objetivo da análise é esclarecer as particularidades do ensino por imersão e as relações que são tecidas nesse contexto institucional particular entre o ensino disciplinar (matemática) e da linguagem (francês). O autor defende a aula como sendo *polifocalizada*, ou seja, o ensino caracterizando-se por uma imersão às múltiplas atividades desenvolvidas, assim como pela grande complexidade em diferentes situações escolares. Filliettaz afirma: “desse ponto de vista, as *premissas organizacionais* que regem a atividade envolvem necessariamente uma pluralidade de quadros” (p. 215), desta maneira, a forma como as ações são coordenadas também coordenam como os sujeitos engajam-se nessa ação.

Indo ao encontro dessa ideia, critica Kleiman (1999, p.13), o conhecimento fragmentado talvez seja uma das principais contradições do fazer pedagógico, pois procura-se fazer com que o aluno aprenda o maior número possível de teorias, muitas vezes – ou na maioria delas – alienantes, fragmentadas, mas cobra-se dele um indivíduo por inteiro, crítico, participativo, inserido no contexto. A autora propõe, portanto, que sejam articuladas diferentes áreas do conhecimento e que se contraponha a fragmentação e a linearidade do currículo à interdisciplinaridade, preterindo o trabalho individual ao coletivo. Com isso, justificamos os motivos que nos fizeram aderir a esse e outros Projetos que, acreditamos, proponham o Letramento, sem ignorar em todo esse processo, a construção das SD.

10.2 A PESQUISA PARA O MDG INDIVIDUAL

Como a pesquisa para a elaboração do MDG ocorreu no individual e o tempo para os encontros era, na maioria das vezes, restrito a alguns momentos da hora atividade, muitas das professoras enviaram essa pesquisa por *e-mail*. Outras alegaram que haviam feito, mas que o arquivo não abria, que a esqueceram de trazer para o encontro, enfim, não realizaram uma pesquisa em caráter mais formal e partiram mesmo para a organização de aspectos referentes ao gênero baseado no senso comum. Vamos apresentar esse movimento realizado pelas professoras em duas situações diferentes: primeira, através dos *e-mails* e a segunda de forma presencial. Centrar-nos-emos em descrever as ações das PFCs que aderiram à proposta e realizaram as atividades em acordo com as etapas planejadas para a elaboração da SD.

Do mesmo modo como na elaboração do MDG coletivo já apresentado em outro momento neste trabalho, partimos do pressuposto de que a modelização constitui-se

como um dos principais aspectos para desenvolver a SD e que, conseqüentemente, capacita os professores (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006), uma vez que estes apropriam-se de aspectos pertinentes a um gênero, o que possibilita mais domínio dos conteúdos, portanto, de saberes necessários à transposição didática.

A engenharia didática proposta pelo grupo de Genebra organiza a forma como pode transcorrer a pesquisa, pois descortina as dimensões ensináveis do gênero, dando suporte para que as atividades possam ser pensadas com mais segurança e objetivação em relação a futuros trabalhos práticos com os alunos. Para “guiar” essa pesquisa, recorreremos novamente ao dispositivo oferecido às PFCs durante o CF (ANEXO 6).

10.2.1 Comunicação por *e-mail*

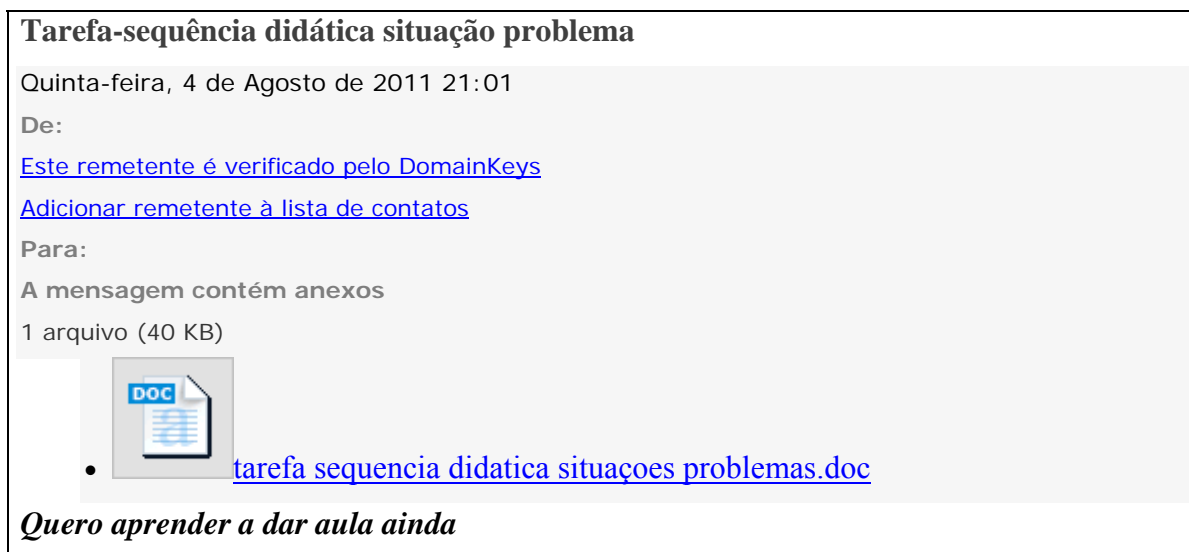
Os *e-mails* constituíram-se como uma ferramenta facilitadora para intermediar alguns momentos de a orientação e/ou acompanhamento da tarefa de pesquisa para a elaboração do MDG. Das nove PFCs que desenvolveram a SD, sete se comunicaram por e-mail, pois uma não tinha domínio nem acesso à informática e a outra não realizou a pesquisa, elencando aspectos a respeito do gênero apenas baseada em sua experiência ou em informações do senso comum. Hila (2011) também apresenta em sua pesquisa o uso do *e-mail* para interagir com suas estagiárias como uma ferramenta facilitadora de intercâmbio de informações, dúvidas, troca de materiais e orientações. Não nos utilizamos na mesma proporção, pois a *internet* ainda se constitui com um instrumento inacessível a muitas das PFCs, assim como o domínio da informática, mas, vale reforçar que os *e-mails* constituíram-se como uma forma de “encurtar” as distâncias e aproveitamento do tempo, afinal, não poderíamos nos encontrar individualmente com tanta regularidade. Portanto, nossa interação ocorreu ora por *e-mail*, ora presencialmente, como já comentamos. A seguir, apresentamos alguns dos discursos produzidos nesses *e-mails* à busca de interpretar esse instrumento de mediação, para isso, vamos nos ater aos enviados pela PFC 10.

O *e-mail*⁴¹ a seguir caracteriza-se como a realização da primeira tarefa proposta às PFCs: a pesquisa bibliográfica de literatura especializada, os *experts* sobre o assunto. Embora restrita, a pesquisa demonstra que a PFC 10 busca organizá-la de maneira que possa demonstrar à PFF seu empenho em realizar a tarefa, expressando até certo ponto,

⁴¹ Os *e-mails* apresentados, embora sejam cópias do original, não se constituem como cópias fiéis, o que os descaracterizou, pois optamos por retirar qualquer marca que pudesse evidenciar a identidade dos sujeitos pesquisados.

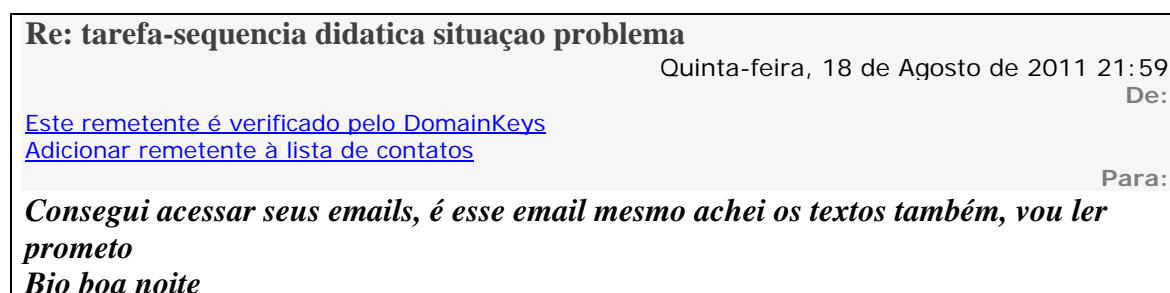
seu interesse em elaborar a SD, seguindo a proposta do CFC. A frase “quero aprender a dar aula ainda” marcada pelo verbo “quero”, constitui-se como um dizer de caráter performativo, uma vez que declara um desejo, uma vontade, mas expressando uma forte tendência à realização, uma vez que isso demonstra que, ao realizar a tarefa, isso se constitui como parte importante para que o “querer” se concretize.

Imagem 1 – E-mail 1



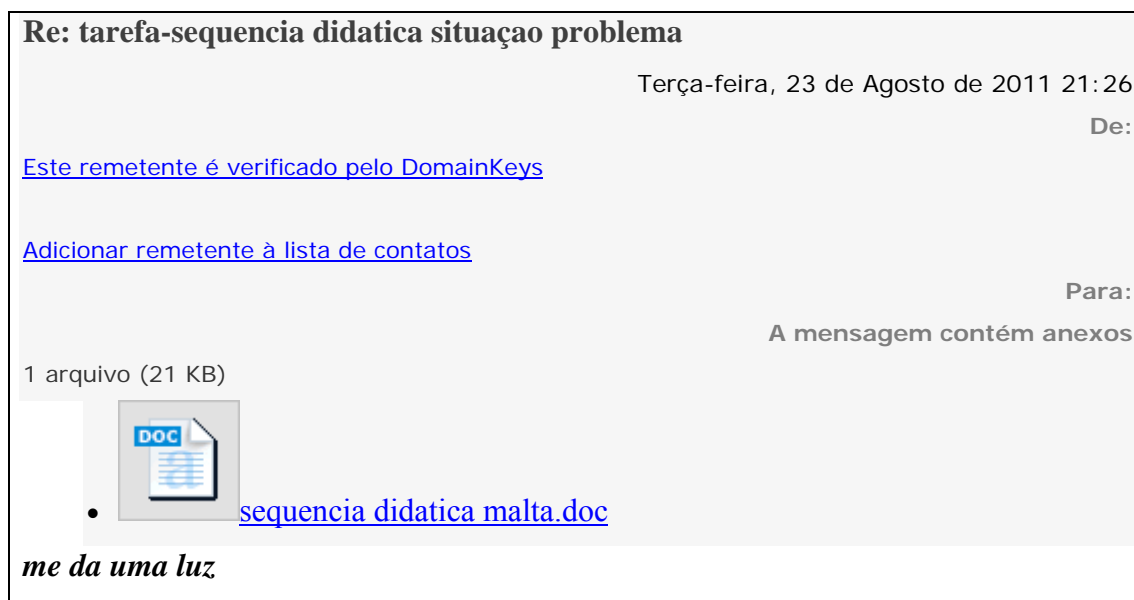
O *e-mail 2* se caracteriza como resposta aos *e-mails* enviados pela PFF que continham vários arquivos (artigos) relativos a situações-problema para auxiliar à pesquisa. Entre o dia 4 de agosto (primeiro *e-mail*) e esse já se passaram duas semanas. Nesse ínterim, houve encontro presencial, pois ainda estavam ocorrendo as reuniões em grupo. Assim como no *e-mail* anterior, a PFC 10 demonstra o desejo de realizar a tarefa, utiliza um verbo performativo “prometo” que sugere que a ação será realizada. Esse “comprometimento” da professora denota a intenção em realizar uma atividade, o que evidencia sua preocupação e certa consciência em relação à importância dessa ação para a concretização da SD.

Imagem 2 – E-mail 2



O *e-mail 3*, por sua vez, demonstra certa insegurança da PFC 10 em relação às atividades de pesquisa e os passos sugeridos teoricamente durante o curso. Tanto que há dúvidas em relação às ações a serem desenvolvidas, se as atividades (diário matemático, uso de imagens, questões interpretativas, pesquisa, dicionário etc.) ou dos conteúdos (sólidos geométricos) podem ser inseridas. Portanto, por meio de sua pesquisa, em vez de depreender os aspectos ensináveis do gênero “situações-problema”, elenca elementos do “o quê” ensinar, ou seja, diferentes ferramentas para abordagem dos enunciados matemáticos. A professora equivocava-se ao elencar diferentes gêneros que podem ser utilizados como ferramentas, por exemplo, o gênero diário, verbete de dicionário etc. É muito difícil para a PFF estabelecer separação entre aspectos ensináveis de um gênero e ferramentas úteis para que isso ocorra. Embora haja o uso de todo um roteiro ditando o percurso, parece-nos ser este excedente de informações, uma vez que não é facilmente visível. Ao realizar a pesquisa, a PFC depara-se com trabalhos a respeito de como trabalhar as situações-problema e que, para isso, foram utilizados diferentes recursos, acreditamos que haja uma dificuldade ainda em separar o *o que* e o *como* trabalhar, o que justifica o seu apelo: “me da uma luz”.

Imagem 3 – E-mail 3



O *e-mail 4* revela a persistência e um dado interessante expresso pela fala da PFC 10: “to curiosa para ver algum resultado desse trabalho”, deixando subentendido que na maioria das vezes, os cursos de formação não têm necessariamente um uso prático nos contextos de sala de aula. As indagações feitas pela professora demonstram, além disso, que esse trabalho proposto causa muitas dúvidas em relação à forma como será realizado.

Podemos considerar essas perguntas, de certa forma, como dúvidas em relação a todo esse processo, como revela o discurso do *e-mail 4*.

Imagem 4 – E-mail 4

Re: tarefa-sequencia didatica situação problema	Domingo, 28 de Agosto de 2011 7:06
	De:
Este remetente é verificado pelo DomainKeys Adicionar remetente à lista de contatos	
	Para:
<p><i>Bom dia deixei de ir passear para ficar aqui, acho que to ficando louca tambem, to curiosa para ver algum resultado desse trabalho de acordo com a pesquisa essas atividades devem se tornar rotineira na sala , certo? todos os dias devo trabalhar uma das atividades da sequencia ou como voce disse uma oficina , certo? essas sao as duvidas hj bjo, obs : duvidas agora</i></p>	

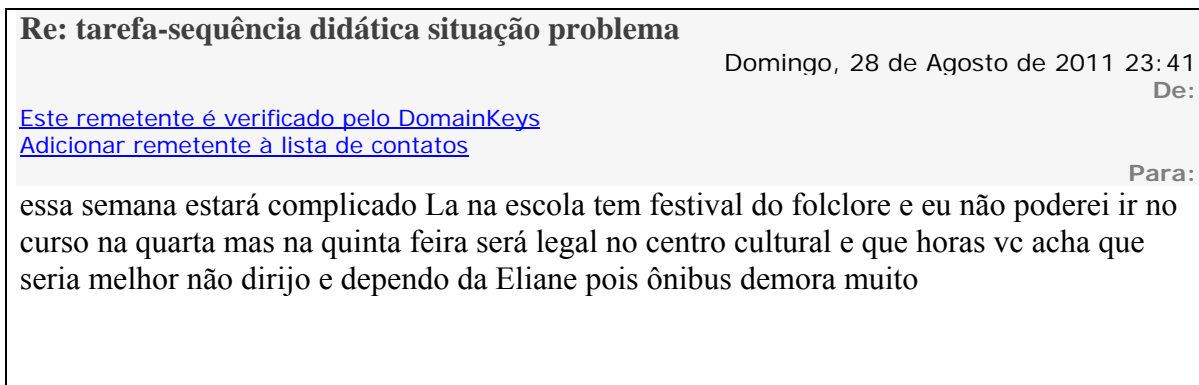
No *e-mail 5*, a PFC 10 explica como ocorrerá a atividade de diário de aprendizagem. Há uma preocupação com os resultados, expressa pela fala “depois te falo o que deu” e, também, podemos inferir, que há certa ansiedade em relação justamente aos resultados, revelando essa atividade de escrita como algo inovador para a sua prática habitual da Matemática.

Imagem 5 – E-mail 5

Re: tarefa-sequencia didatica situação problema
Domingo, 28 de Agosto de 2011 7:19
De:
Este remetente é verificado pelo DomainKeys Adicionar remetente à lista de contatos
Para:
<p><i>pensei o seguinte darei para cada grupo uma folha com 4 operações e nessa folha eles deverao registrar com escrita cada passo seguido para resolve-las depois te falo o que deu , deverao explicar para que serve cada simbolo + _ X :</i></p>

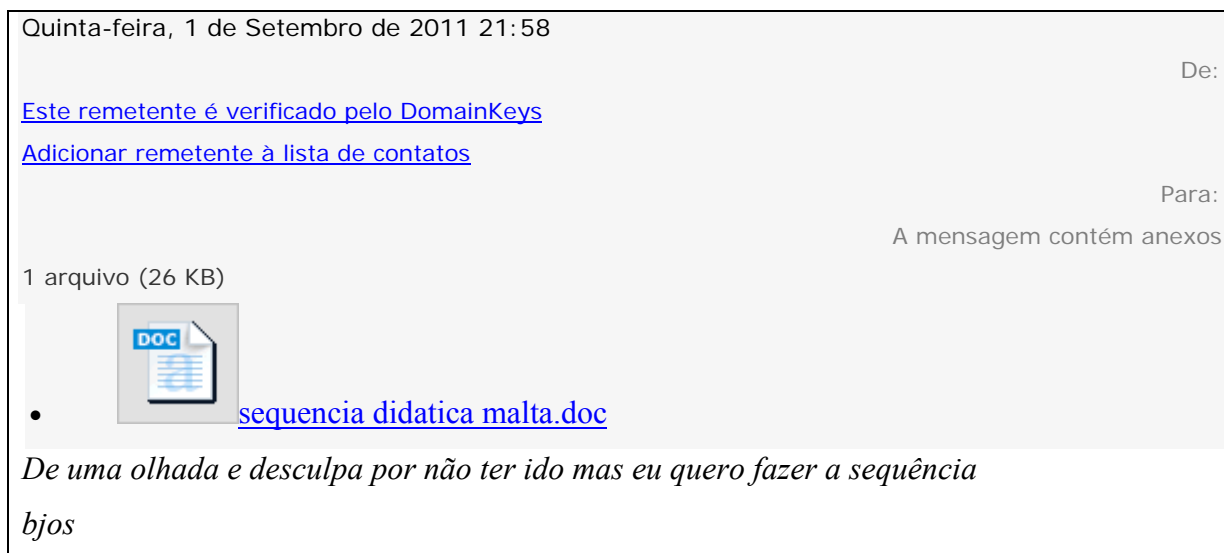
Como resultado dessa troca de e-mails e devido às dúvidas apresentadas, professora e orientadora acham melhor um encontro presencial.

Imagem 6 – E-mail 6



A PFC 10 não consegue comparecer à reunião marcada, pede desculpas e reafirma seu desejo, intenção de realizar a SD. Devido ao tempo e às atribuições da escola, provavelmente, não conseguiu realizar todas as atividades propostas, mas insinua no texto que não pretende deixar de realizar o trabalho “mas eu quero fazer a sequência”. No anexo, acrescenta outros aspectos às atividades que pretende trabalhar: as oficinas.

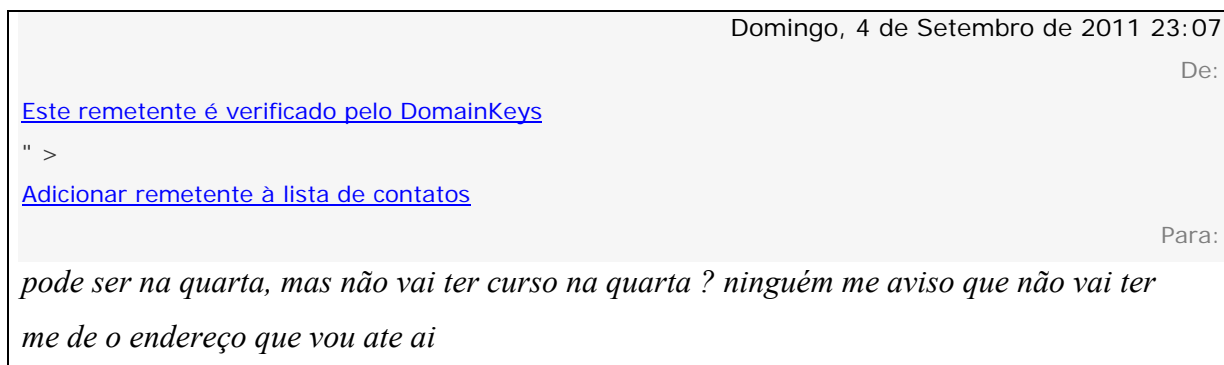
Imagem 7 – E-mail 7



Em novo contato no domingo, a PFF e PFC 10 marcam um novo encontro para o dia do feriado de 7 de setembro, que, aliás, a professora em formação nem havia se atentado para o fato de que seria feriado. A orientadora sugere o encontro em sua própria

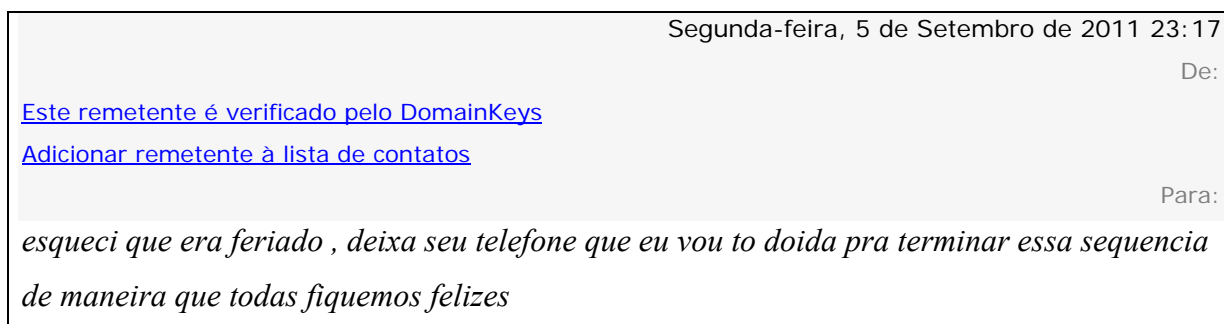
casa, não poderia deixar de aproveitar a empolgação da PFC 10 que prontamente se dispõe a ir.

Imagem 8 – E-mail 8



No *e-mail* a seguir a PFC 10 confirma o encontro e utiliza a expressão “to doida para terminar essa sequência”, pois não se constitui apenas como um projeto abstrato, ela vem desenvolvendo as atividades propostas e realizando várias ações ao mesmo tempo, como fazendo uso do glossário, do diário, das imagens, enfim, dos recursos e ferramentas que elencou para a “suposta” SD, e relata como bem sucedida essas atividades entre os alunos.

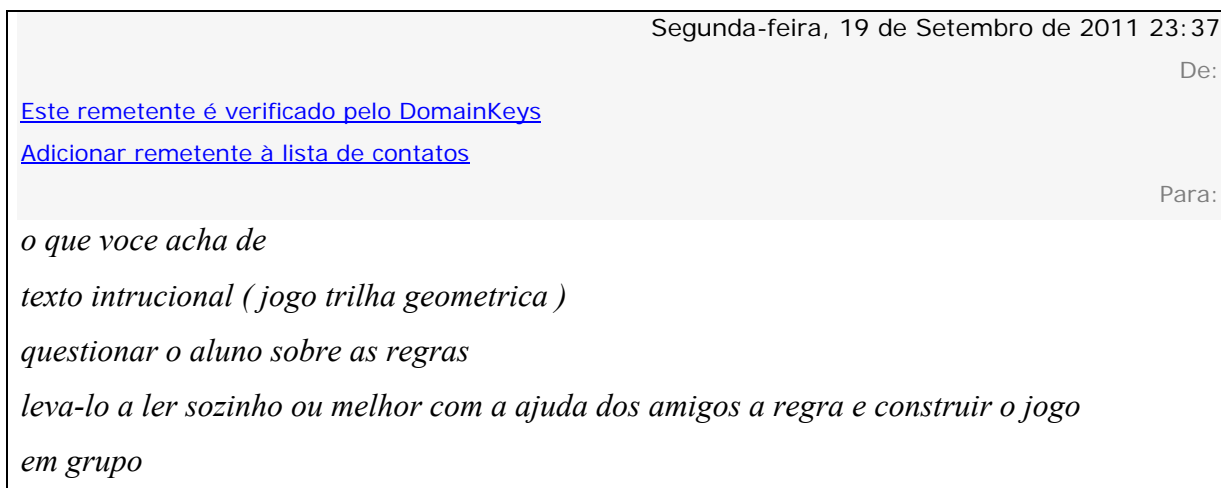
Imagem 9 – E-mail 9



Depois do encontro presencial, várias questões foram postas e questionadas por ambos os lados. Outras ideias desde então foram surgindo, embora a PFF sempre cobrasse a questão do ensino linguístico, não se tornou o foco das atenções da PFC 10, como veremos na análise da “SD” que produziu, embora a linguagem tenha sido trabalhada em todas as atividades. Todas as atividades proposta pela PFC 10 para a “SD” eram informadas à PFF, estabeleceu-se uma relação de confiança que precisava da aprovação do orientador, como podemos ver no *e-mail* 10. Agora, analisando sob certo distanciamento, isso pode ser

compreendido como uma responsividade passiva uma vez que esse instrumento é pouco propiciador de trocas simultâneas por meio de perguntas (comuns nas trocas orais face a face).

Imagem 10 – E-mail 10



Outros e-mails foram trocados entre a PFC 10 e à PFF, mas julgamos de menor importância para esse momento da análise. Consideramos que o uso dessa ferramenta se estabeleceu como um importante facilitador e agilizador da comunicação entre os participantes da pesquisa. Porém, embora tenha se constituído como um instrumento mediador da aprendizagem de ambos participantes, o uso da *internet* não foi o suficiente para intermediar-lhes a comunicação necessária para esclarecimentos em relação às dúvidas surgidas. Era necessário dialogar face a face, pois o que percebemos é que a professora em questão não consegue estabelecer uma relação direta dos elementos teóricos estudados aos práticos, que devem ser unidos nesse momento de execução.

Essa foi a PFC que mais se utilizou desse recurso, as outras que o utilizaram apenas o faziam para antecipar a leitura ou entrega de alguma tarefa. Infelizmente, parece que a *internet*, ainda, constitui-se como um instrumento distante para as práticas didáticas, uma vez que não é acessível a todos e tampouco tem seu uso otimizado, incorporando às práticas de linguagem atitudes ativas, de diálogo, e não de subordinação (ROJO; BARBOSA; COLLINS, 2005).

10.2.2 Os Encontros Presenciais: análise de produção escrita

Explicitaremos os encontros presenciais, utilizando-nos do recorte de diferentes momentos das orientações com diferentes participantes. Alguns problemas de

percurso ocorreram quanto ao registro e armazenamento das informações, como o não funcionamento ou esquecimento do gravador, ou como ocorreu com PFC 10 que, dos três encontros, um não foi gravado (o gravador foi esquecido) e as outras gravações foram salvas de maneira inadequada, apenas como atalho, e por não ter observado esse fato, deletamos os arquivos originais, perdendo o conteúdo gravado. Por isso, para descrição dos encontros presenciais, nos utilizaremos de várias situações com diferentes participantes.

Como já comentamos, os encontros ocorreram em horários alternativos, condizentes com a disponibilidade das professoras e da pesquisadora. Enquanto alguns professores, como a PFC 10, utilizaram-se do computador e da *internet* para conduzir seus trabalhos junto ao orientador, outros, como PFC 6 nem ao menos tem acessível o mecanismo, optando por realizar o trabalho todo de forma manuscrita. O anexo 7, Figura A, corresponde a um primeiro encontro individual com esta professora. Nesse “rascunho”, a PFC 6 elenca alguns aspectos que deverão ser abordados sob a caracterização de atividades que irão compor a SD. Esses elementos apontados foram surgindo a partir de uma pesquisa da professora em questão do gênero paródia. A professora apresentou esses aspectos à PFF, após uma série de questionamentos: o que você vai fazer? Por que e/ou para que vai fazer? Como se faz? Quando será possível fazer? Do que vamos precisar? Como vamos organizar? Que aspectos serão abordados? Quais atividades poderão ser desenvolvidas? Como serão conduzidas as atividades?

De maneira aleatória, a lista presente no Anexo 7, figura A, a PFC 6 elenca vários aspectos que se relacionam ao gênero e que podem ser trabalhados na SD, em um misto de objetivos (*ampliar o repertório musical; analisar estrofes* etc.) e conteúdos/atividades (*significado da palavra dentro do dicionário; sinônimo/antônimo; narrador dentro da música; tipos de música, ritmo, letra* entre outros) a serem realizados, mas podemos observar que são ideias a partir de leituras e pesquisa em relação ao trabalho com paródia, contudo não nos foi apresentado nenhum MDG relativo ao gênero. As características relacionadas ao gênero foram baseadas em conhecimentos pré-concebidos ou com base no senso comum.

Após conversarmos e cobrarmos a realização do MDG e uma organização a respeito do que seriam os objetivos e o que seriam conteúdos ou atividades, uma nova versão em outro encontro acaba ocorrendo e esse roteiro aparece mais desenvolvido e, de certa forma, em uma ordem mais lógica para a organização da SD (ANEXO 7, FIGURA B). No texto produzido, podemos ver várias anotações como a ordem das atividades; questões a serem inseridas; outras sugestões de atividades, enfim, uma série de modificações. Durante o diálogo entre PFF e PFC 6 questionamentos vão sendo colocados e a “SD” começa-se a

delinear como poderão ser organizadas essas atividades de modo que conduza os alunos a produzirem uma paródia.

Pontuamos que em relação ao MDG de gênero não pudemos insistir muito quanto à pesquisa por dois motivos: 1º) a PFC 6 iniciou o curso quando já havíamos avançado teoricamente vários aspectos e, também, por problemas de saúde física e emocional, a professora faltou a muitos encontros; 2º) devido a esses problemas, não pudemos exigir muito da PFC 6, uma vez que ela não compreendia muitos aspectos e não tínhamos tempo para retomá-los e o MDG, para ela, não se constituía como um norte para estudar o gênero, mas para estudar como o gênero era trabalhado na escola. Mesmo assim, devido às reuniões individuais, os diálogos travados e diante de nossas solicitações, a PFC 6 apresenta uma nova e última versão do trabalho manuscrito (ANEXO 7, FIGURA C), no qual, na primeira parte, apresenta aspectos dos contextos e logo depois o que os alunos poderão aprender com o gênero. Podemos perceber, ainda, que a PFC 6 está preocupada com as atividades que poderão gerar uma culminância, ou seja, serem mostradas, apresentadas para a escola e para os pais.

Embora as atividades tenham características de um letramento que visa à participação e a inclusão dos alunos e a função social da escrita (KLEIMAN, 2002), a SD proposta não apresenta os aspectos inerentes a uma SD do gênero, como proposto por Schneuwly e Dolz (2004), pois somente ao final que alguns aspectos da paródia são apresentados, mas, aparentemente, de maneira insuficiente para que os alunos dominem o gênero. Porém, os aspectos abordados pela PFC 6 não deixam de fazer sentido para as práticas de letramento, uma vez que são geradas condições para a produção de textos, isto é, são possíveis de serem reconhecidas atividades orientadas para a produção de atividades, cuja prática social não se reduz apenas a exercícios circulares, mas à inclusão de uma postura escritora dos alunos como ação participativa, colaborativa, para executá-las.

Embora as atividades tenham sido desenvolvidas para um público específico, os alunos de uma 3ª série, e que se tenha considerado os interesses desses alunos, concordamos com Kleiman quando menciona

E, vale a pena lembrar, a dificuldade para ler ou escrever algum texto está relacionada ao grau de verossimilhança da prática escolar para com a prática social situada em outras instituições; tudo é difícil quando a atividade não faz sentido, quando ela não pertence a alguma prática social conhecida, quando ela não é relevante para a vida social. A relevância da atividade não é absoluta: se as práticas de uso da escrita são situadas, será o contexto social que determinará sua relevância, ou seja, o lugar, os participantes e suas relações, seus objetivos, o tipo de texto escolhido (KLEIMAN, 2002, p. 108).

Portanto, sem poder dimensionar o quão (in-)consciente é para a professora em questão elaborar atividades nessa perspectiva do letramento como prática social, o que apresentamos é que – em maior ou menor medida – as atividades implicam envolver o aluno em práticas sociais que julga, a partir do público alvo, serem significativas. Outro ponto a se considerar para esse processo de conscientização são as reformulações que foram realizadas a partir dos diversos encontros entre a PFF e a PFC 6.

10.2.3 Os Encontros Presenciais a partir das Gravações

A partir das gravações, foi possível tematizar o agir dos participantes e elaborar categorias de análise para os discursos produzidos. Mediante essas análises, podemos arriscar interpretações que podem auxiliar na compreensão dos agires nas diferentes situações em que aparecem. Uma vez já delimitado o contexto de atuação dessa pesquisa, vamos analisar os discursos produzidos em seu nível organizacional, semântico e enunciativo (BRONCKART e MACHADO, 2004).

10.2.3.1 Nível organizacional: a infraestrutura dos discursos produzidos

Baseados em Bronckart (1999; 2006) e, Bronckart e Machado (2004), a partir das especificidades dos textos, pudemos detectar, no nível organizacional, aspectos em relação ao plano textual global dos textos; tipos de discurso; mecanismos de textualização; vozes e modalizadores presentes nos discursos.

A) Plano textual global do texto

Todas as gravações se organizam em torno de um estatuto dialógico entre as PFCs e a PFF. Nesse contexto de interação ocorre um diálogo, no qual as trocas dos turnos de

fala circundam entre o tema da SD escolhida (aspectos teóricos suscitados, ações a serem realizadas em relação ao estudo específico etc.) – inseridos a esses discursos estão outros assuntos de caráter pessoal, subjetivo, que, ao serem gerados, constituem-se como subtemas que vão se formando ao longo do percurso enunciativo. Como exemplo, dentre tantos trechos que veiculam opiniões, valores, conceitos etc, escolhemos um trecho mencionado a seguir pela PFC 3 que a partir do tema leitura se encaminha para subtemas como homossexualismo, sexo, machismo, preconceito etc. de maneira subjetiva, tanto pelo PFC 3 quanto pela PFF :

TRECHO 1:

PFC 3. *Tá vendo esse livro aqui? Eu tô pensando em começar com ele. Mas eu não sei se faz parte. Não sei se você conhece o conteúdo dele... Aí tem uma parte que fala do corpo do homem, do corpo da menina, não sei se vai num caminho assim, eu acho que eles são muito imaturos pra isso. Segundo, terceiro ano, segunda série...*

PFF. *Eles são oito anos? Oito anos, né?...*

PFC 3. *Acho que é muito cedo pra eles...*

PFF. *É... cedo não é porque hoje eles estão precoces, mas o que que acontece? Não é um livro curto que dá pra você fazer uma leitura e pronto acabou e isso aqui vai gerar... isso vai gerar muita discussão, isso vai gerar né, você tá mexendo com coisas...*

PFC 3. *E hoje nesse GLS você não vai estar separando o que é de homem e o que é de mulher. E hoje já não pode mais separar, né?...*

PFF. *Ai que horror né, gente. A gente tem que separar né, como é que faz?...*

O trecho apresentado traz as inseguranças da PFC 3 em relação ao uso do material de sua escolha. Os termos “não sei se...” demonstram essa incerteza em não conseguir avaliar se o material proposto é condizente com a idade/ano/série dos alunos. Subjetivamente considera como “cedo”, mas não tem segurança disso e muito menos como trabalhar questões relacionadas à sexualidade nos tempos modernos de maneira que não seja estigmatizadora ou preconceituosa, como podemos perceber no último trecho *E hoje nesse GLS você não vai estar separando o que é de homem e o que é de mulher. E hoje já não pode mais separar, né?...* Durante toda a conversa, a professora mantém impressões subjetivas da questão demonstrando um grande conflito em relação à temática.

A PFF, por sua vez, também acaba por revelar subjetivamente seu modo de pensar a respeito do assunto, pois o diálogo com PFC 3 concede essa “abertura”, tornando possível manifestar-se em relação à questão. A opinião do formador, embora contrária a da professora em relação ao “cedo”, pressupõe que se deva fazer um trabalho mais elaborado do

livro e não apenas uma leitura trivial. Também compartilha da angústia da PFC 3, quando menciona “*Ai que horror né, gente. A gente tem que separar né, como é que faz?...*”, em que o “como é que se faz” revela o despreparo de ambos para lidar com a temática. Outras formas de pensar e discutir a questão vão sendo postas, porém não há espaço aqui para expô-las na íntegra, nem mesmo elencar todos os temas e subtemas que aparecem durante os diálogos. Podemos apenas afirmar que a cada encontro com a respectiva professora, os temas giram em torno de, como já dissemos, aspectos teóricos e ações práticas associadas ou a serem praticadas. Esses temas, por sua vez se combinam com subtemas que se devolvem para elucidar questões relacionadas ou para subjetivamente contraporlos evidenciando valores, conceitos, regras subjetivas dos participantes advindos de sua formação moral, ética, religiosa e/ou profissional.

B) Tipos de discurso

O objetivo de detectar os tipos de discurso tem por finalidade auxiliar a compreensão da organização textual. Por seu caráter diverso e pela complexidade sob a qual são configurados os textos, fica difícil determinar um único tipo de discurso, pois, como afirma Bronckart (1999, p. 187) a respeito de variantes, fronteiras e fusões do tipo de discurso, “[...] existem segmentos de textos que apresentam sobreposição e até mesmo fusão de tipos [...]”. Podemos considerar todo discurso produzido nas gravações como um discurso interativo, no qual há implicação direta dos participantes da interação, marcada pelo pronome “eu”, “a gente”, principalmente. Baseados em Bronckart (1999, p. 158), podemos considerar que o texto pertence ao gênero *conversação oral*, pois “implica dois agentes que alternam tomadas de turno em um espaço-tempo comum”, no qual o mundo discursivo criado está conjunto ao mundo ordinário. Como podemos analisar no excerto a seguir:

TRECHO 2:

PFF. *Quais são as suas... dúvidas?*

PFC 7. *Então, ainda conversando com a (...), se eu for levar, montar um cordel na estrutura de um cordel eu acho que eles não conseguem...*

PFF. *Conseguem...*

PFC 7. *Será que conseguem?*

PFF. *Com a sequência, se você fizer a sequência...*

No trecho transcrito acima, além da troca de turnos entre as falas, há as marcas de pessoa como (*suas, eu, você*) e os verbos no presente (*são, conversando, conseguem, acho*) e projeções para um futuro próximo (*se eu for levar, será, se você fizer*), cuja possibilidade de realização está condicionada ao modo subjuntivo da ação verbal. Essas marcas colocam esse e outros momentos da interação, inclusive com os outros professores, como situações de implicação e conjunção em relação ao mundo discursivo, sem, contudo, descartar outras formas de discurso que vão se “encaixando” a essa principal. Como um exemplo muito comum, o discurso interativo desvia-se para o mundo do narrar que em disjunção revela o relato interativo utilizado frequentemente para narrar um fato ou acontecimento. O exemplo a seguir apresenta esse tipo de discurso:

TRECHO 3:

PFC 7. Olha só. Tudo assim, até onde eu tava com dúvida eu fui colocando interrogação. Coitado, meu marido ontem se matou fazendo almoço, fazendo janta só pra eu organizar tudo isso. Se eu falar pra ele, ele vai ficar muito bravo... Ele não abre. Assim, da onde eu tirei tudo, tudo aqui sobre cordel foi pescando, sabe aquela pesquisona da internet?...

Esse trecho, por apresentar personagens (eu, meu marido), acontecimentos (...onde eu tava com muita dúvida...; ...Se eu falar pra ele, ele vai ficar muito bravo... Ele não abre...) e ações (...fui colocando interrogação..., ...se matou fazendo almoço... fazendo janta...fui pescando...etc.) coloca os interactantes em conjunção com o momento da interação.. Isso tudo é explicitado por um dêitico temporal (ontem) e de pessoa (eu), o que torna o mundo discursivo situável em relação à interação.

Há momentos, portanto, que essa conjunção se resvala para o discurso teórico em um misto de relato interativo, como podemos perceber no trecho a seguir:

TRECHO 4:

PFC 7. Passei, aí eu falei, eles queriam saber qual era a maior. Eu falei: tem um segredo, os dois são do mesmo tamanho. Não tem o que por nem o que tirar. Aí eles: como é que você sabe que é desse jeito? Aí eu falei que o cordel, que é um tipo, que é um poema e que ele tem uma regrinha, pode ver que cada estrofe tem seis versos, aí fui mostrando: tá vendo, então se você quiser... Porque eles ficaram de ver quais dos dois eles iam copiar. Os dois são iguais, na estrutura. Eles têm rimas no mesmo verso... porque eu já tinha trabalhado a questão de verso e estrofe, né, então eles têm a mesma

quantidade de verso... aí mostrei que esse aqui de quatro versos é a moral... que na fábula vem em forma de uma frase, de um provérbio, mas que aqui também vem rimado, né? [...]

A PFC 7, logo no início, introduz, por meio de uma disjunção das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e do ouvinte, um discurso que torna-se embrenhado para a criação de um mundo discursivo situável em relação ao momento da situação de comunicação. Ou seja, o agente-produtor está implicado, isso se comprova pelas marcas de pessoa (“eu”), mas situa-se em um tempo passado (*eu passei, eu falei, eles fizeram, eu já tinha trabalhado, eles ficaram, etc.*) que se refere ações e a personagens postos em cena em outro momento em relação à interação. Mas, ao relato interativo, que está encaixado ao discurso interativo, ocorre a fusão do discurso teórico que, segundo Bronckart (1999, p. 160), é dependente de um mundo discursivo conjunto, porém tem autonomia completa em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que se origina. Nesse tipo de discurso, portanto, abstrai-se toda a instância de agentividade, uma vez que esse texto caracteriza-se por uma autonomia completa, pois nenhuma unidade linguística refere-se ao agente-produtor em que os segmentos (*[...] .o cordel, que é um tipo, que é um poema e que ele tem uma regrinha..., [...] pode ver que cada estrofe tem seis versos... [...] Eles têm rimas no mesmo verso...[...] que na fábula vem em forma de uma frase, de um provérbio, mas que aqui também vem rimado, né?...*) estão numa relação de independência ou de indiferença relacionado ao agente-produtor ou ao momento da interação.

C) Tipos de sequência

Em relação às sequências tipológicas, os textos produzidos pelos participantes organizam-se em uma macroestrutura *dialogal* (discursos interativos dialogados) que se desenvolvem sob diferentes formas de organização por meio de planos, esquemas, sequências etc. Em sequências discursivas tão longas, como no caso das gravações, fica difícil especificá-las, pois segundo Adam (*apud* BRONCKART, 1999, p.218), “as sequências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam *macroproposições*, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências”.

As sequências tipológicas, portanto, articulam-se e são mobilizadas sob diferentes estruturas – narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, explicativa, procedimental, injuntiva, informativa, dialogal, preditiva etc. – à medida que o agente-

produtor, motivado por representações de seu destinatário, deseja produzir um determinado efeito, atingir um objetivo específico, baseando-se em *decisões interativas* (BRONCKART, 1999, p.234). Dessa forma, um pedido, uma ordem, uma afirmação, justificação etc. encaminham o discurso para o uso de uma ou outra sequência, de acordo com os propósitos comunicativos. A título de exemplificar algumas dessas ocorrências, analisaremos o trecho a seguir:

TRECHO 5:

PFC 12. *Uma coisa assim, será que não vai se tornar obrigatório? [...]*

PFF. *Depende a, a, a maneira como foi colocado pra eles isso, entendeu? Por que o que pode ser feito? Um processo de conscientização da importância da leitura, a proposta... A proposta... A proposta de leitura, entendeu? Então dizer assim a importância e ir conscientizando da importância da leitura, do quanto é gostoso, do quanto às pessoas descobrem o mundo. Por exemplo, passar um filme coletivo, sabe? Desses filmes que as pessoas conseguem... Por exemplo, tem um filme chamado O contador de histórias, pra séries maiores, dá pra passar. Que é um filme que conta a história de um menino que tava na FEBEM e uma francesa pega ele e por meio da leitura ela consegue transformar a vida dele e ele se transforma em um contador de histórias, né? Então assim como houve toda uma transformação na vida da pessoa, então assim depois conversar com eles, discutir, pedir pra eles desenhar, pra eles escreverem sobre, né? E aí colocar a coisa como uma proposta mesmo, não como uma obrigação, entendeu?...*

Como parte de uma sequência maior, a dialogal, na qual ocorrem processos macro e micro organizacionais – fase de abertura, transação e encerramento (BRONCKART, 1999, p.236), o trecho exposto anteriormente apresenta uma resposta da PFF em relação à possibilidade de a leitura se tornar um ato obrigatório. Em resposta (com objetivo de convencer o interlocutor do contrário), a PFF busca explicar o fato (portanto, utiliza-se de uma sequência explicativa): “*Depende a, a, a maneira como foi colocado pra eles isso (constatação inicial), entendeu? Por que o que pode ser feito? (problematização) Um processo de conscientização da importância da leitura, (resolução) a proposta... A proposta... A proposta de leitura, entendeu?*” (conclusão-avaliação), mas a intercala com perguntas – os marcadores conversacionais – que visam apenas a uma confirmação ou examinar a compreensão do interlocutor em relação ao encadeamento enunciativo (*entendeu? O que pode ser feito? sabe? né? etc*). Em seguida, utiliza-se de outra sequência, a expositiva, cujo caráter é mais informativo, mas totalmente dependente da sequência explicativa, que, em determinados

momentos, parecem fundir-se, como no trecho a seguir: “[...] *importância e ir conscientizando da importância da leitura, do quanto é gostoso, do quanto às pessoas descobrem o mundo...*” que possui um caráter mais informativo, expositivo mesmo. Encaixada a essas sequências, explicativa e expositiva, está uma sequência narrativa, pois apresenta o seguinte protótipo adequado à narrativa: “*Que é um filme que conta a história de um menino que tava na FEBEM (situação inicial) e uma francesa pega ele e por meio da leitura ela consegue transformar a vida dele (transformação) e ele se transforma em um contador de histórias, né? (situação final)*”. Para finalizar, retoma a sequência explicativa, que em momentos parece se fundir à sequência expositiva, na tentativa de convencer que realmente o prazer pela leitura pode ser gerada por um processo de conscientização e não como um ato impositivo: “*Então assim como houve toda uma transformação na vida da pessoa, então assim depois conversar com eles, discutir, pedir pra eles desenhar, pra eles escreverem sobre, né? E aí colocar a coisa como uma proposta mesmo, não como uma obrigação, entendeu?...*”. Não podemos deixar de mencionar que o discurso da PFF como um todo, como já demonstramos em outro momento, constitui-se como um argumento para atingir determinados objetivos de caráter formativo, portanto, todo o trecho caracteriza-se por, também, uma sequência argumentativa, cujo protótipo pode ser organizado da seguinte maneira: uma premissa ou tese (depende da maneira como a leitura foi apresentada para os alunos), argumentos por meio de dados e inferências (conscientização da importância da leitura; o uso de diferentes recursos que podem contribuir e atividades que proponham a reflexão) e conclusão (a leitura como proposta e não como obrigação).

Praticamente impossíveis de serem categorizadas de maneira exaustiva, as sequências tipológicas que compõem todo o discurso dos interactantes, nos fornecem pistas importantes acerca desse processo de comunicação específico: o curso de formação continuada. Essas informações dizem respeito, principalmente, às intencionalidades dos participantes e do “esforço” da PFF em recorrer a diferentes estratégias linguísticas, fazendo uso de diferentes sequências tipológicas (narrativas, explicativas, expositivas, descritivas, argumentativas, injuntivas, procedimentais, dialogais etc.), para atingir seus objetivos. Isso demonstra que essa forma de diálogo pode promover uma compreensão, um entendimento, que provoque ações e reações dos interactantes, o que podem promover o desenvolvimento docente esperado. Esse fato nos conduz a refletir a respeito dos cursos de formação, que, na maioria dos casos, apenas constituem-se de aulas transmissivas, cuja sequência de base é a exposição/informação e explicação de fenômenos que pouco contribuem para a reflexão e mobilização de novas atitudes práticas do professor. Ao estabelecer essa configuração ao

curso, a PFF está oportunizando aos professores o direito à fala, concedendo um estatuto dialógico entre os participantes (BAKHTIN, 1979), refutando as teorias cognitivistas, transmissivas, opostas a este trabalho.

D) Mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização, assim como as sequências tipológicas, heterogeneamente, marcam o texto pela diversidade de ocorrências, possibilitando que os destinatários compreendam uma situação comunicativa, justamente, pelo seu alto poder de articulação entre as ideias expressas. Segundo Bronckart (1999, p.259), “as cadeias de unidades linguísticas (ou séries isotópicas), organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento *temático* do texto”.

Os mecanismos de textualização organizam-se nos textos reagrupados em três grandes conjuntos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. O primeiro refere-se aos organizadores textuais que articulam a transição entre os tipos de discurso, as fases de uma sequência ou mais localizadas como entre frases; o segundo, diz respeito aos efeitos anafóricos, cuja função é estabelecer estabilidade e continuidade no texto; e, o último, estabelece a retomada entre predicados ou ainda de sintagmas verbais, que contribui para o desenvolvimento temático ou a progressão do texto.

No trecho transcrito a seguir, analisaremos como esses três aspectos ocorrem no diálogo entre a PFF e a PFC 5:

TRECHO 6:

PFC 5. O que que aconteceu? O que que acontece? Ai aquele dia eu levei eles, logo na primeira aula depois das férias, né? E aí meio que travou o negócio aqui, né? Falei: pronto, não entendi nada desse curso. Eu falei: será que eu to fazendo certo? E agora? Ai bateu um desespero mesmo sabe...

PFF. É porque assim né, nos outros deu bastante teoria né? Ai qual que é a questão? A aplicação dessa teoria é que é o X da questão entendeu, porque aí vem a prática...

PFC 5. É porque até, igual você falou, até colocar no papel é uma coisa. O problema é a prática. Como você está fazendo isso...

PFF. Na verdade é assim: O que te facilita, né? Se você tem a sequência didática bem organizada, ir lá fazer na prática não vai ser tão difícil assim.

A questão é que você tem que transformar os seus gestos, a sua, a maneira de conduzir a sala...

PFC 5. A maneira de ver né?...

PFF. É. Porque assim ta tudo muito centrado no eu professor. É uma forma antiga que a gente tem de, antiga no sentido assim, que a gente foi educado assim, é isso que isso que eu to dizendo antiga né?...

PFC 5. Mas é...

PFF. A gente foi educado assim que é o nosso modelo. E a gente tem que se desvencilhar disso é... é um processo, entendeu? Não é de uma hora pra outra. Você foi lá no curso e a partir de amanhã ah ta já sou uma nova pessoa, entendeu? Então ta sendo um desafio pra todo mundo, pra todo mundo...

PFC 5. É que nem, por exemplo, é que nem na época que eu estudei, lá primeira série bem, né? Aí eu fui pra primeira série e não sabia pegar no lápis, não fiz pré, não fiz nada né!

PFF. É eu também...

PFC 5. E como eu tava falando hoje, quando eu descobri o mundo das letras nossa pra mim foi fascinante né. E eu trouxe muito daquilo pra mim. Hoje eu trago pra sala de aula...

PFF. É por que o que que acontece? Como foi uma experiência boa e funcionou, você acha que aplicar hoje com os alunos vai ter o mesmo efeito.

PFC 5. E uma coisa que eu acho que ficou, igual você mesmo fala, o eu professor que ficou muito assim passado pra gente mesmo isso é verdade é assim: ela dava meio que pronto né? Por exemplo, te dava uma atividade...

PFF. Pra você responder...

PFC 5. E você respondia, né?

PFF. Todo mundo igual, vírgula no mesmo lugar, acento no mesmo lugar....

PFC 5. E não tinha que criar, você não tinha que criar um desenho, não é verdade? Então...

PFF. O lúdico passava longe...

PFC 5. Não te passava essa maneira de falar né, de você trazer a criança pra frente da turma, mais por espontaneidade, né? Era na marra. Hoje você vem aqui e vai falando...

O diálogo produzido entre os participantes da pesquisa tem uma maneira especial de manifestação dos mecanismos de textualização. A conexão e a coesão nominal e verbal, muitas vezes, não são produzidas por um único enunciador, elas complementam-se no processo de interlocução. Os elementos linguísticos, marcados no texto anteriormente apresentado, funcionam como segmentadores do discurso, uma vez que marcam a passagem de um tipo de discurso para outro, como exemplo: “PFF. É porque assim né, nos outros deu bastante teoria né? Aí qual que é a questão? A aplicação dessa teoria é que é o X da questão entendeu, porque aí vem a prática...” em que os conectivos é porque assim; aí; porque aí introduzem uma cadeia tipológica explicativa, marcada semanticamente pelas conjunções “porque”, “assim”, “aí” que, significativamente, constroem explicações para as ideias apresentadas. No diálogo, os “conectores”, também, dão brechas para que os participantes

permitam a fala do outro, desta forma, as trocas passam a ocorrer de maneira natural, que, às vezes, uma pausa na fala já é entendida pelo outro como uma abertura para manifestação. O uso constante de partículas como “né” e “entendeu” podem ser considerados como conectivos que dão abertura para os interlocutores darem continuidade (concordância, discordância, exemplificação etc.) ao conteúdo temático proposto.

Os organizadores, portanto, contribuem de maneira decisiva para a organização e progressão do conteúdo temático. Não é possível demonstrar aqui devido à extensão do discurso ocorrido entre a PFF e a PFC 5, nesse encontro, mas o percurso discursivo percorrido por ambos, os conduz para um diálogo reflexivo a respeito da prática: (ex: PFC 5. Aí aquele dia eu levei eles, logo na primeira aula depois das férias, né? E aí meio que travou o negócio aqui, né? Falei: pronto, não entendi nada desse curso. Eu falei: será que eu to fazendo certo? E agora? Aí bateu um desespero mesmo sabe...); em relação à compreensão histórica de determinados fenômenos ou dificuldades (Ex: “PFC 5. E uma coisa que eu acho que ficou, igual você mesmo fala, o eu professor que ficou muito assim passado pra gente mesmo isso é verdade é assim: ela dava meio que pronto né? Por exemplo, te dava uma atividade...”); uma avaliação relativa aos comportamentos e ações – um “balanço” entre passado e atualidade: (“PFC 5. Não te passava essa maneira de falar né, de você trazer a criança pra frente da turma, mais por espontaneidade, né? Era na marra. Hoje você vem aqui e vai falando...”).

A atividade verbal desenvolvida está relacionada às intencionalidades dos participantes ao conduzirem o discurso. Impossível, portanto, seria descrevê-la nesse momento tão múltipla e intensa o é. O mundo discursivo dialogado, por ser negociado permanentemente, torna-se, nas palavras de Bronckart (1999, p. 316), “móvel, até mesmo caótico”. A busca de explicar, até certo ponto, essa (des-)organização, o autor cita diferentes classes de verbos para demonstrar distintos processos, como: verbos de estado (processos estáveis, ex: “PFF. É porque assim né, nos outros deu bastante teoria né? Aí qual que é a questão? A aplicação dessa teoria é que é o X da questão entendeu, porque aí vem a prática...”); verbos de realização (processos dinâmicos, durativos e não resultativos, ex: “PFF. Na verdade é assim: O que te facilita, né? Se você tem a sequência didática bem organizada, ir lá fazer na prática não vai ser tão difícil assim. A questão é que você tem que transformar os seus gestos, a sua, a maneira de conduzir a sala...”); verbos de realização (processos dinâmicos, durativos e resultativos, ex: “Aí aquele dia eu levei eles, logo na primeira aula depois das férias, né? [...]”); verbos de acabamento (processos dinâmicos, não durativos e resultativos, ex: “PFC 5. A maneira de ver né?...”). O processo significativo desses verbos

está intrinsecamente relacionado ao ato de produção empírica do texto e à construção de um eixo de referência temporal que não é passível de uma análise individual, mas resulta da atividade de produção a busca de sentido interlocutivo entre os participantes.

O diálogo permite, dessa forma, que os discursos veiculados sejam partilhados e não dominados e manipulados por apenas um dos interactantes. É nessa relação dialógica, o processo formativo de ambos os participantes vai sendo construído pela interação, na qual o compartilhamento de ideias, conhecimentos, experiências, sentimentos etc. auxiliam a tomada de consciência e no desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional dos sujeitos envolvidos.

E) Mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos, segundo Bronckart (1999, p. 319), “contribuem para o estabelecimento da *coerência pragmática* do texto, explicitando de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formulados a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático [...]”, além das instâncias que se responsabilizam ou assumem essas avaliações. Os mecanismos enunciativos, portanto, colocam os participantes dos diferentes momentos do CFC, como sujeitos, cujos discursos permitem ultrapassar a mera cena analítica das ações, possibilitando um “mergulho” em suas crenças, valores, representações etc. que os constituem histórico, social e discursivamente.

Esses discursos podem ser postos em cena por uma ou várias vozes, entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado (BRONCKART, 1999, p. 326): vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto. Nos textos produzidos durante os encontros individuais de formação fica explícita as vozes dos autores, pois o mundo conjunto e implicado (como apresentado anteriormente) coloca em cena a voz direta da pessoa que está na origem da produção textual, a PFF e as PFCs. Contudo, não excluir o gerenciamento de outras vozes, que os constituem histórico e socialmente e que aparecem para comentar ou avaliar algum aspecto enunciado. Para organizar e identificar os procedimentos anteriormente citados e observar como são gerenciadas por esses atores as vozes diversas que se alteram nas perspectivas enunciativas e avaliativas, vamos analisar diferentes trechos discursivos enunciados tanto pela PFF quanto por diferentes PFCs:

a) A voz do pesquisador e da PFF nas interações individuais

A voz do pesquisador aparece gerenciando outras vozes que, dentre os recursos linguísticos e discursivos, contribuem para a construção de outra voz: a da PFF. Podemos dizer que essas duas vozes “competem” nos segmentos discursivos, uma vez que ambas são colaborativas, isto é, o pesquisador com intenções e objetivos bem definidos para a realização do seu trabalho, busca ofuscar essa imagem, articulando vozes que possam afirmar a imagem de formador, estratégia de aproximação em relação às PFCs. Ou seja, o pesquisador intui que as PFCs, de certa forma, desacreditam dos pesquisadores, cujo trabalho busca atender, geralmente, a necessidades acadêmicas, por isso, ao fazer prevalecer a imagem de formador, as possibilidades de adesão e comprometimento parecem ser mais garantidas. A seguir analisaremos trechos do discurso da PFF para discutir como diferentes vozes são gerenciadas:

TRECHO 7:

PFF. É. Por que que que ele tá fazendo? Você tá trabalhando o oral, que é uma parte importante para trabalhar com os alunos, o processo de interação dele com o grupo, o respeito da vez para falar, sabe, de respeitar as regras e a, a, a interação dele com o grupo. Então você acaba aproximando muitos, entendeu, fazendo com que eles interajam entre eles, acalmando também. Por que o que você vai fazer? No começo, eles vão brigar. No começo, você vai ter confusão. E aí você vai ter que você ir delimitando regras, entendeu, de organização pra que eles aprendam a respeitar, a ouvir sua vez de falar e tudo mais, entendeu? Então é um processo. Você vai ter conflitos. Você vai ter até tapa no meio, de repente, entendeu? Mas qual que é a questão? É você trabalhar justamente esse processo de respeito com o próximo, com quem está falando, todo esse processo de interação.

Já temos o conhecimento anterior que a voz principal desse discurso é do autor empírico, a PFF. O “você” refere-se tanto ao seu interlocutor direto no diálogo estabelecido, quanto a um interlocutor genérico, o que demonstra, a nosso ver, que há nesse trecho a projeção da voz de um formador que conhece situações parecidas advindas de outras experiências. Isso contribui, portanto, para a construção de sua identidade e sua autoafirmação, estabelecendo confiabilidade entre os participantes. Para “apoiar” esse discurso, outras vozes são gerenciadas, como vozes de instâncias institucionalizadas, principalmente, a acadêmica, que estabelece regras didáticas e pedagógicas como em “Você

tá trabalhando o oral, que é uma parte importante para trabalhar com os alunos”, ou seja, a oralidade faz parte de discursos teóricos academizados, assim como, aparecem regras de convívio e organização pregadas pela maioria das escolas, como aspecto disciplinador, tão ausente das instituições, como podemos observar no segmento discursivo “E aí você vai ter que você ir delimitando regras, entendeu, de organização pra que eles aprendam a respeitar, a ouvir sua vez de falar e tudo mais, entendeu?”. Esses recursos funcionam como argumento que busca manipular o PFC a acreditar que esse procedimento pode impor ordem e disciplina a uma turma considerada problemática no contexto geral da escola.

No trecho a seguir, continuo ao anterior, a PFF faz mediação dos conhecimentos científicos adquiridos como pesquisador, estudante do curso de pós-graduação, portanto, ela gerencia vozes de teóricos ou teorizadas: “Bom, dentro dessa sequência didática você já fez uma avaliação prévia do que eles sabem. [...]”. A seguir, aparece a voz do professor, como aquele que didaticamente conduz a aula, organiza atividades etc.:

TRECHO 8:

[...] Você pode ir dividindo em grupos. Então têm os jogos que são musicais, tem os jogos que são esses jogos que você pode ficar sentada e tem os jogos que, que envolve mais essa parte física, corporal. Então o que que acontece? Você dividiu, entendeu? Aí qual que é a questão? Você pegar esses jogos e apresentar pra eles que cada um se configura de uma maneira diferente, se organiza de maneira diferente. O jogo que tem peças, a constituição do manual da regras de jogos vai ser de uma maneira. O jogo que é da Educação Física ele vai se constituir de uma outra maneira.

Já no próximo trecho, gerencia a voz de um professor específico, o de língua portuguesa, ao tematizar aspectos relacionados ao ensino do texto como parágrafos, sequência tipológica, compreensão e interpretação de texto, aspectos gramaticais etc.

TRECHO 9:

[...] Aí você já percebeu, por exemplo, os aspectos de organização da estrutura, tem entrada, então você vai trabalhar com a entrada de parágrafos, você vai trabalhar com a organização, por exemplo, da parte que é do texto injuntivo. Qual que é a parte do texto injuntivo? [...] Só pra traçar um, não é o seu foco, mas pra leitura, pra eles começarem a desenvolver esse senso crítico, começar diferenciar um do outro, trabalhar

também esse processo de leitura intensificada. Nunca ler demais regras muito longas, estabelecer um critério de leitura, bloco a bloco, sabe, parando. Você pode fazer, pode dar uma espécie de manual e fazer questões de interpretação, questões de compreensão do texto, trabalhar aspectos gramaticais como substantivos, como os verbos, os verbos de, do imperativo, sabe.[...]

No segmento desse discurso, a voz do formador como aquele capaz de agir sobre o PFC, quando menciona em primeira pessoa “*eu te ajudo*”, assumindo para si a responsabilidade a respeito do que é dito. Além disso, estabelece uma coerência pragmática quando realiza avaliação “*tem dificuldade*” ou opina “*ai a gente, você seleciona um texto que você queira trabalhar*” e, até mesmo, estabelece uma avaliação afetiva/emocional “*eu te ajudo com a parte gramatical e tudo, pra você poder fazer e poder estabelecer, ta?*”.

TRECHO 10:

“[...] Ai eu te ajudo na questão que você disse que tem dificuldade um pouco assim de organizar, de enxergar essa questão gramatical, ai a gente, você seleciona um texto que você queira trabalhar, que você veja que é recorrente em todos os outros, por exemplo, como a questão dos verbos e a gente trabalha daí, eu te ajudo com a parte gramatical e tudo, pra você poder fazer e poder estabelecer, ta? [...]”

Pela extensão e pela diversidade discursiva e enunciativa, poderíamos elencar inúmeros momentos em que diferentes instâncias enunciativas são gerenciadas e postas em cena pelo enunciador em questão. Contudo, destacaremos apenas o fato de que ao gerenciar essas diferentes vozes, o autor empírico utiliza-se de recursos argumentativos e persuasivos, a fim de atingir o seu propósito comunicativo: realizar sua pesquisa ao mesmo tempo em que constrói sua identidade como formador. Sem mencionar as vozes sociais que aparecem constituindo a voz do enunciador, podemos aferir que duas vozes sobrepõem-se no discurso da PFF e que o sujeito discursivo, dispersa-se no texto, configurando a heterogeneidade constitutiva do próprio discurso.

b) A voz do PFC nas interações individuais

Dentre os diferentes PFCs orientados individualmente, uma voz parece sobrepôr-se: a das PFCs gerenciando a própria voz, como podemos observar no trecho a seguir:

TRECHO 11:

PFC 3. [...] *Professora, é o seguinte, eu tava dando uma olhada em atividades. Tem esse livro aqui, só que é do segundo ano, aí tem aqui, até eu já trabalhei com eles essa parte aqui. Montar com eles tipo essa estrutura, é isso que a senhora estava falando: número de participantes, material, objetivo e as regras...*

Os dêiticos de pessoa preponderam nos discursos das PFCs, pois, nesse tipo de interação dialogada, o eu em consonância com o tu aparece para (de)marcar os momentos interlocutivos de alternância entre as falas. Também acreditamos que esse tipo de interação direta, cria oportunidades dos interactantes mostrarem-se mais, de assumirem para si os enunciados e a responsabilidade a respeito do que é dito, como podemos ver nos enunciados a seguir: “eu tava dando uma olhada em atividades...” e “... até eu já trabalhei com eles essa parte aqui...”. Além disso, partindo do princípio de que as reuniões têm por objetivo discutir **aspectos relacionados à construção de uma SD, os segmentos discursivos são fortemente** carregados por concepções didáticas e pedagógicas relativas ao ensino, como podemos perceber no enunciado a seguir em que a professora utiliza termos como “objetivo”, “montar”, “contando”, o que não deixar de suscitar as vozes academizadas de sua formação.

TRECHO 12:

PFC 9. *Só que qual é a minha... O meu objetivo inicial foi de que montar uma reportagem mesmo. Contando da evolução dos programas. Só que a (...) acha que tem que ter todo esse contexto, entendeu, na reportagem... que como era, agora devido à concorrência e depois com a chegada da internet...*

No trecho a seguir, “a gente” refere-se ao grupo, ao trabalho coletivo dos professores da escola, portanto, fala em nome desses professores. O protagonista apresenta-se como um dos integrantes de um trabalho que, por ser cooperativo, exige a sua participação, justificando os motivos do tardeamento das tarefas e atividades a serem desenvolvidas para a realização da SD:

TRECHO 13:

PFC 7. *Porque a gente tá em cima desse projeto de coisa ecológica. Não sei se a (...) até comentou, que surgiu uma ideia da gente fazer [...]*

Da mesma forma, nesse outro trecho, “a gente” e “nós” aparecem, também, retratando uma voz da coletividade, recurso muito utilizado, principalmente, para dividir responsabilidades, visto que aborda condutas de todas as professoras:

TRECHO 14:

PFC 9. *Porque na... reunião pedagógica a gente tava falando né, que aqui na escola a gente sempre bateu muito na produção textual, professora. Muito assim, sabe, o texto coletivo, na reestruturação de texto, sabe. Mas aí assim, nós fizemos simulado e percebemos de novo a questão de leitura. [...]*

No próximo segmento discursivo, “a gente” refere-se a um professor genérico, todo e qualquer professor de um coletivo de trabalho mais amplo, mais geral. Essa voz parece surgir de prescrições impostas aos professores pelo próprio sistema, como deixa claro o enunciado: “A gente **tem que trabalhar todas essas ideias, as implícitas, as explícitas, o significado das palavras, as palavras usadas na Prova Brasil, finalidade...**”. Ao final desse trecho, a voz do coletivo de trabalho – e até mesmo social – reaparece para justificar o fracasso na Prova Brasil “**Eles não param pra pensar. Eles não param pra... procurar, pra ler novamente, pra voltar o texto.[...]**”.

TRECHO 15:

PFC 12. *É isso que eu to falando. A gente tem que trabalhar todas essas ideias, as implícitas, as explícitas, o significado das palavras, as palavras usadas na Prova Brasil, finalidade... né? São palavras que embora eles estejam, né... Eles não param pra pensar. Eles não param pra... procurar, pra ler novamente, pra voltar o texto.[...]*

Já, no excerto transcrito a seguir, embora assuma a responsabilidade pelo discurso e pelas ações das quais comenta, em um trecho relativamente curto menciona-se três vezes a expressão PCN. Isso demonstra que a professora ampara-se em um documento legal, portanto, uma voz de autoridade para sustentar seu discurso, assim como, suas ações.

TRECHO 16:

PFC 12. *Porque aí professora, eu até comecei, sabe? Isso aqui é do PCN que eu tirei o livro. O que que o PCN fala sobre leitura, que é bem básico, que a gente precisava fazer, sabe? Eu tirei do PCN e aí quando eu comecei a fazer assim, eu falei: nossa, mas como eu vou fazer sobre leitura [...]*

O próximo exemplo, por sua vez, apresenta a apropriação da voz da PFF pelo PFC 5. A expressão “*igual você falou*” demonstra que a voz do orientador passou a integrar o discurso da professora em formação, justamente, para apoiar seu discurso. No enunciado “*Como você está fazendo isso...*”, esse “você” volta a referir-se a um coletivo mais restrito, o das professoras participantes do CFC:

TRECHO 17:

PFC 5. *É porque até, igual você falou, até colocar no papel é uma coisa. O problema é a prática. Como você está fazendo isso...*

É interessante observar que outras vozes marcam o discurso das PFCs, como no exemplo seguinte, no qual aparecem indícios por meio de palavras pertencentes ao campo da didática e da pedagogia. Quando a PFC 12 refere-se a uma professora genérica, qualquer professora: “*Então, aqui que eu pensei que a professora poderia tá pondo uma história pra eles...*”, o faz como se estivesse organizando didaticamente uma aula ou atividade: “*eles vão estar dividindo...*”; “*Em leitura, só crianças, em duplas...*”; “*professora fazer a leitura...*”, discurso muito próximo aos emitidos pelos livros ou manuais didáticos:

TRECHO 18:

PFC 12. *Então, aqui que eu pensei que a professora poderia tá pondo uma história pra eles. Então nesse tema aqui eles vão estar dividindo o tempo deles, né? Em leitura, só crianças, em duplas né, aí a professora pode deixar livre pra eles e a professora fazer a leitura de um livro, né? Aí o que que eu pensei também? Da gente tá desenvolvendo um projeto dentro da biblioteca uma vez, uma semana por mês, que aí pode tá envolvendo eu ou a coordenadora, contando uma história diferente, sabe?*

Outras vozes poderiam ainda ser arroladas, mas, acreditamos que essas são as mais recorrentes, utilizadas pelas PFCs. Baseados em Lousada (2011, p.61-95),

acreditamos que nos discursos das PFCs, por sua heterogeneidade discursiva, além das vozes mostradas (*eu*, autor empírico) podem ser detectados outras vozes, como buscamos demonstrar:

- A voz do coletivo de trabalho mais restrito: expressa o pensamento ou ações determinadas, desencadeadas, compartilhadas pelo grupo de trabalho da escola;
- A voz do coletivo de trabalho mais amplo: expressa as prescrições e convicções, cuja origem pode estar relacionada a instituições (o Estado, o Ministério da Educação; as Universidades; a Rede de Ensino e a Escola como um todo) – Voz do *métier* (LOUSADA, 2011);
- Voz da didática, da pedagogia, dos documentos oficiais – que também está inserido como voz do coletivo de trabalho mais amplo;
- Voz de coletivo restrito do Curso de Formação Continuada.

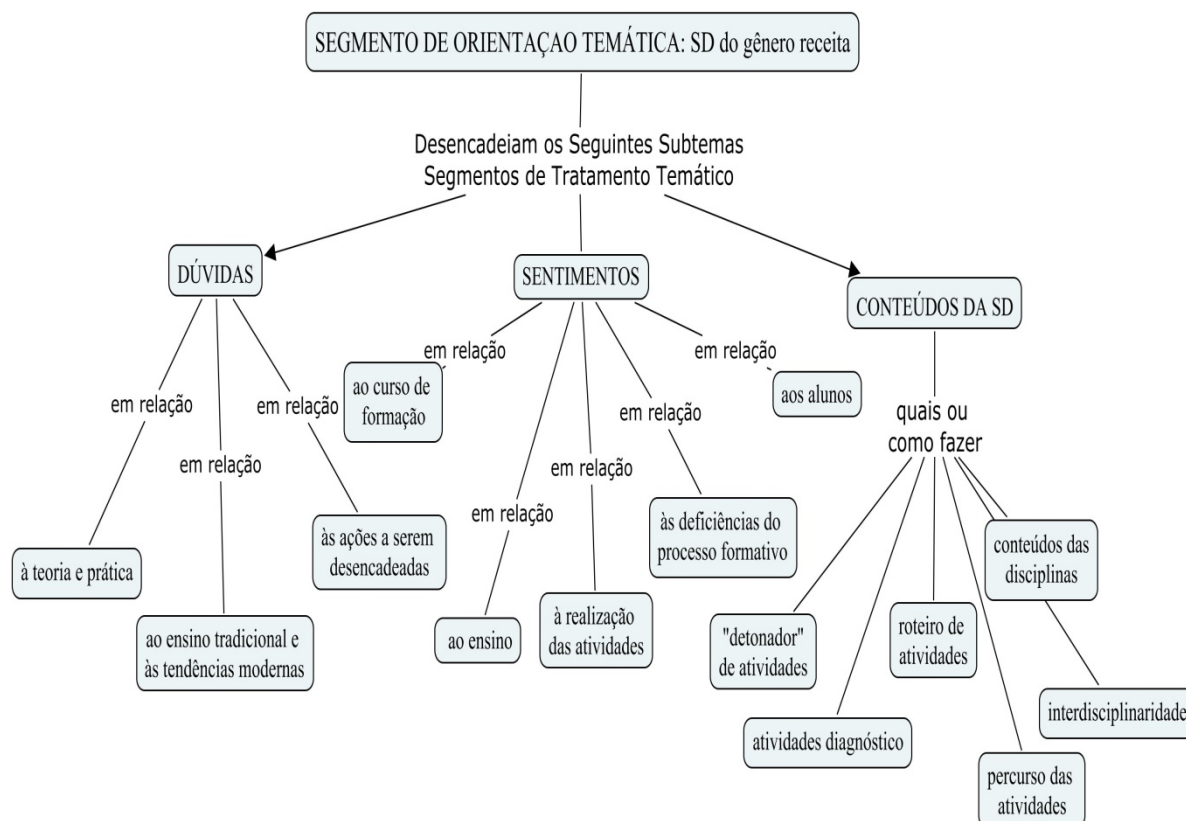
Se fossemos analisar rigorosamente todos os discursos produzidos pelos participantes da pesquisa, é muito provável que chegaríamos à conclusão de que o diálogo do professor em relação às vozes ocorre, principalmente, sob vozes institucionalizadas, que as PFCs parecem aderir facilmente, pois isso, até certo ponto, justifica suas ações. Todas essas vozes elencadas anteriormente colocam o professor em um papel de submissão, do qual parece difícil se desvencilhar. Sejam essas vozes de um contexto mais geral ou mais restrito, a nosso ver existe um conflito entre o professor em acatá-las e concordar com elas, ou seja, embora as revele, isso não quer dizer que esteja em concordância, apenas expõem que as dimensões prescritivas são consideradas como organizadoras, ordenadoras do trabalho docente, funcionando, de certa forma, como modelos de agir. Essas vozes, tão fortemente sedimentadas, competem com formas reflexivas e autônomas de pensamento, como a voz da própria experiência, por exemplo, o que torna conflituoso, para o professor, saber como delas fazer uso de maneira a otimizar seu trabalho e conciliá-las com novas discussões e propostas relacionadas a ele.

10.3 O AGIR NOS ENCONTROS INDIVIDUAIS

Todos os aspectos analisados anteriormente, contribuem para a compreensão do agir entre os interactantes nesse processo de orientação individual. Por um lado, a PFF abre os diálogos com uma colocação ou pergunta, que conjunto ao momento e à

situação de comunicação, conduzem para o desenvolvimento de um tema específico, cujo desenrolar discursivo, encaminha para um desdobramento, os subtemas. Para ilustrar, apresentaremos um exemplo a partir da gravação de um diálogo de um dos encontros entre PFF e PFC 5 (GRAVAÇÃO: A0030903). Ao iniciar o diálogo ou orientação, um tema envolve todo o encontro – Bulea (2010, p. 90) denomina de *Segmentos de Orientação Temática (SOT⁴²)* – que, em resposta, é desenvolvido por meio de perguntas, ideias, argumentos, definições, comparações, relatos etc., gerando a produção de outros temas (subtemas) – que Bulea qualificou como *Segmentos de Tratamento Temático (STT⁴³)*. Para ilustrar, a seguir, apresentamos um Mapa Conceitual organizado a partir do encontro entre PFC 5 e PFF, no qual buscam dialogar em relação às atividades a serem desenvolvidas na SD:

Mapa Conceitual III – Temas e Subtemas: orientação individual



Detectamos que o diálogo transcorre em torno de um tema, mas que em momentos alternados resvalam para dúvidas, sentimentos e conteúdos:

⁴² Os *Segmentos de Orientação Temática (SOT)* se referem a segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema (BULEA, 2010), no caso das orientações podem ser introduzidos tanto pelo PFF quanto pelas PFCs.

⁴³ Segundo Bulea, esse tratamento temático podem assumir formas diversas: reformulação, extensão ou complexidade do foco introduzida pela questão, particularização ou focalização sobre um aspecto considerado como pertinente, exemplificação etc.

- As dúvidas são evidenciadas pela PFC 5, pois busca associar a prática aos conteúdos teóricos propostos e novamente como organizar isso na prática, ou seja, na organização da SD. Em determinados momentos, por meio do relato de experiências, busca demonstrar essas dúvidas titubeando entre o tradicional e moderno, colocando em cheque as ações a serem desencadeadas e, de maneira velada, a própria configuração do CFC.
- Os sentimentos, o tempo todo, aparecem como norteadores do diálogo, talvez, seria muito atrevimento, interpretarmos algumas passagens como passíveis de serem realizadas por causa de questões emocionais. Em uma metáfora, atrevemos a chamar a persistência das PFCs em realizar a SD, em atitudes passionais, por paixão ao trabalho docente e aos alunos. Durante o diálogo são revelados sentimentos negativos em relação ao curso de formação (desejo de desistir), à dificuldade em realizar as atividades, às deficiências do processo formativo, mas também, aparecem aspectos positivos, como em relação ao ensino e aos alunos, motivo maior dentre as professoras para realizar a SD e razão do seu trabalho.
- Os conteúdos da SD que estão relacionados ao conteúdo trabalhado durante o CFC e à prática: como inserir a proposta em sala de aula; como diagnosticar os interesses, conhecimentos e/ou dificuldades dos alunos; como estabelecer conexão entre as atividades, conteúdos, disciplinas próprio da série/ano a que se destina; como tratar os conteúdos interdisciplinarmente uma vez que essas professoras, geralmente, ministram todas as disciplinas; como gerar um percurso para as atividades de modo que contemplem todas essas questões.

Podemos afirmar que todos os encontros individuais mantêm essa mesma configuração a partir de diferentes temas, mas mantendo alguma semelhança em relação aos subtemas. Obviamente ocorre uma rotatividade temática própria da espontaneidade com a qual transcorre o diálogo, alternando-se os tipos de discurso, sob os quais torna-se possível elaborar algumas figuras interpretativas do agir, as figuras de ação (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010).

10.3.1 Figuras de Ação: agir de linguagem

As figuras de ação proposta por Bronckart (2008) e Bulea (2010) aparecem compondo da seguinte maneira o texto estabelecido durante a orientação individual:

a) Figuras de ação-ocorrência

A figura de ação-ocorrência, pelo seu caráter contextualizador, aparece marcada pelo discurso interativo, no qual os interactantes passam a dialogar em relação a um assunto determinado, nesse caso, a elaboração e organização das atividades da SD. No exemplo a seguir, podemos ter um exemplo de como são introduzidos os assuntos:

PFC 9. *Então, ela tirou uns exemplos aí pra mim, mas estão em inglês e estão totalmente ilegíveis, né? Na verdade...*

PFF. *O que que ela quer fazer com isso afinal? Só pra eu entender o processo...*

PFC 9. *A entrevista das crianças, que as crianças fizeram do (incompreensível) pra colocar em uma reportagem que foi a proposta inicial e colocar no infográfico utilizando os dados da entrevista porque a professora...*

PFF. *Então eu olhando isso aqui, pra mim não tem sentido porque tá fora de um contexto... entendeu? Tem que trazer pra eu ver o que que, em que lugar mais ou menos vai colocar isso, entendeu? Porque na verdade ela quer fazer uma matéria jornalística...*

PFC 9. *É...*

[...]

PFF. *Você não vai fazer, ela que vai montar. Você não tem que fazer uma matéria para o jornal?...*

PFC 9. *Sim, mas eu queria fazer isso com as crianças. Produção coletiva com as crianças...*

PFF. *A matéria do jornal ser uma produção coletiva das crianças?*

[...]

PFC 9. *Porque eles fizeram a pesquisa... É. Porque eles fizeram toda a pesquisa da história da TV né, pra criar o infográfico lá...*

[...]

Esse é um texto formado a partir de ocorrências anteriores, nesse momento, a PFC 9 busca contextualizar a situação de comunicação para que a PFF possa auxiliá-la em relação a dúvidas e formas de encaminhamento das atividades. A professora precisa realizar uma atividade com os alunos que será uma matéria de um jornalzinho escolar, mas não sabe como encaminhar isso com os alunos. Ela, então, explica toda a situação para o professor formador, com a finalidade de obter uma orientação da atividade.

b) Figuras de ação acontecimento-passado

Essa figura de ação, segundo Bronckart (2008) e Bulea (2010), propõe uma compreensão retrospectiva do agir das professoras, pois ocorreu anteriormente em referência ao tempo correlato ao encontro.

PFC 9. *Eu mandei a entrevista pra eles pra programa de televisão. Porque o meu objetivo é montar uma reportagem falando dos programas de televisão. Aí eles **fizeram** entrevistas com os colegas: uma criança de oito a onze anos e um adulto de trinta a quarenta anos. **Estipulei** essa idade. Aí eu **pedi** isso aqui ó: faça uma pesquisa sobre um programa de televisão, quando surgiram, quais eram os programas e como eram? Pra eles observarem roupas, músicas, modo de falar e depois pesquisarem programas de hoje. Aí o que eles **fizeram**? Eles **foram** pra internet e **trouxeram** a coisa impressa. O que eu **queria era** que eles **respondessem** isso, mas em forma de texto, entendeu? Aí **veio** ó, veio isso, **veio** olha... **veio** umas pesquisas gigantescas...*

Os verbos no pretérito colocam os parâmetros temporais distanciados da situação de interação. Embora esteja implicado no acontecimento passado, marcado pelo pronome de primeira pessoa “eu”, a interação ocorre com outros participantes, marcados pelos pronomes de 3ª pessoa “eles”. O relato, então, é assegurado pelos verbos do passado e estabelecem uma ordem para os acontecimentos “mandei”, “fizeram”, “estipulei”, “pedi”, “foram”, “trouxeram”, “queria”, “veio”. O enunciado “...meu objetivo é...”, com verbo no presente, traz para a realidade aquilo que ainda está por ser feito. A figura de ação acontecimento-passado carrega um misto de relato oral e um esquema narrativo que contrasta com a realidade, isto é, momento real da enunciação.

c) Figuras de ação-experiência

Um fato curioso nos discursos de orientação individual se refere à figura de ação-experiência que praticamente não aparece nos trechos de interação individual. Curioso, pois tinha-se por expectativa que as professoras se utilizariam de suas experiências para auxiliá-las no desenvolvimento das atividades. No entanto, esse recurso foi utilizado somente em alguns momentos pela PFF, como recurso persuasivo para que as atividades fossem desenvolvidas. Em oposição, as figuras de ação-canônica passam a ocupar maior espaço discursivo nas interações dialogadas, contrapondo-se ao trabalho de Bulea (2010), no qual as figuras de ação experiência aparecem em abundância.

d) Figuras de ação-canônica

Segundo Bulea (2010), a ação canônica organiza-se exclusivamente sob a modalidade do “expor”. Bronckart (2008, p. 172) apresenta essa figura como sendo a-contextualizada e apresentando-se como um protótipo do agir. Nos exemplos a seguir, podem ser identificados vários desses segmentos:

PFC 12. *Então, aqui que eu pensei que a professora poderia tá pondo uma história pra eles. Então nesse tema aqui eles vão estar dividindo o tempo deles, né? Em leitura, só crianças, em duplas né, aí a professora pode deixar livre pra eles e a professora fazer a leitura de um livro, né? Aí o que que eu pensei também? Da gente tá desenvolvendo um projeto dentro da biblioteca uma vez, uma semana por mês, que aí pode tá envolvendo eu ou a coordenadora, contando uma história diferente, sabe?*

O trecho discursivo apresentado anteriormente traz marcas do discurso teórico e interativo fusionados, pois apresenta marcas tanto de um quanto de outro. São do domínio do interativo os pronomes de primeira pessoa, na medida em que remetem para o autor do texto “eu”; já, do domínio teórico, pois combina os tempos do pretérito do futuro “poderia tá pondo” ou do futuro do presente “vão estar pondo” (com valor instrucional) e o presente gnômico “pode deixar”, “ta desenvolvendo”, “pode tá envolvendo”, “contando” etc. que organizam os sintagmas nominais relacionados à leitura. Os trechos “a professora poderia tá pondo uma história”; “... eles vão estar dividindo o tempo deles...”; “... Em leitura, só crianças, em duplas nê...”; “... pode deixar livre pra ele...”; “... professora fazer a leitura de um livro...”; “... tá desenvolvendo um projeto dentro da biblioteca uma vez, uma

semana por mês...”; “... pode tá envolvendo eu ou a coordenadora, contando uma história diferente...” expõem um método, um procedimento, cujas bases teóricas, não necessariamente estão explícitas, mas condizem com teorias obtidas em outros momentos de sua formação. Outro exemplo, agora enunciado pela PFF, também apresenta essas características:

PFF. *Então, mas o que que a gente pode fazer? Toda atividade, por exemplo, vamos supor, hoje nós vamos explorar a capa, tá? Então vamos explorar capa de revistas. Então a gente vai fazer todo um trabalho tá, que envolve todas essas questões que a gente colocou no curso sobre a capa. Porque a capa é um gênero, tá? É um gênero a capa. O infográfico é outro gênero. Mas estão todos compondo a revista, entendeu? Então o que nós estamos fazendo? Nós estamos, na verdade, desconstruindo a revista, tá? Trabalhando com esses aspectos que envolvem leitura e sempre a produção, tá? Então vai sempre culminar com a questão...*

O discurso interativo também é marcado pelo pronome de primeira pessoa “mas o que que a gente pode fazer?”, mas no decorrer do enunciado essa primeira pessoa do plural ganha um caráter genérico, coletivo, neutro: “nós vamos”, “a gente vai fazer” etc. Assim como no exemplo anterior, o discurso teórico segue uma ordem acional dos fatos em que o presente tem caráter gnômico, genérico; “vamos explorar”, “estamos fazendo”, e o futuro perifrástico “vamos explorar”, “vai fazer”. Depois, a partir de um sintagma nominal “a capa”, retoma os aspectos teóricos para serem associados à prática: “Então a gente vai fazer todo um trabalho tá, que envolve todas essas questões que a gente colocou no curso sobre a capa”. A partir de definições teóricas: “Porque a capa é um gênero, tá? É um gênero a capa. O infográfico é outro gênero” e metodológicas: “Nós estamos, na verdade, desconstruindo a revista, tá? Trabalhando com esses aspectos que envolvem leitura e sempre a produção, tá?”.

O uso dessa figura de ação em abundância se justifica, uma vez que a situação de comunicação em curso, nos moldes sob os quais está formatada e até por características e papéis desempenhados pelos enunciadorees, propicia esse momento expositivo e explicativo. Portanto, no transcorrer de todo discurso, perguntas são respondidas, conteúdos são explicados, teoria e prática são relacionadas, tendo essa configuração discursiva.

e) Figura de Ação definição

Constitui-se, de acordo com Bulea (2010, p. 144), como suporte e alvo de uma (re)definição por parte do actante. Essa figura de ação também não é tão comum nesse momento da interação, pois a fase de decidir foi a anterior, quando o grupo todo se reunia,

justamente, para definir aspectos teóricos e metodológicos. O exemplo a seguir, apresenta essa figura de ação como podemos observar:

PFC 7. *A de Português ficou claro pra mim. Nessa palavra “composição” mesmo... depois que eu fui corrigir. Do que que essa parede é composta? De cimento. De tijolo. Eu falei: então, comprimido era composto... Aí eles viram onde eles estavam errados. Porque às vezes fico nervosa... Fiquei possessa. Ah não é composição. Palavra composição. Eles não pensaram em nada. Fiquei brava mesmo...*

Embora apresente uma ação-definição, o discurso da PFC 7 está integrado a um processo discursivo maior, utilizado como forma de exemplificar, contextualizar, mas não é o cerne do discurso principal – pois busca definir a palavra “composição”: “Do que que essa parede é composta? De cimento. De tijolo”. – Bulea menciona que do ponto de vista discursivo, essa figura se mistura ao discurso teórico ou teórico-interativo. A forma temporal é sempre genérica (“é” ou “era”, no exemplo acima), assim como, as construções são impessoais e construídas sob estruturas recorrentes “é + grupo nominal ou é + grupo adjetival”. Além disso, o elemento a ser definido – nesse caso específico a palavra composição – é retomado diversas vezes por reatualizações-recomposições sucessivas, por exemplo: “Do que que essa parede é composta? De cimento. De tijolo.”, como uma forma de reatualizar e “então, comprimido era composto...”, como uma forma de recompor.

10.4 SÍNTESE DAS FIGURAS DE AÇÃO NAS ORIENTAÇÕES INDIVIDUAIS

Como nas orientações coletivas, a figura de ação mais recorrente nos momentos de orientação individual é a figura de ação-canônica justamente por apresentar um protótipo do agir, principalmente, da PFF. Quanto à figura de ação que mais aparece no discurso das PFCs está a figura de ação-ocorrência pelo seu caráter contextualizador. Bronckart (2008) menciona que as figuras de ação provêm de escolhas que são, ao mesmo tempo, temáticas e discursivas, na apreensão do agir, cuja distribuição depende dos tipos de discursos mobilizados e dos eixos temporais que os organizam. Segundo o autor,

Isso mostra que as ações assim construídas constituem-se como figuras interpretativas do agir e, ao mesmo tempo, como figuras discursivas particulares no sentido que os tipos de dimensões apreendidas e suas modalidades de agenciamento são consubstanciais às tomadas de posição enunciativas ou, dito de outra forma, uma determinada figura de ação requer um determinado tipo de discurso como quadro e meio de sua elaboração (BRONCKART, 2008, p.174).

O discurso interativo, portanto, configura-se pelo posicionamento enunciativo dos interlocutores, cujas trocas dos turnos de fala caracterizam uma interatividade na qual vão sendo arregimentados outros tipos de discurso como o relato interativo e o discurso teórico. “Camuflados” sob diferentes intencionalidades, interesses e propósitos, o discurso transforma-se em uma grande rede, na qual o tecido textual vai sendo construído por meio da troca entre os participantes, a fim de atingirem seus objetivos finais. Esses recursos linguísticos funcionam como estratégias argumentativas que visam à realização e ao sucesso do processo comunicativo. Arriscamo-nos a interpretar esses agires como um jogo interlocutivo em busca de fazer compreender-se ou de ser compreendido: por um lado, a PFF utiliza-se de estratégias discursivas específicas para um grupo, cujo objetivo maior é convencê-los da relevância e “eficácia” de uma teoria que, aliada aos conhecimentos práticos, pode ajudar às PFCs resolverem alguns dos seus problemas docentes. Além disso, acredita que dessa forma possa estar contribuindo para o desenvolvimento de Capacidades Docentes e, assim, colaborando para o desenvolvimento de sua própria capacitação docente como formador.

Por outro lado, as PFCs que buscam o curso também com esse objetivo comum que é desenvolver capacidades docentes por meio de uma teoria ou “técnica” que possa auxiliá-las na resolução de problemas cotidianos de sala de aula. Também, recorrem ao formador como uma “tábua de salvação” à procura de uma metodologia que torne esse trabalho menos árduo, mas que considere a complexidade teórica imposta a elas no entorno de seu agir docente cotidiano. Ambos, portanto, tem interesses convergentes: a PFF propõe um leque de opções teóricas, que, até certo ponto, são recebidas pelas PFCs de maneira passiva, às vezes, impositiva e até autoritária. Essas, por sua vez, estão abertas para recebê-las, mas ainda não em caráter dialógico, questionador, mas sob certa passividade, ainda em processo, não diria que exatamente de submissão, mas de acatamento. Porém, ao longo do curso, as relações entre os participante vão modificando-se e há abertura para uma interação dinâmica, mais participativa. Portanto, quanto mais figuras de ação forem detectadas nos discursos,

maiores são as chances de desenvolvimento, pois dessa efervescente proliferação de figuras de linguagem alternadas é que podem promover o desenvolvimento (BRONCKART, 2008).

10.5 DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS AOS PROJETOS DE LETRAMENTO

Todas as orientações, em especial as individuais, tinham por intenção realizar um encaminhamento para a elaboração das SDs. Mas, no decorrer das orientações, principalmente, das individuais, observamos que esse encaminhamento parecia não surtir os efeitos esperados, primeiro, porque a maioria das professoras tem sua formação em pedagogia, o que dificulta a compreensão dos aspectos relacionados à teoria direcionada à língua portuguesa; segundo, os conteúdos teóricos e a forma como foram abordados parecem ter gerado uma grande confusão de conceitos insuficientemente discutidos e/ou explicitados relativos à SD.

Ao que nos parece, a elaboração e organização das aulas do EF I, por seu caráter globalizador, isto é, um professor para ministrar diferentes conteúdos em diferentes disciplinas, não pode restringir-se a uma metodologia que, para essas professoras, parece constituir-se, de certa forma, de maneira “fechada”. Ou seja, o uso do MDG da forma como apresentamos, parece não suprir as necessidades das PFCs, pois envolve, sob essa visão sócio-discursiva apresentada por Bronckart, principalmente, na obra de 1999, a análise de formatos linguageiros que, mesmo sendo a intencionalidade do autor demonstrar sua dinamicidade e plasticidade, que leva em consideração os aspectos contextuais de produção, de certa forma, é interpretado como um roteiro. O que ocorre é que por sua densidade, o trabalho proposto por Bronckart requer estudo e reflexão, não possível de ser feito em apenas duas horas semanais, uma vez que para compreendê-lo é necessário, de certa forma, compreender os pressupostos epistemológicos que envolvem toda sua proposta. O MDG, embora tenha sua funcionalidade para essas professoras, parece não ser suficiente para suprir às necessidades em relação ao trabalho que querem desempenhar no seu cotidiano de sala de aula.

Não estamos rejeitando nem criticando a proposta do autor, que consideramos, sobremaneira, para os estudos da linguagem, mas pensando que ele pode vir constituir-se como apenas um dos complexos componentes do meandro acional do fazer docente. Bronckart (2008) problematiza a questão da tomada de consciência, por meio de recursos semióticos – como a entrevista de explicitação, a instrução ao sócia, a autoconfrontação, e em nosso caso por meio das gravações do CFC – consideradas condições necessárias para o desenvolvimento, sem querer desconsiderá-las, menciona ele,

[...] se a tomada de consciência é uma condição necessária, ela não é suficiente para que se produza desenvolvimento, pois ele implica que os novos conhecimentos que provêm dessa tomada de consciência sejam objeto de uma reorganização positiva e dinâmica no aparelho psíquico dos adultos formados. Para que tal reorganização seja possível, parece necessário que os adultos em formação se apropriem dos elementos do **debate interpretativo desenvolvido na coletividade em relação ao referido trabalho e que interiorizem esse debate e lhe dêem uma solução pessoal** (BRONCKART, 2008, p.182 – Grifo nosso).

Podemos interpretar, portanto, que o CFC proposto fez emergir nos PFCs diferentes representações que, ao serem confrontadas com seus conhecimentos e experiências anteriores, proporcionaram o debate interpretativo desenvolvido na coletividade em relação ao referido trabalho – isso relativo ao todo do curso – e, como destacamos na citação acima referida, ao interiorizem esse debate, nos parece que realmente as professoras buscam uma solução pessoal, visto que a organização das “SD” encaminham-se para Projetos de Letramento.

Tinoco (2008) discute a questão dos projetos de letramento traçando um panorama histórico e ideológico a respeito dos aspectos que os envolvem e os caracteriza como um modelo didático articulador dos estudos do letramento, da pedagogia de projetos e do aporte metodológico da pedagogia crítica. Em uma visão didático-pedagógico, menciona Tinoco, os projetos de letramento estão de acordo com os dispositivos legais em vigor, em especial com os PCN, “uma vez que possibilitam tanto a elaboração de um currículo articulador de diferentes áreas de conhecimento quanto a vinculação de saberes (referenciais, procedimentais e atitudinais) a problemas de interesse da comunidade escolar e do entorno”.

Esses elementos, considerados norteadores dos projetos de letramento, visam a sua abordagem dialógica, uma vez que valorizam aspectos sócio-históricos, os saberes locais, os recursos disponíveis, o que ocasiona importantes alterações no processo de construção dos saberes. Tinoco (2008) afirma que isso tudo se constitui como um elemento fundamental para o trabalho reflexivo do professor e a tomada de decisões para o percurso educativo proporcionado pelos projetos de letramento.

Nessa perspectiva, sugere-se um reposicionamento identitário-profissional: o docente se reconhecer e trabalhar como um agente de letramento, o que o aproximaria de um agente social. Nessa perspectiva, o agente social é um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade. No caso da escola, exemplifica Tinoco, seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas – pois os alunos são sujeitos de conhecimento – para que

participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

Nos projetos de letramento, portanto, um princípio basilar é, de fato, a prática social. Mas, o grande conflito para pôr em prática os projetos de letramento persiste ainda em relação aos saberes necessários para usar a escrita. Afinal, quais são os conhecimentos especializados que possibilitam uma ação significativa na aula de leitura e produção de textos em língua materna? (KLEIMAN, 2008). Segundo a autora, persiste ainda uma visão reducionista na própria concepção dos saberes relevantes para a formação do professor de língua materna e os saberes teóricos se reduzem a resolução de problemas a respeito do funcionamento da língua em vez de terem uma “dimensão social e agentiva, voltada para a ação, pela linguagem, na prática social”.

Para Kleiman (2008), os saberes envolvidos na atuação docente são situados, pois envolvem estratégias de ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social. Eles estão relacionados a diferentes táticas usadas para alcançar suas metas e a conhecimentos teóricos pertinentes para as situações de ensino, seja das condições específicas de trabalho – em relação aos aspectos humanos (capacidades e interesses da turma) ou dos recursos físicos (como a disponibilidade de materiais). Nesse sentido, pondera a autora, “quanto mais o docente souber do objeto de estudo e a situação comunicativa envolvida, de seus alunos e sua bagagem cultural, maiores serão as probabilidades de ele ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem”.

Um dos mais importantes aspectos apontados por Kleiman é o fato de que, nesse processo, a ação de um docente busca autonomia para, com segurança, transitar de uma prática a outra, dando desta forma, continuidade ao seu próprio processo de letramento. E mais, é o professor quem delimita as possibilidades de uso das teorias que subsidiam sua disciplina de ensino. Nosso papel como formadores, portanto, consiste em demarcar limites das interfaces potencializadoras dos saberes teóricos e a prática social no ensino de língua escrita.

Para discutir de maneira contextualizada essas questões, em anexo (ANEXO 8), apresentamos o trabalho final das “SD” desenvolvidas pelas PFCs, organizadas na ordem apresentada no quadro a seguir. Ressaltamos que três das professoras orientadas não deram sequência ao trabalho, mesmo estando a PFF à disposição para auxiliá-las na produção escrita:

Quadro 44 – “SD”: Projetos de Letramento

PFCs	GÊNERO DE TEXTO (Projetos de Letramento)	SÉRIE/ ANO
PFC 1	Propaganda	2^a/3^o
PFC 4	Cantiga de Rodas	1^a/2^o
PFC 5	Receita	1^a/2^o
PFC 6	Paródia	3^a/4^o
PFC 7	Cordel	3^a/4^o
PFC 9	Revista infantil	4^a/5^o
PFC 10	Situações-problema	4^a/5^o
PFC 11	História em Quadrinhos	4^a/5^o
PFC 12	Leitura na escola	TODAS EF I

Para nossa análise, vamos considerar o perfil de todas as “SDs”, que a partir das orientações individuais foram ganhando um contorno muito parecido: os gêneros em questão pouco eram explorados pelas PFCs que se atinham a atividades que, em decorrência desse gênero, propiciavam a intrusão de outros gêneros ou atividades, às vezes, associadas à ideia apenas. Nesse sentido, refletimos agora se essas “SD” ganharam esse contorno por ser uma consequência da formação dessas professoras ou se o professor formador as conduziu para isso.

Para responder essa indagação, analisamos com maior atenção todas as “SDs” e, em um processo comparativo, observamos que, justamente, a sequência de PFC 7 (ANEXO 8), relativa ao gênero Cordel, e PFC 9 do gênero Revista Infantil é a que mais se aproximava da nossa proposta de SD baseada em Schneuwly e Dolz (2004). Ao buscar o histórico e o currículo da professora 7, verificamos que sua formação ocorreu no Curso de Letras, tendo até mesmo, especialização em Literatura, talvez isso explique o porquê do trabalho desenvolvido por ela ser o mais próximo do que idealizamos. Também, até certo ponto, mas não a excluindo, retira nossa total culpa em acreditar que pudéssemos ter manipulado a concretização da SD, uma vez que como demonstra a figura de ação-canônica para as orientações individuais, a PFF a utiliza como um protótipo do agir, portanto, sobrepondo ao discurso do PFC. Além disso, acreditamos que se houvesse uma total manipulação, todas as SDs teriam as características da sequência elaborada pela PFC 7 e não o contrário.

Mas para confirmar nossa percepção, vamos discorrer acerca desses possíveis “protótipos” de SD que ao final, em sua maioria, consideramos como Projetos de Letramento. A seguir elaboramos um quadro que busca sintetizar os recursos em relação à construção da SD, utilizados pelas professoras, como proposto por Dolz, Noverraz e

Schneuwly (2004, p. 95-128), cujos sinais representam: ++ (intenso); + (forte); + -- (mediano); -- (baixo); -- -- (baixíssimo):

Quadro 45 – Perfil das SDs Baseado em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

PFCs	Apresen- tação da situação	Primeira produção	Apresentação dos conteúdos	Avaliação formativa	Tarefas e produção do gênero	Elaboração de uma linguagem comum	Produção Final	Avali- ação
PFC 1 (propag.)	+	+ --	--	--	+	+ --	+	--
PFC 4 (cant. roda)	--	--	--	+	+ --	+ --	+	--
PFC 5 (receita)	+ --	+ --	--	+ --	+ --	+ --	+ --	--
PFC 6 (paródia)	+ --	+ --	--	--	+ --	--	+ --	--
PFC 7 (cordel)	--	+ --	--	+	++	++	++	++
PFC 9 (rev. infant)	+	+ --	+	--	++	+	++	++
PFC 10 (sit. probl.)	+ --	--	--	--	--	--	--	--
PFC 11 (HQs)	--	+ --	--	+ --	+ --	+ --	+ --	+ --
PFC 12 (leitura)	--	--	+ --	--	--	--	--	--

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

No quadro anteriormente organizado, buscamos representar, por meio de sinais, nossa interpretação em relação às “SDs” produzidas pelas professoras, no qual, o índice maior de ocorrências (+++, +, +--) caracteriza o que consideramos uma sequência didática ou o que se aproxima de uma, enquanto que, em baixa ou baixíssima ocorrência (+--, --), caracteriza-se pelo seu distanciamento e, então, o que vamos caracterizar como projetos de letramento.

Em relação ao uso razoável de ocorrências (PFC 1, PFC 4, PFC 5, PFC 6 e PFC 11), consideramos que as produções aproximam-se do que seria a SD, uma vez que abordam aspectos apontados pelos autores como necessários para sê-la. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) uma SD deve levar em consideração:

- Uma apresentação clara da situação de comunicação que, a partir de então, passa a existir, fato nem sempre aparente nas SDs analisadas, pois algumas já se iniciam com atividades sem que se exponha aos alunos o projeto de comunicação – vale salientar que as professoras podem ter pensado em fazer isso oralmente;

- Uma primeira produção, na qual os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito, revelando as representações que têm dessa atividade, praticamente não aparecem, ou são atividades “fracas”, pois não permite circunscrever as capacidades dos alunos, mas são orientadas e conduzidas pela professora – a exemplo, a SD da Revista Infantil que, como produção inicial, propõe a desconstrução de uma revista e a organização de um cartaz atribuindo-lhes as partes componentes;
- Uma apresentação dos conteúdos, geralmente, não é realizada, deixando para que eles venham a descobri-las conforme o andamento das atividades;
- Uma avaliação formativa, na qual se possa analisar as produções dos alunos, baseado em critérios bem definidos, para detectar as dificuldades dos alunos e refiná-la modulando-a ou adaptando-a às capacidades reais dos alunos – fato pouco explorado pelas professoras nas propostas;
- Tarefas relacionadas à produção do gênero (com exceção da PFC 10 e 12), todas as sequências, em menor ou maior incidência, apresentam atividades que abordam características contextuais, e/ou de infraestrutura e/ou enunciativa do gênero em questão – quando aparece o sinal ++ entendemos que contribui de maneira significativa para a construção da SD e quando aparece + e + --, compreendemos que, embora isso não se constitua como requisitos únicos para a formação da SD, essas carregam estas características, tornando o projeto de letramento misto, pois aspectos a respeito de um determinado gênero são abordados de maneira significativa, mas não suficiente para compor uma SD;
- A elaboração de uma linguagem comum aparece em quase todas as SDs, pois as atividades de uma forma ou de outra se encaminham para discutir um léxico específico ou refletir semanticamente em relação a ele;
- Uma produção final é mencionada pela maioria das professoras, mas nem sempre focalizam o progresso e apropriação do gênero pelos alunos, mas caracterizam-se por manifestar uma culminância de todo o trabalho realizado;
- A avaliação que, na maioria das vezes, não tem objetivos investigativos sobre as aprendizagens ou indicação de ações a serem realizadas a

respeito dos aspectos falhos, mas sim, uma correção direta dos textos, coletivo ou individual, que objetiva a culminância e não necessariamente os conhecimentos adquiridos pelos alunos ou um momento de reflexão e refacção dos textos.

Já PFC 7 e PFC 9, são as produções que consideramos mais próximas das SDs, pois as atividades se centram em torno dos gêneros escolhidos, dentre as quais podemos detectar os aspectos apontados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 108) para considerá-las como SD:

- 1) Os princípios teóricos subjazem os procedimentos (por exemplo, são abordados os aspectos do MDG proposto, assim como, podemos perceber uma alta incidência (+ --, + e ++) de atividades que contribuem para a organização dos aspectos como necessários para a elaboração das SDs apontados no quadro acima;
- 2) Apresentam um caráter modular que abordam temas e atividades considerados necessários para reflexão, compreensão e organização do gênero;
- 3) Abordam, em maior ou menor importância, o trabalho com a oralidade e escrita, principalmente, com a escrita;
- 4) Articulam o trabalho da sequência e outros domínios de ensino da língua como: preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da sua vida cotidiana; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem; construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho elaborado de construção.

As PFCs 10 e 12, por sua vez, não cumpriram esses requisitos, uma vez que, desde o início, foram direcionando seus trabalhos para o que consideramos projetos de letramento. A PFC 10 opta pelo gênero situações-problema, mas a sua preocupação central está nos conteúdos a serem cumpridos, por isso, utiliza os gêneros como pretexto (glossário, diário, texto informativo, cartaz etc), mas não os desenvolve de acordo com suas dimensões ensináveis. Contudo, diferentes atividades são propostas em torno de um tema, relacionam-se à leitura e à escrita, com metas que pré-definem, tudo organizado em torno de um itinerário coerente de atividades (OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2011). Segundo as autoras anteriormente citadas, os projetos de letramento constituem-se como uma forma de romper

com a tradição das atividades escolares e transformam-se em alternativas para seu trabalho pedagógico. Porém, asseveram, “trabalhar com projetos não significa necessariamente adotar uma metodologia e/ou um conjunto de temas específicos, mas balizar o processo de ensinar e aprender a partir de princípios democráticos de ação social em que professores e alunos são parceiros” (p.61).

Quadro 46 – Princípios e Aspectos dos Projetos de Letramento

PRINCÍPIOS E ASPECTOS DOS PROJETOS DE LETRAMENTO	PFC 1	PFC 4	PFC 5	PFC 6	PFC 7	PFC 9	PFC 10	PFC 11	PFC 12
Aulas centradas nos alunos	+	+	+ --	+	+ --	+	+	+ --	+
Desenvolvimento de tarefas	+ --	+ --	+ --	+ --	+ --	+ --	+ --	+ --	+ --
Resolução de problemas	+ --	+ --	+ --	+ --	+ --	+	+	+ --	+
Interação entre agentes (professor e alunos)	+	+	+	+	+ --	+	+	+ --	+ --
Aluno como sujeito do conhecimento	+ --	+ --	--	+ --	+ --	+ --	+	+ --	+ --
Leitura e escrita como prática social	+ --	+ --	+ --	+ --	+	+ --	+	+ --	--
Atividades contextualizadas	+ --	+ --	+ --	+ --	+ --	+	+	+ --	+ --
Rede de atividades	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Desterritorialização dos lugares de aprendizagem	+ --	+	+ --	+ --	--	+ --	+ --	--	+
Tempo escolar	+ --	+ --	+ --	+ --	+ --	+ --	+ --	+ --	+
Distribuição da tarefa	+ --	+ --	--	+ --	+ --	+ --	+	--	+ --
Inserção em uma rede de comunicação	+ --	--	--	+ --	--	--	+	+ --	+
Instrumentos materiais e simbólicos	+ --	+ --	+ --	+ --	+ --	+	+	+ --	+

Fonte: Baseado em Kleiman (2005a e b) e Oliveira Tinoco e Santos (2011)

No quadro anterior, buscamos sintetizar sob quais formas as “SDs” foram elaboradas. Refletimos a respeito de quais aspectos poderiam caracterizá-las como um projeto de letramento, para isso, levamos em consideração alguns princípios e características apontados por Oliveira, Tinoco e Santos (2011). Baseados nesses e em outros autores como

Kleiman (2005a e 2005b-2010), podemos afirmar que alguns desses princípios e características seriam:

- **Aulas centradas nos alunos:** o ensino baseado em projetos de letramento deve ancorar-se tendo como ponto de partida ações pedagógicas com base em saberes difusos, isto é, conhecimentos adquiridos e construídos ao longo da história sociocultural, do desenvolvimento mental e nas múltiplas vivências dos alunos. Como podemos observar no quadro, em maior (+) ou menor (+ --) incidência, todos os professores preocupam-se em realizar atividades centradas nos conhecimentos dos alunos e, principalmente, em sua participação ativa para realizá-las. Uma das características desse professorado é justamente o fato de o aluno estar no centro de suas atenções. Elas preocupam-se com a forma como o aluno aprende, quais suas potencialidades, quais suas dificuldades; porém, isso não exclui o fato de ainda, em alguns momentos, centrarem a construção desses conhecimentos em sua figura, como em aulas expositivas, por exemplo. Parece natural que isso aconteça, uma vez que estamos considerando o CFC como mais uma etapa do processo de transição dessas professoras de uma formação e atuação tradicional para um processo que lhes dê autonomia, sobretudo em relação ao uso do livro didático;

- **Desenvolvimento de tarefas:** o aluno não é uma mente vazia na qual o professor deposita informações. Ele deve ser sujeito de sua aprendizagem, construída sociocognitivamente, impregnada de estados intencionais como crenças, desejos e significados. Em nosso quadro, apresentamos os sinais + --, pois interpretamos que ainda as propostas estão centradas mais em atividades direcionadas, o que também tem sua utilidade, do que propriamente em tarefas sob as quais o aluno exercita sua autonomia em um processo de reelaboração do conhecimento. Obviamente, todas as atividades propostas se constituem como signos mediadores para esse conhecimento, mas são nas tarefas que o trabalho com projetos permite atribuir significados ao mundo, às nossas ações e às dos outros, pois delas emergem sistemas culturais de interpretação e as formas particulares de ver, sentir, agir e reagir o mundo;

- **Resolução de problemas:** os projetos de letramento são práticas sociais que desencadeiam ações de leitura e de escrita. As ações desenvolvidas visam, portanto, à análise de um problema social para o qual se buscam a compreensão e as alternativas de solução. A parceria entre professores e alunos, os colocam como protagonistas de sua própria história, uma vez que começam a refletir na e sobre as ações realizadas e sua própria realidade. A proposta de PFC 12, por exemplo, ao elaborar um projeto de letramento que trabalhe com a leitura, um problema pontual de toda a escola, propõe aos alunos

protagonizarem juntamente com toda a comunidade escolar, ações que possam corrigir esses problemas, trazendo soluções tanto para os professores quanto para a própria aprendizagem, fator que extrapola às salas de aula, atingindo até mesmo às famílias e à comunidade. Portanto, a forma de aprender deve ser entendida não como um conteúdo a ser transmitido, mas como algo a ser (re)construído, (re)contextualizado, trabalhado como algo novo;

- **Interação entre agentes:** conhecimentos e habilidades não são transmitidos ou transferidos de indivíduo para indivíduo, mas são empreendimentos sociais desenvolvidos através de atividades conjuntas com instrumentos mediacionais. Nesse sentido, as noções de participação e contexto são centrais, pois elas envolvem a participação em uma nova atividade de caráter interpessoal. Embora haja dificuldades das PFCs em descentralizar o ensino de sua figura, percebemos um esforço em tornar os alunos participantes do processo. A relação com um contexto que extrapole as salas de aula, ainda é uma das maiores dificuldades, até mesmo porque, em alguns momentos, há normas restritivas de ocupação do espaço escolar e da saída desses alunos para aulas itinerantes por parte da direção/coordenação. Por exemplo, para ir até a um córrego, ou para distribuir panfletos, ou ir fazer uma pesquisa de preços a um supermercado, enfim, atingir de maneira mais conjunta a comunidade em que estão inseridos, torna-se um evento burocrático, cheio de restrições desanimadoras que as PFCs têm que encarar e acabam por desistir. Mas, o fato de os alunos trazerem materiais, envolverem a família, se comunicarem virtualmente com os professores, realizarem entrevistas, colarem cartazes em outros setores da escola etc. já se constitui como fatos desencadeadores, um passo, para que os projetos de letramento realmente ocorram;

- **Aluno como sujeito do conhecimento:** o contexto em que está situado determina como o aluno, sujeito sócio-histórico, estará disposto a compartilhar e negociar significados nas interações sociais. Embora os alunos ajam sob determinadas restrições e, na maioria das vezes, esses projetos encaminham-se para a resolução de determinados problemas, cuja questão não significa necessariamente a resolução de um conflito social externo, mas os próprios conflitos de sua própria aprendizagem. Desta forma, ao se conscientizar do que essas ações podem trazer de benefícios para si, conseqüentemente, para o grupo, o aluno já se transforma no sujeito do conhecimento, pois passa a ter consciência em relação aos benefícios dessa aprendizagem, não só para sua vida, como para todo o grupo. No quadro, observamos que isso aparece por meio do sinal + -- em razão de as tarefas não contemplarem ações autônomas dos alunos e a busca espontânea por resolver os problemas;

- **Leitura e escrita como prática social:** ocorre quando, para os alunos, o trabalho proposto tem uma função, assim como, torna-se significativo. As PFCs buscam

apresentar as atividades propostas como um trabalho significativo para os alunos. Por exemplo, quando: PFC 1 propõe a construção de um cartaz/propaganda para um evento que ocorrerá na escola; PFC 4 busca dar sentido às músicas infantis; PFC 5 torna a linguagem próxima do cotidiano dos alunos ao realizarem uma receita, fazerem lista e compras e associam essas ações às suas práticas cotidianas; PFC 6, juntamente com os alunos, passa a refletir os diferentes usos da linguagem em diferentes ritmos musicais e canções; PFC 7 propõe um trabalho com poesias até chegar aos cordéis associando-os a seus sentimentos, percepções de mundo e os conteúdos trabalhados (como a história da cidade, por exemplo); PFC 9 aproxima, por meio da leitura de revistas, o contato e a compreensão de um universo explorável, cheio de relações tecidas em suas vivências; PFC 10 ensina matemática como parte integrante da realidade com suas formas geométricas, suas medidas, suas cores etc., transformando em projetos executáveis os conteúdos teóricos a serem trabalhados; PFC 11 utiliza o encantador gênero das HQs, o qual permite que a criança desenvolva sua imaginação e que crie e teça relações entre conhecimentos, sentimentos, sensações etc.; PFC 12 utiliza diferentes estratégias de leitura para que essa não seja uma obrigação, mas uma ação transformadora e prazerosa, tornando a escola um recanto para as suas descobertas. Enfim, por meio da leitura dos mais variados textos de uma variedade ilimitada de gêneros, os alunos podem estabelecer e construir diferentes relações com o mundo que os cerca, tornando significativa sua própria aprendizagem;

- **Atividades contextualizadas:** se a leitura e a escrita devem ser uma prática social, obviamente, as atividades devem ser contextualizadas. A partir de uma **rede de atividades** que se inter-relacionam e intersectam-se, o professor estabelece relações entre elas, proporcionando aos alunos motivos e objetivos para atingir algum outro fim. Portanto, as atividades contextualizadas vão além da mera aprendizagem da escrita, transformando propósitos o ato de escrever, tornando essas atividades relevantes para o projeto;

- **Desterritorialização dos lugares de aprendizagem:** a sala de aula não pode ser considerado o único e exclusivo lugar para que a aprendizagem ocorra. Aulas itinerantes ou em outros espaços da escola (cantinas, refeitórios, jardins, pátio, salas de informática biblioteca etc.) ou até mesmo em lugares próximos à escola (como o entorno, comércio, ruas, córregos, praças públicas etc) podem ser importantes referenciais para as aprendizagens e uma maneira de observar *in loco* os problemas da comunidade, assim como propiciar a apreciação de valores locais, como arquitetura, o meio ambiente entre outros. Embora essa seja uma questão delicada, pois “sair” com as crianças do ambiente escolar requer várias precauções devido ao trânsito e transporte, à violência, enfim, aos perigos da

rua, afinal, nem sempre há pessoal suficientemente disponível nas escolas para acompanhar as professoras e, ainda, isso requer autorização dos pais ou responsáveis e uma série de medidas cautelares. Mas, mobilizar os alunos para ler no interior da escola e fora dela, por exemplo, pode tornar significativo até mesmo os espaços cotidianos que passam a ter um outro significado na vida do aluno;

- **Tempo escolar:** a execução de um projeto de letramento requer dos alunos maturidade, comprometimento e responsabilidade. Isso só poderá ser alcançado por meio de um rigoroso planejamento realizado pelo professor, o que não quer dizer que não possa ser repensado e alterado de acordo com o andamento das atividades e tarefas. O tempo escolar será, portanto, mais ou menos controlado por um cronograma e por uma sequência lógica das atividades e tarefas e as etapas necessárias para cumpri-las, isto é, as atividades precisam ser executadas, tendo-se a certeza de que as suas dimensões ensináveis foram trabalhadas de maneira suficiente e as ações necessárias para digeri-las foram conduzidas de maneira reflexiva;

- **Distribuição da tarefa:** nos projetos de letramento, o professor outorga ao aluno a oportunidade de tornar-se independente para trabalhar de acordo com seu ritmo e de suas iniciativas. Geralmente, ele é quem busca solução e respostas para as situações-problema, como, por exemplo, realizar uma entrevista fora do contexto escolar, tendo que resolver problemas de ordem técnica e de conteúdo. A distribuição das tarefas deve, portanto, ser coerente com os conhecimentos prévios, com a capacidade de pesquisar novas informações e de integrá-las à situação em desenvolvimento em um processo permanente de compartilhamento, no qual são trocados conhecimentos e responsabilidades;

- **Inserção em uma rede de comunicação:** o universo escolar não pode excluir o entorno social e as necessidades cotidianas dos cidadãos. Portanto, quando um professor sugere a realização de uma entrevista com os pais e avós em relação às cantigas de roda de suas infâncias e o aluno socializa isso com os demais, está também realizando um trabalho de manutenção da sócio-história desses sujeitos, assim como, propiciando que interaja com diferentes gerações, contribuindo para a manutenção e valorização da memória de seus antepassados e a sua própria. Isso propicia a descentranlização de si, criando uma teia colaborativa entre diferentes sujeitos e instituições (família, igreja, escola, trabalho etc.) e que podem ser manifestados de distintas maneiras (na mídia falada ou escrita, na internet, na televisão, na música, no cinema etc.);

- **Instrumentos materiais e simbólicos:** são recursos mediacionais, dos quais o professor passa a utilizar para que o aluno possa construir seu próprio aprendizado, conforme seus interesses, ritmos, possibilidades. Revistas, jornais, livros, computador, tevê etc. passam a compor os instrumentos mediadores, que propiciam o desenvolvimento das capacidades dos alunos.

Poderíamos incluir outros aspectos ou características que poderiam ser atribuídos aos projetos de letramento, como a improvisação e espontaneidade: durante a execução dos projetos de letramento muitas questões devem surgir de maneira imprevisível. O projeto inicial, nesse sentido, precisa ser alterado e, muitas vezes, isso ocorre de maneira improvisada e/ou baseado em experiências anteriores. Essas ações passam a atender aos anseios dos alunos e ao interesse do ensino e da aprendizagem, tornando significativas as ações pedagógicas propostas para os projetos de letramento. Portanto, os projetos caracterizam-se por esse caráter aberto, maleável, cujos contornos vão ganhando outras proporções à medida que é executado.

10.5.1 Projetos de Letramento: um instrumento a serviço do ensino e da aprendizagem

O ensino da língua tem perspectivas e tratamento diferenciados nas séries/anos iniciais. Os dois primeiros, que correspondem à alfabetização, há preocupação com a aquisição do sistema linguístico, o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, que, geralmente, são trabalhadas dissociadas das práticas sociais de linguagem (KLEIMAN, 2008). Nesse sentido, o trabalho com a formação de professores, nessa perspectiva do uso social da escrita na alfabetização, fica comprometido, pois, a maioria das professoras, ainda, apoia-se em métodos tradicionais, fragmentados e descontextualizados da linguagem. Isso se deve a duas questões principais em nosso entender: primeiro, preocupam-se com a apropriação do código, afinal, o aluno ir para a série/ano subsequente sabendo “ler e escrever” condiz com a condição de ser um “bom professor”; segundo, o ensino a partir da prática social da escrita, ainda, constitui-se, relativamente, como algo novo, não apropriado pela maioria dos professores.

Por esse motivo, justificamos novamente que em relação ao CFC, embora algumas professoras sejam alfabetizadoras, nosso trabalho era inicialmente proposto para as séries/anos finais do EF I, justamente, para evitarmos tratar dessas questões nesse momento. O uso social da escrita, para alunos já leitores e escritores, nos pareceu uma forma de conceder aos professores mais liberdade e autonomia para o planejamento dos conteúdos de

ensino e na escolha de materiais. Embora o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, não se esgote nessas séries/anos iniciais, nossa intenção era a de que as PFCs se sentissem livres para decidir aquilo que pode ser relevante para o aluno, parte do cotidiano da sala de aula e/ou da escola, conseqüentemente, atribuisse significado às suas ações. Kleiman (2008) menciona a pertinência de nos cursos de formação inicial ou continuada serem ensinados princípios e técnicas para os PFs aprenderem a fazer observações e analisar os contextos, a partir disso, executar propostas que os instrumentalize a continuar aprendendo ao longo de sua vida e, dessa forma, acompanhar as transformações científicas que tratam de sua disciplina e dos modos de ensiná-la.

As SDs ou os PL de cada PFC consistiram-se na busca, em aproximar-se, o máximo possível, dessa condição social para a prática da leitura e escrita, conceitos e outras questões que envolvem não só o ensino e a aprendizagem de conteúdos escolares, mas a própria vida dos alunos. Ainda de acordo com Kleiman (2008), a formação que visa “ao letramento profissional por meio da explicitação de modelos ressignificados em projetos formam professores cujo perfil corresponde ao de um agente social: um indivíduo que se destaca pelas suas capacidades mobilizadoras dos recursos e conhecimentos das comunidades [...]”. Nesse quesito, acreditamos que o trabalho final realizado pelas PFC, se não idealmente, atingiu patamares próximos, que, esperamos, possa conduzi-las a uma visão mais dinâmica, interativa e significativa da linguagem.

Kleiman (2007) aponta como um dos principais aspectos necessários para esse processo o desenvolvimento cotidiano de estratégias que possibilitem, ao professor, transitar de uma prática a outra de modo que mobilize capacidades, recursos, tecnologias para a cada nova situação continuar seu processo de letramento. Afirmo Kleiman:

Assim, acreditamos ser possível dizer que é o professor familiarizado com as práticas de letramento acadêmicas (entre outras) quem determina quais são os limites e as possibilidades dos saberes teóricos que subsidiam sua disciplina de ensino. Sem os demais saberes, perceberá constantemente os limites dos saberes especializados; munido de outros saberes, multiplicará as possibilidades acenadas pelo saber teórico, em função da segurança decorrente de seu conhecimento sobre o funcionamento da linguagem. Portanto, em última instância, somos nós, os formadores dos professores, que demarcamos os limites, mas, sobretudo, as interfaces potencializadoras dos saberes teóricos e a prática social no ensino da língua escrita (KLEIMAN, 2007).

O resultado desse trabalho com a FP, como prática de letramento, frustrou-nos em um primeiro momento no desenvolvimento das SDs, mas quando da reflexão desses

resultados, verificamos que culminou – pelo menos uma aproximação positiva – em PLs. Isso, permitiu-nos refletir alguns de seus eventos no/do curso de formação, oferecendo-nos a oportunidade de analisar a prática formativa com o necessário distanciamento, a fim de desvelar essa perspectiva teórica que desses eventos (PLs) emergiram. Essa reflexão constituiu-se como parte do diálogo que, segundo Tinoco (2008), implica a construção de conhecimentos com os professores em formação e seus alunos. Pensar, portanto, a formação, a partir dessa perspectiva, afirma Tinoco, exige um modelo de formação e ação docente que se aproxime de um aprendizado cooperativo, em que tempos, espaços, informações, conhecimentos e culturas são compartilhados com agentes escolares e não-escolares.

Trabalhar com projetos, de acordo com Hernández e Ventura (1998), possibilita aprender um mundo novo, pois o trabalho com projetos gera situações reais e diversificadas; além disso, ao ajudar a decidir, a debater, os alunos passam a construir sua identidade, sua autonomia. O trabalho com projetos, afirmam os autores, transgride toda uma cultura educacional, pois constitui-se como uma forma de ir inserindo, modificando, paulatinamente, o modo de fazer educação, de ensinar, pois torna os alunos parte do processo de construção de seu conhecimento e isso, mencionam, é inovador.

Kleiman (2008) faz referência ao fato de os novos estudos direcionados para os saberes relativos à linguagem ter delineado outra dimensão dos estudos relacionados ao letramento, fato esse que impactou sobre a educação, exigindo uma reorganização do currículo nos diferentes segmentos educacionais (universidades, cursos de formação inicial e continuada, escolas, salas de aula etc.). Isso, segundo a autora, impactou em relação “ao processo de alfabetização nos primeiros anos escolares, tendo até inspirado novas abordagens para o ensino da língua escrita”, principalmente, quando se tem a perspectiva sócio-histórica e cultural da escrita como princípio norteador dessas mudanças, o que requer uma reorganização do ensino. Para Kleiman (2008, p. 511)

Os saberes envolvidos na atuação docente são situados: eles envolvem estratégias de ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social. Eles estão relacionados com habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e gêneros e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas), isto é: com estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o outro, através de diversas linguagens, de mobilizar modelos sociocognitivos, interativos (por exemplo, gêneros) que permitam aos alunos alcançar suas metas, para eles se comunicarem, acessarem seus recursos culturais, brincarem, experimentarem novas situações, enfim, para aprenderem o que vale a pena aprender.

Dessa forma, isso tudo faz parte de um letramento acerca do trabalho docente, no qual o professor vai construindo de maneira (inter-)subjéctiva modos diferenciados do fazer pedagógico. Se nossa intenção inicial era propiciar a organização dos saberes necessários para a docência por meio das SDs, consideramos que extrapolamos esse intento à medida que os “projetos de letramento” elaborados, comportam determinadas características próprias às SDs, mas excedem essa função ao abarcar outros elementos próprios aos projetos de letramento, tão necessários para a visão holística de educação que se pretende atingir nesse século XXI.

Nesse CFC, deparamo-nos com um desafio que é o de deixar fluir, mudar o rumo, englobar as experiências e conhecimentos das PFCs no desenvolvimento de estratégias que elas possam vislumbrar como possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula. Buscamos a realidade e não a utopia, ao deixarmos fluir protótipos do que muitos denominam de SDs ou de Projetos de Letramento. Frisamos que nosso intento era o de construir atitudes autônomas por meio de instrumentos, principalmente os MDGs e as SDs, que permitisse às PFCs transitar de maneira consciente de uma prática a outra. Se isso não foi alcançado na íntegra, em essência consideramos bem sucedido nosso trabalho, uma vez que as professoras mobilizam capacidades, recursos, métodos, emoções etc. tão necessários à formação inicial de seus alunos, portanto, elas balizaram quais os limites e possibilidades do trabalho do formador e isso, a nosso ver, constitui-se como um dos maiores ganhos do trabalho que realizamos, pois, acima de tudo, - fazendo de Tinoco nossas palavras – nos permite não só “refletir sobre os limites de ação do formador e do professorando e as dificuldades de operar mudanças no curso de formação e nas salas de aula de educação básica. Mas também permite vislumbrar as efetivas potencializações que podem ser ocasionadas pelos projetos de letramento” (TINOCO, 2008, p. 220).

10.6 Síntese do Capítulo IX

Neste capítulo, abordamos, embora de maneira superficial, o encaminhamento dos encontros individuais. Pelo excesso de dados, as gravações, a comunicação por *e-mail*, os esboços do MDG, a produção final (SDs e PLs), tivemos que fazer breves recortes, pois seria impossível discuti-los na íntegra. Neste percurso-síntese, apresentamos as formas como ocorreu a comunicação entre as interactantes para otimizar o processo de orientação individual: os *e-mails* e as orientações presenciais em diferentes espaços, como as escolas, a biblioteca pública e, até mesmo, em nossas casas.

Os *e-mails* funcionaram como intermediadores entre a PFF e as PFCs constituindo-se como uma importante ferramenta para otimizar o tempo, afinal, eram 11 (onze) professoras para serem atendidas. Infelizmente, a maioria delas ainda não domina a ferramenta e um simples anexar de documento torna-se uma tarefa hercúlea. Além disso, nem todas as escolas disponibilizam computadores para uso que não seja exclusivo de trabalhos relacionados à escola e algumas ainda não tinham o computador em casa. A internet pode ser um grande aliado para os formadores comunicarem-se com os professores em formação, para adiantar textos para leitura, tirar dúvidas, auxiliar tarefas, enviar avisos, solicitações, encaminhar discussões por meio de *chats*, *blogs* ou grupos pelas mídias sociais, como o *facebook*, por exemplo.

Mas, o mais importante mesmos são os encontros face a face, nos quais as PFCs podem explicar seu raciocínio a respeito do percurso para realização de uma determinada atividade; é possível detectar como foram – e se foram – apreendidos os conteúdos na formação; entender o processo de pesquisa; dialogar a respeito do contexto; questionar a respeito das atividades no que se refere a propósitos, objetivos e pertinência para o ensino ano/série/classe; contextualizar-se em relação aos contextos de atuação; situar-se em relação às principais dificuldades no que diz respeito ao trabalho com a língua/linguagem: aspectos formais e estruturais do texto, como os elementos organizacionais, morfológico, semântico, sintático, estrutural etc.

Além disso, a intensa atividade de linguagem produzida nos encontros individuais, permitiu-nos analisar a ação de linguagem dos sujeitos envolvidos, por meio da detecção das figuras de ação. Por sua alternância constante, as figuras de ação revelam “onipresença do processo interpretativo, que se concretiza pela construção de ângulos de compreensão diferentes entre si, mas orientados para a mesma realidade” (BULEA, 2010, p.159), isto é, embora haja múltiplas e alternadas figuras de ação co-ocorrendo, orientam-se para um mesmo fim, pois, no curso do tratamento de um mesmo tema, constróem-se relações diversificadas, como exemplo, citamos o discurso do PFF em que o discurso interativo e as alternadas figuras de ação que aparecem concorrem com o discurso teórico que subjaz todo processo de interação. Este mesmo tema, sob outro segmento de tratamento temático (STT), por exemplo, expresso pelas PFCs, alternam outras figuras de ação em relação às expressas pelo PFF. Portanto, um mesmo segmento de orientação temática (SOT) ganha diferentes tratamentos (STT) dependendo dos diferentes aspectos que envolvem a produção daquele discurso como – cita Bulea, o contexto e a situação de atividade linguageira em curso, a experiência pessoal do actante, as normas coletivas, acrescentaríamos, o papel desempenhado

pelo sujeito relacionado a objetivos e aos propósitos comunicativos – conseqüentemente, diferentes figuras de ação formarão a estrutura do conjunto discursivo.

Os resultados finais desse processo de interação culminou na produção do que denominamos SDs e PLs que se constituem como “produto” desse trabalho com a linguagem, portanto, também passível de análises reveladoras de questões mais profundas a respeito do agir de linguagem das PFCs. Contudo, não há espaço suficiente, neste trabalho, para aprofundarmos essas questões. Também, as SDs e os PLs mantêm uma organização textual realizado pelo PFF, como condição imposta pelas PFF para produzi-los, o que oculta aspectos muito importantes a respeito da autoria, pois enquanto um “formato linguageiro”, embora corresponda a ações de linguagem realizadas pelos PFFs, a coautoria do PFF camufla ou distorce elementos importantes do processo de produção. Porém, buscamos justamente apresentar como se deu esse processo de reelaboração (refacção) pelas PFCs representado no trabalho da PFC 6, o que demonstrou avanços significativos e reflexivos da primeira para última versão escrita. E embora, não seja possível demonstrar aqui, todas realizaram esse mesmo processo de reflexão/refacção, o que nos demonstrou, em um primeiro olhar, apropriação de diferentes capacidades docentes em relação ao trabalho contextual, linguístico e discursivo das SDs. Essa apropriação, contudo, não exclui ou substitui conhecimentos anteriores, ao contrário, são agregados a eles, visto a elaboração dos PLs.

Gostaríamos apenas de ressaltar que essa apropriação e evolução aparentes nos textos das SDs ou PLs, como dissemos: “em um primeiro olhar”, podem não corresponder, necessariamente, ao desenvolvimento de capacidade(s) docente(s), mas a repetições ou possibilidades a respeito do pode ser feito. Para “certificá-las”, seria necessário analisá-las, observá-las, na prática, isto é, no trabalho real do professor, pois as capacidades só podem ser atestadas associadas à própria ação do professor.

Parte V

Considerações Finais

Os termômetros despencaram e o amanhecer na primeira semana de agosto despertou-nos com uma geada forte que maltratou as folhas das plantas mais sensíveis ao frio. Ora com chuva, ora com o fraco sol de inverno, o vento cortante nos causava uma sensação térmica pior do que as temperaturas podiam registrar. Fui com receio de que ninguém apareceria...Alguns minutos depois chegou uma. Minutos mais tarde, a outra.

Entramos. A sala que outrora parecia ser pequena e abafada, agora expressa ares de aconchego e até o espaço parece ser maior. Mais tarde um pouco, chega mais uma. Dei fala à primeira. Ao contrário do que propus antes das férias, ela me trouxe pronta uma “SD” – reforço que chamo assim, porque é assim que elas denominam – sobre receita. Questiono: COMO esses aspectos serão trabalhados. Ela não entende. Reforço a pergunta. Ela ainda tem dificuldade em compreender. Coloco dessa forma quando ela me diz que os alunos trarão várias receitas médicas, de comidas: mas como você vai conduzir essa aula?

Novamente pausa. Volto a questionar: você ficará a frente da sala, apresentando as receitas e discutindo teoricamente com alunos de um 1º ano, em processo de alfabetização?

Ela então, pergunta: como assim? Não estou entendendo. Volta a intervir: como as crianças aprendem? Teoricamente? E o lúdico? A brincadeira? Como elas entrarão em contato com a língua/linguagem? E com o gênero? Ela parece começar a entender...o grupo vai participando...dando ideias, sugestões...e sua face parece começar a se iluminar.

O franzido da testa começa a se dissipar, os olhos brilham, o sorriso se faz em seu rosto...cheia de ideias, começa a visualizar a aula. É isso! Agora coloque no papel todas essas ideias! Eis sua próxima tarefa!

(Diário do Curso de Formação – Impressões e Emoções - 16º encontro – 03 de agosto de 2011, fonte: Arquivo Pessoal).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, o professor não se recusa a entrar no ambiente criado pelas formadoras. Ao contrário, até segue parte do que lhe é ‘prescrito’, assumindo a responsabilidade sobre as ações que lhe é atribuída. Mas, ao fazê-lo, tenta sem modificar esse ambiente, buscando dar-lhe uma direção diferente da que foi traçada previamente pelo agente que busca transformá-lo, mostrando-nos abertamente suas inquietações, as suas necessidades mais urgentes, localizadas em aspectos aparentemente menores da organização de seu trabalho, mas, sem os quais não pode desenvolvê-lo adequadamente, por melhores que sejam as teorias e os materiais didáticos (Anna Rachel Machado 2006).

A epígrafe antecipa em muito os resultados obtidos nesse trabalho, por isso, como proposto na introdução da Parte IV, que marca o início propriamente dito de análise dos dados coletados, os capítulos que precederam estas considerações finais constituem-se não como informações e escolhas isoladas, mas como um todo de sentido para buscarmos respostas às questões de pesquisa. Assim, retomaremos essas perguntas iniciais, a fim de contextualizarmos nossas respostas.

Relativo à primeira pergunta de pesquisa: **Quais agires das professoras durante o processo de trabalho coletivo e individual da sequência didática, em relação:**

a) Aos saberes e às capacidades docentes; b) Às concepções de linguagem; c) Às características apontadas pelo MDG; d) À organização externa (situação de produção para o desenvolvimento das Capacidades de Ação que contemplem a mobilização de operações psíquicas sobre o contexto); e) À organização interna para o desenvolvimento de Capacidades Discursivas e Capacidades Linguístico-Discursivas que contemplem a mobilização de operações psíquicas sobre a organização do discurso, podemos aferir às seguintes respostas:

a) Em relação aos saberes e capacidades docentes, pudemos concluir que as PFCs agiam de maneira muito segura no início do CFC proposto, pois acreditavam trazer conhecimentos suficientes para essa FC e, principalmente, para a realização das SDs. Por já terem participado de outros cursos de formação e pela temática e perspectiva teórica proposta no curso se aproximar daquilo que já vinham realizando em outros momentos de sua formação, como em palestras, reuniões pedagógicas, assessoria pedagógica etc. estavam convictas de que não traríamos tantas novidades, mas sim um aperfeiçoamento, até mesmo, ideias ou exemplos que pudessem, talvez, “treiná-las” a aplicar essas SDs em sala. Contudo, ao irmos apresentando e discutindo aspectos teóricos e metodológicos, muitas dúvidas surgiram e, especialmente, com a realização da atividade de produção inicial, esses

conhecimentos, antes dados como sedimentados, foram abalados, transformando a postura das PFCs, o que intensificou a sua participação e o seu envolvimento nas atividades propostas.

A mudança de postura das professoras tem como motivador os conflitos gerados. Não avaliamos em que medida, se foram totalmente adequadas, as estratégias utilizadas pela PFF para provocar esses conflitos que, segundo Fogaça (2011), advêm de uma atividade compartilhada que abre as Zonas de Desenvolvimento Proximal por meio de representações. Os questionamentos a respeito da atitude das professoras na realização e condução da atividade colocaram em xeque conhecimentos anteriores, o que mobilizou uma atividade reflexiva, instigadora, repercutindo em uma situação desafiadora para elas.

Também, naquele momento, a PFF passa a reestruturar seu próprio agir, pois não só diferentes representações são postas em jogo, como ainda, há uma oscilação entre as relações de poder que se mantêm assimétricas. A mudança de postura da PFF, como ouvir mais que falar, questionar em vez de explicar ou replicar perguntas que as colocasse em situação conflituosa, portanto, pensante, foi decisivo, também para mudança de agir do próprio grupo.

No início, coletivamente, as PFCs mantinham-se caladas e aos poucos foram ganhando liberdade e confiança para participar, mas sempre com reservas, de maneira contida, evitando exhibições prolongadas ou que evidenciasse as suas fraquezas, falhas ou deficiências em relação às tarefas e atividades. Com o tempo, passaram a confiar mais em si mesmas e o fato de conhecer melhor o grupo as fez abrirem-se mais para questionamentos e exposições, pois foram percebendo que os medos, as angústias que as afligiam eram compartilhadas por todas.

Individualmente, no entanto, agem de modo mais intenso, primeiro, porque já estabeleceram uma relação amigável, afetiva e de confiança com a PFF e, segundo, sentem-se à vontade, com liberdade para expor de modo contundente suas fraquezas e dificuldades. Além disso, nos diálogos travados individualmente, as conversas e discussões partiam daquilo que as PFCs haviam realizado – como, por exemplo, a reescrita de várias versões dos protótipos da SD – o que tornou possível evidenciar quais os saberes e as capacidades docentes de cada uma. Para revelá-las teríamos que dispor de um espaço maior nesse trabalho, mas ficou evidenciado que elas não detêm saberes relacionados a diferentes questões que deveriam ser contempladas na SD, tais como: conteúdos e metodologias relacionados ao ensino da língua, visto a dificuldade da maioria para abordar teórico e metodologicamente os aspectos linguísticos e contextuais de um gênero ou de um texto de gênero, ou ainda, para delimitar quais elementos mais importantes do conteúdo para uma série/ano; a elaboração e

execução de projetos para desenvolver conteúdos curriculares, demonstrado pelos PLs que elas intencionam inserir outras disciplinas, mas sem conseguir estabelecer elos entre os materiais e os conteúdos; as dificuldades para sugerir outros materiais por despreparo, no caso de um projetor ou da TV, aliando a outras ferramentas de ensino e a conteúdos; desenvolver práticas investigativas nos alunos, ainda persistia um “modelo” a ser seguido, os erros a serem corrigidos pelo professor e as atividades propostas seguindo métodos canônicos, tradicionais, enfadonhos ou de interpretação óbvia do texto; associar ou aproximar as atividades do cotidiano dos alunos, como utilizar um talão de água ou luz para tratar de aspectos relacionados ao conteúdo de medidas, elaborar cartazes para evitar o desperdício de água na escola ou hábitos de higiene; entre outros.

b) As concepções de linguagem ainda se atinham a uma divisão entre aquilo que envolve a vida cotidiana e social e o universo escolar. Essa concepção está arraigada ao uso de textos considerados escolarizados, principalmente, os vinculados aos livros didáticos. Constantemente, elas traziam livros, que pesquisavam na biblioteca da escola, para que nós os avaliassemos como “bons ou ruins”. Quando dos encontros individuais, flagramos, diversas vezes, cópias de textos/atividades que, descontextualizadas, nada diziam aos alunos. Ainda havia receio em trabalhar com texto de gêneros pertencentes ao seu cotidiano, como embalagens, panfletos, cartazes, notas, receitas etc. Também há um controle da escola em relação àquilo que é guardado em sala. Um exemplo, a PFC 10 que armazenou com ajuda dos alunos caixas de embalagens para a confecção de maquete e foi obrigada a jogar tudo no lixo, pois o ambiente estava desorganizado e entulhado, causando mau-exemplo para a escola e “dando ideias” aos outros professores, segundo a equipe diretiva.

Com a elaboração das SDs ou dos PLs, essa concepção foi sendo modificada e elas passaram a introduzir outros textos como receitas, bulas, rótulos, revistas, músicas etc. não só para a organização das atividades, como também, em outros momentos do seu cotidiano. Também há uma supervalorização da língua escrita, principalmente, de textos que mantêm uma linguagem formal/culta. Ainda há receio em trabalhar com textos que abordam a variação, pois ainda persiste o medo pela ensino do “errado”. Interessante que este aspecto está relacionado ao conhecimento/domínio ou não da linguística. A PFC 7, por exemplo, que tem habilitação em Letras, faz uma abordagem mais aprofundada do texto, além de trazer à tona questões gramaticais, sintáticas ou formais relacionadas aos textos, já, as outras, mantêm-se na superfície do texto. Além disso, a PFC 7 não demonstra preconceito ao trabalhar com gênero oral Cordel, portanto, a concepção de linguagem está relacionada à

formação, às formas como o ensino da língua é concebido por aqueles que formam esses professores. Também não podemos garantir que essa prática continue se desenvolvendo, para isso, seria necessário acompanhar o dia-a-dia pós curso dessas professoras.

c) Os saberes e as capacidades docentes das PFCs relacionados ao uso do MDG para a elaboração das SDs podem ser atestados como, praticamente, nulos. Na atividade de produção inicial, elas elaboram uma SD baseadas em achismos e apenas abordando os aspectos relacionados ao texto. Na apresentação coletiva desse trabalho, questionamentos são lançados às PFCs, o que começa a surtir os efeitos esperados pelo uso desse instrumento. Há muita resistência para a realização da pesquisa para construção do MDG, mas que, aos poucos, principalmente, no individual, vai rompendo-se, pois elas passam a focalizar a possibilidade dessa pesquisa tornar-se um mecanismo para a elaboração de atividades e, também, de maior segurança quando esses conteúdos forem trabalhados em sala de aula.

Acreditamos que o uso desse recurso não seja utilizado pelas PFCs como uma ferramenta de trabalho. Mas, a pesquisa tornou-se uma prática mais organizada, assim como, o MDG instituiu alguns procedimentos antes ignorados pelas professoras, como abordagem das questões contextuais que envolvem gênero ou texto de um gênero, aspectos estruturais e organizacionais e até questões semânticas ou sintáticas são exploradas de maneira mais aprofundada. Desta forma, a reflexão gerada pela SD, constitui-se, nesse momento, como um dos maiores ganhos para o desenvolvimento docente das PFCs.

Cristóvão (2002) apresenta a utilização do MDG como instrumento para a formação de professores, pois além de auxiliar na construção do material didático (como as SDs), também, constitui-se como um instrumento de reflexão dos professores. Em Cristóvão e Machado (2006), essa ideia fica fortalecida ao mencionarem que para a construção do MDG deve-se “conhecer o estado da arte dos estudos sobre esse gênero; as capacidades e as dificuldades dos alunos ao trabalharem com textos pertencentes ao gênero selecionado, as experiências de ensino/aprendizagem desse gênero, da mesma forma como as prescrições presentes nos documentos oficiais sobre o trabalho docente”. Estes elementos, segundo as autoras, ajudam a definir os aspectos de intervenção didática a ser desenvolvida e a construir o MDG, tendo objetivos de ensino adaptados à realidade contextual de cada professor. Contudo, todos estes aspectos se inter-relacionam formando um meandro complexo do ensino que os professores, sem conhecimento teórico suficiente, sem conseguir estabelecer motivos e interesses para descortinar e, ao mesmo tempo, associar essas questões, não conseguem estabelecer significados.

Sob este prisma, os CFs que abordam essa perspectiva teórico-metodológica, devem atentar-se para esses saberes e as capacidades necessárias para a realização do MDG. O tempo, uma das características apontadas pelas PFCs como o maior inimigo para as atividades extraclasse, principalmente, de caráter formativo, aliado a interesses, desejos, intenções e, até, reconhecimento ou recompensa, são grandes obstáculos para que isto ocorra. No entanto, vale ressaltar que são iniciativas formativas como as que apresentamos – não só a nossa, mas de outros colegas – que fazem com que essas questões sejam pensadas e que se encaminhem para um processo de transformação, principalmente, nos modos de fazer a formação que deve ser permanente, não no sentido de fixidez, mas de continuação.

d e e) Todos esses aspectos mencionados anteriormente nestas considerações, contribuem para compreender as operações psíquicas acionadas para a elaboração da proposta final. A análise da organização interna e externa das SDs ou PLs propicia averiguar o desenvolvimento das Capacidades Docentes, pois condizem com os modos como cada um intervém em sua atuação.

No que se refere à organização interna, constatamos que a realização das atividades atinge de modo satisfatório os objetivos propostos, mas as tarefas constituem, principalmente, na primeira etapa, como uma tentativa frustrada de dar andamento e provocar reflexão, discussões posteriores. No segundo momento, durante os encontros individuais, a tarefa ganha novas proporções, à medida que as PFCs visualizam os resultados de seu trabalho. Isto contribui para uma postura mais crítica e reflexiva das professoras, mas ainda, as mantêm confusas mediante tantas informações, que aos poucos, vão sendo clareadas, mas não, necessariamente, esclarecidas.

As atividades desenvolvidas para a apropriação do MDG parece-nos insuficientes para atender toda a complexidade que o envolve, como comentamos no item anterior. Isto nos leva a pensar o CFC sob uma perspectiva mais dinâmica e ao mesmo tempo mais aprofundada dos aspectos que envolvem a construção do MDG. Por esta fragilidade e esforço excessivo para que compreendessem a importância do MDG, muito mais, do que de sua aplicabilidade, na produção das SDs ou dos PLs, houve muitas dificuldades para contextualizá-lo ao trabalho, talvez, esta opacidade tenha contribuído para que se encaminhassem para os PLs, ou, ainda, o modo como foram apreendidas as informações ou como foram postas pela PFF, possa tê-lo conduzido por esse percurso.

Por uma análise dos aspectos que compõem as produções finais das PFCs, podemos afirmar que mobilizaram saberes antes demonstrados na produção inicial como

inexistentes como, por exemplo, mobilizar informações a respeito do contexto para nortear as atividades – uma, busca em conhecimentos e informações a respeito de seus alunos, aspectos que convirjam para seus interesses; outra, no contexto histórico e nas atividades extraescolares informações; outra, em problemas de relacionamento; outra no desafio da Prova Brasil, enfim, todas têm um ou mais motivo contextual plausível que mobilize métodos, recursos, planificação da aula, atividades e avaliação. Além disso, aspectos contextuais relativos ao objeto a ser trabalhado (gênero) também aparecem em todas as produções, claro, que o PFF discutia as questões do protótipo do MDG além de co-participar da produção.

De certa forma, podemos dizer que houve avanços no desenvolvimento da Capacidade Docente de Contextualização, pois ao permanecer no curso e, principalmente, ao buscar esses aspectos para contextualizar sua SD ou seu PL, as PFCs foram capazes de identificar as necessidades exigidas por um contexto mais amplo, as prescrições, que norteiam seu trabalho e apontam para os problemas pedagógicos. Identificar esses problemas, pelos quais elas estão a busca de solução, e investigar como e/ou de que maneira podem fazer isso, constitui-se como uma forma de desenvolver-se.

Do ponto de vista da organização interna das SDs ou dos PLs, para sua elaboração, as PFCs demonstraram dificuldades em mobilizar recursos linguísticos e discursivos, uma vez que temiam a aprovação ou reprovação, assim como a avaliação externa de seus pares a respeito do modo como escreviam. Ao se proporem a realizar a SD, uma das condições era a de que a PFF organizasse e reelaborasse a escrita, pois não tinham “coragem” para apresentar seus trabalhos. A PFF elaborou um protótipo que, apresentado a elas, foi aceito como um roteiro para o trabalho. Contudo, as várias versões de seus trabalhos, digitadas ou manuscritas, apresentam aspectos relacionados às suas capacidades linguísticas e discursivas que, pelo fato de recusarem-se a elaborá-las, comprovam suas limitações.

As capacidades linguísticas, a questão do tipo de discurso a ser mobilizado para essa produção e as formas de planificar a linguagem no interior do texto (os tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal); os aspectos relacionados às capacidades linguístico-discursivas (coesão, conexão verbal, conexão nominal, seleção lexical, modalizações, dêiticos, conectivos), as escolhas lexicais e semânticas e a organização temática e sintática, é um grande desafio para essas professoras que trabalham o tempo todo com a linguagem. Cada professora constrói seu texto de forma desorientada, umas em forma de respostas, outras como se fossem tópicos isolados. O texto não tem uma característica definida a princípio, ganhando estrutura e contorno a partir do protótipo apresentado pela PFC.

Com exceção de termos técnicos, que elas não são obrigadas a usá-los com proficiência, aspectos relacionados à língua culta e regras básicas de sintaxe deveriam fazer parte do repertório dessas professoras. Sem querer justificar, mas atribuindo a essas questões certas responsabilidades, apontamos a má formação inicial, desde a anterior ao Ensino Superior, como uma das prováveis causas, pouco se escreve nas universidades, muito se ouve; além disso, durante todo o dia leem textos com uma linguagem simples, vocabulário limitado, organização sintática primária etc. o que, muitas vezes, constitui a única leitura que realizam. Conseqüentemente, pouco escrevem, principalmente, em situações mais “formais” de produção escrita, decorrente dessa limitação, inibição ou bloqueio para escrever. Isto tudo, obviamente, impactou na elaboração das atividades das SDs e PLs como reflexo dessa realidade.

Desenvolver as SDs com as PFCs e analisar os possíveis resultados alcançados e dificuldades, com as quais nos deparamos no processo de formação, revela os pontos que precisam de reorientação das atividades tanto das professoras como do trabalho da PFF. Concordamos com Stutz (2012) quando assevera ao que se refere à “reflexão crítica e analítica da linguagem como fenômeno psicológico, educacional e social”, pois esses aspectos necessitam de uma abordagem mais enfática, seja nos CFI seja nos CFC, justamente, para ampliação dessas capacidades que se mostraram tão limitadas para a maioria das PFCs, necessita ser mais enfatizada no trabalho de desenvolvimento de SDs com gêneros textuais”.

O CFC proposto ganha importância inquestionável à medida que propõe às PFCs refletirem a respeito de tantas possibilidades em relação ao trabalho de ensino. Mas, poucos resultados podem oferecer se não forem projetados de modo que evidenciem esses problemas, que estratégias interventivas sejam elaboradas e que, a longo prazo, aliadas a outros projetos formativos, como a participação em aulas, pois se a produção de leitura escrita não fizerem parte do desse cotidiano, pouco sucesso terá se alcançado. Muito menos poder-se-á cobrar um ensino de qualidade desses professores, afinal, grosseiramente, falando ninguém oferece aquilo que não tem.

Todas essas reflexões, auxiliam-nos a responder a segunda pergunta de pesquisa – **Quais ações de linguagem podem ser identificadas e quais avaliações e tensões elas revelam a respeito do trabalho com Modelos Didáticos e Sequências Didáticas construídos pelas professoras no Curso de Formação?** – pois, constituem-se como pontos que, ramificados, formam uma teia colaborativa para o desenvolvimento e aprendizagens da qual falamos no título deste trabalho. As ações de linguagem elaboradas pelos interactantes, constituem-se um trabalho, cujo conteúdo e expressão podem ser, a partir de cortes

interpretativos, explorados em suas configurações discursivas. Essas “figuras discursivas” (BULEA, 2010) mobilizam conjuntos de conhecimentos ou representações que se relacionam ao desenvolvimento do agir.

Assim, no discurso produzido entre os participantes do CFC, pudemos detectar diferentes articulações e o uso mais ou menos intenso de alternâncias entre as figuras de ação detectadas. Desta forma, a atividade de linguagem realizada pela PFF diferenciou-se da atividade de linguagem expressa pelas PFCs, isto demonstrado pela frequência de figuras de ação que são mais recorrentes a uma do que a outra.

É comum pensar o trabalho do formador como uma conduta prescritiva, monológica e até autoritária, afinal, a autoridade a ele concedida e as relações de poder estabelecidas, o impingem para isso. As figuras de ação canônica conduzir-nos-iam a essa interpretação, pois, sintetizando, comportam uma estrutura prototípica e neutra que dependem de normas em vigor, portanto, organizando-se sob a modalidade do expor. Contudo, verificamos que essa ação discursiva sobrepõe-se às demais, devido à frequência que aparece, mas não como um modelo prescritivo ou teórico. A ação canônica reside sob as características dessa figura discursiva, no entanto, mescla-se ao discurso interativo que propõe o envolvimento e, desta forma, exige a resposta do outro, demarcado pela presença dos pronomes de 1ª pessoa (eu, a gente) e do presente genérico. Embora mantenha esse papel de “comandante” da situação, isto ocorre por meio da interlocução, do questionamento, da explicação, da justificação, enfim, associado a uma forma dialógica de comunicação.

Há, portanto, a partir dessa interação, uma abertura para que se construam representações outras a respeito do formador. Estas representações fazem com que as PFCs, preocupadas com a *realização*, se “aproveitem” desse diálogo para mobilizar elementos contíguos ao contexto. Assim, por meio das figuras ocorrentes, que também se apresentam em segmentos do discurso interativo, coloca-se em cena o conteúdo temático relacionado aos parâmetros dessa situação, sendo este seu eixo temporal. As PFCs assumem, desta forma, uma postura mais questionadora, participativa, menos passiva, o que (re)configura a formação como um processo dinâmico que busca a transformação dos sujeitos pelas suas ações de linguagem.

Desta forma, um mesmo tema é tratado de maneira diversificada quanto ao contexto e à situação de atividade, quanto à experiência pessoal, às normas coletivas etc., sob duas ou mais organizações discursivas, dado a tomada do turno de fala ou a atividade linguageira em curso. Essa alternância, nos indica, ainda, que a agentividade é assumida pelos interactantes na maior parte do discurso, a PFF buscando responsabilizar-se pela formação e

as PFCs por contextualizar-se a esse processo “interiorizando o debate social” (BULEA, 2010) que se estabelece. As produções constituem a tentativa de, reflexivamente, ultrapassar esse debate, por isso, e nesse ponto podemos atribuir, segundo Bulea, o estatuto de “*processo interpretativo potencialmente desenvolvimental*”. Essa *heterogeneidade discursiva* seria, a nosso ver, o ponto central para discutir a questão do desenvolvimento, pois quanto mais intenso o debate social, mais intensas são as atividades psíquicas realizadas pelos sujeitos, portanto, constantemente, nos aproveitando das explicações de Bulea (2010, p.168), “as pessoas estão suscetíveis a reformular o debate social, de interiorizá-lo, de geri-lo psicologicamente, e, por sua vez, alimentá-lo”.

Para análise das ações formativas e sua eficácia, se estão contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos sugerimos a análise da ação de linguagem, primeiramente, em sua localização nos mundos discursivos, na forma como os sujeitos estão implicados e o eixo de referência temporal e na detecção das figuras de ação. Atribuímos como ponto crucial, portanto, a análise das figuras de ação acionadas pelo formador durante os processos formativos, quanto mais intensa forem as alternâncias, quanto mais implicados estiverem, mais interativos, dialógicos os discursos, nos pareceu maiores as perspectivas para que esse desenvolvimento ocorra. Caso contrário, se prevalecerem os discursos teóricos, disjuntos, autônomos, nos sugere, que esse debate social torna-se mais monológico e é preciso analisar resultados desse processo para ver se propicia desenvolvimento ou não.

O que concluímos, por fim, é que essa alternância entre as diferentes figuras de ação contribuem para criar conflitos em relação à construção do MDG e a elaboração da pretendida SD. Os resultados, embora não sejam os idealizados no início do trabalho, pois não houve tempo suficiente durante o curso para resolver a contento esses conflitos, nos mostram intensa mobilização de recursos psíquicos e o acionamento de capacidades de linguagem diferenciadas das utilizadas na produção inicial. Esses conflitos, por sua vez, acabam interferindo na arquitetura das SDs, fato esse buscaremos responder na terceira questão de pesquisa: **Qual é a configuração das Sequências Didáticas construídas pelas Professoras em Formação em relação às capacidades de linguagem, aos seus objetivos, ao modelo didático, às concepções de linguagem e aos saberes e capacidades docentes?**

No último capítulo da parte das análises, apresentamos as produções realizadas pelas PFCs. O que observamos é a abordagem dinâmica de diferentes atividades, mas que, na maioria, não se trata de um encadeamento que converge para a SD propriamente dita, embora comporte determinadas características inerentes a elas, mas sim, de uma heterogeneidade de textos de diferentes gêneros que acabaram por caracterizar-se em PLs.

Outras características que convergem para a construção de PLs são as atividades voltadas para atender expectativas ou necessidades do contexto imediato dos alunos. As atividades propostas ganham aspecto social, à medida que tornam-se mais significativas e próximas à realidade dos estudantes.

O CFC, idealizado para o trabalho com SDs, acaba por ganhar novos contornos à medida que a PFF percebe que o encaminhamento das atividades fogem às características propostas para a elaboração da SD (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). A princípio, isso gera sentimento de frustração e fracasso, mas que aos poucos, também como uma atividade psíquica reflexiva intensa do formador, começa a orientar um novo formato, que de todo, não descarta aspectos importantes trabalhados no curso a respeito da SD didática, mas reelabora esses elementos, reformulando-os e gerindo-os juntamente às PFCs, como o processo interativo estabelecido durante o curso proposto.

É nesta perspectiva que a epígrafe contribui para fazer-nos olhar nosso trabalho, não como um conjunto de ações fracassadas, mas de maneira otimista, à medida que vai nos formando como profissionais, amadurecendo nossas experiências como formadores e, principalmente, fazendo-nos refletir a respeito de nosso agir. Devemos diante dessa nossa vivência, pensar a respeito de como reelaborar teórico e metodologicamente nossas atitudes e, principalmente, como organizamos nossas ações de linguagem, quais figuras discursivas podem realmente serem promotoras de desenvolvimento, como, enquanto sujeitos sociais podemos partilhar nossos conhecimentos para transformar a realidade que nos cerca e sermos úteis aos demais.

Além disso, nos processos formativos, principalmente as necessidades dos PF devem ser levadas em consideração. Geralmente, os CF são elaborados a partir de princípios teóricos escolhidos sob diferentes critérios e motivos pelo pesquisador, além de serem decorrentes de outros estudos que levantam a problemática e prospectivamente apontam novos rumos que as pesquisas podem tomar. Esses planos de ação interventivas devem caracterizar-se por interstícios nos quais o tempo todo pode-se modificar os planos e as estratégias e, especialmente, buscar a partir da participação cooperativa, soluções para os problemas. Por isso, o propósito para o desenvolvimento docente dos sujeitos não pode se restringir somente àqueles em formação, mas também, deve se estender ao formador, questão que vamos buscar responder em nossa última pergunta de pesquisa: **O que o Curso de Formação propiciou em relação ao desenvolvimento profissional do Professor Formador em Formação?**

Esta pergunta tem um caráter mais ou menos complexo, pois PFF e pesquisador, agora, unem-se em um processo de reflexão, cujos resultados podem ser escamoteados por diferentes estratégias que desculpabilizem as ações empreendidas, sejam elas em relação aos gestos ou às ações de linguagem. As responsabilidades do formador sob um grupo é muito grande, portanto, momentos de tensão e inseguranças tornam o trabalho estressante, pois não há um formato definido para a formação, nem tampouco discursos e prescrições a respeito de estratégias, ferramentas e objetos a serem utilizados para atingir os objetivos propostos. Diante de uma quantidade enorme de trabalhos, métodos, teorias e experiências, o formador tem que buscar um meio, elaborar um plano de intervenção, que possa ser eficiente para o contexto específico. Portanto, é um trabalho solitário, pois, por mais arquitetado que esteja, a realidade modifica esses planos, e, se assim não for, o curso constituiu-se em apenas como um transmitir de informações, pois não pode permitir a interação, senão as coisas fogem ao seu controle.

Os aspectos apresentados no decorrer deste trabalho em relação às ações empreendidas pelos participantes, colocam como responsável pelos conflitos e pela modificação dos resultados apresentados, justamente, a interação. A relação dialógica que é estabelecida coloca em xeque o método e os propósitos: para as séries iniciais, as SD (método), parecem não atender às necessidades das PFCs (propósitos), por isso, tem que ser rearranjados de modo que atenda a demanda desse contexto. Infelizmente, não houve espaço neste trabalho para expor dados coletados relacionados as ações pós-formação. Retornamos ao contexto, entrevistamos algumas professoras, muitas, ainda, estão a busca de respostas, novos conflitos foram gerados, mas as sementes daquilo que plantamos, continuam germinando. Muitas voltaram às suas práticas habituais, se é que algum dia saíram delas e, outras tornaram o seu cada dia escolar um desafio, estão lá, talvez, neste momento, buscando fazer a diferença.

O FP, ao dar encaminhamento para o curso, não anula os conhecimentos anteriores dos PFC, suas mentes não são esvaziadas e inicia-se um novo ciclo de atividades que as preencherão. Ao contrário, a formação constituiu-se como momentos de conflito, justamente, porque as novas informações chocam-se com as anteriores. E é em relação ao turbilhão de pensamentos, ideias, conceitos e concepções desequilibradas, que o FP tem que agir para reequilibrá-los. Tarefa nada fácil, quando tem-se um grupo composto por indivíduos tão diferenciados quanto às suas capacidades e experiências.

Desta forma, para nós, a SD ou o PL constituíram-se em um passo importante para a formação, tanto da PFF como das PFCs. Este desafio, por maiores que

sejam as distorções e as falhas, fez os sujeitos reinventarem-se: a PFF quebra resistências pessoais e internas a respeito de seu autoritarismo e abre precedentes para qualificar, não o seu trabalho, mas o trabalho realizado pelas PFCs na culminância predominante dos PLs. Para responder se houve desenvolvimento ou não, há de se avaliar novos trabalhos da PFF, pois as ações discursivas posteriores é que demonstrarão se poderemos ter a percepção de um desenvolvimento possível ou não.

Para finalizar, retomamos aspectos do nosso objetivo geral e, quanto à possibilidade de compreensão das relações de ordem formativa, diríamos que em muito esse trabalho contribui, a nosso ver, para compreendê-las. Quanto ao desenvolvimento das Capacidades Docentes, acreditamos que colaboramos em muitos aspectos, mas que elas continuam em plena atividade. No que diz respeito ao PFF, garantimos que se desenvolvem mais e mais a cada dia e continuarão a desenvolver-se, como continuarão em cada Professora que busca constantemente alimentá-las de novos saberes, saberes esses, que, para nós, são inesgotáveis. Reportando-nos à epígrafe, diríamos que os CFs devem voltar-se às “pequenas” causas dos professores, às suas experiências, às suas dificuldades em organizar todo o trabalho, enfim, ao formador cabe aproximar-se da realidade do professor, alcançar pontos comuns na busca de um significado compartilhado.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Sandra Maria. **Políticas de democratização da gestão escolar**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/646-4.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2013.
- AMIGUES, René. O trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- APARÍCIO, Ana Silvia Moço. Inovação em aula de gramática no ensino fundamental II da escola pública estadual paulista: um estudo de caso. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Significado de inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun/jul/ago. 2005, n.29, p. 108 a 118. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARRICELLI, Ermelinda. O trabalho do professor de educação infantil interpretado em textos oficiais. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **O Curso de Pedagogia e a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa das séries iniciais**. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) – Centro de Ciências Humanas, Educação, Comunicação e Arte, Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2007.
- BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO; Aricélia Ribeiro do; (Org.). **Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BELLO, José Luiz de Paiva. **A teoria básica de Jean Piaget**. Vitória, 1995.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2011.
- _____; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação de professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, Beth. Prefácio: As tramas discursivas implicadas na dialética do trabalho ensinar-aprender-ensinar. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

BRASIL. Ministério Da Educação Conselho Nacional De Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica e centros de pesquisa e desenvolvimento da educação: orientações gerais: catálogo 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em: 01 out. 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de: Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Tradução de: Anna Rachel Machado e, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio et al. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008, (Coleção sobre linguagem).

_____. Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: MACHADO Anna Rachel e colaboradores: Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lilia Santos Abreu-Tardelli (Org.); **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, (Pós-fácio Jean-Paul Bronckart).

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais na interpretação da atividade**. Tradução de: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SAITO, Cláudia Lopes Nascimento; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Balanço de um projeto de formação contínua de professores: gêneros textuais como instrumentos de mediação. In: 2º CIEPG - CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA, 2010, Ponta Grossa. **Anais ...**, 27 a 29 de maio de 2010.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La pensée sauvage, 1985.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia; STUTZ, Lídia. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no conteúdo francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T.C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, R. A. (Org.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011, v1, p.17-40.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; MACHADO, Anna Rachel. Desenvolvimento profissional na atividade de produção coletiva de material. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011

COLL, C. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In LEITE, L.B. (Org.). **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1992.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de: Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DE GRANDE, Paula Baracat; KLEIMAN, Angela B. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. **Língua, Literatura e Ensino**, Campinas, maio/2007, v. 2 Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/lle/article/viewFile/10/7>>. Acesso em: 17 abr. 2012.

DIAS, Daniella Lopes. O agir docente sob a ótica habermasiana dos mundos representados. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores/Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. Tradução de: Fabrício Roberto Decândio. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Paulo: Claraluz, 2009.

DREY, Rafaela Fetzner. **O processo inicial de competência profissional docente: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 225f., 2011.

ERNICA, Maurício. O trabalho desterrado. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotsky. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril, 2004. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>.

FELDMAN, Daniel. **Treinta y seis capacidades para la actividad docente in escuelas de educación básica**. s/d. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/93881321/36-CAPACIDADES-DOCENTES>>. Acesso em: 06 jul. 2012.

FILLIETTAZ, Laurent. As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor: enquadramento das atividades em aula. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

FOGAÇA, Francisco Carlos. Conflito e desenvolvimento: duas faces da mesma moeda. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Maximina M. Abordagem hermenêutica fenomenológica como orientação de pesquisa. In: FREIRE, Maximina M. **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em linguística aplicada**. Grupo de pesquisa sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica LAEL – PUCSP/CNPQ. Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica: São Paulo, 2010. Publicação associada ao IV encontro de pesquisadores da abordagem hermenêutico—fenomenológica realizado no centro brasileiro britânico em 3 de dezembro de 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1996.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de: Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GADELHA, Luiz Sérgio Gadelha; PINTO, Heloisa Garcia. **Auditorias Operacionais Área de Educação: Formação de Professores do Ensino Fundamental**. Sumário Executivo: Abril de 2009. Disponível em: <www.tce.pr.gov.br>. Acesso em 01 maio 2011.

GAGNON, R. **Former à enseigner l'argumentation orale: de l'objet de formation a l'objet enseigne en classe de culture generale**. 2010. 490 f. Tese (Doutorado em Didactique) – Faculte de Psychologie et des Sciences de l'Education, Universite de Geneve, 2010.

GARCEZ, Lucília H. C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Universo de Brasília, 1998.

GIGER, Itziar Plazaola. O discurso do professor sobre sua própria ação: questões metodológicas da entrevista. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

GOLDER, Mário.(Org.) **Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo**. Tradução de: Célia Regina Barbosa Ramos. São Paulo: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica: Xamã, 2004.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 66, Abril/1999.

GONÇALVES, Adair Vieira; BARROS Eliane Merlin Deganutti de. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.1, p.37-69, jan./jun. 2010.

GRIGOLI, Josefa a. G. et al. A escola como lócus da formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, v.20, n.139, jan./abr., p.237-256, 2010.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. et al. A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem: formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GÜNTER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais n. 1), 2003. Brasília, DF: Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia Ambiental.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HEGEL, Friedrich. **Friedrich Hegel**. Sílvio Rosa Filho (Org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção educadores) Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>>. Acesso em: 21 out. 2010.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização de currículos por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

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

HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY, B. Savoirs en (trans)formation. Au coeur de l'enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Savoirs en (trans)formation. Au coeur de l'enseignement et de la formation**. Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Educatives, 2009, p. 7-40.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Ângela . Alfabetização e Letramento: Implicações para o Ensino. **Revista da Faced**, Universidade Federal da Bahia, n. 06, 2002. Págs. 89 a 112.

_____. **Preciso “ensinar”o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Unicamp: Cefiel/IEL, 2005a-2010.

_____; MATENCIO, Maria de Lourdes M. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado das Letras, 2005b.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca. **O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de língua inglesa**. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

LEONTIEV, Alexie N. **Atividade consciência e personalidade**. Tradução de: Maria Sílvia Cintra Martins. Fonte: The Marxists Internet Archive .1978. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do>>. Acesso em: 22 jul. 2012.

_____. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. (Org.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001, p.59-82.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de: Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. No 27, Set /Out /Nov /Dez 2004a. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per09.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004b.

_____. Pontos críticos dos atuais cursos de pedagogia. **Presença Pedagógica**, v.11, n. 65, set./out., p. 52-63, 2005.

LIBERALLI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de professores: questões fundamentais**. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 8). Campinas: Pontes Editores, 2010.

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

_____. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Linguagem e prática docente: perspectiva de pesquisa. In: Colóquio linguagem e trabalho docente. **Anais ... USP**: 01 e 02 de junho de 2012.

LUZ, Iza Cristina Prado da. **A repercussão do programa pró-letramento no trabalho de professores de escolas públicas**: uma análise preliminar. Disponível em: <<http://www.sbec.org.br/evt2012/trab25.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2013.

MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

_____; CRISTÓVÃO, Vera Lucia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

_____; et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sócio-discursivo. In: MACHADO, Anna Rachel e colaboradores; Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli (Org.) **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009, (Pósfácio de Jean Paul Bronckart).

_____; BRITO, Célia. O agir linguageiro em questionário de pesquisa. In: MACHADO, Anna Rachel e colaboradores; Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli (Org.) **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009, (Pósfácio de Jean Paul Bronckart).

_____; BRONCKART, Jean Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. 2004. In: MACHADO, Anna Rachel e colaboradores; Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli (Org.) **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009, (Pósfácio Jean Paul Bronckart).

_____; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. Os trabalhos do Grupo ALTER- LAEL, na linha de pesquisa Linguagem e Trabalho. In: FREIRE, Maximina M. **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares**: estabelecendo interlocuções em linguística aplicada. São Paulo: Grupo de pesquisa sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica LAEL – PUCSP/CNPQ. Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, 2010.

_____; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel, Bezerra, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, Pr: Kaygangue, 2005.

MARTINS, Eduardo Simões. Os papéis sociais na formação do cenário social e da identidade. **Kínesis**, v. 2, n. 04, dez.-2010, p. 40-52. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/Ospapeissociaisnaformacao.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2012.

MARTINS, Clícia Buhner; CAVAGNARI, Luzia Borsato. **Uma análise dos processos de gestão da formação de professores junto a secretarias municipais de educação do estado do Paraná.** Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/88.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2013.

MARX, Carl. O processo de trabalho e processo de produção de mais valia. In: **O Capital.** 1909. Disponível em Domínio Público:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000067.pdf>>. Acesso em: mar. 2011.

MARX, Karl. **O capital.** [1872-2012] – disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>.

MATTOS FILHO, Mauricio A. Saraiva de. et al. **A transposição didática em Chevallard:** as deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/431_246.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2012.

MAZZILLO, Tania. Analisando textos sobre o trabalho do professor: reflexões sobre uma proposta metodológica. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. **O professor e seu trabalho:** a linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

MEDRADO, Betânia Passos. **Leituras do agir docente:** a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Betânia Passos Medrado e Mariana Peres (Org.). (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 12). Campinas: Pontes Editores, 2011.

MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. In: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio. **Português no ensino médio e a formação de professores.** São Paulo: Parábola, 2006.

MEC. **Orientações gerais** – rede nacional de formação continuada de professores da educação básica. Lygia Bechara (Coord.) Brasília, 2005.

MEC. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Org.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MEC. **Plano de Ações Articuladas - PAR 2011-2014** - Guia prático de ações. Brasília: Ministério da Educação para Municípios, novembro de 2011. Disponível em: portal.mec.gov.br.

MEC. **PNE 2011- 2020 metas e estratégias.** 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 09 maio 2012.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, v. 10, n. 2, p. 329-338. 1994

_____. Fotografias da lingüística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **Delta**, v.15, Issue: São Paulo, p. 419-435. 1999.

MOREIRA, Daniel A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução e Organização de: Daniela Saheb. MEC: Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangaba, 2010. (Coleção educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>>. Acesso em: 21 out. 2010.

NASCIMENTO, E.L. **Mediações formativas na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. Mesa Redonda: Práticas Docentes na educação profissional: perspectivas e desafios. In: II SEMINÁRIO DAS ÁREAS DE CONHECIMENTOS DA BASE COMUM: ENSINO E APRENDIZAGENS. 2012. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. UFMT. Cópia interna.

_____. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: _____. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de Ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009, (p. 51-90).

_____; ZIRONDI, M. I. Gêneros textuais e práticas de letramento. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009.

_____; Gonçalves, Adair Vieira. **Trabalhos em lingüística aplicada**. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2011, n.49, p.241-260.

_____; SAITO, Claudia Lopes Nascimento. **Gêneros textuais: instrumentos para práticas de linguagem e de letramento na rede nacional de formação continuada de professores da educação básica – EAD**. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/50.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2012.

_____. A dupla semiotização dos objetos de ensino -aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum Estudos da Linguagem**. Revista do Programa de Pós-graduação em estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina. n.1/julho de 2011b.

NOVELLI, Pedro Geraldo Aparecido. **O idealismo de Hegel e o materialismo de Marx: demarcações questionadas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp - Faculdade de Educação (Pós-Graduação em História e Filosofia e da Educação. 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000134537&fd=y>>.

NOVELLO, Jaqueline C. Lickfeldt. **Formação contínua de professores: relato de uma experiência**. IV Encontro Ibero-americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola. Lajeado, RS, 24-29 de julho de 2005. Disponível em: <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano>>. Acessado em: 17 abr.2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Metodologia interativa: um processo hermenêutico dialético. **Interfaces Brasil/Canadá**, Porto Alegre, v. 1, n.1, 2001. Disponível em: <<http://www.revistabecan.com.br/arquivos/1178668221.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2012.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2011.

PACHECO, José. **Escola da ponte: formação e transformação da educação**. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2008.

PROMOEX. **Auditorias operacionais área de educação: formação de professores do ensino fundamental**. Sumário executivo Abril 2009. Realização tribunal de contas do Brasil. Coordenação Instituto Rui Barbosa. <<http://www.tce.pr.gov.br/downloads/cartilha.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto**. 2011. 362 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

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

REIS, Simone; VEEN, Klas Van; GIMENEZ, Telma. **Identidade de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011.

ROCHA, Maria do Rosário Cordeiro. O uso do tempo na sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto; COLLINS, Heloísa. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Araraquara: JM Editora, 2004.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SIGNORINI, Inês. **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

STUTZ, Lídia. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês**. 2012, 383 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Campinas: [s.n.], 2008. 254f.:il.

TERRA, Márcia Regina. **O desenvolvimento humano na teoria de Piaget**. <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>. Acesso em 14 mar. 2011.

VEEN, Klass Van; SLEEGERS, Peter; VEM, PIET-Hein. A identidade de um professor, suas emoções e seu compromisso com a mudança: um estudo de caso sobre os processos cognitivo-afetivos de um professor de ensino secundário no contexto de reformas. Tradução de: Lautenai A. Bartholamei Jr; Simone Reis e Lincoln P. Fernandes. In: REIS, Simone; VEEN, Klas Van; GIMENEZ, Telma. **Identidade de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011.

VERDINELLI, Marilsa Maria. **Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia histórico crítica e teoria histórico-cultural**. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artimed, 1996.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Angela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. (Org.) **Letramento e formação do professor:** praticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

ANEXOS

ANEXOS EM CD

- 1 Transcrição das gravações do CFC (coletivo)
- 2 Transcrição das gravações do CFC (individual)
- 3 Desenhos realizados pelas PFCs
- 4 Questionários respondidos pelas PFCs
- 5 Proposta para SD produção inicial
- 6 Protótipo para o MDG
- 7 Pesquisa manuscrita para o MDG e a SD
- 8 SD ou PL elaborados pelas PFCs