



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

THASSIANA REIS FÉLIX

**INSTRUMENTOS ORGANIZADORES DA PROGRESSÃO
DOS CONTEÚDOS DE ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Londrina
2017

THASSIANA REIS FÉLIX

**INSTRUMENTOS ORGANIZADORES DA PROGRESSÃO
DOS CONTEÚDOS DE ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento.

Londrina
2017

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

Félix, Thassiana Reis.

Instrumentos organizadores da progressão dos conteúdos de ensino em língua portuguesa / Thassiana Reis Félix. - Londrina, 2017.
202 f. : il.

Orientador: Elvira Lopes Nascimento.

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

Inclui bibliografia.

1. Plano de Trabalho Docente - Tese. 2. Progressão de conteúdos - Tese. 3. Ensino de Língua Portuguesa - Tese. I. Nascimento, Elvira Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

THASSIANA REIS FÉLIX

**INSTRUMENTOS ORGANIZADORES DA PROGRESSÃO DOS
CONTEÚDOS DE ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Elvira Lopes Nascimento
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Eliana Merlin Deganutti de Barros
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Prof^a. Dr^a. Juliana Reichert Assunção Toneli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 03 de maio de 2017.

“Há quem diga que todas as noites são de sonhos. Mas há também quem garanta que nem todas, só as de verão. No fundo, isto não tem muita importância. O que interessa mesmo não é a noite em si, são os sonhos. Sonhos que o homem sonha sempre, em todos os lugares, em todas as épocas do ano, dormindo ou acordado.”

-- Willian Shakespeare

Dedico este trabalho às duas pessoas que mais me incentivam a buscar pelos meus sonhos: Maria Ilza Zirondi e Clodoaldo Fernando Faria.

AGRADECIMENTOS

Agradecer: ato de manifestar gratidão; render graças; reconhecer. E eu reconheço. Reconheço que um trabalho, seja ele qual for, não se realiza sozinho. Precisamos de outras pessoas: seja para a atividade em si ou para nos dar força, ombro, não nos deixar abater quando um desânimo teima em aparecer. Para a concretização desta pesquisa não foi diferente. Por isso, agradeço:

Primeiramente, a Deus, por me conceder saúde, por guiar e iluminar os meus passos para que eu pudesse concluir mais essa etapa da minha vida;

À Prof^a Dr^a Elvira Lopes Nascimento, minha orientadora, por ter aceitado a tarefa de me orientar, por mostrar-me o caminho da pesquisa, por estar sempre presente por mais difícil e doloroso que fosse o momento que estava passando;

Às Prof^{as} Dr^{as} Eliana Merlin Deganutti de Barros e Juliana Reichert Assunção Tonelli, por aceitarem o convite para a banca e pelas contribuições durante a qualificação;

À CAPES, pelo recebimento da bolsa que me deu meios materiais para a concretização desta pesquisa.

À Maria Ilza Zironi, pela amizade, disponibilidade e incentivo não apenas durante esse, mas em todos momentos da minha vida;

Ao Clodoaldo Fernando Faria, por todos os anos de companheirismo, amizade, conselhos e por ser sempre o “ombro” nos momentos em que eu mais preciso;

Aos Professores do PPGEL, pelo muito que contribuíram para a minha formação;

Às Professoras-Participantes, que disponibilizaram seus instrumentos organizadores, informações e trocas de experiências e, assim, possibilitaram que a pesquisa fosse concretizada.

Sem vocês, nada disso seria possível. A todos vocês, muito obrigada!

FELIX, Thassiana Reis. **Instrumentos organizadores da progressão dos conteúdos de ensino em Língua Portuguesa** 2017. 202 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

Organizar e planejar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula são algumas das tarefas consideradas como primordiais do trabalho educacional. O objetivo desta pesquisa é investigar as diferentes formas utilizadas por professores de instituições públicas para organizarem a progressão dos conteúdos de ensino em Língua Portuguesa. Ancoradas por abordagens advindas da base teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006, 2008, 2012; BULEA, 2010) em relação ao agir de linguagem e ao trabalho docente, partimos da premissa segundo a qual a linguagem do profissional materializada nos textos que produz pode revelar práticas que ajudam o pesquisador a compreender as representações do trabalho que o levam a desenvolver os seus gestos profissionais (NASCIMENTO, 2014a). Para compreender o trabalho de ensino como um processo multifacetado que engloba as prescrições, os coletivos de trabalho, as regras do ofício, os objetos de ensino e os recursos mobilizados para a progressão dos conteúdos, – e ao focalizarmos como *lócus*, nesta pesquisa, o Estado do Paraná – partimos das Diretrizes Curriculares Educacionais do Paraná (PARANÁ, 2008), passamos para dois Planos de Trabalho Docente organizados para nortear o trabalho docente no ano de 2016 e buscamos dados em entrevistas pautadas no instrumento de *Instrução ao sócia* (CLOT, 2007; 2010) realizadas com professoras de instituições públicas, localizadas na cidade de Londrina- PR. Os resultados da pesquisa nos levam a concluir que os instrumentos técnico-semióticos que agem na construção do trabalho docente são portadores da memória do ofício e das experiências acumuladas, mas também das atividades impedidas por inúmeros obstáculos que, ao se transformarem em linguagem dirigida ao outro possibilitam a reorganização e modificação da atividade, abrindo espaços potenciais para o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Plano de Trabalho Docente. Progressão dos conteúdos. Ensino de Língua Portuguesa. Trabalho docente.

FELIX, Thassiana Reis. **Organizers instruments of progression of teaching contents in Portuguese Language.** 2017. 202 p. Dissetation (Master's Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

Organize and plan the activities to be developed in the classroom are some of the tasks considered to be the most important of the educational work. The objective of this research is to investigate the different ways used by teachers of public institutions to organize the content progressions of teaching in Portuguese Language. Anchored by approaches derived from the theoretical-methodological basis of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006, 2008, 2012; BULEA, 2010) in relation to language acting and the teaching work, we start from the assumption that the language of the professional materialized in the texts produced can reveal practices that help the researcher to understand the representations of the work that lead him to develop his professional gestures (NASCIMENTO, 2014a). To understand the teaching work as a multifaceted process that includes the prescriptions, the task collectives, the profession rules, the teaching objects, and the resources mobilized for contents progression, - and focusing attention in this research on Parana State – we start from the educational curricular guidelines of Parana (PARANÁ, 2008), we move on to two of Teaching Work Plan organized to guide the teaching work in the year 2016 and we search data in interviews guided by the instrument of *Instruction of lookalike* (CLOT, 2007; 2010) performed with teachers of public institutions, located at Londrina City, Parana. The results of the research lead us to conclude that the technical-semiotic instruments that act in the construction of teaching work are bearer of profession memory and the accumulated experiences, but also activities prevented by uncounted obstacles that, when being transformed into language directed to the other, make possible a reorganization and modification of the activity, opening potential spaces for the professional development.

Keywords: Content progression. Teaching of Portuguese Language. Teaching work. Teaching Work Plan.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	–Representação do trabalho do professor em sala de aula	29
Figura 02	–Esquema da SD	50
Figura 03	–Eixos básicos de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa	62
Figura 04	–Divisão dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa	63
Figura 05	–Níveis da atividade educacional	72
Figura 06	–Instrumentos para análise dos dados	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –Objetivos e Perguntas de pesquisa	23
Quadro 02 –Síntese dos movimentos da pesquisa	24
Quadro 03 –Características dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos	31
Quadro 04 –Síntese das contribuições dos estudos dos gêneros	32
Quadro 05 –Proposta de agrupamento de gêneros ⁴³	
Quadro 06 –Gêneros orais e escritos do argumentar: as três capacidades a serem desenvolvidas	45
Quadro 07 –Definição dos aspectos presentes no contexto de produção.....	55
Quadro 08 –Classificação das vozes secundárias	56
Quadro 09 –Definições de conceitos utilizados no ISD.....	57
Quadro 10 –Objetivos que devem ser atingidos pelos alunos em cada eixo de ensino de acordo com os PCN	64
Quadro 11 –Objetivos para cada um dos eixos de ensino em Língua Portuguesa segundo as DCE	67
Quadro 12 –Comparativo entre as Participantes da pesquisa	81
Quadro 13 –Procedimentos de análise	87
Quadro 14 –Perguntas norteadoras para a produção do Plano de Trabalho Docente	93
Quadro 15 –O discurso prescritivo oficial para a Língua Portuguesa nas DCE (PR).....	95
Quadro 16 –Seleção dos gêneros conforme as esferas de comunicação nas DCE (PR)	97
Quadro 17 –Síntese dos elementos presentes nos Planos de Trabalho Docente analisados	131
Quadro 18 –Síntese das singularidades encontradas nos Planos de Trabalho Docente analisados	139
Quadro 19 –Gêneros citados no PTD, no Livro Didático e na entrevista de <i>Instrução ao sócia</i> da 1ª Professora-Participante	148
Quadro 20 –Síntese dos SOT e dos STT abordados na entrevista com a PP1	152
Quadro 21 –Responsabilidade da sócia e dos alunos durante o período de ausência da PP2.....	157
Quadro 22 –Síntese dos SOT e dos STT abordados na entrevista com a PP2.....	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Capacidade de Ação
CD	Capacidade Discursiva
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CLD	Capacidade Linguístico-Discursiva
CS	Capacidade de Significação
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDG	Modelo Didático de Gênero
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
P	Pesquisadora
PP1	Professora Participante 1
PP2	Professora Participante 2
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTD	Plano de Trabalho Docente
SD	Sequências Didáticas
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SOT	Segmento de Orientação Temática
STT	Segmento de Tratamento Temático
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
HISTÓRICO DA PESQUISA	16
JUSTIFICATIVA	17
PERGUNTAS DE PESQUISA	22
OBJETIVO GERAL	22
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
PERCURSO DA DISSERTAÇÃO	23
BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	25
CAPÍTULO I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	26
1.1. CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM	27
1.2 A INTERAÇÃO VERBAL E O DIALOGISMO EM MIKHAIL BAKHTIN	33
1.3 PRESSUPOSTOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	35
1.4 CONCEITO DE GÊNEROS – DISCURSIVOS OU TEXTUAIS: DIFERENTES PERSPECTIVAS	37
1.5 ENSINO E APRENDIZAGEM COM GÊNEROS PELA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	41
1.5.1 O modelo didático de gênero	47
1.5.2 Sequências didáticas	50
1.6 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE PARA O TRABALHO/AGIR DOCENTE REPRESENTADO EM TEXTOS NO QUADRO TEÓRICO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	54
CAPÍTULO II– BASES TEÓRICAS NECESSÁRIAS PARA A COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	60
2.1 OS OBJETIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA	61
2.2 O PERCURSO DO TRABALHO DO PROFESSOR: DO PRESCRITO AO REALIZADO	68

2.3	TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO AO OBJETO DE ENSINO	72
	CAPÍTULO III – O QUADRO METODOLÓGICO DA PESQUISA	76
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	77
3.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA	79
3.3	O CONTEXTO DE ATUAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	81
3.4	INSTRUMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	83
3.4.1	O plano de trabalho docente	83
3.4.2	As gravações	85
3.4.2.1	O processo de transcrição	85
3.5	CATEGORIAS PARA ANÁLISE DOS DADOS	86
	ANÁLISE DOS DADOS	89
	CAPÍTULO IV – O INSTRUMENTO ORGANIZADOR DO TRABALHO DOCENTE POSSIBILITADO AOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO NO ESTADO DO PARANÁ	90
4.1	O PLANO DE TRABALHO DOCENTE - NÍVEL PRESCRITO	91
4.2	O PLANO DE TRABALHO DOCENTE DA 1ª PROFESSORA-PARTICIPANTE	100
4.3	O PLANO DE TRABALHO DOCENTE DA 2ª PROFESSORA-PARTICIPANTE	119
4.4	SINGULARIDADES ENCONTRADAS NOS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE E RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA	132
	CAPÍTULO V – AS REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS-PARTICIPANTES SOBRE SUAS ATIVIDADES DE TRABALHO	143
5.1	A ENTREVISTA DE INSTRUÇÃO AO SÓCIA COM A 1ª PROFESSORA-PARTICIPANTE	144
5.2	A ENTREVISTA DE INSTRUÇÃO AO SÓCIA COM A 2ª PROFESSORA-PARTICIPANTE	154
5.3	OS ELEMENTOS TEMATIZADOS E AS RESPOSTAS À PERGUNTA DE PESQUISA	164

CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES	181
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	182
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PROFESSORA PARTICIPANTE 1	186
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PROFESSORA PARTICIPANTE 2	198
ANEXOS	201
ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	202

INTRODUÇÃO

HISTÓRICO DA PESQUISA

Meu percurso, como pesquisadora, inicia-se no ano de 2013 com o ingresso na Especialização em Língua Portuguesa, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Confesso que decidir por qual área e pesquisa a seguir a partir de então não foi uma tarefa difícil: ainda que de uma forma muito preliminar, em meu último ano de graduação, pude ter o contato com o procedimento das Sequências Didáticas, desenvolvido por Joaquim Dolz, Michelle Noverraz e Bernard Schneuwly (2013), pesquisadores da Escola de Genebra, pelo qual logo me interessei. Esse interesse culminou para a realização do trabalho monográfico – intitulado *Dispositivos Didáticos para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa* – juntamente com os Projetos de Letramento e as Práticas de Letramento, defendido em 2014.

O contato com os autores Lev Vigotsky, Mikhail Bakhtin e Jean-Paul Bronckart, responsáveis por respaldar nossa pesquisa dissertativa, começou também por motivo do trabalho monográfico e pode ser intensificado em 2014, quando comecei a participar do Projeto *Atividades de linguagem e trabalho educacional* (ALTED), atrelado ao Grupo GEMFOR – CNPq, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento.

Esse projeto de pesquisa do qual fazemos parte como discente colaborador é embasado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que têm em Vigotsky a sua fonte primeira e cujo fundamento principal é o de privilegiar os processos, a dinâmica, o movimento com a finalidade de compreender a função dos instrumentos (técnicos e semióticos) que o indivíduo utiliza como meios para controlar, realizar, desenvolver seu pensamento, sua memória, seu juízo ao agir (FRIEDRICH, 2012). Com os aportes do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Jean-Paul Bronckart (2006, 2008, 2012) e a sua interseção nos campos disciplinares das Ciências do Trabalho (CLOT, 2007; 2010), centramo-nos nas atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano, emergentes das práticas em situação de trabalho educacional. Desse modo, constituem-se três polos de pesquisa que perpassam os seguintes focos: a) foco na *transposição didática* mediada por diferentes instrumentos capazes de organizar as atividades e os objetos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa; b) foco no aluno pela análise de seu desenvolvimento em contextos educacionais organizados pelos diferentes instrumentos; c) foco no agir docente e no desenvolvimento do seu ofício.

Após o curso de Especialização, senti¹ necessidade de continuar a pesquisa que comecei a desenvolver em 2013. Decidi, então, por um “salto” maior: ingressar como

¹ Nesse texto, em momentos de referências dêiticas mais pessoais, opto por usar a primeira pessoa do singular.

Estudante Especial – e, mais tarde, ser aprovada – na seleção de Mestrado em Estudos da Linguagem.

Nesse contexto surge a pesquisa: nela, opto, agora, por um foco ampliado para outros objetos de investigação aqui considerados como instrumentos semióticos que mediatizam as atividades escolares, como as prescrições oficiais, os coletivos de trabalho que normatizam os processos didáticos, as regras do ofício educacional e o Plano de Trabalho Docente adotado como uma prescrição para nortear o agir em sala de aula do ensino público no estado do Paraná, em que o professor planeja e controla sua própria atividade e a dos alunos.

Ao considerarmos todos esses objetos para a realização da atividade no contexto educacional, algumas indagações motivaram essa pesquisa, tais como: embora haja as prescrições oficiais para o trabalho docente – como, por exemplo, os documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) – será que ao tratar sobre a questão do planejamento, os discursos apresentados para os professores, especificamente os inseridos em instituições públicas de ensino, são suficientes para que realizem essa atividade (o planejar suas ações em sala de aula) da maneira como são prescritas nessas situações? Ou ainda: será que, por receberem as mesmas prescrições, os professores organizam e desenvolvem seus planejamentos do mesmo modo?

Diante disso, optamos por – a partir dos aportes teóricos-metodológicos do ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2012) e dos discursos dos documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) – convidar, para que essa pesquisa fosse realizada, duas professoras de diferentes instituições de ensino públicas da cidade de Londrina-PR, na tentativa de averiguar sobre nossas indagações.

JUSTIFICATIVA

Sabe-se que, quando se pensa no trabalho docente, há algumas tarefas consideradas como primordiais e inadiáveis. Algumas, são prescritas nos documentos educacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) (PARANÁ, 2008) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) – que se preocupam com a transposição de conteúdos em sala de aula e, conseqüentemente, em abordar como a disciplina, em nosso caso específico de Língua Portuguesa, deve ser trabalhada pelo professor.

Entretanto, ainda que haja essa preocupação, Nascimento (2009a) considera que:

Professores apresentam “estilos” peculiares para o agir em sala de aula: uns têm a capacidade maior ou menor de tornar dinâmica e envolvente a interação com os alunos e entre os alunos, de prender a atenção da classe, de resolver crises, criar situações de humor, aliviar tensões, brincar com os alunos, encenar situações, etc. Ao mesmo tempo, conseguem controlar a situação e retornar ao gênero da atividade dando-lhe contornos próprios, oriundos das representações e decisões do sujeito. (NASCIMENTO, 2009a, p.63).

Nesse sentido, a atividade docente não se limita apenas ao espaço da sala de aula, mas a outros momentos. Em uma dimensão legal, conforme o Artigo da LDB 9.394/96, é dever do professor:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

No Estado do Paraná, os períodos dedicados ao planejamento citado pelo Artigo acima, são abordados nas chamadas Semanas Pedagógicas. Essa Semana, organizada pelo órgão da Secretaria de Estado da Educação (SEED), é uma reunião realizada na própria instituição, duas vezes ao ano (nos meses de fevereiro e julho, correspondendo a volta às aulas) com professores e funcionários da Rede Estadual de Ensino.

Nesses períodos, procura-se elaborar, **no nível macro**, uma competência profissional de natureza coletiva, situada e encarnada nos gestos profissionais do *métier* educacional (MAXIMIN-BLANC, EYMARD, 2010) que busca resolver, no coletivo dos profissionais, diferentes aspectos relacionados à gestão, à organização dos movimentos da escola para otimizar o trabalho dos docentes, às aprendizagens dos alunos, à relação da escola com a comunidade, à transposição didática dos saberes a ensinar, currículos, programas, Livros Didáticos, etc. Nesses dois encontros anuais, os profissionais conhecem a Proposta Pedagógica, o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP) e ouvem palestras com embasamento teórico. São dois momentos em que professores, supervisores, assessores pedagógicos e diretores devem se engajar no trabalho de apropriação e interpretação dos elementos do contexto e eleger prioridades para as atividades escolares.

A partir dessas discussões no nível macro sobre as prescrições ao coletivo de trabalho, **no nível micro**, o professor tem de pensar na gestão das dificuldades que vai encontrar na sala

de aula, nos conflitos que devem gerenciar e tomar decisões em que os gestos profissionais deverão ser adaptados ao contexto (NASCIMENTO, 2014a). Cada professor vai, então, planejar, autoprescrever tarefas, retomar e redefinir conteúdos em sua sala de aula, efetuar suas próprias escolhas pelas quais estabelece uma relação com os alunos e cria um meio de trabalho, que lhe permita fazer recortes da competência coletiva fundante do “ser professor”.

Diante disso, o professor passa a buscar instrumentos psicológicos (VIGOTSKY, 1987; 1991) que atuem como “um meio de autorregulação e de autocontrole” (FRIEDRICH, 2012, p.57) das suas ações na sala de aula. Na perspectiva de desenvolvimento de Vigotsky (1987;1991), as funções psicológicas superiores são mediatizadas pelos instrumentos psicológicos, produtos das relações sociais interiorizadas historicamente pelos seres humanos, o que nos leva a defender que “o planejamento do professor” é um instrumento de autorregulação e controle da sua prática docente.

Conforme Libâneo (1990, p. 221), “o planejamento escolar tem a função de: assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que evite a improvisação e a rotina; prever objetivos, conteúdos e métodos”. Sobretudo, segundo o autor, deve assegurar a coerência do trabalho docente com os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (*para que* ensinar), os conteúdos (*o que* ensinar), os alunos e suas possibilidades (*a quem* ensinar), os métodos e técnicas (*como* ensinar) e a avaliação, que relaciona-se com os demais. O autor enfatiza que a ação de planejar não pode se reduzir ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, mas precisa ser uma atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (LIBÂNEO, 1990). No Paraná, a forma mais usual para o professor da rede pública planejar suas aulas – e apresentado também pela SEED – é por meio do Plano de Trabalho Docente², texto autoprescritivo do agir docente em sala de aula, abordado no documento das DCE de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008).

Contudo, diferentes estudos realizados por diversos autores mostram que o trabalho docente é permeado por lacunas educacionais, principalmente, atribuídas aos processos de formação – tanto em instituições de ensino superior, quando o profissional ainda encontra-se

² Embora Gasparin (2003) apresente um Projeto de Trabalho que, para pesquisadores como Lopes (2013), pode ser considerado como um Plano de Trabalho Docente, ele não é o mesmo adotado pela SEED – e apresentado nesta pesquisa. Isso porque ainda que a finalidade de ambos seja a de propiciar o planejamento da ação do professor e possibilitar o trabalho focado nas práticas de linguagem configuradas em gêneros textuais, há diferenças em seu planejamento textual (NASCIMENTO, ROSOLEM, 2013).

no estágio inicial de sua formação, quanto as oferecidas pelo Governo e pelas Secretarias de Educação, para aqueles que já se encontram inseridos no trabalho educacional.

Tardif (2002) acredita que essas lacunas aparecem por a formação de professores – realizadas nas instituições de ensino superior – ensinar teorias (psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc.) que são concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor.

Essa informação vai ao encontro da pesquisa de Barros (2007), por exemplo, que ao analisar sobre a formação dos profissionais em dois cursos de Pedagogia da cidade de Londrina-PR, considerou como uma urgência a necessidade de se repensar o modelo da organização curricular que formam os professores de Língua Portuguesa para as séries iniciais. Isso porque, segundo a autora, na maior parte dos casos, o currículo desses cursos traz estudos voltados às metodologias do ensino da língua (disciplinas como, por exemplo, a didática), mas pobre de conteúdos que regem o ensino da Língua Portuguesa. Por esse motivo, a autora aponta os cursos como “inchados” e generalistas, uma vez que além de serem incapazes de dar conta dos conhecimentos que, necessariamente, deveriam estar presentes na disciplina Língua Portuguesa nas séries iniciais, ainda procuram formar, em quatro anos e em um mesmo profissional, um professor de Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, um Educador Infantil ou, ainda, um gestor educacional – supervisor, orientador, etc.

Já Zironi (2013), ao propor um Curso de Formação Continuada sobre o ensino da Língua³ a professores inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, pode detectar que, embora no início as professoras acreditassem trazer conhecimentos suficientes para o curso e que este serviria apenas como um aperfeiçoamento para suas práticas – uma vez que já haviam participado de outros momentos formativos como palestras, reuniões pedagógicas, etc. –, ao a professora-formadora apresentar e discutir aspectos teóricos-metodológicos, muitas dúvidas surgiram, o que ocasionou uma maior participação e envolvimento da própria pesquisadora nas atividades propostas.

Diante desses estudos, percebemos o quão podem ser falhas as formações oferecidas aos professores. Partindo desse pressuposto, ao considerarmos a importância de se planejar o trabalho docente a ser desenvolvido em sala de aula, e de ser o Plano de Trabalho Docente o

³Alguns dos objetivos do curso relatados pela pesquisadora eram promover a compreensão entre o envolvimento da teoria e da prática; desenvolver capacidades crítico-reflexivas e capacitar os professores em relação a saberes do ensino e a aprendizagem dos aspectos que envolvem os gêneros textuais. Ao levar em conta esse último objetivo, a professora-pesquisadora ou professora formadora, como se define ao decorrer do trabalho, esperava que ao final do curso cada professor-participante (denominados como professores em formação), elaborassem uma Sequência Didática para ser trabalhada em suas salas de aula.

instrumento orientado pela SEED para nortear essa atividade no contexto da Educação Básica do Estado do Paraná, nesta pesquisa, nos deteremos na análise de dois Planos de Trabalho Docente elaborados por duas professoras⁴ da disciplina de Língua Portuguesa, inseridas em diferentes instituições públicas de ensino da cidade de Londrina-Pr.

Além desses Planos, que envolvem os níveis chamados de *trabalho prescrito* e *trabalho planejado* (MACHADO, 2009a) do professor, passaremos ao segundo momento em que o nosso enfoque se pautará no discurso das professoras-participantes: por meio de entrevistas respaldadas pela metodologia *Instrução ao sócia* (CLOT, 2007; 2010), serão tematizados, sobretudo: a) os elementos constitutivos do agir docente – *leitura, escrita, oralidade, análise linguística*, considerados, pelos documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) como os *eixos de ensino* organizadores dos conteúdos da disciplina Língua Portuguesa; b) os *gêneros textuais*, objetos de ensino para esses mesmos documentos abordados em suas salas de aula.

Pelas análises desses objetos, será possível buscar uma melhor compreensão de como o professor interpreta as prescrições que lhe são disponibilizadas – tais como os documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) – e como, a partir delas, são planejadas e tratadas as ações que fazem parte do dia a dia do seu trabalho. Por meio dos planejamentos e dos discursos apresentados, poderemos compreender, ainda, como tanto a formação acadêmica inicial quanto a continuada das professoras – assim como o contexto em que estão inseridas – contribuem para que as ações sejam desempenhadas em suas salas de aula de tal forma.

Com isso, justificamos a importância de nossa pesquisa no âmbito educacional, uma vez que sua realização possa cooperar ao apresentar indícios que vão ao encontro das necessidades dos problemas encontrados em momentos formativos para o professor e assim possam garantir que:

- Outros pesquisadores possam dar continuidade a pesquisas nesse âmbito para que os professores sintam-se estimulados quanto à formação contínua, tanto em relação aos cursos de pós-graduação quanto em participações em projetos;
- Os gestores dos cursos de formação possam (re)pensar na importância desses cursos (como, por exemplo, as Semanas Pedagógicas) e, principalmente, em respaldar o trabalho do professor: ou seja, estender a questão da prática, mas

⁴ O perfil das professoras-participantes (faixa etária, formação acadêmica, tempo de trabalho) assim como do contexto em que inserem seus trabalhos será apresentado junto com a metodologia compreendida nesta pesquisa.

sem deixar de lado aspectos teóricos tão importantes para que o trabalho em sala de aula possa ser consolidado de uma maneira mais eficiente.

PERGUNTAS DE PESQUISA

Levando em consideração a participação nos estudos mencionados, nas reflexões realizadas e nos problemas constatados, surtiu-nos os seguintes questionamentos que nortearam a realização da pesquisa:

- I) No Plano de Trabalho Docente das professoras-participantes da pesquisa, como se configuram as dimensões singulares do seu trabalho em sala de aula?
- II) Além do documento das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) (PARANÁ, 2008), que outras fontes prescritivas podem ser encontradas nos Planos de Trabalho Docente organizados pelas professoras-participantes da pesquisa?
- III) Nas entrevistas de *Instrução ao sócio*, como os elementos constitutivos do agir docente são tematizados pelas professoras-participantes da pesquisa?

OBJETIVO GERAL

Objetivamos, nesta pesquisa, investigar as diferentes formas utilizadas por professores de instituições públicas para organizarem a progressão dos conteúdos de ensino em Língua Portuguesa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Com a finalidade de chegar ao objetivo geral, os objetivos específicos traçados para esta pesquisa são:

- I) Levantar indícios das dimensões singulares do trabalho presentes no Plano de Trabalho Docente organizados pelas professoras-participantes da pesquisa;
- II) Identificar se há outras fontes prescritivas presentes nos Planos de Trabalho Docente organizados pelas professoras-participantes da pesquisa;

- III) Detectar como os elementos constitutivos do agir docente das professoras-participantes da pesquisa são tematizados na entrevista de *Instrução ao sósia*.

No quadro 01, relacionamos esses objetivos a cada uma das perguntas a serem respondidas com o desenvolvimento da pesquisa e no decorrer deste trabalho:

Quadro 01 – Objetivos e Perguntas de pesquisa

Objetivos	Perguntas de Pesquisa
I	I) No Plano de Trabalho Docente das professoras-participantes da pesquisa, como se configuram as dimensões singulares do seu trabalho em sala de aula?
II	II) Além das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) (PARANÁ, 2008), que outras fontes prescritivas podem ser encontradas nos Planos de Trabalho Docente das professoras-participantes da pesquisa?
III	III) Nas entrevistas de <i>Instrução ao sósia</i> , como os elementos constitutivos do agir docente são tematizados pelas professoras-participantes da pesquisa?

Fonte: a própria autora.

PERCURSO DA DISSERTAÇÃO

Para que alcancemos os objetivos referidos, os movimentos da pesquisa podem ser assim sintetizados:

Quadro 02 – Síntese dos movimentos da pesquisa

Movimentos de pesquisa	Procedimentos
<p>Movimento 1</p> <p>Enfoque nas bases teóricas e metodológicas que embasam nossa pesquisa.</p>	<p>Apresentar a base teórica-metodológica escolhida para o trabalho: ISD (BRONCKART, 2006; 2008, 2012).</p>
<p>Movimento 2</p> <p>Enfoque no trabalho <i>prescrito</i> (MACHADO, 2009a) das professoras participantes.</p>	<p>Abordar como o Plano de Trabalho Docente (PTD, doravante), instrumento organizador usual aos professores inseridos nas instituições públicas do estado do Paraná, é prescrito nos documentos das DCE (PARANÁ, 2008).</p>
<p>Movimento 3</p> <p>Enfoque no trabalho <i>planejado</i> (MACHADO, 2009a) das professoras participantes.</p>	<p>Apresentar e analisar dois PTD cedidos por duas professoras de diferentes instituições públicas de ensino.</p>
<p>Movimento 4</p> <p>Enfoque nos elementos do agir docente tematizados nos discursos das professoras-participantes.</p>	<p>Realização e gravação em áudio de entrevistas de <i>Instrução ao sócio</i> (CLOT, 2007; 2010) com as profissionais; Transcrição de áudio dessas entrevistas; Análise das entrevistas de <i>Instrução ao sócio</i> (CLOT, 2007; 2010).</p>

Fonte: a própria autora.

Para organizar os movimentos da pesquisa, a partir desse ponto, a dissertação se materializa em cinco capítulos:

Capítulos I a III: compreende a base teórica e metodológica do nosso trabalho;

Capítulos IV e V: envolve a apresentação e análise do trabalho (auto)prescrito e da representação do trabalho em sala de aula das professoras;

Considerações finais: caracteriza-se pelas reflexões e considerações a respeito da pesquisa.

BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para investigarmos como professores de instituições públicas organizam a progressão dos conteúdos de ensino em Língua Portuguesa, realizaremos um trabalho com base nos estudos sobre a *linguagem*.

Aprendemos com Vigotsky (1987) e com Friedrich (2012) que a linguagem se define em dimensões triplas: a) de instrumento; b) de atividade e c) como produto empírico de uma atividade humana passível de análise. De acordo com o ponto de vista do objeto linguageiro, a linguagem pode ligar-se: a uma atividade (por exemplo, discutir, relatar); ao produto observável de uma atividade conjunta (em um diálogo face a face), ou ao instrumento, psicológico e simbólico, dessa atividade. Como afirma Vigotsky (1987; 1991), não há atividade humana sem instrumentos: isto é, nenhuma atividade se realiza sem a utilização de elementos intermediários, tanto considerados como técnicos (“de trabalho”) como psicológicos (semióticos).⁵

Para Lima (2010), todo instrumento corresponde a uma unidade constituída de duas partes inseparáveis: uma é objetiva, material e externa ao sujeito; a outra, é subjetiva, psicológica e interna ao sujeito. No caso dos instrumentos técnicos (ou de trabalho), a parte objetiva corresponde a uma materialidade, e a subjetiva a certa dimensão do corpo humano – como, por exemplo, os gestos corporais acionados (NASCIMENTO, 2014a). Já com relação aos instrumentos psicológicos (ou semióticos, também considerados como *signos*), como a linguagem verbal oral, a parte objetiva corresponde ao som, e a subjetiva, à sua significação/sentido – ou como afirma Nascimento (2014a), são dotados de um plano de expressão e de um plano de conteúdo. Em circunstâncias relativamente estáveis como, por exemplo, o uso da linguagem, os instrumentos se adaptam a essas circunstâncias “das quais o sujeito não escapa” (LIMA, 2016, p.35).

Ao considerar a perspectiva em que a linguagem é um instrumento semiótico, ancoramo-nos no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD, doravante) (BRONCKART, 2006, 2008, 2012) que assume a tese de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela

⁵ A questão desses instrumentos será melhor apresentada na seção seguinte desta pesquisa, quando abordaremos alguns dos conceitos fundamentais para o ensino e a aprendizagem de acordo com a concepção sociointeracionista.

emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**” (BRONCKART, 2012, p.21).

Esse postulado tem constituído o norte das nossas pesquisas e nos conduzem às ideias de Vigotsky (1987; 1991) relacionadas à utilização de instrumentos como meios disponíveis para operar transformações pela regulação social e, depois, como meios de influência sobre si mesmo (NASCIMENTO; PEREIRA, 2014).

Desse modo, neste capítulo abordaremos as bases teóricas nas quais nosso trabalho se enquadra. O subdividiremos em seis seções que correspondem, respectivamente: 1.1) trazer alguns conceitos importantes para o ensino e aprendizagem, alicerçados à concepção sociointeracionista, tais como *mediação*, *formulação de conceitos* adquiridos pelo indivíduo (cotidianos e científicos) e *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)* (VIGOTSKY, 1987; 1991), todos voltados à compreensão do desenvolvimento humano; 1.2) questão do *dialogismo* e da interação pelo viés bakhtiniano – constitutiva da linguagem. (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2006); 1.3) breve introdução ao ISD (BRONCKART, 2006; 2008, 2012), com uma apresentação das bases teóricas que fundamentam a análise do trabalho como uma forma de agir, cujas configurações são construídas na linguagem; 1.4) um conciso panorama sobre o conceito de gênero – discursivo ou textual – de acordo com diferentes perspectivas, tais como os estudos de Bakhtin, a Escola Norte Americana (MILLER, BAZERMAN, SWALES) e a Escola de Genebra (SCHNEUWLY, DOLZ, BRONCKART), realizado por Ramires (2005); 1.5) abordar como os gêneros textuais e sua aprendizagem é concebida na perspectiva do ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2012), e, por fim, em 1.6) apresentar os procedimentos de análise do trabalho/agir dos professores por meio dos textos com base no quadro teórico do ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2012).

1.1. CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

Ter como base a linguagem e a sua relação com a aprendizagem e o desenvolvimento humano significa dizer que nossa pesquisa se ancora em uma perspectiva sociointeracionista. Diante disso, partimos do fundador dessa concepção, Vigotsky (1987), que formulou a tese segundo a qual o desenvolvimento humano acontece por meio dos conhecimentos e funções sociais que são internalizados por meio do convívio social. Isso atribui à linguagem o papel de fonte básica para a construção de conhecimentos.

Dentro dessa concepção, vários conceitos são abordados por Vigotsky (1987; 1991) para tentar explicar o desenvolvimento humano. Talvez, um dos mais importantes nessa perspectiva seja o de *mediação*, que corresponde à utilização de instrumentos pelo indivíduo com a finalidade de realizar uma atividade. A interação entre o sujeito e o objeto deixa de ser direta e passa a ser mediada por um elemento intermediário.

Esses elementos intermediários podem ser instrumentos técnicos (de trabalho, “externos” ao sujeito), ou psicológicos (como os *signos*) – e “internos” – que adquirem um papel importante no desenvolvimento psíquico do sujeito. Vigotsky (1991) atribui função aos instrumentos e aos signos, distinguindo-os da seguinte maneira:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudança nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e o domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do indivíduo: o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos mesmos não pode ser a mesma (VIGOTSKY, 1991, p.40).

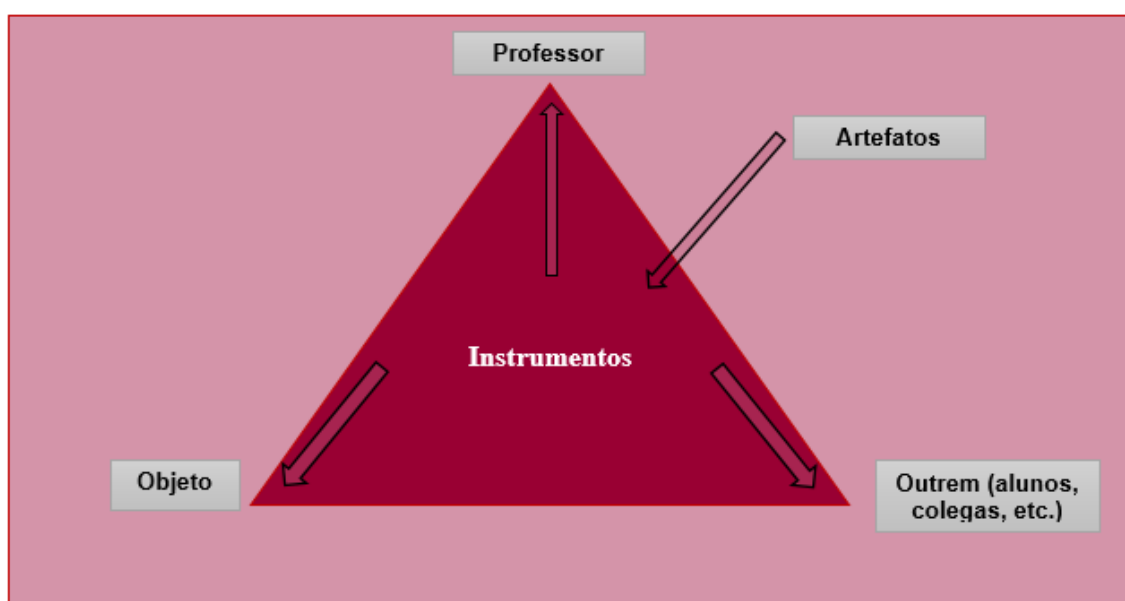
Dentro de uma teoria marxista – base filosófica sobre a qual Vigotsky se ancora e aborda o surgimento do trabalho como o processo básico para diferenciar o homem das outras espécies – é considerado como *instrumento técnico* o elemento que ajudará o trabalhador a manusear o objeto de seu trabalho, o que amplia as possibilidades de transformação da natureza. Por exemplo, se um sujeito precisa pegar algo que está em um local muito alto, o qual não alcança, sobe em um banco para conseguir o seu objetivo, ou seja, alcançar o objeto. Nesse caso, o banco é o instrumento técnico que medeia sua ação. Esse instrumento é considerado por Vigotsky como um *artefato*, uma vez que não é capaz de promover um desenvolvimento no indivíduo, mas apenas auxiliá-lo na realização de uma tarefa.

Por outro lado, os *instrumentos psicológicos* – denominados por Vigotsky (1991) como *signos* – são os elementos que se dirigem ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo (relação *intrapessoal*), seja de outras pessoas (relação *interpessoal*). Desse modo, diferente do *artefato*, os signos são capazes de promover o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que não auxiliam ações completas, mas sim nos processos psicológicos do sujeito. Para o autor, tanto os *artefatos* quanto os *signos* são considerados como mediadores culturais, pois possibilitam que os indivíduos internalizem toda a cultura objetivada desde gerações anteriores.

A mediação, tanto por instrumentos técnicos quanto por signos, é algo presente na vida cotidiana e fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (consciência, planejamento, intenção, etc.) do sujeito. Desse modo, esse conceito encontra-se presente e é extremamente importante, também, quando pensamos no ensino e aprendizagem das disciplinas e no trabalho do professor. Isso porque tanto as atividades realizadas pelos alunos quanto o agir do professor em sala de aula acontecem de maneira mediada: para os alunos, por meio dos diferentes textos – presentes, por exemplo, nos Livros Didáticos – inseridos em diversos gêneros (BRONCKART, 2012); para o professor, por um trabalho de concepção e de organização que se relaciona desde a prescrição⁶ inicial até a sua realização junto aos alunos (AMIGUES, 2004).

A Figura 01 ilustra esse processo de mediação por meio de instrumentos em sala de aula:

Figura 01 – Representação do trabalho do professor em sala de aula



Fonte: Machado (2009b, adaptado)

Segundo Machado (2009b), para construir seu objeto (conteúdos que serão trabalhados em sala de aula), o professor conta com artefatos sócio-historicamente construídos (tanto materiais quanto simbólicos, de diferentes origens) e disponibilizados pelo meio social no

⁶ Souza-e-Silva (2004) aborda que as prescrições não são somente um meio mais ou menos eficaz de influenciar as práticas do trabalhador, elas são consubstanciais ao seu próprio trabalho e às suas preocupações profissionais. No que concerne ao trabalho pedagógico, a autora assevera que as prescrições e a aprendizagem dos alunos, assim como a organização escolar, não podem estar separadas das atividades do professor, pois entre as prescrições e os alunos existe um trabalho de reorganização de tarefas e dos meios pelos coletivos de trabalho.

qual se encontra. Para poder agir eficazmente, ele deve se apropriar desses artefatos, por si e para si, constituindo-os em verdadeiros instrumentos, que, no sentido vigotskiano do termo, provocam transformações não apenas sobre o objeto, mas também sobre os outros indivíduos envolvidos na atividade e sobre o próprio professor.

Ainda sobre os instrumentos, Schneuwly (2013) assevera que estes:

encontram-se **entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age**: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá a atividade uma certa forma: a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação (SCHNEUWLY, 2013, p.21) (**destaque nosso**).

No que concerne ao ambiente escolar, o autor acredita que os gêneros de texto (BRONCKART, 2012) podem ser considerados como instrumentos de mediação – e, assim como abordado nos documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008), os consideramos também como objetos mediadores – entre o aluno, o aprendizado e o professor. Isso porque é por meio da apropriação do sujeito com esses gêneros que poderá ser promovido o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que a cada nova situação de interação, o sujeito precisaria não apenas adotar, mas adaptar o gênero a ser utilizado, de acordo com suas intenções e necessidades. Desse modo, a apropriação do instrumento pela criança pode ser vista como “um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações” (SCHNEUWLY, 2013) a cada nova situação de linguagem.

Um segundo conceito importante na concepção sociointeracionista e trabalhado por Vigotsky (1987) para tentar explicar o desenvolvimento humano é o de *formulação de conceitos* adquiridos pelo indivíduo: os chamados conceitos *cotidianos* e os conceitos *científicos*. Segundo o autor, os conceitos *cotidianos* são os primeiros a serem formulados pelo sujeito (criança), por meio do uso da linguagem. Um exemplo é a nomeação de objetos e fatos presentes em sua vida diária, ou ainda a produção dos *gêneros primários* (BAKHTIN, 1997) – geralmente, na linguagem oral como, por exemplo, uma conversa com familiares. Por a linguagem estar em constante evolução, uma vez que cada situação de interação propõe novas conotações e possibilidades de interpretação, o desenvolvimento desses conceitos/conhecimentos não se estabelece de forma definitiva, mas gradual (VIGOTSKY, 1987), acontecendo, assim, durante toda a vida do indivíduo.

Por outro lado, são considerados como conceitos *científicos* aqueles formados com uma aprendizagem sistematizada, ou seja, a partir do momento em que a criança ingressa no ambiente escolar. Desse modo, Vigotsky (1987) considera como parte destes, todos aqueles que derivam de um corpo articulado de conhecimento e que aparecem nas propostas curriculares como fundamentais para organizar os conteúdos a serem trabalhados com os alunos – no caso da disciplina de Língua Portuguesa, os textos de *gêneros* considerados *secundários*⁷ (BAKHTIN, 1997) como, por exemplo, os presentes nas esferas literárias ou científicas. O trabalho com os conceitos científicos pode ter um melhor resultado caso o professor saiba discernir qual a maneira mais pertinente para abordá-los. Para isso, deve-se considerar fatores como a origem da instituição de ensino em que se trabalha (ensino público ou privado), o tempo disponível para o desenvolvimento desse conceito, o nível escolar dos alunos (Ensino Fundamental I, II ou Ensino Médio), etc. (FELIX, 2014).

A fim de exemplificar tais conceitos, Hila (2011) organiza um quadro comparativo, o qual reproduziremos a seguir:

Quadro 03 – Características dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos

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

Fonte: Hila (2011, p. 47-48)

Desse modo, tanto os conceitos *cotidianos* quanto os conceitos *científicos* auxiliam no desenvolvimento do indivíduo. Entretanto, apesar de a aprendizagem fora do ambiente escolar – formulando conceitos cotidianos – ser importante para o desenvolvimento, Vigotsky (1987) acredita que a aprendizagem dentro desse contexto possui um valor significativo, uma vez que é capaz de produzir algo fundamentalmente novo para o desenvolvimento humano, pois é na

⁷ Retomaremos a questão dos *gêneros primários e secundários* na próxima seção: *a interação verbal e o dialogismo em Mikhail Bakhtin*.

escola, por meio do auxílio, explicação e colaboração dos professores que os conceitos científicos podem ser definidos e, com a realização de atividades escolares, apropriados pelo sujeito (aluno).

Ainda em relação à questão do desenvolvimento, Vigotsky (1991) o relaciona com a aprendizagem e acredita que não é esse que a torna possível, mas é a aprendizagem que o impulsiona. Desse modo, aprendizagem e desenvolvimento são dois processos que, embora diferentes, estão inter-relacionados. Para tentar explicar a relação existente entre eles, o autor apresenta outro conceito: o de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZPD doravante).

De acordo com o autor, o conceito de ZPD compreende dois níveis de desenvolvimento: o *real* e o *próximo*. Como parte do primeiro nível (*real*), estariam os níveis de desenvolvimento das funções mentais que, por meio de ciclos de desenvolvimentos já completados, foram estabelecidos nas crianças. Ou seja, tudo aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha, de forma independente. Já o segundo nível – denominado como *próximo* – engloba as situações que a criança consegue resolver apenas depois de ser fornecido a ela algum tipo de pista ou por meio da intervenção de alguém/um par que tenha esse ciclo de desenvolvimento completado. Desse modo, nas palavras do autor, a ZPD envolve “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKY, 1991, p.58) como os colegas, pais, professores que possam ajudar a construir essa aprendizagem.

Segundo Hila (2011, p.44), o conceito de ZPD dá especial relevância à questão do social, uma vez que é por meio das interações e das mediações instrumentais que o desenvolvimento se opera no indivíduo. A autora ressalta ainda que o processo “não é um espaço mensurável de forma concreta, mas um espaço dentro do qual novas funções superiores são amadurecidas, ou ainda um espaço cognitivo no qual as interações mediadas ocorrem com vistas ao desenvolvimento futuro do indivíduo”.

Além disso, ao ser utilizado no ambiente escolar, o conceito de ZPD pode proporcionar mudanças significativas nas práticas pedagógicas como: o rompimento da falsa verdade de que a aprendizagem seja resultante de uma atividade individual; a mudança do papel do professor, que deixa de se colocar como o “detentor do saber” para se tornar o agente mediador para o ensino, aquele capaz de propor desafios aos seus alunos e os ajuda a resolvê-los. Sem contar que, por meio das experiências de aprendizagem compartilhadas, as funções não consolidadas vêm a amadurecer. Desse modo, a ZPD permite “delinear o futuro imediato

da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (VIGOTSKY, 1991, p.58).

Apesar dos postulados de Vigotsky (1987; 1991) serem importantes, o autor não foi o único a estudar a questão da interação e do desenvolvimento humano. Na próxima seção, trataremos como essas questões são abordadas na concepção bakhtiniana.

1.2 A INTERAÇÃO VERBAL E O DIALOGISMO EM MIKHAIL BAKHTIN

A linguagem, na concepção bakhtiniana, é compreendida em uma realidade social que, ao ser partilhada pelos sujeitos, estabelece interações que permitem a construção de conhecimentos, práticas e saberes relativos ao mundo.

Para Bakhtin (1997), a língua/linguagem é o produto dos integrantes das mais diversas esferas da atividade humana, e sua utilização acontece por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, com finalidades e condições específicas. A esses enunciados, organizados de acordo com o conteúdo temático, o estilo verbal, isto é, “pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais” – e sobretudo, por sua construção composicional, marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação, o autor denomina como *gêneros do discurso*. Desse modo, os *gêneros do discurso* seriam os “tipos *relativamente* estáveis de enunciados que são abordados em cada esfera da utilização da língua” (BAKHTIN, 1997, p.279).

Por a riqueza e a variedade desses gêneros serem infinitas – uma vez que cada esfera da atividade comporta um repertório de gêneros que são ampliados e diferenciados à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa – há uma heterogeneidade entre eles, pois estes incluem tanto os textos de produção oral – *gêneros do discurso primários*, considerados como “simples” (conversa familiar, conversa entre amigos, etc.) – quanto os textos de produção escrita – *gêneros do discurso secundários*, considerados como “complexos” (teatro, romance, discurso científico, etc.). Essa variedade de gêneros pode revelar, ainda de acordo com Bakhtin, os estratos e os aspectos da personalidade individual, assim como as diferentes maneiras para se representar a língua, pois:

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).

Diante disso, pode-se dizer que, 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 a apropriação desses “formatos” da interação humana – ou seja, os gêneros –, podem promover o desenvolvimento de um indivíduo (ZIRONDI, 2013).

Outro conceito importante na concepção bakhtiniana é o de *dialogismo*, pois é assim que Bakhtin/Volochinov compreendem a língua/linguagem humana: um processo dialógico, um fenômeno de *duas faces*. Isso porque cada enunciação apresenta-se como uma via de mão dupla: ela tanto *procede* de alguém como se *dirige* a alguém. Desse modo, a palavra é considerada como aquela que “*dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.114 – *ênfase do autor*).

Portanto, para que a interação social aconteça é necessário um *auditório social* – contexto em que se inserem os sujeitos da enunciação. Ao pensar em nossa pesquisa, por exemplo, podemos considerar como *auditório social* a instituição escolar. Nesse *auditório*, todos os envolvidos na interação devem participar em condição de igualdade: isto é, ao proferir uma mensagem, o enunciador deve, por meio de apreciações valorativas, ajustar suas escolhas linguísticas de modo que a mensagem seja compreensível ao seu destinatário; este, por sua vez, ao interpretar a mensagem, deve respondê-la de maneira ativa, ou seja, criando novos enunciados. Logo, a produção de um texto/enunciado, deve ser sempre orientada em função do interlocutor, pois é o produto de uma interação.

No caso da escola, exemplo do nosso *auditório*, o enunciado não apenas surge do professor e dirige-se ao aluno, como também adquire uma relação contrária: parte do aluno e dirige-se ao professor. Desse modo, tanto o professor quanto os alunos adquirem papéis de enunciador e interlocutor da interação.

Ao partir do pressuposto de que a língua se realiza por meio das interações verbais e dos elementos que estão aí envolvidos, Bakhtin/Volochinov (2006) sugere uma metodologia para a análise dos enunciados que deve obedecer à seguinte ordem:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza [as esferas sociais e a situação de enunciação – condições de produção];
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal [os gêneros];
3. A partir daí, o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.119)

Essa metodologia de análise proposta serviria mais tarde de base para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino proposta pelos teóricos de outra vertente, que consideraria toda a questão de interação proposta tanto por Vigotsky (1987; 1991) quanto por Bakhtin/Volochinov (2006): o ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2012). A seguir, abordaremos um pouco mais sobre essa corrente teórica.

1.3 PRESSUPOSTOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O ISD é uma corrente teórica desenvolvida por um grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, coordenado por Jean-Paul Bronckart, desde a década de 1980. Essa corrente pretende realizar apenas uma parte do Interacionismo social representado por Vigotsky (1987; 1991) e seus estudos visam, a grosso modo, mostrar o papel fundador da linguagem para o desenvolvimento humano, centrado no uso dos gêneros textuais.

Com base nesse pressuposto, as pesquisas desenvolvidas por essa perspectiva contemplam questões relativas: a) à estrutura e funcionamento de textos e discursos; b) à aquisição da organização textual por crianças; c) à intervenção didática; d) ao desenvolvimento de conceitos teóricos com enfoque à epistemologia das ciências humanas; e) aos estudos do trabalho geral no qual se inclui o trabalho educacional (MACHADO, 2005). Diante disso, segundo Bronckart, o ISD:

visa a demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. (BRONCKART, 2006, p.10)

Isso significa que é por meio da linguagem que o sujeito age e existe socialmente (nas relações *interpessoais*) e sobre ele (relação *intrapessoal*). Por meio das interações sociais, recai a possibilidade da ação pela linguagem, e isso resulta em seu desenvolvimento. Os

gêneros – na perspectiva do ISD - “são produtos de uma atividade linguageira coletiva, organizada pelas formações sociais e visando adaptar os formatos sociais às exigências das atividades gerais” (LOUSADA, 2010).

No Brasil, segundo Machado (2005), o ISD passou a ser divulgado após um acordo estabelecido entre a Universidade de Genebra (UNIGE) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), propiciando um diálogo contínuo entre os pesquisadores das duas instituições. Além da PUC/SP, hoje, o ISD vem sendo trabalhado por diversos pesquisadores de diferentes universidades brasileiras como a Universidade Estadual de Londrina (UEL), com as professoras Elvira Lopes Nascimento e Vera Lúcia Lopes Cristovão; a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), com as professoras Eliana Merlin Deganutti de Barros e Eliane Segati Rios Registro; a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com as professoras Betânea Passos Medrado e Regina Celi Mendes Pereira, e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com a professora Marcia Cristina Corrêa – apenas citando alguns.

Embora se fundamente nos estudos de Vigotsky (1987; 1991), o Interacionismo social não é a única base a ser seguida pelo ISD. A perspectiva recebe também influências de diversas ciências humanas, como a epistemologia monista de Spinoza⁸, o caráter dialético da atividade e da psique humana de Hegel – a qual compreende a evolução humana em uma perspectiva histórica e dialética –, a análise de gêneros do discurso de Bakhtin (1997; 2006), o papel dos instrumentos, da linguagem e do trabalho no desenvolvimento da consciência humana de Marx e Engels, entre outras.

Por essa variedade de bases teóricas, o ISD não pode ser considerado como “uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica”, mas como uma corrente da ciência do humano. Isso significa dizer que a preocupação do ISD é compreender a linguagem não apenas como um meio de expressão de processos estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas como um *instrumento fundador e organizador* desses processos, em suas dimensões especificamente humanas (BRONCKART, 2006, p.10).

⁸ Segundo essa teoria, é preciso considerar que: a) a Natureza ou o universo é constituído de uma substância única: a matéria homogênea e em perpétua atividade; b) que o físico e o psíquico são duas das múltiplas propriedades dessa substância material ativa e as únicas acessíveis à inteligência humana; c) que essa inteligência, devido a suas propriedades limitadas, não pode apreender a matéria de que se origina como uma entidade homogênea ou contínua, mas sob a forma parcial e descontínua dos *fenômenos* físicos e psíquicos. (BRONCKART, 2012). Desse modo, o monismo de Spinoza se opõe ao dualismo de Descartes – concepção que acreditava que os objetos e corpos inscritos na extensão material devem estar dissociados das ideias e dos sentimentos do sujeito.

O ISD considera a ação humana em sua dimensão não apenas social, mas também discursiva. Desse modo, as condutas verbais, denominadas por Bronckart (2012) de ação de linguagem, designam as formas de ação humana. Devido a ação colocar em interação as dimensões físicas (ou comportamentais) e psíquicas (ou mentais) das condutas humanas, o autor coloca que o ISD toma como unidade de análise a linguagem e o agir humano. Nesse sentido, para a análise dessas condutas, torna-se necessário a compreensão do agir coletivo, pois é nesse âmbito que o conjunto dos fatos sociais e as estruturas do pensamento consciente são construídos (BRONCKART, 2006).

A fim de compreender o *agir*, Bronckart (2006, p.137) emprega esse termo de maneira genérica para designar “qualquer comportamento ativo de um organismo”. Por questões metodológicas, o distingue em *agir geral/praxiológico* e *agir de linguagem*. O *agir geral* relaciona-se a qualquer comportamento ativo de um organismo, aprendido sob o ângulo das atividades coletivas: ou seja, das estruturas de organização/colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente. Já o *agir de linguagem* é o agir verbal, aprendido sob o ângulo da atividade de linguagem, restrita ao ser humano e dependente das atividades gerais. Esse agir acontece por meio de textos, mobilizam recursos de uma língua natural e leva em conta os modelos de organização textual existentes na língua: os gêneros.

Feito uma breve apresentação dos pressupostos do ISD, nosso próximo passo, neste trabalho, é abordar o conceito de gênero – discursivo ou textual⁹ – de acordo com diferentes perspectivas. Faremos isso na seção seguinte.

1.4 CONCEITO DE GÊNEROS – DISCURSIVOS OU TEXTUAIS: DIFERENTES PERSPECTIVAS

O termo “gênero” não é novo. Essa noção, muito estudada nos dias de hoje, teve sua origem com Platão e, mais tarde, Aristóteles. Platão [s/d] compreendia os gêneros por meio de uma classificação binária, cujas esferas eram os domínios precisos das obras representativas de juízo de valor: ao gênero sério pertencia a epopeia e a tragédia; ao burlesco, a comédia e a sátira. Mas é em *A república* que Platão propõe a tríade advinda das relações entre realidade e

⁹ Embora alguns pesquisadores como Rojo (2008) consideram as expressões “gêneros do discurso” e “gêneros de texto” como diferentes, Bronckart (2012) deixa claro que se tratam de conceitos equivalentes. Explica ainda que sua preferência ao uso da expressão gêneros de texto acontece apenas por acreditar que a terminologia utilizada por Mikhail Bakhtin – gêneros do discurso – pode oscilar devido aos erros de tradução nas obras do teórico russo. Por compreendermos a questão das terminologias assim como Bronckart, por mais que utilizemos, neste trabalho, os dois termos, isso não significa que os consideramos como distintos, mas apenas que respeitamos a escolha realizada por cada estudioso.

representação: o gênero dramático (a tragédia e a comédia), o expositivo ou narrativo (dítirambo e a poesia lírica) e o misto (a epopeia). Já em *Poética*, obra de Aristóteles [s.d], o estudioso considerava os gêneros por uma classificação paradigmática e hierárquica, observada apenas pela maneira de representação da voz (MACHADO I., 2005). A tríade proposta por Platão é o que consideramos, hoje, como *tipologias textuais*.

Embora, atualmente, a obra *Estética da criação verbal* e, mais precisamente, o capítulo *Os Gêneros do discurso* de Mikhail Bakhtin (1997) seja referência para o estudo dos gêneros, a visão do teórico russo sobre o assunto não é única. A partir desse pressuposto, Ramires (2005) propõe um panorama sobre o estudo dos gêneros textuais, no qual aborda o conceito pelo viés de três diferentes perspectivas estudadas ao longo das últimas décadas.

A primeira a ser apresentada pela autora é justamente a defendida por Bakhtin (1997). Para fundamentá-la, Ramires (2005) recorre a conceitos bakhtinianos como *dialogismo* e a *interação verbal*. A formulação desses conceitos traz a ideia de que a linguagem se situa no interior das relações sociais mantidas pelos indivíduos, o que acontece por meio de enunciações – como já abordamos neste trabalho.

A segunda perspectiva abordada por Ramires (2005) é a visão dos gêneros na chamada Escola Norte-Americana, na qual aborda a relação entre o reconhecimento das regularidades das esferas da atividade humana e uma visão mais ampla sobre a compreensão social e cultural da língua em uso como algo indissociável. Para representar os pensamentos dessa Escola, a autora apresenta três estudiosos como defensores dessa perspectiva: Miller, Bazerman e Swales.

Segundo a autora, os trabalhos de Miller (1984; 1994) abordam os gêneros como ação social e artefato cultural, o que significa mostrar como a compreensão de gêneros pode ajudar no modo como interpretamos, reagimos e criamos certos textos, e como modelos hierárquicos de comunicação podem ajudar a esclarecer a natureza e a estrutura de determinada ação retórica (RAMIRES, 2005).

Nesse sentido, um aspecto fundamental nas formulações de Miller – de acordo com Ramires (2005) – é a noção de “recorrência” que fundamenta toda a compreensão de gênero como ação social. Desse modo, os gêneros são definidos como ações retóricas tipificadas, baseadas em construtos sociais – entendidos como situações recorrentes. Com isso, referencia-se ao conceito de motivação ou intenção – propósito social convencionalizado, ou exigência dentro de uma situação recorrente. Esses propósitos possuem níveis variados, uma vez que a cada situação há a necessidade de adotar diferentes motivações sociais para poder satisfazer as intenções pretendidas para aquela ação.

Assim como Miller, os estudos de Bazerman (*apud* RAMIRES, 2005) seguem a linha dos gêneros e os propósitos sociais. A autora aborda que a tese principal defendida por Bazerman reside no fato de que “os indivíduos avançam em seus interesses, moldam significações no interior de complexos sistemas sociais”, o que faz atribuir valores e avaliar as consequências de interações verbais com o uso de diferentes gêneros (RAMIRES, 2005). Com isso, a preocupação do estudioso é com o desenvolvimento de tipos simples de textos através de usos repetidos em situações entendidas como parecidas.

A abordagem de Swales “finaliza” a defesa dos gêneros pela perspectiva da Escola Norte-Americana. O estudioso se ancora em três conceitos que considera como fundamentais para a constituição de gêneros: *comunidades discursivas* – redes sócio-retóricas que se formam em direção a determinados objetivos comuns; *gêneros* – classes de eventos comunicativos, que possuem tipicamente características de estabilidade; e *tarefas* – procedimentos/atividades de processamento de textos (RAMIRES, 2005), que são unidos por um *propósito comunicativo*, critério utilizado para estabelecer a identidade do gênero e que é base para sua abordagem: gêneros e propósitos comunicativos.

Por fim, a terceira perspectiva sobre o estudo de gêneros textuais apresentada por Ramires (2005) é a Escola de Genebra – Interacionismo Sociodiscursivo: uma concepção do desenvolvimento humano, que possui como representantes mais expressivos estudiosos como Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart e carrega uma forte influência dos estudos de Vigotsky (1987; 1991). Nela, os gêneros passam a ser definidos como suporte para uma atividade de linguagem. Desta forma, três dimensões passam a ser essenciais e se relacionam aos:

- 1) Conteúdos e os conhecimentos que podem ser ditos através dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, traços notadamente da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares das sequências textuais e de tipos discursivos que formam a estrutura (SCHNEUWLY, DOLZ, 1999, p.7)

Desse modo, o gênero atravessaria uma heterogeneidade das práticas de linguagem, o que faz emergir uma série de regularidades no uso. (SCHNEUWLY, DOLZ, 1999).

Com a finalidade de sintetizar o panorama apresentado sobre os estudos sobre gêneros textuais, Ramires (2005) organiza um quadro com as principais contribuições dos estudos dos gêneros de acordo com cada perspectiva:

Quadro 04 – Síntese das contribuições dos estudos dos gêneros

Os estudos de Bakhtin	<ul style="list-style-type: none"> • O princípio de <i>interação verbal</i>, que permite identificar, na análise de gêneros, os graus de distanciamento e aproximação entre os interlocutores na situação comunicativa e a definição de seus papéis sociais na organização dos discursos. • O princípio <i>dialógico</i>, em que se verifica o jogo das vozes no discurso, o qual se elabora em vista do outro, que o condiciona e o unifica. • A noção da tripla dimensão constitutiva de <i>gêneros primários</i> e <i>secundários</i>, que situa a análise de gêneros no interior de condições específicas de produção e de finalidades das diferentes esferas da atividade humana.
A Escola Norte-Americana	<ul style="list-style-type: none"> • O conceito de gênero como <i>ação social</i>, interpretada num contexto de situação e intenção comunicativa. • O conceito de gênero como <i>ação retórica</i>, que permite entender a organização do discurso pelas funções que cada movimento retórico desempenha. • A noção de <i>comunidade discursiva</i> de Swales, permitindo compreender que as organizações sócio-retóricas se formam para atingir objetivos comuns, utilizando gêneros específicos, como é o caso da comunidade acadêmica.
A Escola de Genebra	<ul style="list-style-type: none"> • A <i>dimensão sociointeracionista</i> na análise de gêneros textuais e a noção de gênero como megainstrumento (Schneuwly) como suporte às atividades de linguagem.

Fonte: Ramires (2005, p.26)

Não há dúvidas de que as três perspectivas apresentadas por Ramires (2005) trouxeram importantes contribuições para o estudo em torno dos gêneros textuais nas últimas décadas. Contudo, optamos, para a nossa pesquisa, pela concepção defendida pelo ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2012), uma vez que além de ser a teoria que defendemos, dentre as correntes teóricas sobre os estudos dos gêneros textuais, sem dúvida, é a que mais se volta à questão do ensino de línguas e, portanto, de uma linguística aplicada ao ensino e a aprendizagem. Como sugere Nascimento (2014b), o ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2012) trata de uma totalidade envolvendo um complexo que implica diferentes práticas *no* e *sobre* o trabalho educacional e impõe aos pesquisadores filiados a esse quadro teórico a identificação das relações dessas práticas e sua influência sobre o agir do professor – o que dá ao objeto das pesquisas articuladas ao ISD um caráter amplo e multifacetado.

Nossa próxima seção apresenta a questão do ensino e da aprendizagem dos gêneros textuais embasado nessa perspectiva.

1.5 ENSINO E APRENDIZAGEM COM GÊNEROS PELA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Estamos em contato com textos o tempo todo. Interagimos por meio de textos. Segundo Bronckart (2012, p.71), o texto é “**toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”. No ambiente escolar, o texto é considerado a unidade básica do ensino da produção e da leitura, o que os tornam instrumentos mediadores (DOLZ; GAGNON, DECÂNDIO, 2010) da interlocução entre o professor e o aluno para o ensino e a aprendizagem das disciplinas. Esses textos inserem-se em diferentes gêneros de texto.

Bronckart (2012) assevera que, ao interagir, o sujeito se apoia em um duplo processo: a) processo de escolha ou adoção de um gênero de texto (preexistente em um *repertório de modelos* ou *arquitexto* de uma comunidade linguística) – em que opta pelo mais adequado em relação às propriedades da situação da ação; e b) processo de adaptação do modelo do gênero escolhido – em função das propriedades particulares dessa mesma situação.

Isso significa que, ao escolher/adotar um gênero para uma situação de linguagem, há a necessidade de realizar uma avaliação prévia da situação da ação linguageira, tanto em seu sentido *mais imediato* (lugar, espaço, participantes da situação) quanto no *mais amplo* (contexto social, histórico e ideológico da interação), pois “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 115-116), ou seja, o gênero que deve ser utilizado.

No contexto escolar, os gêneros são considerados não apenas como objetos de ensino – capazes de mediar as atividades dos alunos – como também um instrumento cultural e didático, uma vez que o ensino escolar se organiza em uma perspectiva histórica e cultural (DOLZ; GAGNON, DECÂNDIO, 2010). Desse modo, nesse contexto, os gêneros podem ser definidos como:

[...] um *instrumento cultural*, visto que serve de mediador nas interações indivíduos-objetos e é um *instrumento didático*, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. [...] Orienta a realização da ação linguageira, tanto do ponto de vista dos conteúdos, que lhe são próprios e dizíveis por ele, quanto do ponto de vista da estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas a que ele se dá lugar (sua textualização). [...] Por fim, enquanto instrumento de aprendizagem, o gênero permite ao aprendiz ter acesso a determinadas significações que, se interiorizadas, contribuem para o desenvolvimento de suas capacidades linguageiras (DOLZ; GAGNON, DECÂNDIO, 2010, p.44). (*Destaque nosso*)

Essas capacidades linguageiras a que se referem os autores são definidas por Dolz e Schneuwly (2013) como aptidões que o sujeito (nesse caso específico, o aluno) deve requerer para que um gênero possa ser produzido eficazmente em uma determinada situação de comunicação. Essas aptidões são divididas em três:

- **Capacidades de ação (CA):** abordam as representações ou os conhecimentos do indivíduo para o reconhecimento de um gênero como: o contexto de produção (produtor, receptor, ambiente 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 da comunicação, os participantes da enunciação, o ambiente físico, os papéis sociais, o momento da produção, etc.
- **Capacidades discursivas (CD):** possibilidade de o sujeito mobilizar o conhecimento das características próprias do gênero quanto sua arquitetura textual/estrutura organizacional: a escolha do tipo de discurso e de sequências textuais, elaboração de conteúdos, etc. Ao desenvolver essa capacidade, o sujeito consegue uma melhor organização do discurso de acordo com os objetivos de comunicação do enunciador e do contexto em que se está inserido.
- **Capacidades linguístico-discursivas (CLD):** relacionadas ao domínio da arquitetura textual: relação dos diferentes tipos de segmentos no texto, o estabelecimento de vozes e o posicionamento enunciativo, a construção dos enunciados e a seleção dos itens lexicais. O desenvolvimento das CLD possibilita ao sujeito o reconhecimento das unidades linguísticas do gênero.

Além das capacidades abordadas pelos autores, Cristovão e Stutz (2011) propõem uma quarta, denominada como **Capacidade de Significação (CS)**. Essa capacidade envolve a construção de representações e/ou conhecimentos sobre as práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc.) que envolvem as esferas de atividades e os conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas. Entre as capacidades apresentadas, a CS é a mais geral, pois o seu desenvolvimento abarca o contexto macro/amplo do gênero.

Embora o desenvolvimento das capacidades de linguagem seja importante para o ensino e aprendizagem pelo viés dos gêneros, essa não é a única estratégia apresentada por

Dolz e Schneuwly (2013) com essa finalidade. Outra proposta dos autores, capaz de promover um ensino progressivo com esses objetos de ensino, é o trabalho por meio de agrupamentos, o qual compreendem textos divididos em cinco ordens/grupos: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever, como podemos constatar no quadro 05:

Quadro 05 – Proposta de agrupamento de gêneros

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica <i>Sketch</i> ou história engraçada Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Crônica literária Adivinha Piada
Documentação e memorização das ações humanas Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso Autobiografia <i>Curriculum vitae</i> ... Notícia Reportagem Crônica social Crônica esportiva ... Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia ...
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado Assembleia Discurso de defesa (advocacia) Discurso de acusação (advocacia) Resenha crítica Artigos de opinião ou assinados

	Editorial Ensaio
Transmissão e construção de saberes Expor Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Texto expositivo (em livro didático) Exposição oral Seminário Conferência Comunicação oral Palestra Entrevista de especialista Verbetes Artigo enciclopédico Texto explicativo Tomada de notas Resumo de textos expositivos e explicativos Resenha Relatório científico Relatório oral de experiência
Instruções e prescrições Descrever ações Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Comandos diversos Textos prescritivos

Fonte: Dolz; Schneuwly (2013, p.51-52)

Segundo os autores, o princípio de progressão no ensino acontece, pois é por meio desse agrupamento que os professores podem construir com os alunos, em todos os graus de escolaridade, instrumentos que visam o desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados. Ou seja, o ensino por meio dos agrupamentos, quando devidamente aplicado, permite que os alunos possam desenvolver competências para interagir com os mais variados gêneros textuais.

Nascimento (2009b), com base nos autores de Genebra, apresenta uma proposta que privilegia uma progressão para o agrupamento de gêneros do argumentar, ampliando as espécies que se materializam nesse agrupamento- incluindo os orais e os escritos. A autora acrescenta à sua proposta características dos gêneros em função dos três níveis de operações de linguagem, esclarecendo que cabe ao professor organizá-los de acordo com os ciclos e conforme o nível de complexidade que apresentam. O quadro 06 permite que visualizemos a proposta da autora:

Quadro 06 - Gêneros orais e escritos do argumentar: as três capacidades a serem desenvolvidas

Exemplos de gêneros do argumentar que poderiam ser escolhidos	CAPACIDADES DE AÇÃO: Representação do contexto social	CAPACIDADES DISCURSIVAS: Estruturação discursiva do texto	CAPACIDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS: Mecanismos linguísticos, enunciativos, modalização, etc.
<p>ORAL (na sala de aula):</p> <ul style="list-style-type: none"> -dar sua opinião e justificá-la -debate coletivo em classe sobre um tema desencadeado por texto ou fato ocorrido na comunidade -defender opinião diante da classe -discussão para tomada de decisão - assembleia de classe 	<ul style="list-style-type: none"> -dar sua opinião em situações próximas da vida cotidiana -identificar o interlocutor -delinear o ponto de vista que pretende defender -reconstruir a questão que desencadeou a discussão - identificar a opinião dos interlocutores sobre o tema - respeitar o direito de expressar a opinião 	<ul style="list-style-type: none"> -dar sua opinião com um mínimo de sustentação (um ou mais argumentos de apoio que justifiquem a opinião -perceber diferentes pontos de vista -articular diferentes argumentos na direção de uma conclusão 	<ul style="list-style-type: none"> - utilizar expressões que indiquem a fonte enunciativa do argumento utilizado (“de acordo com fulano...”) -elaborar questões interrogativas com o por quê - elaborar justificativas da ordem do por quê -utilizar fórmulas de polidez para introduzir contra-argumento (“compreendo o seu argumento, mas eu penso que ...”) - utilizar formas de polidez para questionar pontos mal compreendidos na fala do interlocutor (“você poderia explicar melhor o que quis dizer ...”) -utilizar verbos de opinião (“penso que”, “acho que”) -argumentar pelo relato de uma experiência pessoal - argumentar pela citação de dados científicos
<p>ORAL (na televisão):</p> <ul style="list-style-type: none"> - debate público regrado por um mediador na televisão -diálogo argumentativo nos grupos de discussão televisivos (talk show) 	<ul style="list-style-type: none"> -identificar o tema do debate -identificar quem se sai melhor no debate regrado pela força dos argumentos apresentados -identificar a opinião defendida por cada participante do debate 	<ul style="list-style-type: none"> - precisar o tema do debate que foi apresentado pelo mediador - controlar o tempo de tomada de turno de cada locutor -perceber digressões na fala de um 	<ul style="list-style-type: none"> -implicar e envolver o interlocutor pelo uso de dêiticos (nós, a gente, você, vocês) - inserir a palavra alheia pelo discurso indireto - parafrasear o que já foi dito para retomar a argumentação - utilizar conectivos (já que, além disso, apesar de que ...) - perceber, nas interações

		locutor (ele “enrola” muito)	televisivas, argumentativas, entonação, expressão facial	estratégias como gestualidade,
ESCRITA: Gêneros da mídia impressa:				
-Carta do leitor	-reconstruir o tema polêmico que suscitou a carta de leitor	- hierarquizar uma sequência de argumentos em função de uma situação.	-reconhecer e utilizar diversas expressões de responsabilização enunciativa em uma opinião a favor ou contra	
- Carta de reclamação destinada a autoridade	- identificar e levar em conta o destinatário do texto -precisar a intenção do texto para conseguir a adesão sobre o objeto da reclamação	-produzir uma conclusão coerente com os argumentos precedentes -estar atento à diagramação da carta de reclamação para autoridade - dar uma conclusão	-utilizar organizadores enumerativos -distinguir organizadores que marcam argumentos dos que marcam conclusão -utilizar fórmulas de introdução e fechamento da carta -utilizar pronomes de tratamento	
Texto de opinião	-levar em conta o lugar e o momento onde o texto será lido	-ligar diferentes argumentos e articulá-los com a conclusão -apresentar o tema da controvérsia na introdução do texto	-utilizar organizadores argumentativos marcando o encadeamento dos argumentos à conclusão -utilizar verbos de opinião	
Painel do leitor	-perceber os elementos do contexto de produção: Enunciador e seu papel social; destinatário e seu papel social, propósito discursivo -finalidade: convencer lugar de publicação do texto -antecipar os contra-argumentos possíveis e refutá-los.	-desenvolver os argumentos, sustentando-os por um exemplo	- formular título para texto de opinião com um grupo nominal (sem verbo) -utilizar organizadores argumentativos marcando: refutação, oposição (mas, contudo) - utilizar elementos que propiciem a retomada por sinônimos.	

Fonte: Nascimento (2009b)

Como podemos verificar, tanto dentro da proposta de agrupamentos de gêneros abordados por Dolz e Schneuwly (2013) no quadro 05, quanto na proposta de modalização de gêneros do argumentar pelas três capacidades de linguagem apresentada por Nascimento (2009b) no quadro 06, inserem-se não apenas os textos dirigidos ao ensino e aprendizagem dos alunos, como também aqueles capazes de prescrever – e assim nortear – o trabalho do professor. Diante disso, defendemos o uso dos diferentes textos e gêneros em sala de aula, uma vez que são eles os instrumentos propiciadores do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006).

Contudo, não é apenas por meio das propostas de agrupamentos de gêneros que estes podem ser trabalhados em sala de aula. Uma outra forma de encaminhar o seu ensino e a sua aprendizagem, ainda na perspectiva do ISD (BRONCKART, 2006; 2008, 2012), é por meio dos Modelos Didáticos de Gênero (MDG, doravante) e do procedimento das Sequências Didáticas (SD, doravante) (DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2013).

1.5.1 O modelo didático de gênero

O MDG é um instrumento/ferramenta¹⁰ didática que visa organizar os saberes a serem internalizados pelo professor sobre um gênero de referência que, posteriormente, será didatizado para ser trabalhado em sala de aula. Por ser voltado para os contextos educacionais e compreender aspectos de entendimento da linguagem nas mais diversificadas situações de comunicação (SCHNEUWLY, DOLZ, 2013) um MDG serve, também, para nortear a elaboração e a organização de uma SD.

Machado e Cristovão (2006) compreendem os MDG como objetos descritivos e operacionais que, ao serem construídos, tendem a facilitar a apreensão da complexidade de um gênero. Com isso, as autoras defendem que ao ser norteadada por essa ferramenta, uma SD se constitui não apenas por um número limitado e preciso de objetivos, como também por um conjunto de atividades organizadas em um projeto global de algumas das dimensões constitutivas de um gênero, de acordo com o nível dos aprendizes. Desse modo, as próprias

¹⁰ Nascimento (2011) destaca a distinção proposta por Rabardel (1995) entre *ferramenta/artefato* e *instrumento*. Nas pesquisas da autora, sobretudo nas interpretações dos dados, o termo *instrumento* é utilizado quando a *ferramenta* foi apropriada pelo sujeito. A *engenharia didática proposta pelo ISD* centrada no ensino da língua por meio da apropriação de práticas linguageiras/gêneros tem como foco a utilização de *instrumentos/ferramentas* didáticas para o desenvolvimento de *capacidades*, tanto do professor – como *ator* do processo de mediação formativa –, como dos alunos – no processo de apropriação das práticas de linguagem atualizadas sempre em algum gênero de texto.

atividades efetivamente desenvolvidas podem exigir um retorno ao modelo para modificá-lo no que for necessário. Isso atribuí à SD como um instrumento jamais definitivo, mas sim, em um contínuo processo de transformação.

De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.48) um MDG é “a descrição provisória das principais características de um gênero textual com o objetivo de ensiná-las” capaz de explicitar as dimensões relacionadas: aos saberes de referência a serem mobilizados para se trabalhar os gêneros; a descrição dos diferentes componentes textuais específicos, e as capacidades de linguagem dos alunos. Portanto, o MDG busca orientar as práticas de ensino.

Essas características a que se referem os autores devem trazer informações dos seguintes elementos sobre um conjunto de textos considerados como pertencentes a um gênero, como proposto por Bronckart (2012):

a) Análise dos contextos

- I) **Histórico:** sócio-história do gênero (surgimento, finalidade, autores iniciais) e seus aspectos evolutivos;
- II) **Produção:** quem produz (emissor), em que condições, situações, etc.;
- III) **Circulação:** para quem é produzido (receptor), em que situações, por quais motivos, interesses, etc.

Segundo Machado e Cristovão (2006), nessa etapa, buscam-se atribuir quais as características da situação de produção – o papel social dos participantes da interação, as instituições sociais às quais pertencem, o suporte, os tipos de linguagem empregados e os valores sociais e interacionais atribuídos.

b) Infraestrutura geral do texto

- I) **Plano 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:** o mundo discursivo a que o texto pertence (*narrar ou expor*¹¹), a sequência discursiva predominante e as que aparecem no decorrer do texto, o tipo de linguagem utilizada (denotativa ou conotativa), predominância de tempo e modo verbal, etc.;
- III) **Mecanismos enunciativos:** utilização do discurso direto ou indireto, aparecimento (ou não) da voz do narrador, a pessoa do discurso em que o texto foi escrito, etc.

Para Machado e Cristovão (2006), esses elementos de análise não podem ser enquadrados nos limites de uma análise textual estrutural, mas devem ser vistos em seu valor dialógico, com traços não só do agir do produtor, mas também das restrições genéricas relacionadas às atividades e às interações no quadro das quais esse agir se realiza. As autoras compreendem ainda que no decorrer da análise de um gênero, podem ser encontrados outros elementos que sejam fundamentais para sua apropriação e que eles têm de ser necessariamente considerados. Dessa forma, um MDG não é (e nem pode ser) um instrumento/ferramenta rígida para o ensino.

De Pietro e Schneuwly (2014) abordam que o MDG fornece objetos potenciais para o ensino, uma vez que:

De um lado, se deve fazer uma seleção em função das capacidades reconhecidas dos que aprendem; de outro, porque não se ensina o modelo como tal, mas antes alguns elementos selecionados através das tarefas e das diversas atividades que os colocam em cena num processo de transposição que os transforma necessariamente. (DE PIETRO, SCHNEUWLY, 2014, p.67).

Desse modo, para os autores, o modelo possui uma dupla dimensão generativa, horizontal e vertical. Isso porque é capaz de permitir, para um mesmo público-alvo, a construção de diferentes atividades de ensino e aprendizagem, como também de sequências de ensino e aprendizagem de complexidade crescente e segundo o desenvolvimento dos alunos.

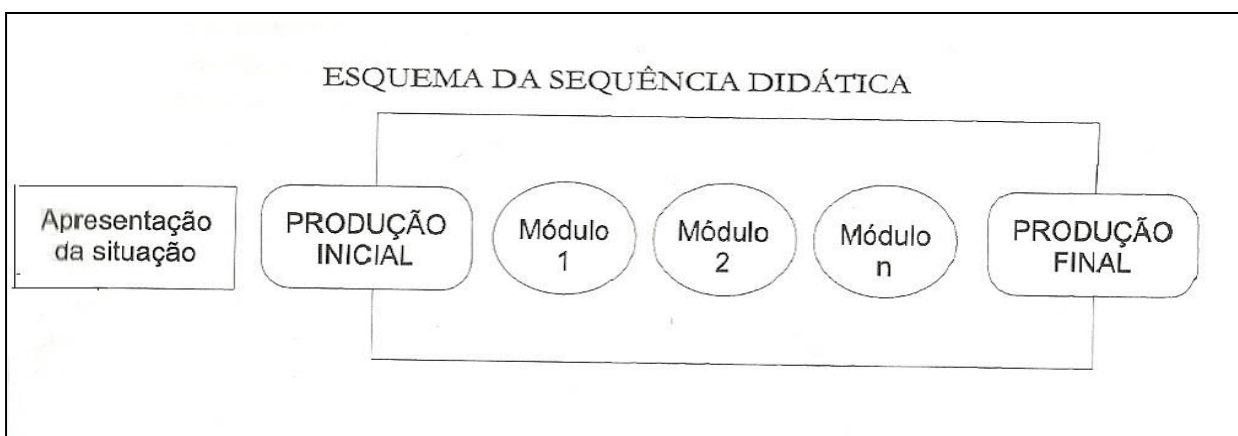
¹¹ De acordo com Bronckart (2012), o mundo discursivo do *narrar* é construído dentro de uma operação coordenada distante (disjunta) do mundo ordinário da ação de linguagem (ou seja, da situação de produção); já o mundo discursivo do *expor* é construído dentro de uma operação coordenada próxima (conjunta) à situação de produção. Já as relações entre os agentes e os parâmetros físicos da ação de linguagem podem estar explicitadas ou não no texto. Quando explicitadas, os parâmetros são considerados como *implicados*; se não, cria-se uma autonomia. Desse modo, essas relações com os parâmetros podem ser apresentadas de modo implicado ou *autônomo*. Com isso, segundo o autor, é possível definir quatro mundos discursivos: *mundo do expor implicado conjunto*, *mundo do expor implicado autônomo*; *mundo do narrar implicado disjunto*; *mundo do narrar implicado autônomo*.

Diante disso, reafirmamos: ao elaborar um MDG – que pode se configurar tanto em uma forma *explícita* (ou seja, escrita), quanto *intuitiva*, planejada e organizada na cabeça do docente, principalmente aqueles que têm mais experiência (tempo de trabalho) com a atividade educacional –, o professor precisa considerar certos aspectos contextuais como, por exemplo, o nível de ensino, a idade e a capacidade de linguagem dos alunos daquela determinada sala de aula. A partir desses aspectos contextuais, o professor poderá refletir não apenas sobre as dimensões ensináveis como a complexidade dos conteúdos que serão apresentados (e trabalhados) com relação ao gênero que norteia o trabalho com as SD.

1.5.2 Sequências didáticas

A partir da elaboração de um MDG em que serão apontadas as dimensões ensináveis do gênero textual a serem trabalhadas em sala de aula, constrói-se a SD, ou seja, “um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” com a finalidade de “ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2013). Segundo os autores, uma SD se estrutura da seguinte forma:

Figura 02 – Esquema da SD



Fonte: Dolz; Noverraz e Schneuwly (2013, p.83)

- **Apresentação da situação**

Visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na *produção final*. Ao mesmo tempo, os prepara para a *produção inicial*, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero a ser

trabalhado nos *módulos*. Na *apresentação da situação*, é extremamente importante que o professor deixe claro aos seus alunos alguns aspectos como: o gênero a ser trabalhado, o porquê e o modo como serão abordados os conteúdos. A fase inicial de uma SD permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado (DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2013). Desse modo, constitui-se em uma etapa fundamental, uma vez que é a partir dela que se construirá a percepção dos alunos a respeito do trabalho que será realizado e o prepara para a próxima etapa: a *produção inicial*.

- **Produção inicial**

A partir da *apresentação da situação* pede-se aos alunos uma *produção inicial* (oral ou escrita) para um primeiro encontro com o gênero – o que significa que essa produção pode não ser completa.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), a *produção inicial* tem um papel central como reguladora da SD, tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, porque a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos abordados na *apresentação da situação* e esclarece, portanto, quanto ao gênero a ser trabalhado. Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientiza-os dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram. Para o professor, por ser o momento em que se pode (re)conhecer o nível de conhecimentos prévios da sua turma a respeito do gênero e, construir atividades que possam suprir as necessidades encontradas. Nesse sentido, a *primeira produção* configura-se no momento em que o professor é capaz de definir o que será preciso trabalhar para que sejam desenvolvidas as capacidades de linguagem necessárias para a apropriação do gênero por parte dos alunos.

- **Módulos**

Nesta etapa, trata-se de trabalhar com atividades que possam suprir os problemas detectados na *primeira produção*. Diante disso, seu objetivo é o de proporcionar aos alunos os instrumentos necessários para chegar à uma boa produção final, uma vez que os elementos “problemáticos” encontrados na etapa anterior são trabalhados um a um, separadamente. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p.88), três questões se colocam quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre os problemas

assim isolados: 1) Que dificuldades de expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

A escolha e a quantidade dos *módulos* a serem desenvolvidos em uma SD dependerão de fatores como as capacidades de linguagem dos alunos, o nível escolar e o gênero que será trabalhado. Nessa etapa da SD, o professor pode, também, elaborar atividades complementares, dependendo do nível de dificuldade e necessidade da classe. Com a realização dos módulos, os alunos adquirem um vocabulário, “uma *linguagem técnica*, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros” (DOLZ; NOVERRAZ, SHCNEUWLY, 2013, p. 89).

- **Produção final**

É a etapa que possibilita ao aluno pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de trabalho com o gênero, assim como ter um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (o que aprendeu e o que resta fazer para aumentar seu conhecimento sobre o gênero) e, durante a revisão e reescrita, consegue regular seu comportamento de produtor de textos. Para o professor, a *produção final* se configura como o momento para se realizar uma avaliação formativa e, após isso, investir em novas aprendizagens.

Para Machado e Cristovão (2006), a importância do trabalho do professor com as SD em sala de aula vem desde a sua construção – quando é necessário considerar tanto os conteúdos de ensino que são fixados pelos documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008), quanto os objetivos de aprendizagem específicos (PPP, Planejamento Anual, ou ainda, PTD) – até a contemplação da necessidade de se trabalhar com atividades e suportes variados (por meio de livros ou *internet*), pois permite uma maior motivação dos alunos e, por parte do professor, um trabalho global e integrado.

Embora concorde sobre a importância do uso das SD para organizar o trabalho do professor em sala de aula, Lanferdini (2011) considera que o uso desse instrumento organizador nas escolas ainda seja:

Uma proposta desafiadora, uma vez que se orienta por um conceito de ensino e aprendizagem de línguas fundamentado em gêneros textuais e se diferencia das abordagens clássicas do trabalho com a linguagem. Essa proposta se mostra como

uma alternativa de transformação do atual contexto de ensino, que comumente enfoca a exploração das estruturas linguísticas e/ou gramaticais não dando conta do desenvolvimento das capacidades de linguagem que possibilitem a participação ativa na vida social. (LANFERDINI, 2011, p. 127)

Nesse sentido, concordamos com a autora: embora tenham ocorrido, nas últimas décadas, diversos impactos em relação à reflexão sobre o ensino de língua materna – como, por exemplo, significativas mudanças teórico-metodológicas nos Livros Didáticos desde a instituição do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), a criação dos documentos educacionais com a finalidade de auxiliar os professores com relação ao seu trabalho em sala de aula – e, a partir disso, surgisse o desejo dos professores em mudar sua prática de ensino (TINOCO, 2008), o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa, para muitos professores, continua a se orientar por uma concepção conteudística e desvinculada do mundo social. Os textos abordados em sala de aula são os presentes nos Livros Didáticos adotados – que, por vezes, não aparecem na íntegra, mas em fragmentos –, cujo trabalho gira em torno apenas das questões apresentadas nos próprios materiais; o ensino de gramática acontece de forma solta, descontextualizada e, por sua vez, o trabalho com o gênero textual, de fato, nem chega a acontecer.

Ainda sobre a importância do uso da SD em sala de aula, Saito, Silva e Nascimento (2015, p.159) o consideram como um instrumento do trabalho do professor que “abre possibilidades para que ele regule os seus gestos nas atividades modulares” que são planejadas nesse instrumento. Desse modo, para as autoras, o gênero textual que constitui o objeto de estudo passa a ser definido por uma dupla semiotização: primeira, por se tratar de um instrumento simbólico da prática social; segunda, porque ao ser didatizado, o gênero passa a ser representado como um objeto de aprendizagem, em um processo de apropriação em que o professor seleciona previamente certas dimensões a serem aprendidas (e não outras). Em outras palavras, é preciso que ocorra o processo de *transposição didática*¹² (CHEVALLARD, 1985) de um gênero para que este possa ser trabalhado em sala de aula.

Apresentado como o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais são vistos pela perspectiva do ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2012), tratamos, na seção seguinte, sobre alguns conceitos utilizados em um procedimento de análise que tem como foco o trabalho/agir do professor representado por meio de textos. Esses procedimentos respaldam a nossa pesquisa.

¹²O conceito de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1985) será abordado no próximo capítulo desta pesquisa: *Bases necessárias para o trabalho docente*.

1.6 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE PARA O TRABALHO/AGIR DOCENTE REPRESENTADO EM TEXTOS NO QUADRO TEÓRICO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Por considerar o trabalho docente como uma totalidade muito complexa¹³, e com o intuito de possibilitar uma análise por meio de textos embasados na perspectiva do ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2012), por questões metodológicas, Bronckart e Machado (2004) adotam distinções no que se refere às relações entre linguagem e trabalho, separando-as em três grupos: linguagem *sobre* o trabalho, linguagem *no* trabalho e linguagem *como* trabalho. Essas distinções correspondem, respectivamente, aos:

- Textos prefigurativos: textos produzidos anteriores ao agir do trabalho (por exemplo, os planejamentos organizados pelo professor);
- Textos produzidos em situação de trabalho: textos produzidos no decorrer da sua ação de trabalho (como exemplo, as atividades que são preparadas e posteriormente desenvolvidas pelos alunos);
- Textos avaliativos ou interpretativos: textos produzidos posteriormente à ação de trabalho (por exemplo, os diários de sala de aula).

Ao pensarmos em nossa pesquisa – e ao considerar essas distinções – podemos dizer que ela tem como foco analisar os textos prefigurativos. Para a análise desses textos, Bronckart e Machado (2004) sugerem uma metodologia baseada principalmente no modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2012), no qual envolve o levantamento do contexto de produção dos textos e a análise de sua arquitetura interna ou folheado textual.

Segundo Bronckart (2012, p.93), o **contexto de produção** pode ser entendido como um “conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado”. Para analisar esse contexto, Machado e Bronckart (2009) asseveram ser necessário levar em conta cinco aspectos: o contexto sócio-histórico mais amplo, o suporte, o contexto linguageiro imediato o intertexto e a situação de produção. Organizamos a definição de cada um destes no quadro 07:

¹³Totalidade complexa, porque ao mesmo tempo pode ser considerado como uma ação *pessoal*, pois envolve o pesquisador em sua totalidade: físico, mental, prática, emocional, etc.; *interacional*, porque o agir do trabalhador transforma e é transformado pelo meio; é mediado por *instrumentos* socialmente construídos (materiais e/ou simbólicos); é *interpessoal*, pois envolve a interação com outros indivíduos; é *impessoal*, uma vez que suas tarefas são prescritas ou prefiguradas por outras instâncias; e, por fim, é *transpessoal*, por ser norteada por modelos de agir socialmente construídos. (MACHADO, 2009a).

Quadro 07 – Definição de aspectos presentes no contexto de produção

ASPECTOS	DEFINIÇÃO
Contexto sócio-histórico mais amplo	Contexto em que o texto é produzido, em que circula e é usado.
O suporte	Local em que o texto é veiculado.
Contexto linguageiro imediato	Os textos que acompanham, em um mesmo suporte, o texto a ser analisado.
Intertexto	O(s) texto(s) com os quais o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo da análise.
A situação de produção	Emissor, receptor, local, tempo (contexto físico – tempo e espaço), papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção (contexto sociossujeivo – mundo social/interação comunicativa).

Fonte: Machado e Bronckart (2009, p.46-47).

Esse levantamento possibilita, então, a análise mais real e detalhada da situação em que o texto foi produzido, bem como de todos os aspectos que influenciam a sua construção (ROSOLEM, 2015). Diante disso, as análises a serem realizadas nesta pesquisa serão embasadas nos aspectos apresentados acima.

A partir desses aspectos, Bronckart (2012) propõe a análise da arquitetura interna dos textos em três níveis¹⁴: o *nível organizacional*, o *nível enunciativo* e o *nível semântico*.

No *nível organizacional*, as análises compreendem a identificação do plano global do texto. De acordo com Bronckart (2012), o *plano global do texto* corresponde à organização do conteúdo temático mobilizado e pode ser reconhecido no processo de leitura do texto com, por exemplo, a identificação dos índices linguísticos (mudanças de partes ou de capítulos, presença de parágrafo introdutório apresentando as divisões do texto) e de nossos conhecimentos prévios em relação ao gênero ao qual o texto pertence. Assim, por meio do *plano global*, é possível uma primeira identificação “dos tipos principais de agir que são organizados por esse plano, ou de fases da tarefa tematizada ou ainda dos actantes principais postos em cena pelo texto” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.55).

Ainda no *nível organizacional*, temos também os Segmentos de Orientação Temática (SOT, doravante) (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010), ou seja, os segmentos que referem-se à introdução, apresentação ou início de um tema. No caso desta pesquisa, esses SOT podem ser analisados ao abordarmos as entrevistas pautadas na metodologia *Instrução ao sócia* (CLOT, 2007; 2010) realizadas pela pesquisadora com as nossas professoras-participantes.

¹⁴Importante dizer que embora o termo *nível* remeta à ideia de segmentação e as análises sejam, geralmente, desenvolvidas separadamente, essa separação é meramente didática e metodológica, uma vez que não se desvinculam uma das outras, mas, sim, encontram-se estreitamente correlacionadas.

O *nível enunciativo* é voltado à verificação dos mecanismos de responsabilização enunciativa e engloba as marcas de pessoa, as marcas de inserção de vozes, a ocorrência ou não de modalização, os modalizadores subjetivos e os adjetivos. Com relação às marcas de pessoas, Machado e Bronckart (2009) acreditam que:

O índice de pessoa parece ser extremamente útil, no sentido de que ela permite mostrar a manutenção ou a transformação desses valores na progressão textual ou, em outras palavras, como o texto representa o enunciador no agir representado. (MACHADO, BRONCKART, 2009, p.59)

Segundo Bronckart (2012, p.326), embora o agente da ação de linguagem seja o responsável pela totalidade do enunciado em um texto, existem situações em que a responsabilização enunciativa é transferida para outras “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. A essas entidades o autor denomina como *vozes* e as classifica como *neutra* – quando a voz é do narrador ou do expositor – ou *secundárias* – quando a responsabilidade do que é dito é transferida para outras, categorizadas como *vozes do personagem*, *vozes sociais* e *voz do autor*. As definiremos no quadro 08:

Quadro 08 – Classificação das vozes secundárias

VOZES	
Vozes dos personagens	Vozes que precedem de seres humanos ou entidades humanizadas (como animais nos contos), quando estes assumem o papel de agentes nos acontecimentos ou nas ações do conteúdo temático.
Vozes sociais	Vozes que precedem de personagens, grupos ou instituições sociais que não assumem o papel de agentes no percurso temático, mas de instâncias externas de avaliação de alguns aspectos do conteúdo.
Voz do autor	Voz precedente diretamente do autor do texto que intervém na avaliação de alguns aspectos do que é enunciado.

Fonte: Bronckart (2012)

Essas vozes podem ser expressas de forma direta ou indireta: são consideradas como *diretas* as vozes presentes nos discursos interativos organizados em turno de fala; já as *indiretas* são aquelas vozes compreendidas em qualquer tipo de discurso. Quando em um texto é possibilitado a identificação de diversas vozes trata-se de um texto polifônico.

Outra análise possível no *nível enunciativo* é a dos marcadores textuais, tais como as aspas e as diferentes formatações do texto. Por meio desses marcadores, pode-se permitir a

identificação do grau de distanciamento (ou de aproximação) com que o enunciador se relaciona com essas vozes.

Já as análises no *nível semântico* – ou referente à semiologia/semântica do agir – são pertencentes a um nível mais micro, voltadas à finalidade de responder questões relacionadas ao trabalho docente. Segundo Quevedo-Camargo (2011, p.61) essas análises enfocam “as escolhas semânticas que aparecem em um texto, bem como a frequência de uso de determinados sintagmas (verbos, substantivos, adjetivos ou advérbios) que configuram um agir linguageiro ou não linguageiro”.

Para esse nível, Bronckart e Machado (2004) propõem que os resultados de análise sejam reinterpretados segundo os conceitos dessa semiologia. Dessa forma, os autores atribuem os seguintes conceitos e definições:

Quadro 09 – Definições de conceitos utilizados no ISD

Conceitos	Definição/Ponto de vista
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> • Designa um agir implicado em dimensões motivacionais e intencionais; • Ponto de vista social: a atividade é coletiva.
Ação humana	<ul style="list-style-type: none"> • Designa um agir implicado em dimensões motivacionais e intencionais; • Ponto de vista psicológico: a ação é uma conduta individual.
Actante	<ul style="list-style-type: none"> • Qualquer pessoa implicada no agir; • Não se atribui a ela intenções, motivos, capacidades, responsabilidade para agir (Passivo).
Ator	<ul style="list-style-type: none"> • Designa um actante a que são atribuídos motivos, capacidades, intenções de agir (Ativo).

Fonte: Bronckart e Machado (2004)

Em nossa pesquisa, os conceitos mencionados no quadro 09 serão utilizados de acordo com o que é proposto pelos autores. Nessa semiologia do agir, há um *plano motivacional*, no qual Bronckart e Machado (2004) e Bronckart (2006) defendem a existência de instâncias coletivas que podem ser de natureza material ou da ordem das representações sociais (os chamados *determinantes externos*) e das razões de agir atribuídas a uma pessoa (os *motivos*). No *plano intencional*, definem termos como *finalidade* – referente às finalidades para o agir de origem coletiva, validadas socialmente – e as *intenções*, entendidas como os fins do agir atribuídas a uma pessoa particular. Já no *plano dos recursos para o agir*, é realizada a distinção entre *instrumentos* – ferramentas ou modelos de agir disponíveis no meio social (o que ajuda o indivíduo a realizar uma tarefa) – e *capacidades*, consideradas os recursos

mentais ou comportamentais que são atribuídos a alguém em particular – em outras palavras, o que está internalizado em um indivíduo.

Abordado os procedimentos de análise propostos pelo ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2012) finalizamos nosso Capítulo I. Passamos, agora, para o Capítulo II, responsável por apresentar os objetivos propostos pelos documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) para a disciplina de Língua Portuguesa, assim como alguns conceitos importantes para a atividade educacional.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

BASES TEÓRICAS NECESSÁRIAS PARA A COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A Linguística Aplicada brasileira tem se beneficiado, na última década, com uma nova tendência de pesquisa que relaciona a linguagem e o trabalho educacional pela articulação dos pressupostos teóricos e metodológicos do ISD (BRONCKART, 2006; 2008; 2012) a conceitos e métodos de coleta desenvolvidos no quadro das Ciências do Trabalho, da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e da Psicologia do Trabalho (FAITA, 2004; CLOT, 2007, 2010).

Segundo Machado (2007), a Ergonomia da Atividade se contrapõe à visão taylorista¹⁵ e fordista¹⁶ de trabalho, evidenciando a melhoria das condições dos trabalhadores. Para Bronckart (2008, p.97), a ergonomia centra-se “na análise da efetividade do trabalho, dos problemas reais, em situações reais, em tempo real”. Isso significa que, no contexto escolar – foco de nossa pesquisa –, a ergonomia estuda o trabalho do professor que, para Machado (2007), é considerado como uma atividade situada, pessoal e sempre única, mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, interacional, interpessoal, transpessoal, conflituosa por exigir constantes redirecionamentos do agir nas diferentes situações e para orientar os processos de transposição didática e os gestos de trabalho.

Tendo apresentado as bases epistemológicas desta pesquisa, sobretudo a do ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2012) no capítulo anterior, neste, buscamos abordar as bases necessárias para o trabalho docente. Para tanto, assim como Nascimento (2009a), acreditamos que esse trabalho não se limita ao contexto de sala de aula, pois as atividades desse coletivo envolvem uma totalidade de ações práticas para o estudo das prescrições, para a seleção dos insumos didáticos, tal como o livro didático a ser adotado, o planejamento das atividades, a elaboração de instrumentos para as transposições dos objetos de ensino ou para a construção de avaliação e monitoramento, tanto do desenvolvimento dos alunos como das progressões curriculares.

¹⁵ Ou Administração científica é o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro estadunidense Frederick Winslow Taylor (1856-1915), que é considerado o pai da administração científica. Caracteriza-se pela ênfase nas tarefas, objetivando-se aumentar a eficiência da empresa aumentando-se a eficiência ao nível operacional.

¹⁶ Fordismo é um sistema de produção, criado pelo empresário norte-americano Henry Ford, cuja principal característica é a fabricação em massa. Henry Ford criou este sistema em 1914 para sua indústria de automóveis, projetando um sistema baseado numa linha de montagem.

A compreensão dos textos oficiais e prescritivos da educação faz-se necessária uma vez que, além da presença constante que esses têm no trabalho do professor, eles traduzem uma concepção do homem no trabalho, ou seja, o conteúdo das prescrições pode revelar como os redatores consideram o papel do trabalhador em sua atividade, colocando-o como alguém que pode pensar e tomar decisões ou ainda como apenas um receptor passivo de instruções.

Ao interpretar melhor os textos que visam normatizar o trabalho educacional, podemos compreender um pouco do trabalho que se espera do profissional. As normas, as regras, fazem parte do dia a dia de qualquer trabalhador, podendo ser investigadas a partir de diferentes perspectivas: linguística, sociológica, ergonômica, etc.

Assim, há prescrições que surgem durante o desenvolvimento das atividades e que preenchem lacunas que os prescritores oficiais deixaram. Mesmo o trabalhador em si mesmo poderá ser uma fonte de prescrições próprias, como, por exemplo, um professor pode ter o seu modo específico de organizar a sua sala de aula – como a forma de sistematizar as informações/os conteúdos em seu quadro negro, deixar ou não um computador sobre a mesa – e esse modo dependerá da sua história pessoal ou de formação.

Neste capítulo, abordamos não só como os PCN (BRASIL, 1988) e as DCE (PARANÁ, 2008) – documentos educacionais – concebem os objetivos para o ensino e a aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa nas salas de aula da Educação Básica, como também como se configuram os conceitos do *trabalho prescrito*, *trabalho planejado* e *trabalho realizado* (MACHADO, 2009a) e o processo de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1985), tão importantes e presentes no agir educacional.

2.1 OS OBJETIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como abordado, documentos educacionais como os PCN (BRASIL, 1998), as DCE (PARANÁ, 2008) e a BNCC (BRASIL, 2017)¹⁷, trazem em seus textos a preocupação de como o professor de uma determinada disciplina deve conduzir seu trabalho em sala de aula. Diante disso, tais documentos abordam uma série de objetivos que devem ser alcançados por meio do ensino e da aprendizagem.

¹⁷Embora considerada como um documento educacional, por ser publicada recentemente (primeira versão em 2015), a BNCC ainda não possui uma versão final. Diante disso, por mais que a citamos no decorrer da pesquisa, optamos por não apresentá-la da forma que faremos com os documentos PCN (BRASIL, 1998) e DCE (PARANÁ, 2008).

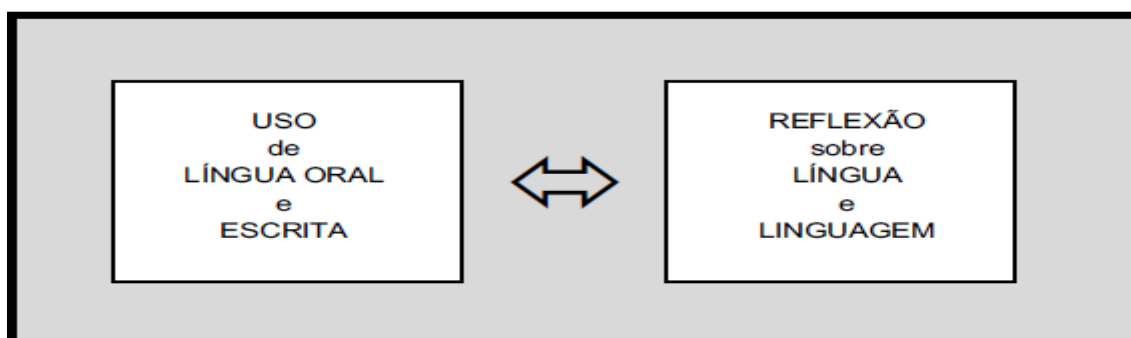
No caso específico para o ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, foco de nossa pesquisa, os PCN (BRASIL, 1998) abordam alguns objetivos gerais a serem atingidos ao final do Ensino Fundamental II:

- Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção dos discursos;
- Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - *sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
- Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - *contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - *inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - *identificando referências intertextuais presentes no texto;
- Conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p.32-33).

Esses objetivos fazem-se necessários, pois, de acordo com o documento, “é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação” (BRASIL, 1998, p.34).

Diante disso, os conteúdos de Língua Portuguesa são articulados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, conforme a figura 03:

Figura 03 – Eixos básicos de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa



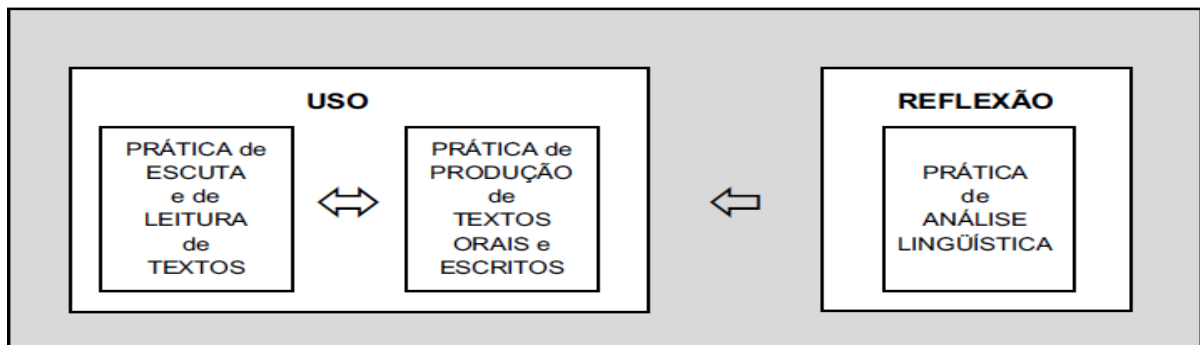
Fonte: PCN (BRASIL, 1998, p.34)

No eixo de *uso*, estão os conteúdos que dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução: ou seja, o diálogo/a interação entre os sujeitos. Desse modo, o processo pressupõe conteúdos que abordam o contexto de produção dos textos/discursos, as representações de mundo e interações sociais, tais como o papel do sujeito enunciador, do interlocutor, a finalidade e o lugar/momento da interação. Esse contexto é bastante estudado pelo ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2012) como abordamos nesta pesquisa.

Já o eixo de *reflexão* refere-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, e privilegia alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito (BRASIL, 1998), tais como a questão da variação linguística, a organização estrutural dos enunciados e o modo de organização dos discursos.

Assim, em função desses dois eixos, os conteúdos para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa se organizam da seguinte maneira:

Figura 04 – Divisão dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa



Fonte: PCN (BRASIL, 1998, p.35)

Diante essa divisão, são apresentados no documento quatro eixos organizadores dos conteúdos: *oralidade, leitura, escrita e análise linguística*. Cada eixo aborda objetivos específicos, voltados para a aprendizagem do aluno. O quadro 10 traz alguns deles:

Quadro 10 – Objetivos que devem ser atingidos pelos alunos em cada eixo de ensino de acordo com os PCN

ORALIDADE	LEITURA	ESCRITA	ANÁLISE LINGUÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção de sentidos do texto; • Reconheça a contribuição complementar dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal); • Utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio de registro, documentação e análise. • Amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. (BRASIL, 1998, p.49) • Planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos. (BRASIL, 1998, p.51). 	<ul style="list-style-type: none"> • Saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade; • Seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto, ou em orientações oferecidas pelo professor; • Troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor. • Seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê. (BRASIL, 1998, p.50). 	<ul style="list-style-type: none"> • Redija diferentes tipos de textos; • Utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção; • Analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998, p.51-52). 	<ul style="list-style-type: none"> • Constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos; • Seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (BRASIL, 1998, p.52).

Fonte: Brasil (1998)

Por meio do quadro 10, nota-se que o documento estabelece objetivos específicos para cada um dos eixos organizadores do ensino os quais estão inter-relacionados. Contudo, mais do que estabelecer conteúdos que propiciem a realização desses objetivos, o documento assevera que, ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos: ou seja, que “não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo, muitas vezes padronizado pelos manuais didáticos” (BRASIL, 1998, p.48), caso contrário, acabará ensinando o que os alunos já sabem ou apresentando situações muito aquém de suas possibilidades, o que não contribuiria para um avanço no ensino e aprendizagem.

Diante disso, Faria (2006) acredita que o documento demonstra uma forte ligação com o conceito de ZDP (VIGOTSKY, 1991), pois evidencia a importância da mediação do “par mais capaz”, o professor, no ensino de língua.

Contudo, os PCN (BRASIL, 1998) não é o único documento educacional que prescreve objetivos e uma organização por eixos de ensino para a aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa. Em 2008, dez anos após sua publicação, e como uma crítica a esse documento por apegar-se aos aspectos formais do texto, surgiram as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE)¹⁸ – documento que referencia a disciplina de formação/atuação do professor, trazendo um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica, seguido dos fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes¹⁹ que devem organizar o trabalho docente (PARANÁ, 2008).

De acordo com as DCE:

¹⁸O documento conta com uma primeira parte, na qual encontra-se sobre as formas históricas de organização curricular assim como uma apresentação de conceitos como conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação.

¹⁹ Compreendem-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem. Por serem históricos, os conteúdos estruturantes são frutos de uma construção que tem sido social como conhecimento, ou seja, existe uma porção de conhecimento que é o produto da cultura e que deve ser disponibilizado como conteúdo, ao estudante, para que seja apropriado, dominado e usado. O conteúdo considerado como estruturante para a disciplina de Língua Portuguesa é o *discurso como prática social* (PARANÁ, 2008).

as disciplinas da Educação Básica terão, em seus conteúdos estruturantes, os campos de estudo que as identificam como conhecimento histórico. Dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, compostos tanto pelos assuntos mais e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais. Esses conteúdos, articulados entre si e fundamentados nas respectivas orientações teórico-metodológicas, farão parte da proposta pedagógica curricular das escolas (PARANÁ, 2008, p.26)

Neste documento, os objetivos a serem alcançados com o ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa são os seguintes:

- Empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles;
- Desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio das práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção;
- Analisar os textos produzidos, lidos e/ou ouvidos, possibilitando que o aluno amplie seus conhecimentos linguístico-discursivos;
- Aprofundar, por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita;
- Aprimorar os conhecimentos linguísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão dos processos discursivos, propiciando ao aluno condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, apropriando-se, também, da norma padrão. (PARANÁ, 2008, p.54).

A exemplo dos PCN (BRASIL, 1998), a partir dos objetivos esperados no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, as DCE (PARANÁ, 2008) sugerem que o professor trabalhe com a disciplina organizando-a por eixos, contudo, com uma diferença: neste documento, é abordado também o ensino de literatura. Assim, as DCE (PARANÁ, 2008) trazem as seguintes propostas:

Quadro 11 – Objetivos para cada um dos eixos de ensino em Língua Portuguesa segundo as DCE

ORALIDADE	ESCRITA	LEITURA	LITERATURA	ANÁLISE LINGUÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> • As atividades orais precisam oferecer condições ao aluno de falar com fluência em situações formais; - adequar a linguagem conforme as circunstâncias (interlocutores, assuntos, intenções); - aproveitar os imensos recursos expressivos da língua e, principalmente, praticar e aprender a convivência democrática que supõe o falar e o ouvir. (PARANÁ, 2008, p.65) 	<ul style="list-style-type: none"> • O educando precisa compreender o funcionamento de um texto escrito, que se faz a partir de elementos como organização, unidade temática, coerência, coesão, intenções, interlocutor(es), dentre outros. (PARANÁ, 2008, p.68) 	<ul style="list-style-type: none"> • Nesse processo, é preciso considerar as linguagens não-verbais. • O ensino da prática de leitura requer um professor “que além de posicionar-se como um leitor assíduo, crítico e competente, entenda realmente a complexidade do ato de ler”. (PARANÁ, 2008, p.71) 	<ul style="list-style-type: none"> • O primeiro olhar para o texto literário, tanto para alunos do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, deve ser de sensibilidade, de identificação. O professor pode estimular o aluno a projetar-se na narrativa e identificar-se com algum personagem. Numa apresentação em sala de aula: o educando revela-se e, “provocado” pelo docente, justifica sua associação defendendo seu personagem. (PARANÁ, 2008, p.75) 	<ul style="list-style-type: none"> • Prática didática complementar às práticas de <i>leitura, oralidade e escrita</i>. [...] Possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. • Essa prática abre espaço para as atividades de reflexão dos recursos linguísticos e seus efeitos de sentidos nos textos. (PARANÁ, 2008, p.77)

Fonte: adaptado de Paraná (2008)

Como se pode notar pelos excertos apresentados no quadro 11, as DCE (PARANÁ, 2008) abordam os eixos de ensino em Língua Portuguesa de uma maneira diferenciada dos PCN (BRASIL, 1998): enquanto no primeiro documento são expostos objetivos voltados aos alunos, neste aparecem também o papel que o professor deverá “desempenhar” para que o processo de ensino seja possível, assim como quais as bases teóricas que fundamentam tais eixos. Nesse sentido, acreditamos que, ao comparar com os PCN (BRASIL, 1998), as DCE (PARANÁ, 2008) é um documento que se volta mais às ações que o professor deve colocar em prática em sala de aula.

Contudo, apesar de os documentos educacionais existirem com o intuito de prescrever – e, assim, nortear – o trabalho do professor, é o professor quem deve pensar em como conduzirá esse ensino e aprendizagem em sala de aula: quais conteúdos – e de que forma os – trabalhará e quais atividades devem ser abordadas para que se chegue aos objetivos pretendidos. Em outras palavras, para que o seu trabalho se efetive em sala de aula, é necessário que o professor faça o planejamento de suas aulas.

O planejamento das aulas, a ser organizado pelo professor, passa a constituir um instrumento semiótico que deverá “guiar” o trabalho docente. Antes de mediar o trabalho educacional, esse instrumento certamente foi validado pelas prescrições, pela escola, pelos pais. Ao professor, caberá retextualizar/reconfigurar sempre que necessário, por meio de seus gestos de ajustamento²⁰, à realidade contextual e cognitiva dos alunos.

Abordado como os documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) concebem os objetivos e organizam os conteúdos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, nosso próximo passo é apresentar o percurso necessário para que o trabalho docente se efetive em sala de aula. Faremos isso na seção seguinte.

2.2 O PERCURSO DO TRABALHO DO PROFESSOR: DO PRESCRITO AO REALIZADO

Assim como Machado (2009a), consideramos a existência de três níveis de trabalho, seja ele de caráter institucional ou empresarial: o *trabalho prescrito*, isto é, “o conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações” do trabalhador

²⁰Para Nascimento (2014a), o trabalho do professor é um tipo de agir em que a memória do coletivo de trabalho está sempre presente, constituindo *gestos profissionais* que se integram nas atividades e constituem a cultura escolar. Para a autora, a partir da tomada de consciência do próprio comportamento na aula, os gestos do professor são intencionalmente adaptados e mobilizados para implementar a transposição didática do objeto de ensino a ser retextualizado. Os gestos profissionais envolvem recursos pelos quais se observam a adaptação, a reinvenção e o ajustamento a um contexto escolar específico na sua relação com os objetos de ensino.

(p.80); o *trabalho planejado*, considerado “o conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador” com a finalidade de atingir seus próprios objetivos (p.81); e o *trabalho realizado*, ou seja, “o conjunto das ações efetivamente realizadas” (p.80).

Quanto ao primeiro nível, o *trabalho prescrito*, Machado (2009a, p.80-81) aborda que “em qualquer atividade de trabalho institucional ou empresarial, o trabalhador encontra-se diante das restrições provenientes de instituições/empresas, que dão uma configuração inicial à sua ação, frequentemente explicitadas em textos *institucionais* ou *procedimentais*”. Para Lousada (2004), o *trabalho prescrito* pode ser considerado como a tarefa dada, *prescrita* pela instituição. No caso do trabalho docente, no Brasil, essas prescrições correspondem aos documentos educacionais tanto de caráter federal, – PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2017) – estadual – DCE (PARANÁ, 2008), – quanto local, como os PPP das instituições.

Segundo Machado e Lousada (2010, p.627), em um modo teórico, “essas prescrições não podem ser vistas como negativas, mas como artefatos disponibilizados para o professor e que podem facilitar o seu trabalho. ” Em outras palavras, são formas de se nortear, ainda que de uma maneira geral – uma vez que o discurso empregado nesses documentos é realizado de uma forma ampla, como se todo contexto de ensino e aprendizagem fosse homogêneo – o trabalho docente.

Além desses documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008; BRASIL, 2017), Barros (2012) considera como parte do *trabalho prescrito* também os livros adotados pelo professor em sala de aula, uma vez que são capazes de prescrever o trabalho docente, orientar o seu agir, pré-selecionar conteúdos, e apresentar aspectos como a metodologia de ensino a ser seguida, as concepções teóricas que subsidiam a prática, etc.

Em nossa pesquisa, os textos prescritivos da atividade docente – ou seja, os documentos educacionais, sobretudo as DCE (PARANÁ, 2008) – subsidiarão nossa análise. Desse modo, o *trabalho prescrito* é um nível presente em – e importante para o – nosso trabalho.

Em relação ao segundo nível, *trabalho planejado*, este não deixa de ser um trabalho prescrito, mas pelo próprio trabalhador. No contexto educacional, – foco de interesse nesta pesquisa – são considerados como parte desse nível os textos de planejamento do agir do – e elaborado pelo próprio – professor como, por exemplo, o PTD.

Embora seja nesse nível de trabalho que o professor deva planejar/elaborar o instrumento que organizará o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula – e que haja

diferentes opções²¹ a depender do propósito para o ensino e a aprendizagem –, Barros (2012) assevera que:

Na realidade do dia a dia do professor, sabemos que o excesso de atribuição da carga horária em sala de aula, as mínimas horas-atividade que os docentes têm para preparar suas aulas, corrigir trabalhos e provas, os longos deslocamentos de uma escola a outra a que muitos deles têm de se submeter para cumprir sua carga horária semanal (entre outros fatores) não contribuem para que o professor faça a planificação de seu trabalho. Assim, é comum o docente tomar unicamente o livro didático como texto pré-figurativo da ação (BARROS, 2012, p.124).

Com isso, atribui-se ao Livro Didático o papel de “facilitador” do trabalho docente (SOARES, 2001), pois é transferido para ele o preparo das atividades e tarefas. Essa realidade do dia a dia do professor, ainda de acordo com Barros (2012), também traz outras consequências nesse nível de trabalho, – o *planificado*, – como, por exemplo, professores que até planejam as suas ações, mas que, pela falta de tempo, não as registram. Para a autora, isso “compromete, inclusive, a própria progressão curricular, uma vez que a escola não fica com os arquivos do trabalho do professor, dificultando, muitas vezes, o trabalho didático” (BARROS, 2012, p.124).

Em relação a esse nível, em nossa pesquisa consideramos o PTD (PARANÁ, 2008) planejado pelas professoras-participantes deste trabalho. Esse instrumento organizador, visto como um texto autoprescritivo, subsidiará a análise de dados. Desse modo, assim como o *trabalho prescrito*, o *trabalho planificado* também é um nível presente – e importante – para nós.

Quanto ao *trabalho realizado*, Machado (2009a, p.81) aborda que, apoiando-se nas normas de trabalho, e, às vezes, nos planejamentos, “o trabalhador desenvolve o chamado *trabalho realizado*, isto é, um conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis na situação”. De acordo com a autora, essas condutas sempre irão apresentar algum distanciamento em relação ao que lhe foi prescrito.

Esse distanciamento significa que a atividade não se limita apenas ao que é efetivamente realizado pelo sujeito em situação de trabalho, mas compreende também “aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos – aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer” (CLOT, 2007, p.116). Essas (não) ações, configuram-se como o *trabalho real* do

²¹Além do PTD (PARANÁ, 2008) e das SD (DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2013), podem-se considerar como instrumentos organizadores do trabalho docente os Projetos de Letramento (KLEIMAN, 2000, 2007; TINOCO, 2008, 2009) e as Práticas de Letramento (SOARES, 2003; NASCIMENTO, ZIRONDI, 2014).

trabalhador, ou seja, compreende, além da atividade realizada, “também todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou que algum impedimento não deixou que se realizassem” (LOUSADA, 2004, p.275). Diante disso, é o nível que apresenta *reconcepções do trabalho* que foi *prescrito* para/ por parte (d)o sujeito.

No que concerne ao trabalho docente, Barros (2012) aborda que o professor sempre faz um recorte pessoal das prescrições externas – como os documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008; BRASIL, 2017) – para atuar no seu contexto de ensino, ou seja, por mais que as considerem em seu agir em sala de aula, as redefine, dá uma nova concepção (aquela que mais possa se adequar a sua realidade) a essas prescrições.

Para a autora, isso acontece também com a própria planificação interna do trabalho (os instrumentos que organizam esse agir, como, por exemplo, os PTD), que, na sua realização efetiva, também precisa ser adaptada para dar conta das ocorrências não previstas inicialmente. Por exemplo, o precisar de um tempo maior para o processo de ensino e a aprendizagem de um determinado conteúdo, visto que as dificuldades apresentadas pelos alunos são maiores do que o professor supôs existir quando realizou seu planejamento; reuniões que, por não estarem previstas no calendário escolar, acabam por atrasar o cronograma pensado pelo docente; o não funcionamento de um equipamento de mídia (computador, TV pendrive, DVD) que seria necessário – e estava previsto para – a abordagem de determinado conteúdo, etc. Nesse sentido, a *reconcepção* é o processo natural de redefinição do que foi prescrito.

Amigues (2004) pontua que, no domínio do ensino:

O não realizado é mais importante do que o que foi efetuado; o fato de que *tudo corre bem* não gera necessariamente uma satisfação no professor, que não pode ir *até onde queria*; as escolhas feitas e as decisões tomadas, mesmo que sejam julgadas eficazes por ele, não estão isentas de dúvidas e de incertezas no tocante à sua validade (AMIGUES, 2004, p.40).

No caso de nossa pesquisa, o *trabalho realizado* (MACHADO, 2009a) não será verificado, uma vez que não fomos até os contextos de atuação das professoras-participantes para, por exemplo, assistir a uma aula. Diante disso, o foco da pesquisa se encontra nos dois primeiros níveis considerados por Machado (2009a): o *prescrito* e o *planificado*.

Apresentado esses níveis –e como eles aparecem em nossa pesquisa – o próximo passo é abordar como se configura mais um conceito importante para a atividade educacional: o processo de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1985). Faremos isso na seção seguinte.

2.3 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO AO OBJETO DE ENSINO

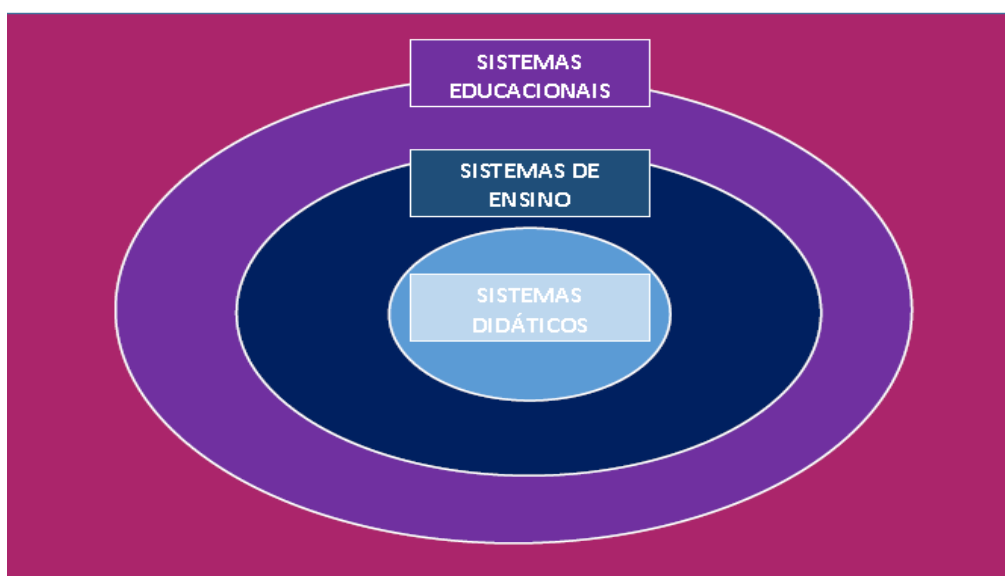
Para que um determinado conhecimento científico possa ser trabalhado em sala de aula, torna-se necessário que este se transforme primeiro em conhecimento escolar. A esse processo de transição entre os dois conhecimentos, a literatura denomina como *transposição didática*. O termo, embora conceituado pelo sociólogo Michel Verret em 1975, é teorizado pelo – e ganha notoriedade com o – matemático Yves Chevallard (1985).

Nascimento (2011) compreende que, no âmbito das intervenções formativas escolares, a expressão *transposição didática* corresponde ao:

Conjunto de procedimentos destinado a transformar um saber socialmente legitimado (um conceito, uma teoria, um procedimento, etc.), originário de qualquer área do conhecimento num objeto de ensino e aprendizagem possível, considerando o projeto didático em jogo e as capacidades do aprendiz. Esse processo envolve a articulação entre o saber de referência, as demandas sociais do ensino-aprendizagem e as possibilidades do aluno (NASCIMENTO, 2011, p. 428-429).

Em outras palavras, a *transposição didática* é a passagem do objeto de saber para objeto de ensinar e, finalmente, para objeto de ensino. Nesse processo, o conteúdo a ser ensinado passa por diversas adequações/adaptações até que possa ser utilizado em sala de aula. Para que haja a transposição, esta precisa ocorrer em três níveis da atividade educacional, como representado na figura 05:

Figura 05 – Níveis da atividade educacional



Fonte: Machado (2009b, adaptado).

O primeiro, corresponde aos *sistemas educacionais*. Nele, está o conjunto de instruções oficiais e de textos que expressam as expectativas da sociedade em relação às questões educacionais ou que buscam propor um plano geral de ações que, idealmente, conduzam os alunos a se tornarem membros efetivos dessa sociedade. No caso do nosso país, o Brasil, a representação desse nível acontece por meio dos documentos PCN (BRASIL, 1998), DCE (PARANÁ, 2008) e, mais recentemente, pela BNCC (BRASIL, 2017).

O segundo, aos *sistemas de ensino*. Nesse nível, encontram-se as instituições de ensino da sociedade, os currículos, os programas e a organização dos conteúdos a serem ensinados. A nosso ver – e para a nossa pesquisa – esse nível carrega uma grande importância, pois ao organizar os conteúdos o professor estará planejando sua ação pedagógica. Esse planejamento pode ser realizado por diferentes instrumentos organizadores e será por meio das atividades planejadas e trabalhadas pelo professor em sala de aula, que poderão ocorrer novos saberes e conhecimentos por parte dos alunos.

Já os *sistemas didáticos* – terceiro nível da atividade educacional – é onde se presentificam os objetos de conhecimento e que situa o trabalho do professor: a sala de aula. Nele, se encontram os polos: professor, alunos e objeto de ensino.

Contudo, pelo fato de os conteúdos sofrerem “deslocamentos, rupturas e transformações diversas” no momento da didatização, Machado e Cristovão (2006) constataam três grandes problemas nas transposições didáticas: o 1º diz respeito à passagem do conhecimento científico para o conhecimento a ser ensinado, que, posteriormente, transforma-se em conteúdo ensinado – ou seja, em objetos de ensino. Isso porque, ao selecionar os conteúdos a serem ensinados, essa seleção leva em conta, ao mesmo tempo, tanto o conhecimento científico quanto as práticas sociais de linguagem e, caso a construção dessas práticas sociais ainda não tiver sido desenvolvida no campo científico, a sua abordagem no ensino pode ficar submetida ao senso comum e/ou à ideologia. O 2º refere-se ao processo de autonomia dos objetos do conhecimento científico, os quais, quando estão separados da teoria global de onde saíram e onde ganham um sentido específico, podem sofrer mudanças significativas de interpretação. É o que ocorre, por exemplo, com as noções de gêneros de texto ou de discurso. O 3º refere-se “à compartimentalização dos conteúdos selecionados e os riscos de se chegar a uma incoerência global na proposta inicial” (MACHADO, CRISTOVÃO, 2006, p.554). De acordo com as autoras, estes problemas ocorrem porque não possuímos uma teoria de linguagem única, mas várias que se encontram “em disputa” no meio acadêmico. Um exemplo dessa disputa fica evidente em congressos e simpósios que organizam-se em linhas e pesquisas (congressos médicos na área da nutrição, de odontologia;

congressos em estudos da linguagem na área de descrição e análise linguística, na formação de professores, etc.)

Após apresentarmos alguns dos conceitos importantes para a atividade educacional, finalizamos o Capítulo II. Passamos, agora, para o Capítulo III, no qual traremos a abordagem metodológica que embasa a nossa pesquisa.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

O QUADRO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A parte metodológica deste trabalho segue os passos das pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores filiados ao ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2012) que buscam construir uma abordagem interdisciplinar sobre diferentes questões constitutivas do trabalho educacional, com seus conceitos e métodos específicos postos em jogo, de modo complementar, buscando trazer contribuições para o aprofundamento da compreensão do trabalho do professor e, conseqüentemente, da sua formação.

Desse modo, a geração e a seleção dos dados desta pesquisa partem de uma categorização inicialmente desenvolvida pelo *Groupe Langage, Action et Formation (Groupe LAF, 2001)*, da Universidade de Genebra, apoiando-se em, assim como desenvolvendo, conceitos da Ergonomia da Atividade e da Psicologia do Trabalho, o que nos permite constituir o *corpus* da pesquisa com os subconjuntos de textos produzidos *sobre* o trabalho educacional: textos prescritivos, textos planejadores; textos produzidos para a realização do trabalho. Os instrumentos de coleta e ou produção de dados têm sido diversificados, incluindo-se o levantamento desses textos – orais, escritos e digitais – nas instituições envolvidas, por meio de diversos procedimentos: entrevistas, gravações em áudio e vídeo, autoconfrontação e coleta de registros.

Machado e Lousada (2013) chamam a atenção dos pesquisadores filiados ao ISD sobre um problema de ordem metodológica: como interpretar a ação e, através dela, a pessoa que age? Segundo o ISD (BRONCKART, 2006; 2008, 2012), não podemos ter acesso direto ou indireto à ação, do ponto de vista psicológico. Dessa forma, só seria possível interpretá-la nas – e através das – produções verbais efetivamente realizadas, dos textos produzidos, utilizando-nos de uma metodologia compreensiva/interpretativa, pois é através da análise de discurso, num processo de interpretação dos textos bem instrumentada, que as ações humanas podem ser interpretadas (BRONCKART, 2012).

Dessa forma, apoiadas em Machado e Lousada (2013), justificamos a necessidade de analisarmos os textos produzidos *sobre* o trabalho – planejamentos organizados pelas professoras-participantes da pesquisa no início do ano letivo de 2016, transcrição das entrevistas pautadas na abordagem *Instrução ao sócia* (CLOT, 2007; 2010) realizadas pela pesquisadora com essas profissionais, a fim de trazer seus discursos sobre seu próprio

trabalho em sala de aula, – pois essa análise é a que poderá nos fornecer uma melhor compreensão sobre a atividade e as ações educacionais.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Por seu caráter sociointeracionista que privilegia as relações humanas reveladas por meio da linguagem, nossa pesquisa, de cunho qualitativo, segue um paradigma interpretativista. Segundo Vergara e Caldas (2005):

O paradigma interpretativista compreende que a interpretação do real, realizada pelos indivíduos em seus contextos sociais, constrói a realidade; e o conhecimento científico destes fatos sociais é resultado de um trabalho de interpretação dos significados que estão por trás da ação e o que essa ação significa em determinados contextos, que é realizado a partir da interação entre investigador e atores sociais (VERGARA, CALDAS 2005)

Para De Grande e Kleiman (2007), esse tipo de pesquisa 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, segundo as autoras, exige-se do pesquisador capacidade para pensar e agir estrategicamente, ou seja, deve-se combinar preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas para estar consciente das decisões tomadas e de suas consequências.

Minayo (2009) compreende que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2009, p.21)

Desse modo, a interpretação é o instrumento principal do pesquisador, que tem como objetivo entender melhor os fenômenos que envolvem a situação na qual se insere, interpretando as ações dos indivíduos em seu contexto social (PEREIRA, 2012).

No caso da nossa pesquisa, a interpretação desses dados se divide em dois momentos: primeiro, por meio da coleta dos PTD desenvolvidos pelas professoras-participantes, para nortear seu trabalho em sala de aula durante o ano letivo de 2016, que traz à pesquisa uma análise de caráter documental, uma vez que estas estarão subsidiadas no documento educacional DCE (PARANÁ, 2008); em um segundo momento, por meio da análise dos

dados obtidos – e transcritos – das entrevistas pautadas na metodologia de *Instrução ao sócia* (CLOT, 2007; 2010) realizadas pela pesquisadora com essas professoras.

A *Instrução ao sócia* é um procedimento metodológico de pesquisa no qual o trabalhador tem a tarefa de dar instruções ao pesquisador como se estivesse passando-as a outro trabalhador que irá substituí-lo. Para realizar tal tarefa, o pesquisador incita o trabalhador a pensar em uma determinada situação em que seja necessário ocorrer essa substituição. O trabalhador, por sua vez, responde ao pesquisador de modo que descreva – e prescreva – as minúcias de seu trabalho. Diante disso, é estabelecido um contato e, conseqüentemente, uma confrontação do sujeito entrevistado com a sua própria atividade.

No caso de nossa pesquisa, por se tratar de participantes inseridas em instituições de ensino – ou seja, professoras –, a pesquisadora propõe a situação em que as entrevistadas precisam se ausentar, por motivo de licença, dos colégios em que trabalham. Durante o período de afastamento, a pesquisadora irá substituí-las. Para que essa substituição seja um período de transição menos sentida pelos alunos, essas profissionais são solicitadas a explicar e descrever o que a substituta deve realizar em sala de aula com os alunos de suas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II e 2º ano do Ensino Médio – níveis de ensino dos PTD disponibilizados para a pesquisa – de modo que não haja interrupção ou prejuízos ao aprendizado dos alunos.

De acordo com Pinto (2009), ao ser utilizado para investigar o trabalho docente, a abordagem de *Instrução ao sócia* cria subsídios metodológicos para que o professor busque não só conhecer, analisar ou denunciar as formas de impedimentos do seu agir, mas também pensar sobre formas de apropriação dos recursos do meio coletivo para criar e recriar suas próprias relações com o trabalho.

Isso vai ao encontro de nossa pesquisa, pois diante da situação posta pela pesquisadora, torna-se possível obter dados das representações das professoras desde a maneira como conduzem suas aulas de Língua Portuguesa – como, por exemplo, quais eixos de ensino (*leitura, escrita, oralidade e análise linguística*) são considerados como prioridade e como são trabalhados em suas aulas – até a compreensão das profissionais com relação às prescrições para o seu agir em sala de aula.

Ao possuir para a análise dos dados, além do *corpus* documental PTD, os textos das entrevistas realizadas, nossa pesquisa qualitativa enquadra-se na modalidade *etnográfica*, frequentemente utilizada, segundo Teles (2002), para descrever e interpretar a cultura e o comportamento das pessoas e/ou grupos envolvidos na situação do *corpus*, através da coleta de dados com questionários, gravações das situações reais e/ou entrevistas. De acordo com o

autor, seu procedimento de análise tem cunho interpretativo, pois o pesquisador “produz significados a partir das transcrições das gravações em áudio”, e dos demais instrumentos, e seus resultados consistem em “um texto de pesquisa (a etnografia), no qual o(s) pesquisador(es) fornecem uma explicação cultural dos fenômenos enfocados ou detectados dentro do grupo” (TELES, 2002, p.103-104). Em nosso caso, essa explicação recaí para auxiliar na busca do objetivo geral deste trabalho: investigar as diferentes formas utilizadas por professores de instituições públicas para organizarem a progressão dos conteúdos de ensino em Língua Portuguesa.

Abordada a caracterização da pesquisa, no próximo tópico, apresentamos o perfil das professoras-participantes e como puderam contribuir para a realização deste trabalho.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Ao pensarmos nas participantes desta pesquisa, nossa preocupação foi optar por profissionais que, embora de idades (entre 30 e 40 anos) e tempos de trabalhos diferentes, tivessem uma formação acadêmica e experiências parecidas. Contudo, por termos em mente de que haveria certa dificuldade para conseguir professores que aceitassem participar da pesquisa na condição de disponibilizar planejamentos e conceder uma entrevista sobre a sua prática – uma vez que, por mais que explicássemos que isso não aconteceria, poderiam sentir-se com suas práticas em sala de aula julgadas ou ainda certo receio de que aparecessem indícios, no decorrer de nosso trabalho, que denotassem sua identidade ou a do seu colégio de atuação – pensamos em profissionais que, além de formação acadêmica e experiências parecidas, também já conhecessem a pesquisadora. Desse modo, convidamos duas professoras da disciplina de Língua Portuguesa, inseridas em diferentes instituições públicas de ensino da cidade de Londrina-PR²².

²²O convite às professoras-participantes aconteceu tanto de uma forma informal, por meio de uma conversa com as profissionais em uma rede social, quanto formalmente: com a apresentação e entrega de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, desenvolvido – e assinado – pela pesquisadora com a orientadora, no qual descrevemos o objetivo geral, os objetivos específicos e os meios (como as profissionais participariam – disponibilizando seus planejamentos e nos concedendo uma entrevista que partiria de uma determinada situação) necessários para a sua realização do nosso trabalho. Uma vez que estamos envolvidos em uma pesquisa com seres humanos, esse Termo foi assinado pelas professoras e enviado para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por meio da *Plataforma Brasil*, juntamente com outros documentos (projeto de pesquisa submetido na seleção de Mestrado da universidade, “folha de rosto” da pesquisa assinada pela coordenadora do Programa de Pós-graduação do qual fazemos parte, assim como um cadastro preenchido no próprio *site*). Contudo, por o tempo para a avaliação do processo não coincidir com o que tivemos disponível para o desenvolvimento da pesquisa, acabamos por não tê-la avaliada pelo CEP. Documentos como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a “folha de rosto” da pesquisa encontram-se nos Apêndices e Anexos apresentados ao final deste trabalho.

A primeira professora convidada foi a responsável pela formação da pesquisadora na disciplina durante todo o seu Ensino Médio (anos de 2003 a 2005). A profissional possui graduação em Letras com habilitação dupla (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e Pós-graduação a nível *Lato e Stricto sensu*: Especializações em Linguística, Literatura e Gestão Escolar, e PDE²³ (Programa de Desenvolvimento Educacional), cursadas em diferentes instituições públicas de Ensino Superior do estado do Paraná. Seu tempo de experiência na Educação Básica é de 20 (vinte) anos, os quais os 20 (vinte) atua como concursada da SEED. A profissional também tem experiência no Ensino Superior. Seu trabalho nesse nível de ensino aconteceu de forma inconstante, apenas a título de experiência, e durou por 02 (dois) anos.

A segunda professora convidada a participar de nossa pesquisa também possui graduação em Letras com habilitação dupla (Língua Portuguesa e Língua Espanhola) e Pós-graduação *Lato e Stricto sensu*: Especializações em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, Mestrado em Estudos da Linguagem e, atualmente, é doutoranda em Estudos da Linguagem (ambos na área de Ensino e Formação de Professores de Língua Portuguesa, sendo sua dissertação embasada na mesma base teórica da nossa – o ISD). Toda sua formação acadêmica acontece(u) em uma instituição pública de Ensino Superior do estado do Paraná. Seu tempo de experiência na Educação Básica é de 08 (oito) anos, dos quais há 04 (quatro) atua como concursada da SEED. A profissional também tem experiência como docente do Ensino Superior.

Sintetizamos tais informações no quadro 12:

²³Segundo a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. Desse modo, o objetivo do PDE é proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática.

Quadro 12 – Comparativo entre as Participantes da pesquisa

	Professora-Participante 1	Professora-Participante 2
Idade	40 (quarenta) anos	30 (trinta) anos
Tempo de trabalho	20 (vinte) anos	08 (oito) anos.
Concursada da SEED	20 (vinte) anos	04 (quatro) anos.
Formação acadêmica	Graduação em Letras Português- Inglês; 02 (duas) Especializações e PDE.	Graduação em Letras Português- Espanhol; 02 (duas) Especializações; Mestrado e, atualmente, doutoranda.
Experiências	02 (dois) anos como docente no Ensino Superior (a título de experiência).	Atua também no Ensino Superior.

Fonte: a própria autora.

Os aspectos que distinguem as participantes – como, por exemplo, a diferença de tempo em que ocorre suas formações acadêmicas (década de 1990 para a primeira professora, e de 2000 para a segunda) e em que estão inseridas no trabalho docente – contribuem para que possamos compreender os modos particulares como desenvolvem seus agires em sala de aula. Apresentado o perfil das professoras-participantes, seguimos para o próximo aspecto: os seus contextos de atuação.

3.3 O CONTEXTO DE ATUAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com o objetivo de investigar as diferentes formas utilizadas por professores de instituições públicas para organizarem a progressão dos conteúdos de ensino em Língua Portuguesa, o contexto desta pesquisa relaciona-se com a Educação Básica e com as instituições de ensino que são os locais de trabalho das professoras que convidamos para participarem do nosso trabalho.

A primeira instituição – contexto de trabalho da professora denominada como Professora-participante 1 (PP1, doravante), nesta pesquisa – localiza-se em um bairro próximo a região central da cidade de Londrina-PR e atende aos alunos do Ensino Fundamental II (nos períodos matutino e vespertino), Ensino Médio (períodos matutino e noturno) e CELEM²⁴ – Espanhol, Japonês e Inglês – no período noturno.

²⁴Denominado como Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, o CELEM foi criado no ano de 1986 pela SEED e tem por objetivo ofertar o ensino plurilíngue e gratuito de cursos básicos e de aprimoramento, aos alunos da Rede Pública Estadual de Educação Básica matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), aos professores e funcionários que estejam no efetivo exercício de suas funções na rede estadual e também à comunidade. Os CELEM promovem o conhecimento da cultura das etnias formadoras do povo paranaense, bem como o aperfeiçoamento cultural e profissional dos alunos.

De acordo com os dados do Censo 2014²⁵, as dependências da instituição se organizam em 10(dez) salas de aula, sala de diretoria, de professores e de secretaria; laboratórios de informática e de ciências; quadra de esportes coberta; cozinha; biblioteca; banheiros (fora e dentro do prédio, adequados aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; com chuveiro); refeitório, despensa e pátio coberto. Com relação aos equipamentos, o estabelecimento possui computadores (administrativos e para os alunos, com acesso à *internet* banda larga), TV, DVD, copiadora, equipamento de som, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (*Datashow*), fax e câmera fotográfica/filmadora.

A equipe é composta por 80 (oitenta) funcionários, entre os quais se encontram professores com formação nas suas áreas específicas do conhecimento, Direção e Equipe Pedagógica, funcionários administrativos e de serviços gerais. Além disso, o colégio conta com a participação da APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários) e Conselho Escolar.

A segunda instituição – contexto de trabalho da professora denominada como Professora-Participante 2 (PP2, doravante) desta pesquisa – localiza-se em um conjunto da Zona Sul da cidade de Londrina-PR, e assim como a primeira, atende aos alunos do Ensino Fundamental II (em todos os períodos: matutino, vespertino e noturno), Ensino Médio (períodos matutino e noturno) e CELEM -Espanhol – no período noturno.

De acordo com os dados do Censo 2014, as dependências da instituição se organizam em 08 (oito) salas de aula, sala de diretoria, de professores e de secretaria; laboratório de informática; sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); cozinha; biblioteca, banheiros (dentro do prédio e adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida); almoxarifado; quadra de esportes coberta; pátio descoberto e área verde. Com relação aos equipamentos, o estabelecimento possui computadores (administrativos e para os alunos, com acesso à *internet* banda larga), TV, DVD, videocassete, copiadora, equipamento de som, impressora, aparelho de som, antena parabólica, projetor multimídia (*Datashow*), fax, câmera fotográfica/filmadora e retroprojetor.

A equipe é composta por 71 (setenta e um) funcionários, nos quais compreendem professores com formação nas suas áreas específicas do conhecimento, Direção e Equipe Pedagógica, funcionários administrativos e de serviços gerais. Além disso, o colégio conta com a participação da APMF e Conselho Escolar.

²⁵Apesar de o mais adequado ser trazer os dados de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, não tivemos acesso a este documento. Desta forma, recorreremos aos *sites*, entre eles o do *Dia a dia Educação* – do Governo do Estado do Paraná – para apresentar os dados referentes às instituições de ensino.

Como pode-se perceber, assim como acontece com as professoras-participantes desta pesquisa, seus contextos de atuação profissional, embora localizados em diferentes regiões da cidade de Londrina-PR, possuem estruturas físicas muito parecidas. Abordado esses contextos, passamos para a apresentação dos instrumentos de análise do nosso trabalho.

3.4 INSTRUMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

A escolha dos instrumentos é essencial para que possamos realizar nossa análise de modo a atingir os objetivos propostos para a pesquisa. Como já mencionamos, segundo Vigotsky (1987;1991), os instrumentos têm a característica de auxiliar o indivíduo na realização de tarefas que são externas a ele, e o seu uso se dá de acordo com determinados esquemas de utilização. Em nosso caso – ou seja, para a concretização desta pesquisa –, o instrumento principal para análise dos dados são os PTD organizados pelas professoras-participantes para serem trabalhados em suas salas de aula.

3.4.1 O plano de trabalho docente

O PTD²⁶ é um documento elaborado pelo professor da rede pública do estado do Paraná com a intenção de organizar o processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Embora os conteúdos propostos na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) sejam os mesmos para uma determinada disciplina, por cada professor possuir uma maneira diferente de trabalhar, o PTD caracteriza-se como um documento individual, em que deverá conter os conteúdos a serem trabalhados, o modo como acontecerá esse trabalho, com quais recursos, quando fará e como se dará a verificação da aprendizagem por parte dos alunos. É nele que se registra *o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer e com quem fazer*. Nesse sentido, pode-se dizer que o PTD é a sistematização das decisões tomadas pelo professor.

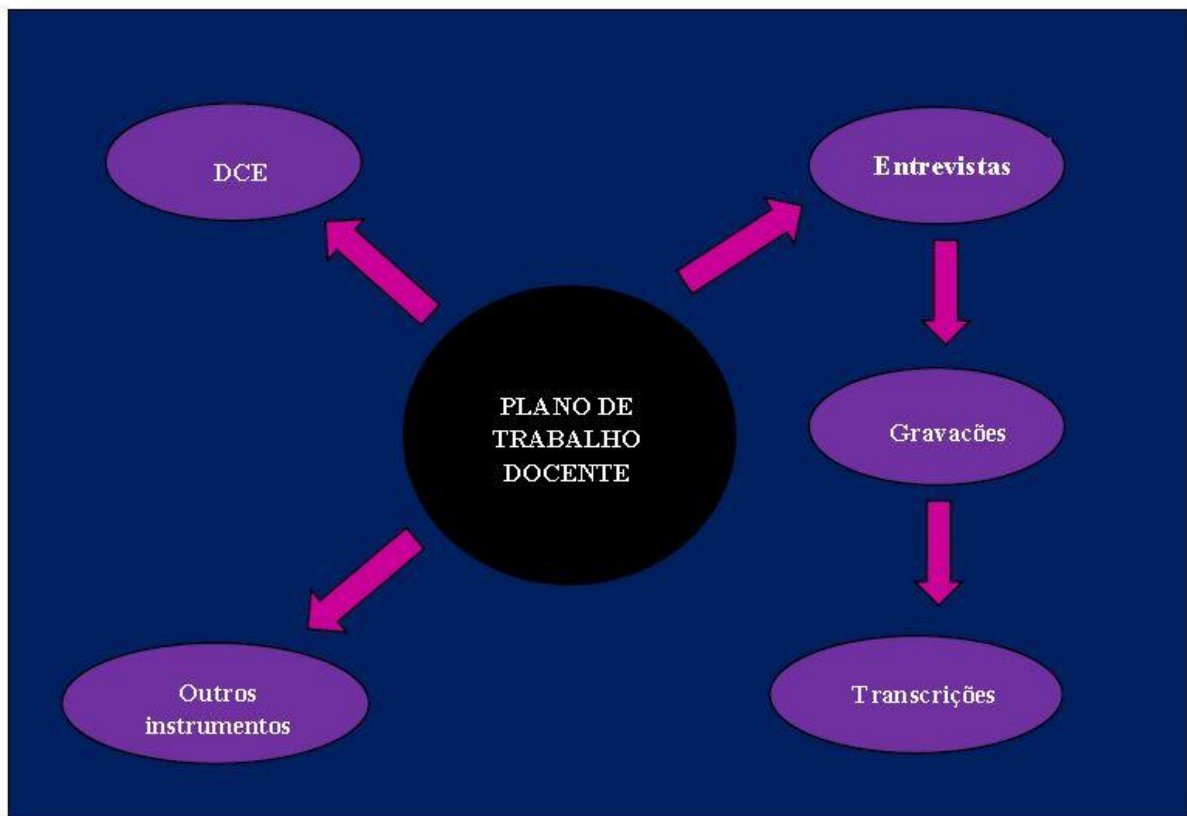
Em nossa pesquisa, farão parte da análise dos dados os PTD organizados pelas PP1 e PP2, no início do ano de 2016, para nortear suas ações em uma sala do 9º ano do Ensino Fundamental II, durante um semestre, e em uma do 2º ano do Ensino Médio, durante um

²⁶Abordaremos mais sobre esse instrumento organizador do trabalho docente no próximo capítulo desta pesquisa.

bimestre, respectivamente. Importante esclarecer que nosso foco nas análises não recairá nos níveis de ensino que as profissionais desenvolvem seus trabalhos, mas sim na forma como compreendem – e organizam – esse instrumento do trabalho docente.

Além dos PTD outros instrumentos fazem parte desta pesquisa, como ilustramos na Figura 06:

Figura 06 – Instrumentos para análise dos dados



Fonte: a própria autora.

Nota-se que o PTD é o instrumento central de nossa pesquisa. Por meio deles, há a possibilidade de três encaminhamentos: o primeiro, refere-se ao caráter documental – as DCE (PARANÁ, 2008) que serão utilizadas para fundamentar as análises; o segundo, apresenta a geração de outros instrumentos como as gravações e as transcrições, resultados das entrevistas realizadas pela pesquisadora com as professoras-participantes – nos quais denominamos como *instrumentos paralelos*; já o terceiro encaminhamento possibilitado pelos PTD diz respeito ao que chamamos de *outros instrumentos* – ou seja, prescrições outras que podem ser percebidas no decorrer das análises, e que responde a nossa segunda pergunta de pesquisa.

Apresentado o esquema que sintetiza nossos instrumentos para a análise de dados, a seguir, descreveremos como ocorreram esses processos:

3.4.2 As gravações

Segundo Machado e Lousada (2013), as gravações de áudio e vídeo são um dos instrumentos de coleta possibilitados para analisar a linguagem produzida *sobre e no* trabalho educacional. Por meio destes, torna-se possível identificar as diferentes representações desse trabalho como, por exemplo, de que forma estão sendo desempenhados os papéis atribuídos nesses contextos ou ainda como as atividades propostas se realizam ou são impedidas.

As gravações apresentadas em nossa pesquisa aconteceram por meio do *notebook* da pesquisadora que ficou sobre uma mesa entre ela e as professoras-participantes durante todo o tempo. Nossa finalidade com as gravações é a de que os textos gerados possam oferecer subsídios para cumprirmos com o objetivo da pesquisa – ou seja, investigar as diferentes formas utilizadas por professores de instituições públicas para organizarem a progressão dos conteúdos de ensino em Língua Portuguesa.

Diante desse objetivo, depois de a pesquisadora problematizar uma situação (a qual já foi mencionada), não houve tantas interferências de sua parte durante as entrevistas. Temos a consciência de que essa (falta de) atitude pode ser considerada um problema, afinal, pode-se ter deixado passar informações que, talvez, poderiam enriquecer mais nossas análises. Entretanto, isso também trouxe um lado positivo: ao permitir que as professoras falassem “à vontade” sobre a forma como conduzem seus trabalhos em sala de aula, foi possibilitado à pesquisadora, obter outras informações (sobretudo da PP1), que talvez, em uma situação mais “direcionada” pudessem não aparecer como, por exemplo, quais os impasses que precisam ser enfrentados em seu contexto – em relação ao material didático, à situação da biblioteca da instituição – assim como sua compreensão sobre às prescrições para o trabalho e até mesmo sobre alguns conceitos presentes em sua disciplina de formação como, por exemplo, os de gêneros textuais.

Nesse sentido, a atitude da pesquisadora possibilita que seja posta em cena a realidade escolar daquela professora naquele contexto específico, mas que também pode ser semelhante a de outras instituições de Educação Básica da rede estadual, assim como permite revelar certas particularidades no ensino e a aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa.

3.4.2.1 O processo de transcrição

As transcrições dos dados foram feitas a partir das gravações das entrevistas pautadas na metodologia de *Instrução ao sócia* (CLOT, 2007; 2010) realizadas pela pesquisadora com

as professoras convidadas para essa pesquisa. Por se tratar apenas de duas gravações e com extensões curtas (máximo de meia hora de áudio), as transcrições foram realizadas pela própria pesquisadora, que já tem certa experiência com esse tipo de trabalho. Como método, foram seguidas as convenções do NURC (Norma Linguística Urbana Culta).

Embora sejam apresentados apenas trechos dessas entrevistas nas análises, o material encontra-se na íntegra ao final desta pesquisa. Essa escolha por trazer somente os excertos transcritos no decorrer do trabalho é por acreditarmos que assim poderemos focar de uma melhor forma os nossos objetivos.

3.5 CATEGORIAS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Por nossa pesquisa estar ancorada nos pressupostos do ISD (BRONCKART, 2006; 2008, 2012), as categorias a serem utilizadas em nossa análise de dados respaldam-se também nessa mesma perspectiva. Isso porque a proposta do ISD foi criada com o objetivo de dar subsídios para análise de textos produzidos *sobre e no* trabalho, inclusive do trabalho docente. Com isso, busca-se aprender o agir dos professores, conhecer esse agir, conhecer os gestos concretos realizados por esses trabalhadores, bem como aprender as representações que se constroem sobre eles e sobre o seu trabalho (STRIQUER, 2013).

Contudo, como possuímos dados variados para serem analisados (os planejamentos desenvolvidos pelas professoras-participantes e as entrevistas realizadas pela pesquisadora com as profissionais), as categorias abordadas nesta pesquisa advêm conforme a análise focalizada. Desse modo, para:

- O PTD das professoras-participantes: serão analisados com base no que é prescrito nas DCE (PARANÁ, 2008) para esse instrumento organizador do trabalho docente;
- As entrevistas: serão analisadas conforme os procedimentos abordados para a análise de textos pelo ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2012) e apresentados no Capítulo I de nosso trabalho.

Apresentadas as categorias analíticas desta pesquisa, relacionamos, no quadro 13, os procedimentos e os conceitos que serão mobilizados para que seja possível responder a cada

pergunta – e, conseqüentemente, cumprir os objetivos abordados na Introdução de nosso trabalho.

Quadro 13 – Procedimentos de análise

Objetivos	Perguntas de Pesquisa	Procedimentos de análise	Conceitos mobilizados
I	I) No Plano de Trabalho Docente das professoras-participantes da pesquisa, como se configuram as dimensões singulares do seu trabalho em sala de aula?	Levantamento das dimensões singulares que revelem indícios de autoria no Plano de Trabalho Docente organizado pelas professoras-participantes da pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> - Plano de Trabalho Docente; - <i>Trabalho prescrito</i> pelos documentos oficiais; - <i>Trabalho planejado</i> pelo professor.
II	II) Além do documento das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) (PARANÁ, 2008), que outras fontes prescritivas podem ser encontradas nos Planos de Trabalho Docente organizados pelas professoras-participantes da pesquisa?	Levantamento de dados pela análise do Plano textual global dos Planos de Trabalho Docente cedidos pelas professoras-participantes da pesquisa;	<p>Eixos do trabalho didático em Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise Linguística; <ul style="list-style-type: none"> - Leitura; - Escrita; - Oralidade; - Gêneros textuais;
III	III) Nas entrevistas de <i>Instrução ao sócia</i> , como os elementos constitutivos do agir docente são tematizados pelas professoras-participantes da pesquisa?	Nas entrevistas de <i>Instrução ao sócia</i> (CLOT, 2007; 2010) com as professoras-participantes da pesquisa, proceder ao levantamento dos Segmentos Temáticos mobilizados que indiquem as representações sobre os elementos constitutivos do agir docente, tais como os objetos de ensino, os instrumentos, as prescrições.	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto de produção das entrevistas; - Segmentos de Orientação Temática (SOT) - Segmentos de Tratamento Temático (STT)

Fonte: a própria autora.

Com o quadro 13, finalizamos nosso capítulo metodológico – e também as Bases teórico-metodológicas desta pesquisa. Nosso próximo passo é apresentar, nos capítulos subsequentes, o PTD, instrumento organizador do trabalho docente das nossas professoras-participantes, assim como seus discursos sobre sua própria atuação em sala de aula por meio

das entrevistas pautadas na abordagem de *Instrução ao sócia* (CLOT, 2007; 2010), o que dá início às nossas análises de dados.

ANÁLISE DOS DADOS

CAPÍTULO IV

O INSTRUMENTO ORGANIZADOR DO TRABALHO DOCENTE POSSIBILITADO AOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO NO ESTADO DO PARANÁ

Nossos capítulos anteriores foram responsáveis por apresentar as bases teórico-metodológicas seguidas nesta pesquisa, assim como os objetivos concebidos pelos documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) para o processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, e alguns dos conceitos considerados importantes para a atividade educacional.

Agora, chegou o momento de analisar os dados obtidos por meio dos PTD organizados pelas professoras-participantes da pesquisa no início do ano letivo de 2016 e das entrevistas realizadas pela pesquisadora com essas profissionais. Contudo, antes de abordarmos essas análises, torna-se necessário apresentar como o documento educacional DCE (PARANÁ, 2008) e alguns estudiosos configuram o instrumento organizador do trabalho docente em foco nesta pesquisa: o PTD.

Desse modo, este capítulo se organiza em quatro seções: a 4.1 corresponde a essa abordagem e, conseqüentemente, ao nível do *trabalho prescrito* (MACHADO, 2009a) do professor; já a 4.2 e a 4.3 abordam como as professoras-participantes desta pesquisa compreendem essas prescrições e desenvolvem o seu *trabalho planejado* (MACHADO, 2009a)²⁷; por sua vez, em 4.4, a partir da apresentação desse *trabalho planejado* (MACHADO, 2009a), teremos dados capazes de responder as nossas duas primeiras questões de pesquisa:

- I) *No Plano de Trabalho Docente das professoras-participantes da pesquisa, como se configuram as dimensões singulares do seu trabalho em sala de aula?*
- II) *Além do documento das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) (PARANÁ, 2008), que outras fontes prescritivas podem ser encontradas nos Planos de Trabalho Docente organizados pelas professoras-participantes da pesquisa?*

²⁷ Por meio da organização deste capítulo, cumprimos os *Movimentos 2 e 3* deste trabalho, compreendidos no Quadro 02 (Síntese dos movimentos de pesquisa) apresentado em nossa parte introdutória.

4.1 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE – NÍVEL PRESCRITO

Os instrumentos que organizam os conteúdos – e, conseqüentemente, o tempo escolar – de uma disciplina, prefiguram a atividade do professor. Por esse motivo, aparecem abordados nos documentos oficiais e prescritivos da educação, uma vez que o planejamento da atividade docente está ligado ao trabalho do professor em sala de aula. No Estado do Paraná, o PTD se configura como um desses instrumentos e é abordado nas DCE (PARANÁ, 2008) do seguinte modo:

A partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. No plano, se explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação ensino/aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar. (PARANÁ, 2008, p.26-27).

Diante disso, pode-se perceber que o discurso utilizado pelo governo estadual aparece em uma forma ampla, uma vez que apesar de prescrever o que é o PTD e o que deve conter nesse instrumento, não há uma indicação de *como* o professor deverá conduzir as atividades. Pelo contrário: o documento deixa claro em seu enunciado que isso fica a cargo de cada professor (“*o professor elaborará seu plano de trabalho docente, [...] vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação*”). Desse modo, ao pensarmos na perspectiva do ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2012), o documento exige que o professor realize uma ação de linguagem individual, o que o transforma de *actante* para *ator* (BRONCKART; MACHADO, 2004) no texto (embora sabemos que nem sempre o profissional tem motivação para isso). É ele quem decidirá – com base em outra instância, a PPC, – como esse PTD se organizará: quais conteúdos – e de que forma – serão trabalhados, como serão avaliados, e isso pensando sempre no contexto em que o ensino e a aprendizagem da disciplina se insere.

Assim, por mais que, por exemplo, dois professores – de diferentes instituições – possam trabalhar com um mesmo nível de ensino, e façam uso desse mesmo instrumento organizador (o PTD) para planejar seu agir em sala de aula, estes não serão idênticos: haverá certas singularidades. Isso pode acontecer ainda com um mesmo professor que trabalha com diferentes turmas, de um mesmo nível de ensino, em instituições diferentes (ou não): embora

seja o mesmo profissional, seu agir será singular em cada sala de aula, uma vez que os alunos também são singulares – um grupo/uma turma de alunos pode ter mais dificuldades/limitações, por exemplo, com a leitura do que a outra classe do mesmo nível de ensino. Portanto, há a necessidade de o professor considerar – e encontrar meios (conteúdos) que possam suprir – essas particularidades no ensino e aprendizagem desses alunos. Esses conteúdos devem aparecer em cada PTD a ser organizado pelo professor.

Nesse sentido, – e ainda com a utilização de um discurso amplo – as DCE postulam que o PTD é o lugar da *criação pedagógica do professor*, ou seja, é um texto que carrega sua autoria, texto esse em que os conteúdos receberão abordagens contextualizadas de modo que façam sentido para os alunos, contribuindo com sua formação cidadã. Nele “*estará a expressão singular e de autoria*, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas” (PARANÁ, 2008, p.89 – *ênfase nossa*).

A utilização desse discurso no documento, sem uma indicação de um *como fazer*, pode acarretar em interpretações equivocadas por parte do professor (ROSOLEM, 2015), uma vez que ora é solicitado que o profissional realize uma ação de linguagem individual – compreenda que o instrumento organizador PTD é um texto singular, de sua própria autoria – mas que também compreenda que dentro desse texto autoral e singular, há a necessidade de considerar o coletivo (*a concepção curricular construída nas discussões coletivas*). Desse modo, a ação do professor condiz com a *totalidade*²⁸ da esfera humana em que se insere (OLIVEIRA, 2001). Essa totalidade pressupõe o coletivo da atividade, cuja prefiguração, ou seja, as prescrições fazem parte constitutiva desse todo, uma vez que não haveria trabalho possível sem um mínimo de prescrições (ROSOLEM, 2015).

Segundo Nascimento e Rosolem (2013), a finalidade da produção do PTD é a de apontar caminhos e organizar os meios para que se dê o agir docente na escola pública, organizando o planejamento das ações didáticas do professor para cada turma, com o intuito de evitar o improviso e realizar atividades coerentes de acordo com as especificidades de cada nível de ensino – Ensino Fundamental ou Médio – com os objetivos e estratégias adequadas conforme as prescrições das DCE.

²⁸De acordo com Oliveira (2001), a totalidade é um conceito abordado por Marx para tratar da constituição do ser humano a partir do trabalho, compreendido como a transformação da natureza pelo homem a partir da elaboração e apropriação de ferramentas. Dentro da totalidade da formação social do homem têm as diferentes atividades (ou complexos) que se originaram do trabalho, o que inclui aí o trabalho docente.

Por determinação da SEED, o PTD substitui o antigo Planejamento Anual²⁹ e pode ser organizado de forma semestral ou bimestral, conforme a preferência do professor. De acordo com as DCE (PARANÁ, 2008, p.32), ao definir, no PTD, os conteúdos específicos a serem trabalhados naquele período de tempo, já se definem os critérios, as estratégias e os instrumentos de avaliação, para que professor e alunos “conheçam os avanços e as dificuldades, tendo em vista a reorganização do trabalho docente”.

Nesse sentido, o PTD traz, basicamente, a mesma estrutura do Planejamento anual – apresentação dos conteúdos, da justificativa/dos objetivos, do encaminhamento metodológico, dos recursos didáticos, dos critérios/instrumentos de avaliação e das referências. Para que seja assim organizado, torna-se necessário que o professor norteie essa elaboração com base nas seguintes perguntas, sistematizadas no quadro 14:

Quadro 14 – Perguntas norteadoras para a produção do Plano de Trabalho Docente

APRESENTAÇÃO	PERGUNTA(S)	É PRECISO
Dos conteúdos	O que vou ensinar?	Estar em consonância com o conteúdo estruturante da disciplina.
Da justificativa/dos objetivos	Por que e para que vou ensinar?	Referir-se às intenções educativas/importância desses conteúdos para a formação do aluno.
Do encaminhamento metodológico	Como vou ensinar?	Apresentar os procedimentos e estratégias utilizados para se chegar aos objetivos.
Dos recursos didáticos	Com o que vou ensinar?	Abordar quais recursos poderão ser utilizados no decorrer das aulas: filmes, <i>internet</i> , músicas, documentários, revistas, livros, etc.
Dos critérios/instrumentos de avaliação	Como vou avaliar? Quais as principais aquisições os alunos precisam demonstrar?	Explicitar a maneira como ocorrerá o processo de avaliação: provas escritas e orais, seminários, debates, pesquisas, etc.
Das referências	O que estudei/consultei para elaborar meu plano?	Apresentar os materiais que fundamentaram o planejamento do professor: livros, <i>sites</i> , etc.

Fonte: a própria autora (fundamentada nas DCE – PARANÁ, 2008)

Desse modo, o PTD se materializa em um texto “recheado de tópicos, formados por blocos isolados demasiadamente abrangentes” (METZ, 2012, p.13). De acordo com Metz

²⁹ O Planejamento Anual era elaborado pelos professores das escolas no início do ano letivo e apresentava, de modo geral, os conteúdos, os objetivos, a metodologia e o sistema de avaliação de uma disciplina, previstos para o trabalho com uma turma durante aquele ano. Esse documento foi substituído pelo Plano de Trabalho Docente durante a Semana Pedagógica de 2007, quando a SEED optou por um planejamento que possibilitasse, em sua forma de organização, que os professores tivessem as tarefas de planejar, executar e avaliar de forma concomitante. Deste modo, o professor passaria a ter uma presença mais ativa em sala de aula (METZ, 2012).

(2012), isso provoca contradições entre o modo como se configura esse instrumento organizador do trabalho docente e os pressupostos defendidos pelas DCE (PARANÁ, 2008). Concordamos com a autora: ao considerar essas perguntas para a elaboração do PTD, remete-se a ideia de que o papel do professor é o de ser apenas “respondente de questionários” e não um sujeito que construirá um texto autoral, como se é prescrito no documento.

Para Nascimento e Rosolem (2013, p.2), ao utilizar-se do PTD, o professor materializa a organização de seu trabalho pedagógico, pois esse instrumento medeia “o potencial de competências do professor para desencadear o processo que materializa a sua profissionalidade”. Nesse texto autoprescritivo, o professor atribui aos conteúdos básicos abordagens diversas.

Segundo o que está prescrito nas DCE (PARANÁ, 2008), para que se elabore/organize um PTD, o professor precisa contemplar, nesse instrumento, os gêneros textuais em suas diferentes esferas de circulação e que estes estejam adequados a cada eixo de ensino³⁰. Para o documento, os gêneros são considerados os conteúdos básicos da disciplina de Língua Portuguesa, como podemos notar no quadro 15:

³⁰ Os eixos organizam os conteúdos de uma determinada disciplina e encontram-se presentes nos documentos educacionais. No caso da Língua Portuguesa, nosso foco, os eixos que fazem parte dos PCN (BRASIL, 1998) e das DCE (PARANÁ, 2008) são *leitura, escrita, oralidade e análise linguística*, como abordamos no Capítulo II desta pesquisa.

Quadro 15 – O discurso prescritivo oficial para a Língua Portuguesa nas DCE (PR)

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL		
CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
<p>GÊNEROS DISCURSIVOS Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries.</p> <p>*Vide relação dos gêneros ao final deste documento.</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema do texto; • Interlocutor; • Finalidade do texto; • Informatividade; • Aceitabilidade; • Situacionalidade; • Intertextualidade; • Informações explícitas e implícitas; • Discurso direto e indireto; • Elementos composicionais do gênero; • Repetição proposital de palavras; • Léxico; • Ambiguidade; 	<p>LEITURA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros, ampliando também o léxico; • Considere os conhecimentos prévios dos alunos; • Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; • Encaminhem discussões sobre tema e intenções; • Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época; • Utilize textos verbais diversos que dialoguem com os não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas e outros; • Relacione o tema com o contexto atual, com as diferentes possibilidades de sentido (ambiguidade) e com outros textos; • Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto. <p>ESCRITA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planeje a produção textual a partir da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade; • Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero propostos; • Acompanhe a produção do texto; • Encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos/das ideias, dos elementos que compõem o gênero (por exemplo, se for uma narrativa de enigma, observar se há o narrador, quem são os personagens, tempo, espaço, se o texto remete a um mistério, etc.); • Analise se a produção textual está coerente e coesa, se 	<p>LEITURA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realize leitura compreensiva do texto; • Localize informações explícitas e implícitas no texto; • Posicione-se argumentativamente; • Amplie seu horizonte de expectativas; • Amplie seu léxico; • Perceba o ambiente no qual circula o gênero; • Identifique a ideia principal do texto; • Analise as intenções do autor; • Identifique o tema; • Deduza os sentidos das palavras e/ou expressões a partir do contexto. <p>ESCRITA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresse suas ideias com clareza; • Elabore textos atendendo: <ul style="list-style-type: none"> - às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); - à continuidade temática; • Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal; • Use recursos textuais como coesão e coerência, Informatividade, etc.

<ul style="list-style-type: none"> • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema do texto; • Interlocutor; • Finalidade do texto; • Informatividade; • Discurso direto e indireto; • Elementos composicionais do gênero; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem; • Processo de formação das palavras; • Acentuação gráfica; • Ortografia; • Concordância verbal/nominal. <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema do texto; • Finalidade; • Papel do locutor e interlocutor; • Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos, etc. • Adequação do discurso ao gênero; • Turnos de fala; • Variações linguísticas; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição; • Semântica. 	<p>há continuidade temática, se atende a finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conduza, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. <p>ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos; • Proponha reflexões sobre os argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos; • Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; • Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; • Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos como entonação, pausas, expressão facial e outros; • Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronomes, substantivo, etc. <p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilize o discurso de acordo com a situação de produção (formal/informal); • Apresente suas ideias com clareza; • Exprese oralmente suas ideias de modo fluente e adequado ao gênero proposto; • Compreenda os argumentos do discurso do outro; • Exponha objetivamente seus argumentos; • Organize a sequência de sua fala; • Respeite os turnos de fala; • Analise os argumentos dos colegas de classe em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados; • Participe ativamente dos diálogos, relatos, discussões, etc.
--	--	---

Fonte: (PARANÁ, 2008, p.92-93)

A relação dos gêneros que as DCE (PARANÁ, 2008) sugerem que o professor consulte ao final do documento é apresentada por meio de um quadro. Nele, encontra-se uma seleção de (alguns) gêneros que podem ser trabalhados pelo professor na disciplina de Língua Portuguesa, durante a Educação Básica, organizados por diversas esferas sociais, como podemos notar no quadro 16:

Quadro 16 – Seleção dos gêneros conforme as esferas de comunicação nas DCE (PR).

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL		
ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO	GÊNEROS DISCURSIVOS	
COTIDIANA	Adivinhas Álbum de família Anedotas Bilhetes Cantigas de Roda Carta Pessoal Cartão Cartão Postal Causos Comunicado Convites <i>Currículo Vitae</i>	Diário Exposição Oral Fotos Músicas Parlendas Piadas Provérbios Quadrinhas Receitas Relatos de Experiências Vividas Trava-Línguas
LITERÁRIA/ ARTÍSTICA	Autobiografia Biografias Contos Contos de Fadas Contos de Fadas Contemporâneos Crônicas de Ficção Escultura Fábulas Fábulas Contemporâneas Haikai Histórias em Quadrinhos Lendas Literatura de Cordel Memórias	Letras de Músicas Narrativas de Aventura Narrativas de Enigma Narrativas de Ficção Científica Narrativas de Humor Narrativas de Terror Narrativas Fantásticas Narrativas Míticas Paródias Pinturas Poemas Romances Tankas Textos Dramáticos
ESCOLAR	Ata Cartazes Debate Regrado Diálogo/Discussão Argumentativa Exposição Oral Júri Simulado Mapas Palestra Pesquisas	Relato Histórico Relatório Relatos de Experiências Científicas Resenha Resumo Seminário Texto Argumentativo Texto de Opinião Verbete de Enciclopédias
IMPrensa	Agenda Cultural Anúncio de Emprego Artigo de Opinião Caricatura Carta ao Leitor Carta do Leitor Cartum	Fotos Horóscopo Infográfico Manchete Mapas Mesa Redonda Notícia

	Charge Classificados Crônica Jornalística Editorial Entrevista (oral e escrita)	Reportagens Resenha Crítica Sinopses de Filmes Tiras
PUBLICITÁRIA	Anúncio Caricatura Cartazes Comercial de TV E-mail Folder Fotos Slogan	Músicas Paródia Placas Publicidade Comercial Publicidade Institucional Publicidade Oficial Texto Político
POLÍTICA	Abaixo-assinado Assembleia Carta de Emprego Carta de Reclamação Carta de Solicitação Debate	Debate Regrado Discurso Político “de Palanque” Fórum Manifesto Mesa Redonda Panfleto
JURÍDICA	Boletim de Ocorrência Constituição Brasileira Contato Declaração de Direitos Depoimentos Discurso de acusação Discurso de Defesa	Estatutos Leis Ofício Procuração Regimentos Regulamentos Requerimentos
PRODUÇÃO E CONSUMO	Bulas Manual Técnico Placas	Regras de Jogos Rótulos/Embalagens
MIDIÁTICA	Blog Chat Desenho Animado E-mail Entrevista Filmes Fotolog Home Page	Reality-Show Talk Show Telejornal Telenovelas Torpedos Vídeo-Clip Vídeo Conferência

Fonte: Paraná (2008, p.100-101)

Logo, para elaborar seu PTD (PARANÁ, 2008) o professor pode consultar o quadro 16 para ter uma ideia – ainda que vaga – de quais gêneros poderão ser abordados em seu trabalho em sala de aula. Dizemos ser uma ideia vaga, pois esses gêneros e esferas não se esgotam aqui, uma vez que, de acordo com Bakhtin (1997), a variedade e riqueza dos gêneros são infinitas – como já abordado na primeira parte desta pesquisa.

Ainda segundo as DCE, ao trabalhar com os gêneros o professor não deve se prender à quantidade, mas sim, deve se preocupar com a qualidade do encaminhamento, com a compreensão do uso do gênero e de sua esfera de circulação. Um outro ponto importante é o fato de que esses gêneros precisam ser “retomados em diferentes séries com um nível maior de complexidade, tendo em vista que a diferença significativa entre as séries está no grau de aprofundamento e da abordagem metodológica” (PARANÁ, 2008, p.90). Isso demonstra,

mais uma vez, que o documento utiliza um discurso amplo, sem uma indicação do *como*, o que significa esperar que o professor aja como *ator* (BRONCKART; MACHADO, 2004) não só do seu texto como do seu trabalho em sala de aula.

Assumimos o pressuposto de que o PTD é um instrumento que mediatiza a atividade do professor e pauta a forma como ele planeja e regula seu agir educacional. Mediada por ele, o professor “domina a sua conduta” na atividade externa, passando a ser signo quando orienta o plano interno, psicológico desse agir. Nesse sentido é que tomamos o PTD como “um meio para a atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano” (VYGOTSKI, 1995, p. 94). Conforme Metz (2010), o PTD age no sentido de guiar a prática em sala de aula e a reflexão sobre essa prática, pois com/ a partir (d)a elaboração e organização do documento, o professor poderá refletir sobre a sua atuação pedagógica e, se necessário, modificar suas ações e o seu modo de pensar conforme as experiências e os obstáculos encontrados no seu dia-a-dia. Contudo, assevera a autora que:

O PTD somente será mediador, no sentido proposto, se o professor se apropriar desse instrumento, construindo seus esquemas de utilização. Isto é, é necessário que o professor conceba esse documento como uma atividade de mediação entre ele e o seu trabalho e não mais como um simples formulário a ser preenchido. Além disso, é imprescindível usá-lo como mediador, aproveitando-se desse instrumento e das possibilidades de melhorar o seu trabalho a partir da sua mediação. Se o PTD servir somente como um amontoado de conteúdos a serem repassados aos alunos ou se for esquecido nas gavetas da equipe pedagógica da escola não estará sendo utilizado como instrumento, não será mediador de nenhum tipo de atividade. O documento precisa estar, necessariamente entre o professor e a sua prática em sala de aula (METZ, 2010).

Um PTD bem elaborado/organizado – ou seja, planejado em consonância com a prática do professor em sala de aula (que ao levar em consideração o contexto, traga conteúdos que sejam relevantes e, assim, possa chegar aos objetivos pretendidos para o ensino e a aprendizagem daqueles alunos) – evita(ria) um dos maiores problemas que Liberali (2010) considera existir no ambiente escolar:

No contexto escolar, muitas vezes, as ações parecem rotinizadas e automatizadas, os educadores perdem a chance de percebê-las. Passam a agir em função de um fim imediato – ensinar o conteúdo determinado -, perdendo a oportunidade de rever seu querer e o de seus alunos sobre a ação de ensinar e aprender (LIBERALI, 2010, p.20)

Félix (2014) considera o PTD como o instrumento organizador do trabalho docente de maior abrangência, pois nele estão inseridos os aspectos relativos aos documentos prescritivos que norteiam o ensino, como os PCN (BRASIL, 1998), o Currículo e o PPP presente nas

instituições, e os mecanismos do plano de trabalho do professor. Desse modo, esse instrumento consiste, portanto, em “propiciar que o professor possa fazer escolhas e prever ações para serem realizadas juntos aos seus alunos, com a finalidade de atingir objetivos educacionais, principalmente, de ensino e aprendizagem” (FÉLIX, 2014, p.69).

Tendo apresentado como o PTD se configura de um modo *teórico* – ou seja, como são legitimados pelo documento educacional DCE (PARANÁ, 2008) e por alguns autores que os tiveram como objeto de estudo em seus trabalhos – e cumprindo, assim, com o nível do *trabalho prescrito* (MACHADO, 2009a) da atividade educacional, passamos agora para a abordagem do *trabalho planejado* (MACHADO, 2009a): em outras palavras, como nossas professoras-participantes compreendem as prescrições e planejam seus instrumentos organizadores para a sua atividade em sala de aula.

4.2 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE DA 1ª PROFESSORA-PARTICIPANTE

Como abordado em nosso capítulo metodológico, a PP1 dessa pesquisa é graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, possui duas Especializações (uma em Linguística e Literatura e outra em Gestão Escolar) e PDE. Seu tempo de trabalho como docente – assim como o de concursada da SEED –, no ano de 2016 (época em que coletamos os dados para a análise deste trabalho), era de 20 (vinte) anos.

O PTD cedido, gentilmente, para compor nossa análise de dados, foi desenvolvido pela PP1 para nortear seu agir em uma sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental II³¹ em seu contexto de atuação – instituição de ensino pública, localizada em um bairro próximo a região central da cidade de Londrina-PR.

De acordo com a PP1, seu PTD foi planejado no início do ano de 2016, durante a Semana Pedagógica que aconteceu no colégio em que trabalha, levando em consideração os conteúdos e encaminhamentos previstos para o trabalho de um semestre (período definido pela equipe pedagógica da instituição, no início deste ano letivo³²). Ainda segundo a PP1, seu PTD tem o respaldo do Estatuto do Magistério: Lei Complementar nº7/76, Art. 82; da LDB nº

³¹ A turma em questão é do período vespertino e composta por 36 (trinta e seis) alunos com idade entre 12 (doze) e 14 (catorze) anos.

³² Por mais que a SEED oriente que a organização temporal do PTD (por bimestre, semestre ou anual) depende da preferência de cada professor (como abordamos na seção 4.1 desta pesquisa), ao menos na instituição de atuação da PP1, essa organização é uma decisão tomada pela equipe pedagógica.

9.394/96 Art.13 e também do Regimento Escolar³³, e é considerado como uma necessidade para a realização da atividade educacional: todos os professores precisam elaborar esse instrumento organizador em suas disciplinas, de acordo com as turmas que atuarão durante o ano letivo. A seguir, apresentamos esse instrumento organizador:

³³Embora isso aconteça com todos os PTD, trouxemos essas informações aqui por ser uma explicação feita pela própria professora-participante da pesquisa ao nos descrever qual foi o *contexto* considerado para a produção de seu instrumento organizador.

PLANO DE TRABALHO DOCENTE

Disciplina: Língua Portuguesa

Série: 9º ano **Turma:** B

Professor(a): PP1³⁴

Ano: 2016

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

Conteúdos básicos	Conteúdos específicos	Objetivos	Metodologia	Avaliação
<p>LEITURA</p> <p>Conteúdo temático Interlocutores Finalidade do texto Intencionalidade Argumentos do texto Contexto de produção Intertextualidade Vozes sociais presentes no texto Discurso ideológico presente no texto Elementos composicionais do gênero Contexto de produção da obra literária Marcas linguísticas: coesão coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito Progressão referencial Partículas conectivas do texto Relação de causa e</p>	<p>LEITURA</p> <p>Literária</p> <p>1</p> <p>Outros gêneros</p> <p>Crônica Carta do leitor, de reclamação e de solicitação Texto dissertativo-argumentativo</p>	<p>LEITURA</p> <p>Identificar ponto de vista; Verificar argumentos; Desenvolver habilidade de síntese identificar informações implícitas nos textos; Buscar relação entre o ponto de vista adotado e a situação de produção;</p>	<p>LEITURA</p> <p>Leitura de textos de diferentes gêneros considerando os conhecimentos prévios do aluno, Formular questionamentos que possibilitem inferências a partir de pistas textuais, Encaminhar discussões e reflexões sobre o tema, finalidade, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade, vozes sociais e ideologia, contextualizar a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época; referente à obra literária, explorar estilos do autor, da época, situar o momento de produção da obra dialogando com o momento atual e com outras áreas do conhecimento utilizar textos verbais diversos que</p>	<p>LEITURA</p> <p>Espera-se que o aluno: Efetue leitura compreensiva, global, crítica e analítica de textos verbais e não-verbais; Localize informações explícitas e implícitas no texto; Produza inferências a partir de pistas textuais; Posicione-se argumentativamente; Amplie seu léxico; Perceba o ambiente onde circula o gênero; Identifique a idéia principal do texto; Analise as intenções do autor (identifique o tema referente à obra literária, amplie seu horizonte de expectativas, perceba os diferentes estilos e estabeleça relações entre obras de diferentes épocas com o contexto histórico atual);</p>

³⁴A fim de preservar a identidade tanto das professoras-participantes quanto das instituições em que trabalham, optamos pela retirada do logo dos colégios (que aparecem, nos originais, como primeiro elemento dos PTD analisados) e pela troca do nome das docentes pela forma como as tratamos nesta pesquisa: “PP1” e “PP2”, respectivamente. Fora isso, os PTD são apresentados aqui tal como foram produzidos pelas profissionais.

<p>consequência entre partes e elementos do texto Semântica (operadores argumentativos, modalizadores, figuras de linguagem) Ideologia presente no texto Elementos composicionais do gênero</p>			<p>dialoguem com não-verbais como gráficos, fotos, imagens, mapas ... oportunizar a socialização das ideias dos alunos sobre o texto, instigar o entendimento/reflexão dos palavras em sentido figurado, estimular leituras que suscitem o reconhecimento do estilo próprio de cada gênero, proporcionar análises para estabelecer a progressão referencial do texto conduzir leituras para compreensão das partículas conectivas</p>	<p>Deduza os sentidos de palavras e/ou expressões a partir do contexto; Compreenda as diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo; Conheça e utilize os recursos para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto; Reconheça palavras e/ou expressões que estabelecem a progressão referencial; Entenda o estilo que é próprio de cada gênero. Instrumentos Testes com questões objetivas e subjetivas</p>
<p>ESCRITA</p> <p>Conteúdo temático Interlocutores Finalidade do texto Intencionalidade Informatividade Contexto de produção Intertextualidade Referência textual Vozes sociais presentes no texto Progressão referencial Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto Semântica (operadores argumentativos, modalizadores, figuras de linguagem) Marcas linguísticas: coesão,</p>	<p>ESCRITA</p> <p>Crônica Texto de divulgação científica Carta do leitor, de reclamação e de solicitação Texto dissertativo-argumentativo</p>	<p>ESCRITA</p> <p>Praticar a habilidade de síntese; Desenvolver e praticar a argumentação; Caracterizar o gênero por meio de produções escritas.</p>	<p>ESCRITA</p> <p>Planejar a produção textual a partir da delimitação do tema, do interlocutor, intenções, contexto de produção, gênero; Conduzir a utilização adequada de conectivos; Estimular a ampliação de leituras sobre o tema e gênero proposto; Acompanhar a produção do texto; Instigar o uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo; Estimular produções que suscitem o reconhecimento do estilo, que é próprio de cada gênero; Incentivar a utilização de recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto;</p>	<p>ESCRITA</p> <p>Espera-se que o aluno: Expresse ideias com clareza; Elabore textos atendendo as situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade, continuidade temática...); Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal; Use recursos textuais como: coesão e coerência, informatividade, intertextualidade, etc); Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, classes de palavras...; Empregue palavras e/ou expressões no sentido conotativo;</p>

<p>coerência, função das classes gramaticais no texto, conectores, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito...</p> <p>Vícios de linguagem Sintaxe de concordância Sintaxe de regência</p>			<p>Encaminhar a reescrita textual: revisão dos argumentos que compõe o gênero (por exemplo: se for um artigo de opinião, observar se há uma questão problema, se apresenta defesa de argumentos, se a linguagem está apropriada, se há continuidade temática, etc.);</p> <p>Analisar se a produção está coerente e coesa;</p> <p>Conduzir, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos.</p>	<p>Perceba a pertinência e use os elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos;</p> <p>Reconheça palavras e/ou expressões que estabelecem progressão referencial;</p> <p>Entenda o estilo que é próprio de cada gênero.</p> <p>Instrumentos Produções textuais</p>
<p>ORALIDADE</p> <p>Conteúdo temático Finalidade Intencionalidade Argumentos Papel do locutor e Interlocutores. Elementos extralinguísticos: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas... Adequação do discurso ao gênero Turnos de fala Variações linguísticas (lexicais, semânticas, prosódicas ...) Marcas linguísticas (coesão, coerência, gírias, repetições...) elementos semânticos, Adequação da fala ao contexto de produção (uso de gírias, conectivos, repetições...) Diferença e semelhanças entre o discurso oral e Escrito</p>	<p>ORALIDADE</p> <p>Apresentação oral dos trabalhos de literatura via seminário;</p> <p>Debate regrado.</p>	<p>ORALIDADE</p> <p>Apresente os conteúdos estudados com clareza, fluência, objetividade e segurança.</p>	<p>ORALIDADE</p> <p>Organizar apresentações de textos produzidos pelos alunos levando em conta a aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, e finalidade do texto;</p> <p>Propor reflexões sobre os argumentos utilizados nas exposições e sobre a utilização dos recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto;</p> <p>Orientar sobre o contexto social de uso do gênero;</p> <p>Selecionar discursos de outros Para análise dos recursos da oralidade como seminários, telejornais, entrevistas, reportagens.</p>	<p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se que o aluno: Utilize seu discurso de acordo com a situação de produção (formal/informal); Apresente ideias com clareza; Obtenha fluência na exposição oral, em adequação ao gênero proposto; Compreenda os argumentos do discurso do outro; Exponha objetivamente seus argumentos e defenda claramente suas idéias; Organize a sequência da fala de modo que as informações não se percam; Respeite os turnos de fala; Analise, contraponha, discuta os argumentos apresentado pelos colegas em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados; Contra-argumente idéias</p>

				<p>formuladas pelos colegas em discussões, debates, mesas redondas, diálogos, discussões, etc.;</p> <p>Utilize de forma intencional e conscientes expressões faciais, corporais e gestuais, pausas e entonação nas exposições orais, entre outros elementos extralinguísticos.</p> <p>Instrumentos Seminário Participação no Debate.</p>
--	--	--	--	---

Recursos didáticos: jornais, revistas, livro didático, TV pendrive, laboratório de informática, Sala de vídeo, Datashow, quadro de giz, livros paradidáticos, textos xerocados, manuscritos, internet, rádio, cartazes, Caderno Pontos de Vista da Olimpíada de Língua Portuguesa, banners...

Referência Bibliográfica:

BORGATTO, Ana Triconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris: Português**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de expectativas de aprendizagem**. Curitiba: Seed-PR, 2011.

A OCASIÃO FAZ O ESCRITOR: caderno do professor: orientação para produção de textos [equipe de produção Maria Aparecida Laginestra, Maria Imaculada Pereira]. – São Paulo: Cenpec, 2010. – (Coleção da Olimpíada)

PONTOS DE VISTA: caderno do professor: orientação para produção de textos/[equipe de produção Egon de Oliveira Rangel, Eliana Gagliard, Heloisa Amaral]. – São Paulo: Cenpec, 2010. – (Coleção da Olimpíada)

BRASIL. – Parâmetros Curriculares Nacionais Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

PARANÁ, Secretaria de Estado da, Língua Portuguesa. Curitiba: 2008

Fonte: PTD Professora-Participante 1 (PTD PP1)

Como abordado na seção anterior (4.1), a estrutura de um PTD é basicamente a mesma do Planejamento Anual: apresentação dos conteúdos, da justificativa/dos objetivos, do encaminhamento metodológico, dos recursos didáticos, dos critérios/instrumentos de avaliação e das referências. Essa estrutura é seguida pela PP1 para elaborar seu PTD, que opta por uma divisão por meio dos eixos de ensino. Ao observarmos como cada elemento foi organizado, encontramos:

- *Nos conteúdos básicos:*

As DCE (PARANÁ, 2008) sugerem que nos **conteúdos básicos** – primeira coluna do PTD da professora – seja adotado para o trabalho das práticas de cada eixo de ensino, os “gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação” a ser trabalhados em determinado período letivo (regime bimestral, semestral ou anual, a depender da preferência do professor). Esses gêneros devem ser selecionados pelo docente, em suas diferentes esferas, de acordo com as características da escola (por meio do PPP e da PPC – Proposta Pedagógica Curricular) com o PTD, conforme o nível de complexidade adequado a cada uma das séries – como já abordado nesta pesquisa.

No PTD da PP1, os **conteúdos básicos** se invertem com os **específicos**. Isso porque a profissional não apresenta os gêneros que farão parte do seu agir em sala de aula nos **conteúdos básicos**, mas sim os aspectos que serão trabalhados sobre esses gêneros: conteúdo temático, interlocutores, contexto de produção, vozes sociais, discurso ideológico e marcas linguísticas (PTD PP1), apenas para citar alguns – o que dá a impressão de que, para a PP1, esses são os aspectos considerados como essenciais para que se ocorra o processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa.

Contudo, além da inversão, os conteúdos básicos presentes no PTD da PP1 aparecem como cópia do que é abordado no elemento “**conteúdos específicos**” do documento educacional. Isso demonstra que o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, em seu ambiente de atuação, pode não ter sido pensado de maneira diferenciada, – como as próprias DCE (PARANÁ, 2008) acreditam ser mais adequado e orientam para que os professores considerem para cada turma em que se é elaborado o PTD –, mas geral : ou seja, têm-se a impressão de ser elaborado não levando em consideração os alunos que participam daquele contexto – a turma 9º ano B da instituição de ensino pública, localizada em um bairro próximo a região central da cidade de Londrina-PR, – , mas o que deve ser trabalhado em todo um nível de ensino (no caso, o 9º ano do Ensino Fundamental II).

- **Nos conteúdos específicos:**

A. No eixo da *Leitura e da Escrita*

Hila (2014) afirma que embora os documentos educacionais apresentem conceitos e diretrizes, em especial, na área da leitura, esses ainda não foram totalmente apropriados pelos professores. Segundo a autora, “conceitos como texto, contexto, estratégias e fases de leitura, embora apareçam nos manuais didáticos destinados aos professores, e tenham sido objetos de muitas pesquisas, na prática não são ainda devidamente compreendidos por muitos profissionais que atuam na educação básica” (HILA, 2014, p.169).

Com a análise do PTD elaborado pela PP1, podemos constatar que a afirmação de Hila (2014) com relação às incompreensões dos professores que atuam na Educação Básica é mesmo real: embora não com os mesmos termos apresentados pela autora, podemos perceber várias compreensões equivocadas por parte da profissional ao elaborar os *conteúdos específicos* nos eixos da *leitura* e da *escrita* no instrumento organizador do seu trabalho, como, por exemplo:

- A PP1 apresenta, no eixo da *leitura*, uma divisão entre a *leitura literária* – que, na verdade, encontra-se sem nenhum conteúdo/gênero – e *outros gêneros*, grupo em que aparece, como um deles, a Crônica. Ao abordá-la desse modo, a professora demonstra desconhecer as *esferas de atividade humana* (BAKHTIN, 1997) em que esse gênero circula: *a priori*, *jornalística* – por ser produzida para ser veiculada na imprensa –, mas também de *criação literária*, como apresentado no quadro das DCE (PARANÁ, 2008)³⁵.
- Além da crônica, nos eixos de ensino da *leitura* e da *escrita* são considerados pela PP1 gêneros a serem estudados no 9º ano B do Ensino Fundamental II, a carta do leitor, de reclamação, de solicitação, assim como os textos dissertativos-argumentativos e os de divulgação científica. Por mais uma vez, ao abordar esses “gêneros” para o trabalho em sala de aula, pode-se perceber uma compreensão equivocada por parte da PP1 com relação a conceitos como “tipos de textos” e “gêneros de texto”. Ao pensar nessa questão à luz da teoria seguida nesta pesquisa, o ISD (BRONCKART, 2006, 2008,

³⁵ Quadro 16 desta pesquisa.

2012), o texto “dissertativo” se articula à concepção de *tipos de sequências* – modo de planificação dos tipos de discurso nos textos (BRONCKART, 2006) – e não a de *gêneros*, a qual Bakhtin (1997, p.279) denomina como “enunciados *relativamente estáveis*”. Já ao considerar “textos de divulgação científica” (PTD PP1) como gênero, a PP1 demonstra uma confusão deste com relação às *esferas de comunicação humana* (BAKHTIN, 1997) – instância organizadora da produção, circulação e recepção dos textos/enunciados produzidos na sociedade – que o gênero emerge. Ou seja, “*divulgação científica*” seria essa instância, já os gêneros pertencentes a ela poderiam ser, por exemplo, artigos e resenhas que são produzidos para essa esfera.

Desse modo, conceitos como *gêneros*, *sequências* e *esferas sociais* parecem confundir-se no entendimento da PP1. Contudo, a nosso ver, esses equívocos demonstrados pela professora são frutos não só de um desconhecimento – advindo, talvez, por uma formação acadêmica “deficiente” da profissional – mas também por provavelmente “faltar tempo” para a PP1 dedicar-se a preencher as lacunas deixadas com a sua formação (lembramos que a docente é graduada há 20 anos e de lá para cá muitas mudanças ocorreram no sistema educacional), uma vez que não é da responsabilidade da professora planejar apenas o instrumento organizador desse 9º ano B do Ensino Fundamental II – nem mesmo trabalhar exclusivamente nesse nível de ensino, – mas realizar a mesma atividade em todas as outras turmas (até mesmo de diferentes instituições) que a PP1 atua como docente da disciplina de Língua Portuguesa.

Soma-se isso ao fato de a PP1, assim como qualquer professor, não exercer somente esse papel em seu dia a dia. Com todas as atribuições e prazos para o planejamento de tantos PTD (ser organizados durante o período da Semana Pedagógica do colégio), e depois, com o início do ano letivo, com tantas salas de aula para desenvolver seu trabalho (que, muitas vezes, acaba sendo realizado também fora do ambiente escolar, como as correções de trabalhos e avaliações), torna-se muito difícil conciliar ainda um tempo para dedicar-se à atualização profissional – embora fosse, de fato, o mais adequado.

B. No eixo da *Oralidade*

Segundo as DCE (PARANÁ, 2008), por mais que a criança, ao chegar à escola, já domine a oralidade, é necessário que esse ambiente promova situações que a incentive a

expressar o que pensa, para que assim possa ser mostrado que as diferenças de registro (ou seja, as variações linguísticas existentes entre os alunos) não constituem, científica e legalmente, objeto de classificação, mas que é importante a sua adequação nas diferentes instâncias discursivas.

No PTD em análise, apesar de aparecer um trabalho com a oralidade – por meio da “*apresentação oral dos trabalhos de literatura via seminário*” e “*debate regrado*” (PTD PP1) –, não há indicações que seriam importantes para uma melhor compreensão do modo como se dará esse trabalho, como, por exemplo: quais os gêneros que os alunos precisam ler e a que escola literária essas obras pertencem (no caso de realizar a atividade de apresentação de seminário); ou no que estará baseado os debates regrados (em algum tema atual, presente na mídia? Algum tema sugerido no Livro Didático?). Essa falta de indicações possibilita a interpretação de que o trabalho realizado pela PP1 nesse eixo de ensino ocorre de forma “solta”, “despregada” dos gêneros propostos nos eixos anteriores (*leitura e escrita*).

Outra questão quanto ao eixo da *oralidade* é que por mais que a PP1 aborde “*apresentação oral dos trabalhos de literatura via seminário*” (PTD PP1) como atividade, de acordo com as DCE (PARANÁ, 2008, p.66), apenas o ato de “solicitar que o aluno apresente um seminário não possibilita que ele desenvolva bem o trabalho”. Isso porque é preciso que se esclareça, antes da realização dessa atividade, os objetivos e a finalidade dessa apresentação, como, por exemplo, explicar que apresentar um seminário embora não seja apenas ler em voz alta um texto previamente escrito, também não significa colocar-se à frente da turma e bater um papo com os colegas (PARANÁ, 2008).

Como postula Nascimento (2015), o trabalho didático com os gêneros orais – assim como com os gêneros na modalidade escrita – constitui um complexo processo de semiotização para fazê-los como objeto de ensino, uma vez que:

[...] de um lado, no nível global, a linguagem oral engloba diferentes enquadres discursivos em uma dada situação; por outro, no nível local, a linguagem oral implica formas gestuais de mostraçã dêitica dos objetos de discurso. Neste nível, os recursos prosódicos, os estilos de vocalização, os gestos corporais são recursos semióticos que constituem pistas de contextualização dos diferentes enquadres interacionais e contribuem para a compreensão e engajamento dos participantes na interação face a face em que se materializam os gêneros orais na sala de aula (NASCIMENTO, 2015, p.98).

Nesse sentido, ao considerar a importância do trabalho didático com a *oralidade*, podemos perceber no PTD da PP1 que a professora não desenvolve seu instrumento

organizador de forma a incluir, também, o trabalho deliberado e planejado com esse eixo de ensino.

Diante disso, apesar de *O que eu vou ensinar?* – pergunta que norteia o elemento *conteúdo* – aparecer no PTD da PP1, isso acontece de maneira superficial e possibilita perceber em seu texto as lacunas relacionadas aos saberes específicos sobre os objetos de ensino.

- ***Na coluna dos Objetivos***

O segundo elemento a compor um PTD é o da *justificativa* ou dos *objetivos* e, como já abordamos, deve responder a questão *Por que e para que vou ensinar?*

Libâneo (1990) aborda que a *justificativa* de um plano³⁶ deve traçar a sua orientação geral explicitando a importância e o seu papel no conjunto do plano da escola, o que espera que os alunos assimilem após o estudo da disciplina e as formas para atingir esse propósito. Já os *objetivos* devem descrever os conhecimentos a serem assimilados, as habilidades, hábitos e atitudes a serem desenvolvidas, ao término do estudo de certos conteúdos de ensino.

A autora do PTD analisado opta por nomear o segundo elemento do instrumento organizador do seu trabalho como *objetivo*. Nele, podemos observar:

A. No eixo da *Leitura e da Escrita*

De acordo com as DCE (PARANÁ, 2008), o objetivo para a *leitura* em sala de aula é que ela possa ser compreendida como um ato dialógico, interlocutivo, capaz de envolver diferentes demandas (sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas) de um determinado momento. Já para a *escrita* é o de que o aluno se envolva com os textos que produz e, assim, possa assumir autoria do que se escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer.

Ao partir desse pressuposto, pode-se inferir que há algumas ações propostas no PTD da PP1 que parecem distanciar-se do que é abordado no documento das DCE (PARANÁ, 2008), como, por exemplo, o uso dos verbos *identificar* e *verificar*. Dependendo do modo

³⁶ O plano apresentado pelo autor é o *plano de ensino* – compreendido como um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre – composto pelos seguintes elementos: justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos, conteúdo (com a divisão temática de cada unidade), tempo provável e desenvolvimento metodológico (atividades do professor e atividades dos alunos). Apesar da diferença de denominações, nesta pesquisa, consideraremos a descrição de Libâneo (1990) para aqueles elementos que são equivalentes tanto no *plano de ensino* quanto no *PTD*.

como são tratadas pelo professor e do porquê são pedidas aos alunos, essas ações podem passar a ideia de um trabalho fechado: “*é para identificar? Identifiquei. É para verificar? Verifiquei. Mas para chegar a quê?*”. Para que isso não aconteça torna-se necessário não apenas um bom complemento – que demonstre que *identificar* e *verificar* algum conteúdo podem proporcionar um ensino e aprendizado significativo do mesmo – como, também, que o docente esclareça para a turma sobre o porquê de se realizar essas atividades.

Em seu PTD, a PP1 aborda apenas “*identificar ponto de vista*” e “*verificar argumentos*” (PTD PP1), sem um complemento (ou motivo) para essas ações. Além disso, por mais uma vez, não há uma indicação importante: se essas ações acontecerão com todos ou apenas alguns dos (e, nesse caso, quais seriam) gêneros abordados nos *conteúdos básicos* desse instrumento organizador.

Já uma outra ação designada pelo uso de verbo diferente demonstra propiciar uma interlocução no aluno – e, conseqüentemente, aproxima-se do que está prescrito nas DCE (PARANÁ, 2008). É o caso de “*desenvolver a habilidade*”, que tem o sentido de expandir, produzir, ampliar uma atividade (no caso do descrito no PTD, a “*habilidade de síntese*”).

Com isso, pode-se dizer que embora os objetivos propostos pela PP1 em seu instrumento organizador possam ser condizentes com os conteúdos abordados na coluna anterior (afinal, os gêneros planejados pela professora podem proporcionar que esses objetivos sejam atingidos), se pensarmos na interlocução que as DCE (PARANÁ, 2008) espera que seja alcançada pelos alunos em seu processo de ensino e aprendizagem nesses eixos, os objetivos presentes no PTD analisado podem não se configurar da mesma forma. Contudo, reafirmamos: essa consideração pode não ser válida caso o professor (no caso, a PP1) aborde as ações “*identificar*” e “*verificar*”, que denotam a ideia de um “*trabalho fechado*”, de um modo que possa propiciar outro sentido, e isso não temos como afirmar, uma vez que só nos dispomos do *trabalho planejado* (MACHADO, 2009a) da profissional.

B. No eixo da *Oralidade*

Embora no elemento *conteúdo* tenha faltado indicações que seriam importantes para uma melhor compreensão do modo como ocorreria o trabalho com a *oralidade* em sala de aula, os objetivos propostos pela PP1 para esse eixo de ensino – “*apresentar os conteúdos com clareza, fluência, objetividade e segurança*” (PTD PP1) – no instrumento organizador do seu trabalho, se relacionam com os gêneros apresentados na coluna anterior: apresentação oral via seminário e debate regrado.

Contudo, acreditamos que, para serem atingidos, torna-se necessário que a PP1 previamente explique aos seus alunos do 9º B do Ensino Fundamental II como os gêneros propostos se configuram e qual a maneira mais adequada para abordar seu trabalho em sala de aula.

Desse modo, pode-se dizer que embora a escolha do termo *objetivo* condiz com o que Libâneo (1990) aborda para esse elemento, as perguntas *Por que e para que vou ensinar?* não indicam tanta clareza no PTD da PP1.

- **Na coluna da *Metodologia***

O *encaminhamento* – ou desenvolvimento – *metodológico* é compreendido por Libâneo (1990) como o componente que dará vida aos objetivos e aos conteúdos, capaz de estabelecer a linha que deve ser seguida no ensino (atividade do professor) e na assimilação (atividade do aluno) da matéria de ensino. Nesse momento, duas tarefas devem ser presentes: verificar os objetivos e a matéria a ser ensinada, pois eles determinarão os métodos e os procedimentos, bem como os recursos de ensino a lançar mão, seguida de uma especificação das ações docentes e discentes correspondentes a cada passo da sequência de desenvolvimento de uma aula ou conjunto de aulas. No PTD analisado, podemos observar que:

A. No eixo da *Leitura e da Escrita*

Ao pensar em uma metodologia de ensino para o eixo da *leitura*, as DCE (PARANÁ, 2008) postulam que o professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas, o que poderá fazer com que o aluno atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade.

Para que isso seja possível, é necessário que o professor realize atividades que propiciem a reflexão e discussão, tendo em vista o gênero a ser lido: do conteúdo temático, da finalidade, dos possíveis interlocutores, das vozes presentes no discurso e o papel social que elas representam, das ideologias apresentadas no texto, da fonte, dos argumentos elaborados, da intertextualidade.

Já para o eixo da *escrita*, por mais uma vez, as DCE (PARANÁ, 2008) abordam ser desejável que as atividades se realizem de modo interlocutivo, que possam relacionar o dizer escrito às circunstâncias de sua produção: ou seja, que o texto *tenha o que dizer, razão para*

dizer, como dizer e interlocutores para quem dizer. Por assim ser considerado, as propostas de produção textual precisam “corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola” – afinal, embora um aluno possa ser levado a escrever dentro da escola, esse não é o único lugar que isso é solicitado: nesse sentido, o papel da instituição escolar (e da *escrita* nesse ambiente) é o de proporcionar conhecimentos para que o aluno saiba como utilizá-los nas mais diferentes situações na sociedade.

No PTD em análise, a PP1 aborda uma série de ações para esses eixos de ensino. Contudo, tanto para o da *leitura* quanto para o da *escrita* pode-se perceber que as ações apresentadas muito se aproximam – e até mesmo podem parecer cópias – das propostas no quadro (denominado como 15³⁷ nesta pesquisa) do documento educacional DCE (PARANÁ, 2008). Por um lado, essa atitude demonstra que a PP1 considera o que é prescrito nessa *voz social* (BRONCKART, 2012) em seu PTD – e isso, a nosso ver, é um aspecto positivo, uma vez que denota um respaldo para seu planejamento; por outro, a ação de copiar as ações tal como são apresentadas, apresenta uma ausência de marcas de sua autoria: ou seja, de um PTD que, ao ser desenvolvido, parece não levar em conta o contexto (e as necessidades) da turma em que ele norteará o agir da PP1 – no caso, dos alunos do 9º ano B do Ensino Fundamental II da instituição de ensino pública, localizada em um bairro próximo a região central da cidade de Londrina-PR, o que foge do que é orientado no documento educacional.

B. No eixo da *Oralidade*

Para as DCE (PARANÁ, 2008), as possibilidades de trabalho com os gêneros orais tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio são diversas e apontam caminhos como: a apresentação de temas variados (histórias de família, da comunidade, um filme, um livro); depoimentos sobre situações significativas vivenciadas pelo aluno ou pessoas do seu convívio; dramatização; recado; explicação; contação de histórias; declamação de poemas; troca de opiniões; debates; seminários; júri simulados e outras atividades que possibilitem o desenvolvimento da argumentação. Com isso, nas propostas de atividades orais, o aluno precisará refletir tanto a partir da sua fala quanto da fala do outro, sobre:

- O conteúdo temático do texto oral;
- Elementos composicionais, formais e estruturais dos diversos gêneros usados em diferentes esferas sociais;
- A unidade de sentido do texto oral;

³⁷ O quadro a que nos referimos é o intitulado “O discurso prescritivo oficial para a Língua Portuguesa nas DCE PR)” abordado na seção 4.1 deste capítulo.

- Os argumentos utilizados;
- O papel do locutor e do interlocutor na prática da oralidade;
- Observância da relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação, etc.) para adequar o discurso ao interlocutor;
- As marcas linguístico-enunciativas do gênero oral selecionado para estudo. (PARANÁ, 2008, p.68)

No PTD planejado pela PP1 é estabelecido como *encaminhamento metodológico* para o ensino da *oralidade* ações como: “*organizar apresentações, propor reflexões sobre os argumentos, orientar sobre o contexto social de uso do gênero, selecionar discurso de outros.*” (PTD PP1) A exemplo dos eixos da *leitura* e da *escrita*, esses encaminhamentos também são os mesmos presentes no quadro das DCE (PARANÁ, 2008).

Desse modo, à luz da perspectiva do ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2012) pode-se perceber, na coluna da *metodologia*, que a PP1 não se mostra no papel de *ator* – assim como é orientado pelo documento educacional que o professor se coloque ao elaborar seu PTD –, mas de *agente* (BRONCKART, MACHADO, 2004) em seu texto, uma vez que a profissional não cria, ressignifica ou retextualiza os *encaminhamentos metodológicos* que serão adotados em seu trabalho em sala de aula – ou seja, no 9º ano B do Ensino Fundamental II –, mas apenas repete o que está prescrito no documento que norteia sua prática no Estado do Paraná: as DCE (PARANÁ, 2008).

Tomando isso como pressuposto, pode-se inferir que o PTD elaborado pela PP1 não apresenta aspectos que indiciam as necessidades a serem supridas durante o processo de ensino e de aprendizagem na turma em que é desenvolvido seu trabalho. Nesse sentido, em vez de a PP1 demonstrar que o texto PTD tem o respaldo das DCE (PARANÁ, 2008), o exagerado revozeamento desse documento educacional – e, conseqüentemente, a ausência de marcas da autoria da professora – acaba por ir de encontro com o que é orientado pelas próprias DCE (PARANÁ, 2008) para se planejar um PTD.

- **Na coluna da Avaliação**

Nesse elemento do PTD é descrita a maneira como ocorrerá o processo de avaliação. Desse modo, deve-se encontrar respostas às perguntas: *como vou avaliar? Quais as principais aquisições os alunos precisam demonstrar?*

De acordo com as DCE (PARANÁ, 2008), em lugar de apenas avaliar por meio de provas, o professor deve usar a observação diária e instrumentos variados, selecionados de

acordo com cada conteúdo e/ou objetivo. Essa avaliação deve ser realizada em uma perspectiva formativa, ou seja, deve-se levar em consideração que os alunos possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes e, por ser contínua e diagnóstica, apontar dificuldades, o que deve possibilitar a intervenção pedagógica acontecer a todo tempo. Esse tipo de avaliação também informa ao professor e ao aluno acerca do ponto em que se encontram e contribui com a busca de estratégias para que os alunos aprendam e participem das aulas.

Com esse pressuposto, o documento recomenda que a avaliação seja realizada nos quatro eixos de ensino previstos na disciplina de Língua Portuguesa: *oralidade, leitura, escrita e análise linguística*. Desse modo, é recomendado a:

- *Oralidade*: será avaliada em função da adequação do discurso/texto aos diferentes interlocutores e situações. [...] o professor verificará a participação do aluno nos diálogos, relatos e discussões, a clareza que ele mostra ao expor suas ideias, a fluência da sua fala, a argumentação que apresenta ao defender seus pontos de vista.
- *Leitura*: serão avaliadas as estratégias que os estudantes empregam para a compreensão do texto lido. [...] É importante avaliar se, ao ler, o aluno ativa os conhecimentos prévios; se compreende o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto; se faz inferências corretas; se reconhece o gênero e o suporte textual. [...] O professor pode propor questões abertas, discussões, debates e outras atividades que lhe permitam avaliar a reflexão que o aluno faz a partir do texto.
- *Escrita*: é preciso ver o texto do aluno como uma fase do processo de produção, nunca como o produto final. [...] Tal como na oralidade, o aluno deve se posicionar como avaliador tanto dos textos que o rodeiam quanto do seu próprio. No momento da refacção textual, é pertinente observar, por exemplo: se a intenção do texto foi alcançada, se há relação entre partes do texto, se há necessidade de cortes, devidos às repetições, se é necessário substituir parágrafos, ideias ou conectivos.
- *Análise linguística*: os elementos linguísticos usados nos diferentes gêneros precisam ser avaliados sob uma prática reflexiva e contextualizada que lhe possibilitem compreender esses elementos no interior do texto. Dessa forma, o professor poderá avaliar, por exemplo, o uso da linguagem formal e informal, a ampliação lexical, a percepção dos efeitos de sentido causados pelo uso de recursos linguísticos e estilísticos, as relações estabelecidas pelo uso de operadores argumentativos e modalizadores, bem como as relações semânticas entre as partes do texto (causa, tempo, comparação, etc.). (PARANÁ, 2008, p. 81-82)

Contudo, para que essa avaliação aconteça, torna-se necessário que seja apresentado o *instrumento de avaliação* a ser aplicado pelo professor. Em relação a isso, as DCE abordam que esses devem ser pensados e definidos de acordo com as possibilidades teórico-metodológicas oferecidas para avaliar os critérios estabelecidos, podendo a utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação reduzir a possibilidade de observar os diversos processos cognitivos dos alunos (PARANÁ, 2008). Nesse sentido, tanto os

critérios quanto os *encaminhamentos metodológicos* expostos no instrumento organizador PTD devem estar em consonância com os *instrumentos*. No PTD da PP1 é possível notar:

A. No eixo da *Leitura e da Escrita*

Como as DCE (PARANÁ, 2008) defendem uma avaliação de sentido formativo – e aborda objetivos a serem atingidos pelos alunos para isso – a forma mais adequada para avaliar o eixo de *leitura* seria, também, nesse mesmo processo. Para Gonçalves e Nascimento (2010), uma forma de avaliação formativa seria por meio de estratégias³⁸ em sala de aula. Para os referidos autores, essas estratégias funcionariam como instrumentos potenciais para o desenvolvimento de capacidades uma vez que provocam tomadas de consciência sobre seu próprio processo de leitura e o resultado da própria atuação.

De acordo com os autores, a avaliação formativa nesse eixo de ensino exige a criação de novos instrumentos de avaliação, que precisam atender as reais necessidades de desenvolvimento da leitura do aluno. Dessa forma, entender o processo de raciocínio exigido do aluno na hora da leitura é o primeiro passo; em seguida, é necessário compreender os resultados provenientes da avaliação. Porquanto, um passo ocorre em detrimento do outro e estes levam a avanços repentinos e consideráveis no processo de leitura, assim como em qualquer processo de aprendizado.

No PTD analisado, o instrumento abordado pela PP1 para avaliar o eixo da *leitura* são “*testes com questões objetivas e subjetivas*” (PTD PP1). Se considerarmos tanto a forma como o documento educacional DCE (PARANÁ, 2008) e Gonçalves e Nascimento (2010) abordam como deve acontecer o processo de avaliação para esse eixo, quanto os objetivos que a profissional demonstra querer que seus alunos atinjam nesse momento (que, na verdade, não passam de uma cópia do que é abordado no documento DCE), pode-se inferir uma incoerência com relação ao instrumento avaliativo abordado pela PP1. Isso porque ao adotar “*testes com questões objetivas e subjetivas*” (PTD PP1) parece que a preocupação da

³⁸Solé (1998) aborda que, para o ato de ler acontecer de maneira proficiente em sala de aula, é preciso que o professor trabalhe com estratégias com seus alunos, que vão desde antecipação do tema ou da ideia principal a partir de elementos como título, subtítulo, exame de imagens e a ativação de seus conhecimentos prévios sobre o assunto (o que se sabe sobre determinado texto), a confirmação ou rejeição dessas antecipações, até a construção da síntese do texto, realizada por meio de resumos, troca de impressões a respeito do texto e avaliações das informações – ou críticas – do texto. Desse modo, essas estratégias abordam o *antes*, o *durante* e o *após* a atividade da leitura.

profissional não é propor uma aprendizagem como processo/formativa (ou seja, construída progressivamente) aos seus alunos, mas sim como resultado.³⁹

Se essa incoerência entre os objetivos e a escolha do instrumento avaliativo parece existir no eixo da *leitura*, isso não acontece no eixo da *escrita*. Apesar de, por mais uma vez, a PP1 repetir os objetivos propostos nas DCE (PARANÁ, 2008), o *instrumento* abordado para avaliar a escrita (as produções textuais) é capaz de apontar se os objetivos pretendidos são, de fato, atendidos. Contudo, assim como no eixo anterior, na *escrita* também há a necessidade de uma avaliação do tipo formativa.

Nesse pressuposto, as produções textuais não podem ser consideradas como um produto final, mas devem ser avaliadas dentro de um processo: o primeiro passo é realizar um planejamento do que será produzido (tanto pelos alunos quanto pelo próprio professor); em seguida, uma primeira versão sobre a proposta apresentada; e, por fim, a reescrita do texto, que deve levar em conta a intenção que se teve ao produzi-lo – sendo ambas realizadas pelos alunos (PARANÁ, 2008).

Diante disso, o *instrumento* abordado pela PP1 para o eixo da *escrita* só poderá ser considerado como condizente aos objetivos propostos, se forem aplicados, também, nesta perspectiva formativa. Caso contrário, caso seja considerado como algo “de uma vez só”, “pronto”, até a abordagem da avaliação passa a ser considerada de outro modo: como *somativa/classificatória*.⁴⁰

B. No eixo da *Oralidade*

Assim como no caso da *escrita*, os *instrumentos* abordados pela PP1 para avaliar a *oralidade* (seminário e debate) parecem condizer com os objetivos propostos para esse eixo – que, por mais uma vez, foram copiados das DCE (PARANÁ, 2008) para o seu texto. Contudo, como a PP1 não deixou claro, nas outras colunas, como ocorreria o trabalho com

³⁹ Entretanto, isso é apenas uma suposição, uma vez que, para confirmá-la, seria necessário ter contato com o trabalho com esses instrumentos, o que não é possível aqui.

⁴⁰ Segundo Gonçalves e Nascimento (2010), a avaliação *somativa/classificatória* é uma modalidade avaliativa pontual que ocorre ao fim de um processo educacional (ano, semestre, bimestre, ciclo, curso etc.). Atém-se à determinação do grau de domínio de alguns objetivos pré-estabelecidos propondo-se a realizar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação. É também chamada de avaliação das aprendizagens. Por estar preocupada com a avaliação das aprendizagens, pretende fazer um balanço somatório de uma ou várias sequências do trabalho de formação, o que sintetiza as aprendizagens dos alunos por meio de critérios gerais.

esse eixo de ensino, fica difícil inferir se esses objetivos podem, de fato, serem alcançados por meio desses *instrumentos* avaliativos.

Nesse sentido, de um modo geral, por meio da análise, pode-se dizer que embora as DCE (PARANÁ, 2008, p.26) prescreva o PTD como um “documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades” das diferentes turmas e escolas de atuação do trabalho do professor, o texto organizado pela PP1 não é desenvolvido desta forma. Como pode-se perceber, em nenhum dos elementos aparecem marcas que denotem o contexto de atuação da profissional – a turma de 9º B do Ensino Fundamental II da instituição pública de ensino localizada em um bairro próximo a região central da cidade de Londrina-PR – mas, sim, cópias do que é abordado nas DCE (PARANÁ, 2008) para esse instrumento organizador. Desse modo, ao partir do pressuposto do documento educacional, pode-se dizer que por mais que conste o nome da professora no PTD – o que dá a entender o texto como de sua autoria –, reafirmamos: na verdade, a PP1 pode ser considerada como uma *agente* (BRONCKART, MACHADO, 2004) de seu texto e das prescrições de seu trabalho.

Contudo, há também alguns fatores importantes que justificam a PP1 ser considerada desta forma – e que não podem e nem devem ser ignorados. O primeiro é a existência de, talvez, certo receio por parte dos professores para realizar a tarefa de organizar planejamentos – e, conseqüentemente, planificar a sua ação em sala de aula – de maneira “errada”, afinal, os documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) trazem uma série de objetivos a serem atingidos no processo de ensino e de aprendizagem de cada um dos eixos presentes na disciplina de Língua Portuguesa (*leitura, escrita, análise linguística e oralidade*). Logo, apresentá-los como são abordados nesses documentos, pode ser uma saída encontrada pelos professores para sentir-se seguros e confiantes de que o conteúdo apresentado no PTD está sistematizado de uma forma “correta”.

O segundo fator – e que está ligado ao primeiro – diz respeito à quantidade de PTD que precisam ser desenvolvidos por um mesmo professor e o tempo disponível para o cumprimento dessa atividade. Como abordado nas DCE (PARANÁ, 2008), o PTD é um documento que deve ser elaborado pelo professor para cada turma que este trabalhará. Se considerarmos que um professor da disciplina de Língua Portuguesa atua em quatro diferentes turmas, em cada período do dia (matutino, vespertino e noturno), logo, ele precisará elaborar doze PTD durante o tempo das Semanas Pedagógicas – prazo destinado ao cumprimento desta atividade no Estado do Paraná, como já citado. Precisar pensar em *como* sistematizar o trabalho a ser realizado em doze salas de aulas, durante um bimestre, semestre ou até mesmo

tudo um ano letivo, de forma a vincular à realidade e às necessidades dessas turmas, em um espaço tão curto de tempo é quase impossível.

Outro fator importante é o tempo de atuação da PP1 no trabalho educacional: 20 (vinte) anos. Esse tempo pode ser considerado como mais do que suficiente para que a professora sinta-se segura com sua atuação em sala de aula. Logo, a elaboração de um PTD para a professora pode se demonstrar dispensável para a realização de sua prática.

Nesse sentido, podemos dizer que embora pensado com a finalidade de nortear a prática docente em sala de aula – ou até mesmo de “guiar” outro profissional que, por ventura, pode precisar vir a substituir o professor durante um período naquele contexto (por exemplo, em uma situação de licença, como sugerimos às professoras-participantes ao iniciarmos as entrevistas pautadas na abordagem de *Instrução ao sócia*) – o PTD analisado não demonstra o trabalho a ser realizado pela professora em sua turma de atuação, mas é compreendido apenas como um “ritual” a ser seguido, um dos deveres previstos para a atividade educacional a ser cumpridos durante um período determinado: o das chamadas Semanas Pedagógicas.

4.3 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE DA 2ª PROFESSORA-PARTICIPANTE

O segundo PTD escolhido para subsidiar a análise de dados desta pesquisa é o elaborado pela professora apresentada como PP2 do nosso trabalho. Como abordado no capítulo metodológico, essa professora é graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, possui duas Especializações (uma em Língua Portuguesa e outra em Língua Estrangeira), Mestrado em Estudos da Linguagem (com sua dissertação embasada na mesma base teórica da nossa pesquisa, o ISD) e, atualmente, é doutoranda do mesmo programa de pós-graduação. Seu tempo de trabalho como docente, no ano de 2016 (época em que coletamos os dados para as nossas análises), era de 08 (oito) anos, dos quais 04 (quatro) a professora atua como concursada da SEED.

O PTD cedido, gentilmente, para nossa pesquisa foi desenvolvido para nortear a prática da PP2 em uma turma do 2º ano do Ensino Médio⁴¹, em seu contexto de atuação – a instituição pública de ensino localizada na Zona Sul da cidade de Londrina-PR.

⁴¹ A turma em questão é do período matutino, composta por 35 (trinta e cinco) alunos com idades entre 15 (quinze) e 17 (dezesete) anos.

Diferente do primeiro, essa professora-participante organiza o PTD de forma bimestral e dá ao documento um formato distinto daquele utilizado pela professora anterior. Para relembrar, enquanto o primeiro PTD apresentava como tópicos encabeçando a tabela:

Conteúdos básicos	Conteúdos específicos	Objetivos	Metodologia	Avaliação
--------------------------	------------------------------	------------------	--------------------	------------------

O segundo PTD em análise aborda um formato diferenciado nos tópicos desencadeadores do planejamento global. Ao invés de um único quadro, composto por cinco colunas, a PP2 organiza seu texto em dois *boxes*. O primeiro, com quatro colunas, correspondendo aos:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	OBJETIVOS/ EXPECTATIVAS	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E RECURSOS DIDÁTICOS
--------------------------------	--------------------------	--------------------------------	---

Já o segundo, compreende mais três com os elementos:

AVALIAÇÃO	RECUPERAÇÃO	REFERÊNCIAS
------------------	--------------------	--------------------

Essa diferença de tópicos que encabeçam a tabela dos PTD demonstra singularidades no agir das professoras: enquanto a PP1 planeja seu instrumento organizador do trabalho docente com base no exemplo abordado nas DCE (PARANÁ, 2008) – e traz os mesmos objetivos presentes nesse documento educacional prescritivo, como ficou demonstrado na análise da seção 4.2 –, a PP2 procura atender, em seu texto, uma particularidade da instituição em que realiza o seu trabalho.

Segundo a PP2, seu planejamento surge a partir de uma inquietação de como realizar um trabalho com a literatura afro-brasileira aliada à prática de ensino. Com esse pressuposto, ela procura atender a Lei 10.639⁴² de 2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

⁴² A Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana. Com isso, os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas. Por meio da Lei 10.639/03 foi instituído o dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares.

Sem contar que a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, por um lado, encontra-se dividida em três partes (ensino e aprendizagem de literatura, produção textual e análise linguística), – fruto da LDB nº 5692/71, que dicotomiza a disciplina em Língua e Literatura, com ênfase na Literatura Brasileira (BRASIL, 1999); – e por outro, há, para este nível de ensino, um número reduzido de aulas (geralmente três por semana), o que para a PP2 traz a necessidade de se repensar a forma de trabalho no contexto de sala de aula na escola pública.

Em seguida, apresentamos o seu PTD. Por optar por elaborar seu texto de forma bimestral, traremos para esta pesquisa o referente ao seu trabalho na época em que coletamos esse material: o 2º bimestre de 2016.

PLANO DE TRABALHO DOCENTE 2016

CURSO:	BIMESTRE: 2º	TURMA: 2º M.A	DISCIPLINA: Língua portuguesa
PROFESSOR(A): PP2			

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	OBJETIVOS/ EXPECTATIVAS	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E RECURSOS DIDÁTICOS
Discurso como prática social.	<p>Para o trabalho das práticas de leitura, escrita e oralidade, serão adotados como conteúdos básicos os gêneros textuais, conforme suas esferas sociais de circulação.</p> <p>Os conteúdos a serem trabalhados são:</p> <p>1. Produção textual: carta do leitor. O tema a ser desenvolvido nas cartas refere-se à situação do lixo encontrado nos bairros. A proposta de trabalho procura atender a Lei Estadual nº 17.505/2013 (Educação ambiental) e a Lei nº 12.235/2010 (Dengue).</p> <p>2. Produção textual e interpretação do gênero crônica. O tema a ser desenvolvido na crônica refere-se ao tema Preconceito camuflado, procurando atender a Lei Federal nº 11.645/2008 (História e Cultura Afro Brasileira e Indígena – Lei Federal nº 11.645/2008);</p> <p>3. Literatura: O Romantismo.</p>	<p>1. Sensibilização ao gênero textual. Levar os alunos a melhorarem na produção escrita e conscientizá-los sobre a importância de exercerem a cidadania.</p> <p>2. Desenvolver a capacidade de produção e recepção do gênero crônica. Além disso, a finalidade deste trabalho é desenvolver a criticidade nos alunos.</p> <p>3. Perceber a importância do Romantismo e tomar contato com o que foi produzido na época.</p>	<p>1. Primeiramente, os alunos tiraram fotos dos problemas do bairro, a fim de termos material para a produção do Jornal no terceiro bimestre. Após as fotos, será promovida uma discussão sobre os problemas encontrados na rua. Num segundo momento haverá uma explicação sobre o gênero carta do leitor e uma produção inicial, a fim de mapearmos as dificuldades dos alunos. Após a refacção das cartas, elas serão postadas no Jornal da escola e coladas num painel que será elaborado pelos alunos</p> <p>2. Sensibilização ao gênero textual. Apresentar aos alunos um problema de comunicação. Leitura da crônica “Melô da contradição”, Cidinha da Silva e assistir ao vídeo do Conexão repórter “No rastro do preconceito”. Dividir a turma em equipes e promover um debate sobre a questão do racismo camuflado, disfarçado de democracia racial, ainda presente em nossa sociedade. Em seguida, apresentar a proposta de trabalho, que é a criação de um blog onde as crônicas serão postadas.</p> <p>3. Leitura de diferentes textos; uso do livro didático; TV pendrive; textos digitados; realização de exercícios escritos; uso da internet. Leitura obrigatória do livro a Moreninha (Joaquim Manoel de Macedo) e Senhora (José de Alencar)</p>

AVALIAÇÃO	RECUPERAÇÃO	REFERÊNCIAS
<p>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:</p> <p>1. este escrito com questões objetivas e discursivas.</p> <p>2. rodução de carta do leitor que deverá, posteriormente, ser publicada no Jornal da escola.</p> <p>3. rodução de uma crônica que, posteriormente, deverá ser publicada no blog da escola.</p> <p>4. Montagem de painéis sobre o tema “Preconceito racial camuflado”</p> <p>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:</p> <p>A Avaliação será diagnóstica e contínua e os critérios avaliativos de acordo com Regimento do colégio e as normas da Seed:</p> <p>* 5.0: Prova escrita bimestral.</p> <p>* 5.0: Participação em sala de aula, trabalhos, tarefas, seminários, aulas práticas e etc.</p> <p>Total: 10.0 pontos;</p>	<p>Concomitante ao processo de ensino e aprendizagem, através da retomada do conteúdo.</p> <p>Deve ser ofertada a todos, independente da nota alcançada na avaliação bimestral. Totalizará 10.0 pontos. Prevalecendo entre os dois instrumentos (avaliação e recuperação), a maior nota.</p>	<p>DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO. Curitiba, 2008.</p> <p>Referências</p> <ul style="list-style-type: none"> * CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português – Linguagens, 1ª série. São Paulo: Atual, 2005. • FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto. São Paulo: Ática, 1991. • GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002. • GUIMARÃES, Florianete & GUIMARÃES, Margaret. A gramática lê o texto. São Paulo: Moderna, 1997. • KOCH, Ingedore G. Villaça. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2003. • NICOLA, José de & INFANTE, Ulisses. Gramática contemporânea da Língua Portuguesa. São Paulo: Scipione, 1995. • SOARES, Magda. Português: Uma proposta para o letramento, v. 6. São Paulo: Moderna: 2002. • TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2002. • VAL, Maria da Graça Costa. Redação e Textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1999. * PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretrizes curriculares [...]. CURITIBA: SEED, 2007. Departamento de Ensino Fundamental e Médio. Cadernos Temáticos: inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. CURITIBA: SEED, 2005.

Fonte: PTD Professora-Participante 2 (PTD PP2)

Pode-se observar em cada elemento desse PTD:

- **Na coluna dos *conteúdos***

A PP2 opta em separar as duas primeiras colunas de seu PTD para a apresentação dos *conteúdos*. Na primeira, são abordados os *conteúdos estruturantes* – com apenas “Discurso como prática social”, como é previsto para a disciplina de Língua Portuguesa nas DCE (PARANÁ, 2008)⁴³. Já na segunda coluna, a PP2 opta por explicitar que os *conteúdos básicos* a serem trabalhados em sua sala de aula serão “*os gêneros textuais, conforme suas esferas de circulação*” imbricados nos eixos de *leitura, escrita e oralidade*. Ao pressupor o trabalho com os diferentes eixos de ensino, a divisão escolhida pela PP2 em seu PTD é feita de uma maneira distinta da apresentada pela PP1.

No PTD da PP2, encontramos os *conteúdos básicos* divididos em 03 (três) momentos: no primeiro, aborda-se a produção textual de uma Carta do Leitor; no segundo, a produção textual e a interpretação do gênero Crônica; e no terceiro, Literatura: Romantismo. Esses momentos relacionam-se com a divisão proposta pela LDB nº 5.692/71 para o ensino e a aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, como abordado no início desta seção.

Contudo, apesar de atender essa divisão, se tomar como pressuposto as DCE (PARANÁ, 2008), nota-se que ao apresentar o terceiro momento, *Literatura: Romantismo*, a PP2 contraria o que é orientado neste documento educacional para esses conteúdos – que deveriam conter apenas os gêneros a serem trabalhados pelo professor em sala de aula.

Já os *conteúdos específicos* – elemento responsável por abordar os aspectos a serem apresentados de cada gênero textual, e que, talvez, seria mais condizente ser abordado o momento do ensino da Literatura – não aparecem no PTD da PP2. Ao invés disso, ao indicar, nos *conteúdos básicos*, quais os gêneros escolhidos para serem trabalhados durante o 2º bimestre de 2016 (Carta do Leitor e a Crônica), a professora opta por justificar a escolha de cada um destes. Essas justificativas mostram ações que tanto se relacionam com o contexto daquela determinada turma (o 2º ano do Ensino Médio da instituição localizada na Zona Sul da cidade de Londrina) – como, por exemplo, o tema para a produção da Carta do Leitor “*refere-se à situação do lixo encontrado nos bairros*”, e o a ser desenvolvido na Crônica “*refere-se ao tema **Preconceito camuflado***” (PTD PP2), assuntos/problemas comuns em um

⁴³Abordamos sobre isso na seção 2.1 do Capítulo II desta pesquisa, ao apresentarmos os objetivos de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa.

local de periferia, como o caso do colégio em questão – quanto procuram atender às Leis Estadual e Federal, que são importantes serem conhecidas e discutidas naquela sala de aula.

Com relação ao terceiro momento abordado, *Literatura: Romantismo* (PTD PP2), além de não abordar quais os gêneros serão trabalhados em sala de aula – e assim contrariar o que é apresentado nas DCE (PARANÁ, 2008) –, a PP2 não faz qualquer indicação sobre como ocorrerá este trabalho, o que impede uma “visualização” de como acontecerá o processo de ensino e de aprendizagem nesse aspecto da língua.

- **Na coluna dos *objetivos/expectativas***

Após a apresentação dos *conteúdos básicos* e das justificativas para o ensino e a aprendizagem dos gêneros adotados no 2º bimestre, a PP2 organiza a terceira coluna do seu PTD: a dos *objetivos/expectativas*. A exemplo da anterior, nesta são abordados três blocos, e cada um deles relaciona-se aos conteúdos a serem trabalhados (o gênero Carta do Leitor, Crônica e o Literatura: Romantismo).

Esses objetivos visam a ações que tanto são de responsabilidade do professor para com seus alunos – “*sensibilizá-los ao gênero textual, conscientizá-los sobre a importância de exercerem a cidadania*” (PTD PP2) –, quanto dos próprios alunos – “*melhorarem a produção escrita; desenvolver sua compreensão ativa* (BAKHTIN, 1997), *a sua criticidade; perceber a importância do Romantismo e tomar contato com o que foi produzido na época*” (PTD PP2). Isso demonstra uma preocupação da PP2 em proporcionar que seus alunos tornam-se, também, *atores* (BRONCKART, MACHADO, 2004) do seu processo de ensino e de aprendizagem e sejam capazes de adquirir criticidade não apenas naquele momento da disciplina de Língua Portuguesa em sala de aula, como também (e principalmente) fora desse contexto: em sua vida em sociedade. Diante disso, denota-se a ideia de que o trabalho com os gêneros textuais nesse 2º ano do Ensino Médio parte do pressuposto do uso social.

Contudo, lembramos: a formação acadêmica da PP2, a nível de Mestrado em Estudos da Linguagem, é pautada no ISD (BRONCKART, 2006; 2008, 2012). Logo, a PP2 conhece a importância de se trabalhar com os gêneros por meio desse pressuposto. Ao realizar esse trabalho em sala de aula, a PP2 demonstra colocar em prática o conhecimento adquirido em seus momentos formativos – ou seja, a base teórica de seus estudos parece fazer parte também da sua prática profissional.

- **Na coluna dos *Encaminhamentos Metodológicos e Recursos Didáticos***

Embora alguns professores separem os *encaminhamentos metodológicos* dos *recursos didáticos* (a exemplo do PTD da PP1 e também do quadro 14, apresentado nesta pesquisa na primeira seção deste capítulo), a PP2 opta por abordá-los como um mesmo elemento.

Assim como acontece nas colunas anteriores, há a separação desses *encaminhamentos* em três blocos que, por mais uma vez, relacionam-se ao que já foi apresentado:

- O primeiro corresponde ao gênero *Carta do Leitor*. Organizado em dois momentos, traz ações que tanto são atribuídas a responsabilidade dos alunos quanto da própria PP2. Independente de quem seja o *ator* (MACHADO, BRONCKART, 2004) da ação, ao serem realizadas, há a culminância de um propósito maior: por exemplo, as fotos a serem tiradas dos problemas do bairro (ação de responsabilidade dos alunos), resultará, além da discussão sobre os problemas encontrados na rua – e, conseqüentemente, em uma conscientização do que “há de errado” e do que “poderia ser melhorado” naquele local – no propósito de se ter material para a produção de um jornal (atividade essa que será desenvolvida, de acordo com o PTD, apenas no terceiro bimestre); a explicação sobre o gênero Carta do Leitor (ação de responsabilidade da professora), trará uma produção inicial feita pelos alunos sobre o gênero que – além de permitir à PP2 mapear quais são as dificuldades e, conseqüentemente, o que deve ser trabalhado naquela turma – resultará tanto no ensino e aprendizagem sobre esse gênero, quanto, mais tarde, após um trabalho de refacção dessas cartas, na possibilidade de os alunos verem suas produções postadas no Jornal da escola e coladas, também, em um painel.

Nesse bloco, os dois momentos merecem destaques: no primeiro, por a PP2 explicitar em seu PTD um dos gêneros a ser trabalhados no próximo bimestre – o Jornal. Mais do que indicá-lo, a professora aborda uma atividade que além de cumprir com um propósito para o processo de ensino e aprendizagem da carta do leitor (um dos gêneros em foco naquele momento), possibilita um adiantamento para que o trabalho com o Jornal possa acontecer: o tirar fotos dos problemas do bairro. Logo, percebe-se que o ensino e a aprendizagem de um gênero, nesse 2º ano do Ensino Médio, não acontece de uma maneira isolada (ou seja, apenas para aquele momento), mas relaciona-se com os demais gêneros que serão posteriormente trabalhados.

Já no segundo, por a PP2 pedir por uma produção inicial sobre o gênero, mas que depois de sua refacção, serão tanto postadas no Jornal da escola quanto coladas em um painel. Essa atitude em proporcionar que os alunos vejam suas produções expostas acaba (res)significando o ensino e a aprendizagem da disciplina para eles, pois demonstra que o trabalho a ser realizado com aquele conteúdo não é para ficar limitado às paredes da sala de aula, mas para servir, também, para levar informações para pessoas que não fazem parte daquele ambiente – ou seja, o que se aprende em sala de aula deve ser praticado fora dela, em sociedade.

Apesar desses destaques, há algo nesse bloco que não deve ser desconsiderado: ao descrever em seu PTD o primeiro momento a ser trabalhado sobre o gênero, a PP2 utiliza o verbo *tirar* no pretérito perfeito do indicativo (“tiraram”). Isso denota a ideia de o PTD da professora ter sido elaborado apenas após a realização da atividade, e não antes do início do ano ou bimestre letivo.

Se isso, de fato, aconteceu, pode ser uma justificativa para o PTD da PP2 ser tão diferente do organizado pela PP1: como abordamos, o PTD da PP1 foi elaborado durante a Semana Pedagógica realizada em seu colégio de atuação – instituição pública de ensino localizada em um bairro próximo a região central da cidade de Londrina-PR – ou seja, em um momento anterior de a professora ter contato com seus alunos, a turma do 9º ano B do Ensino Fundamental II. Esse desconhecimento de público dificulta para que o professor elabore seu PTD, uma vez que as DCE (PARANÁ, 2008) orientam justamente que esse instrumento deve estar vinculado ao contexto e às necessidades da sua turma de atuação. Nesse sentido, acreditamos que o período em que o PTD da PP1 foi elaborado é inadequado para que atenda o que é prescrito no documento educacional.

- O segundo bloco atrela-se ao ensino e a aprendizagem do gênero *Crônica*. Nele, a PP2 aborda dois *encaminhamentos* em sala de aula com a finalidade de “*promover a sensibilização a esse gênero textual*”: primeiro, por meio da leitura desse gênero (*Crônica “Melô da contradição”* – Cidinha da Silva); depois, pelo vídeo do *Conexão Repórter – “No Rastro do preconceito”* a ser assistido. Por meio destes, será possibilitado não apenas que os alunos entrem em contato com o problema de comunicação – ou seja, com o gênero trabalhado –, como também discutam, debatam sobre um assunto importante, principalmente, no contexto em que estão inseridos: “*a questão do racismo camuflado, disfarçado de democracia racial*” (PTD PP2).

Ao escolher pelo debate, a PP2 possibilita “dar voz” aos alunos em sala de aula – uma vez que poderão expressar o que pensam e até mesmo quais são as suas próprias experiências com relação ao assunto – e também que conheçam outras experiências e respeitem diferentes opiniões.

Por fim, ainda nesse segundo momento, a PP2 aborda “*apresentar a proposta de trabalho, que é a criação de um blog onde as crônicas serão postadas*” (PTD PP2). Por mais uma vez, o bloco de ações propostas pela profissional em seu PTD demonstra um processo de ensino e de aprendizagem em que os textos são produzidos dentro da sala de aula, mas lidos e conhecidos fora dela.

- O terceiro bloco de encaminhamentos abordado pela PP2 relaciona-se ao ensino da Literatura: nele, são visadas a leitura de “*diferentes textos; o uso do Livro Didático; TV pendrive; textos digitados; realização de exercícios escritos; uso da internet*” (PTD PP2) além da leitura obrigatória de duas obras: a *Moreninha* (Joaquim Manuel de Macedo) e *Senhora* (José de Alencar). Assim como nos blocos e momentos anteriores, a escolha da PP2 por essas leituras relaciona-se à escola literária abordada no primeiro elemento do PTD: o Romantismo.

Se nos momentos 1 e 2 – relacionados ao trabalho com os gêneros Carta do Leitor e Crônica – os encaminhamentos abordados pela PP2 em seu PTD procuram dar voz e participação aos alunos, neste, as ações denotam um processo de ensino e de aprendizagem mais tradicional: ou seja, de que os alunos apenas cumpram as atividades propostas – ler diferentes textos presentes, inclusive, no Livro Didático, obras relacionadas à escola literária em foco (o Romantismo) e realizem a resolução de exercícios.

Contudo, mesmo com essa mudança no momento do trabalho com a literatura, pode-se perceber, por mais uma vez, que os *encaminhamentos e recursos didáticos* abordados pela PP2 relacionam-se aos outros elementos apresentados em seu PTD. Como nos outros elementos, esses encaminhamentos dividem-se em ações que ora coloca a profissional ora os alunos como *atores* (BRONCKART, MACHADO, 2004) no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa.

Ao serem considerados desta forma, os alunos podem compreender o ensino e a aprendizagem em um viés diferente: não como algo que depende exclusivamente da figura do professor que está em sala de aula, mas também, e principalmente, da sua participação. Essa

consciência pode estimulá-los ao aprendizado, uma vez que poderão sentir-se com um papel importante dentro desse ambiente de aprendizagem.

- **Na coluna da *avaliação***

Nesse elemento do PTD, a PP2 opta por uma divisão diferente da realizada pela PP1: enquanto no instrumento organizador do trabalho docente anterior foi apresentado, para cada eixo de ensino, os *objetivos* a serem atingidos com o processo de avaliação, a PP2 apresenta os *critérios* a serem considerados para este momento: ou seja, *o que* será avaliado. Depois, a exemplo da PP1, a profissional denomina os *instrumentos de avaliação*, mas também de uma maneira diferenciada: além de apresentar *como* acontecerá o processo avaliativo – “*por meio de prova escrita bimestral e da participação em sala de aula*” (PTD PP2) – a PP2 atribui, também, o valor que cada um desses *instrumentos* terá – “*5,0 pontos cada*” (PTD PP2).

A escolha por esses *instrumentos* aparece justificada em seu PTD: “*a Avaliação será diagnóstica e contínua e os critérios avaliativos de acordo com o Regimento do colégio e as normas da SEED*” (PTD PP2). Com isso, percebe-se certa preocupação da profissional em mostrar que seu processo de avaliação pauta-se – e até mesmo obedece o que é abordado – em outras instâncias, as *vozes sociais* (BRONCKART, 2012) consideradas maiores em seu trabalho: o Regimento da instituição que é contexto da sua atuação, e as normas da SEED, órgão estadual que rege seu trabalho.

- **Na coluna *Recuperação***

Embora não usual no instrumento organizador do trabalho docente PTD⁴⁴, a PP2 apresenta, logo após o elemento *avaliação*, uma coluna intitulada como *recuperação*. Nele, a profissional aborda que esse momento acontecerá concomitante ao processo de ensino e aprendizagem, através da retomada de conteúdo, sendo de direito de todos os alunos, independente da nota alcançada na avaliação bimestral (PTD PP2).

Ao abordar esse elemento, uma outra preocupação parece existir para a PP2: a de que o instrumento organizador do seu trabalho possa nortear não apenas o seu agir (BRONCKART, MACHADO, 2004) em sala de aula, mas, sobretudo, possa ser

⁴⁴Tomamos como base tanto o PTD analisado anteriormente quanto o Quadro 14, apresentado nesta pesquisa, no qual aborda os elementos que norteiam esse instrumento organizador.

“visualizado”/compreendido, por um outro profissional caso, por exemplo, haja a necessidade de a PP2 ser substituída em sala de aula.

Desse modo, por meio da análise, pode-se dizer que diferente do anterior (organizado pela PP1), o PTD da PP2 – embora com algumas falhas, como não conter os *conteúdos específicos* e abordar *Literatura: Romantismo* como *conteúdos básicos*, que contrariam o que é orientado pelas DCE (PARANÁ, 2008 – se aproxima do que é prescrito no documento educacional para esse instrumento organizador: ou seja, configura-se como um texto autoral, em que a escolha dos conteúdos e dos *encaminhamentos* a serem utilizados em seu trabalho são pensados com base no contexto em que a instituição e alunos se inserem (escola de periferia) e das necessidades destes em seu processo de ensino e de aprendizagem (conhecer não apenas os gêneros textuais propostos em sua forma estrutural, mas, principalmente, seu uso social).

Nesse sentido, diferente da PP1 – compreendida como *agente* do seu texto das prescrições de seu trabalho –, a PP2 pode ser considerada com o papel de *ator* (BRONCKART, MACHADO, 2004), uma vez que embora pauta-se no documento educacional (PARANÁ, 2008), demonstra ressignificar as ações/os elementos de acordo com o contexto de atuação do seu trabalho. A nosso ver, isso é um aspecto positivo, afinal, ao apresentar essa ressignificação em seu PTD, a PP2 evidencia uma preocupação em trabalhar as necessidades do seu público, os alunos do 2º ano do Ensino Médio, o que ocasiona um processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa de forma mais significativa.

Contudo, acreditamos que a diferença entre os papéis desempenhados pela PP1 e pela PP2 ao planejar seus instrumentos organizadores (como *agente* e como *ator*, respectivamente) relaciona-se com a formação acadêmica – e, conseqüentemente, com a visão adquirida – das profissionais sobre essa atividade. Diferente da PP1, – que encontra-se inserida apenas em seu contexto de atuação profissional, - a PP2, embora já graduada há alguns anos, continua em um processo de formação (como doutoranda de uma instituição pública de ensino superior). Logo, por exercer também esse papel, sua visão com relação ao *trabalho planejado* (MACHADO, 2009a) pode ser outra, assim como sua forma de compreender o que é prescrito nos documentos educacionais.

Em outras palavras, por meio desse pressuposto, a nosso ver, a PP2 pode possuir uma segurança maior do que a PP1 para realizar a tarefa de planejar suas aulas, uma vez que, por estar em contato com o mundo acadêmico, a professora pode compreender que a planificação

do trabalho docente não é importante apenas para cumprir um requisito da atividade educacional – solicitada, geralmente, nas Semanas Pedagógicas – mas, sobretudo, para direcionar o olhar, nortear e organizar o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula.

Analisado os dois PTD, apresentamos, no quadro 17, uma síntese do que foi encontrado nesses dois instrumentos organizadores do trabalho docente:

Quadro 17 – Síntese dos elementos presentes nos Planos de Trabalho Docente analisados.

	PTD PP1	PTD PP2
Apresentação dos conteúdos	Divisão entre <i>conteúdos básicos</i> e <i>específicos</i> : nos básicos, cópia do que aparece nas DCE (PARANÁ, 2008); nos <i>específicos</i> , apresentação dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula separados por eixos de ensino (<i>leitura, escrita e oralidade</i>). Duas particularidades: os conteúdos <i>básicos</i> confundem-se com os <i>específicos</i> ; o conceito <i>gênero</i> ora equivale-se ao de <i>sequências</i> ora de <i>esferas sociais</i> no entendimento da profissional.	Divisão entre <i>conteúdos estruturantes</i> e <i>conteúdos básicos</i> : nos <i>estruturantes</i> , o que é abordado nas DCE (PARANÁ, 2008) “discurso como prática social”; nos <i>básicos</i> , os gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula durante o 2º bimestre (Carta do Leitor e Crônica). Não há uma divisão entre os eixos de ensino (estes são pressupostos no início do elemento <i>conteúdo</i>), mas por blocos. Duas particularidades que contrariam o que é orientado nas DCE (PARANÁ, 2008): não há indicação dos <i>conteúdos específicos</i> , - mas uma justificativa para o trabalho com os gêneros, - e <i>Literatura: Romantismo</i> é abordada como <i>conteúdo básico</i> .
Objetivos/expectativas	Uma série de objetivos, organizados conforme os eixos de ensino. Não apresentam clareza se podem, de fato, serem atingidos.	Aparecem relacionados aos blocos apresentados no elemento do <i>conteúdo básico</i> .
Encaminhamento metodológico	Os encaminhamentos metodológicos são os mesmos dos apresentados no documento das DCE (PARANÁ, 2008).	Não parecem ficar apenas a cargo do professor, mas também dos alunos que podem ser considerados também como <i>atores</i> (BRONCKART; MACHADO, 2004) de seu processo de ensino e aprendizagem. Cada encaminhamento possibilita a culminância de um objetivo maior para acontecerem. O verbo <i>tirar</i> – presente no segundo bloco – aparece no pretérito perfeito do indicativo (“tiraram”). Isso denota a ideia de o PTD da professora ter sido elaborado apenas após a realização da atividade, e não antes do início do ano ou bimestre letivo.
Recursos didáticos	Apresentados fora do <i>box</i> do PTD.	Abordados juntamente com os encaminhamentos metodológicos.
Avaliação	Os <i>critérios</i> e os <i>instrumentos de avaliação</i> aparecem separados pelos eixos de ensino. Cada eixo, traz os objetivos que se espera alcançar no processo de avaliação (que, na verdade, não passa de cópia do que aparece nas DCE). Alguns dos <i>instrumentos</i> não parecem estar condizentes com esses objetivos (eixo da <i>leitura</i>);	Os <i>critérios</i> relacionam-se aos demais elementos do PTD. Há a indicação, nos <i>instrumentos</i> , da perspectiva adotada pela profissional para esse momento, assim como o valor que será atribuído a cada um deles. A escolha por esses <i>instrumentos</i> é justificada pela PP2, que parece preocupar-se em mostrar que seu processo de avaliação pauta-se – e até mesmo obedece – ao que é abordado em instâncias

	outros parecem ser capazes de cumprir com os propósitos. Contudo, por haver lacunas nos outros elementos do instrumento organizador docente, fica difícil inferir se isso realmente acontece.	consideradas como maiores em seu trabalho: o Regimento da instituição e a SEED.
Recuperação	Por não ser um elemento usual nos PTD, não é citado no texto da PP1.	É apresentado pela PP2 logo após a coluna referente à avaliação.
Referências	Aparece ao final do PTD.	Aparece ao final do PTD, em uma coluna.

Fonte: a própria autora.

Abordado esse quadro, passamos agora para a quarta seção deste capítulo, responsável por responder nossas primeiras questões de pesquisa, relacionadas a esse instrumento organizador do trabalho docente.

4.4 SINGULARIDADES ENCONTRADAS NOS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE E RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

Por meio das análises apresentadas nas seções anteriores, as dimensões singulares que podem ser observadas por meio do instrumento organizador PTD é a de que, embora o autor professor utilize a mesma estrutura prescrita no documento educacional DCE (PARANÁ, 2008) – apresentação dos *conteúdos*, dos *objetivos*, dos *encaminhamentos metodológicos* e *recursos didáticos*, da *avaliação* e das *referências* –, tal como afirma Nascimento (2014a, p.121), o trabalho do professor (e, incluímos aqui, a questão da planificação deste trabalho) aponta para a “emergência de atos e gestos que envolvem recursos pelos quais se observam a adaptação, a reinvenção e o ajustamento a um contexto escolar específico na relação com os objetos de ensino.” Nessa perspectiva, nossa primeira pergunta de pesquisa:

- I) *No Plano de Trabalho Docente das professoras-participantes da pesquisa, como se configuram as dimensões singulares do seu trabalho em sala de aula?*

Traz como resposta a singularidade dos gestos utilizados no planejamento do PTD de cada uma das professoras-participantes da pesquisa. Desse modo, no PTD da:

- **Professora-Participante 1 (PP1)**

Pode-se observar, por meio do seu instrumento organizador docente, dimensões singulares como:

- *Os equívocos da profissional em relação aos conceitos gêneros, sequências textuais e esferas sociais que parecem “ser a mesma coisa” em seu entendimento.*

Embora as confusões com terminologias possam parecer comuns entre os profissionais, a não consolidação desses conceitos são capazes de promover consequências no processo de ensino e de aprendizagem, desde o momento do planejamento e da elaboração das atividades didáticas necessárias para a didatização das práticas discursivas materializadas em gêneros textuais, até o trabalho em sala de aula que pode não considerá-los como objetos de ensino – assim como abordado nos documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008).

- *O revozeamento das DCE nos elementos do PTD analisado*

Por meio da análise pode-se perceber que, por muitas vezes, os elementos organizados pela PP1 no instrumento organizador do seu trabalho, o PTD, aparecem como meras cópias do que é abordado no documento das DCE (PARANÁ, 2008).

Ao não utilizar sua própria voz em seu texto, como orientado no documento educacional, – “o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria” (PARANÁ, 2008, p.26) – a PP1 deixa de posicionar-se como autora – e, assim, demonstrar marcas de singularidade tanto enquanto pessoa (como, por exemplo, sua maneira de autoprescrever tarefas), quanto como profissional da educação (ou seja, qual a necessidade no processo de ensino e de aprendizagem a ser trabalhada com os alunos daquela instituição pública de ensino localizada na região central de Londrina) – para delegar autoridade a outra voz: a do enunciador oficial que prescreve, normatiza, “sugere”, “guia”, “orienta” o trabalho educacional na escola pública do Estado do Paraná.

Contudo, apesar de existir esse revozeamento e a delegação de uma *voz social* (BRONCKART, 2012) de autoridade, – a das DCE (PARANÁ, 2008), – não significa que o PTD da PP1 realmente “esteja de acordo” com a orientação para esse instrumento organizador docente – ou seja, que a professora segue o *trabalho prescrito* (MACHADO, 2009a) presente no documento educacional para elaborar seu *trabalho planejado* (MACHADO, 2009a). Isso porque ao não abordar uma resignificação, mas cópias do que constam nos elementos, o PTD não demonstra um planejamento do trabalho da PP1 para aquele público naquele ambiente de aprendizagem (no caso, os alunos do 9º ano B do Ensino Fundamental II da instituição de

ensino pública localizada em um bairro próximo a região central da cidade de Londrina-PR) – e que repetimos: é a orientação do documento educacional para a elaboração do PTD –, mas apenas que a PP1 segue o modelo no planejamento do seu instrumento tal qual como foi apresentado pela *voz social* (BRONCKART, 2012) que normatiza o seu trabalho.

- **Professora-Participante 2 (PP2)**

Enquanto as singularidades no PTD da PP1 foram os equívocos com relação a conceitos que fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa e o revozeamento do documento educacional DCE (PARANÁ, 2008) nos elementos abordados pela professora no planejamento do seu instrumento organizador, as encontradas no PTD organizado pela PP2 de nossa pesquisa podem ser assim apontadas:

- *A descrição das ações nos elementos que compõem o PTD.*

Em cada elemento – em que os dois primeiros momentos para o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa (gêneros Carta do Leitor e Crônica) são – apresentado (s) em seu PTD, a PP2 procura descrever as ações a serem realizadas tanto por ela quanto pelos próprios alunos em sala de aula. Isso é feito de uma forma sucinta – mas, ao mesmo tempo, tão clara e detalhada – que podemos ser capazes de, a partir da leitura desse instrumento organizador, “visualizar” todo o processo como se estivéssemos realmente presenciando cada uma dessas ações.

Contudo, lembramos que a forma como o verbo “tirar” aparece no PTD da professora (no pretérito perfeito do indicativo) indicia que seu instrumento organizador docente pode ter sido planejado depois que a PP2 pode conhecer o público em que trabalharia – o 2º ano do Ensino Médio da instituição pública de ensino localizada na Zona sul da cidade de Londrina-PR –, e até mesmo após a realização de atividades (pelo menos, a de tirar fotos dos problemas do bairro, ação em que o verbo aparece no tempo do pretérito), o que pode ter contribuído para que essa sensação de “se estar presente” seja sentida com a leitura de seu PTD.

- *Preocupação em justificar suas escolhas e abordagens*

Por meio da análise, pode-se constatar também certa preocupação da PP2 em apresentar uma justificativa para a abordagem de cada *conteúdo básico* a ser trabalhado, o que

não é muito usual em outros PTD (ao menos não junto a esse elemento). Essas, abordam questões singulares do contexto em que a professora desenvolve seu trabalho como, por exemplo, o atendimento às Leis Estaduais e Federais e até mesmo um tema específico, *a questão do Preconceito camuflado* (PTD PP2). Isso demonstra que, diferente do que acontece com a PP1, o PTD da PP2 apresenta a própria voz da profissional e não um revozeamento do documento das DCE (PARANÁ, 2008).

Outro elemento em que a justificativa encontra-se presente é no elemento *avaliação*, quando a PP2 denomina os *instrumentos* escolhidos para compor esse processo, como abordado na análise. Com isso, a PP2 demonstra que o instrumento organizador do seu trabalho é pautado tanto em aspectos que denotam o contexto em que a professora se insere quanto nas *vozes sociais* (BRONCKART, 2012) que permeiam a atividade educacional – como, por exemplo, o Regimento da instituição e as normas da SEED.

- *Cada encaminhamento resulta em uma nova ação.*

Outra singularidade observável é quanto ao fato de cada encaminhamento resultar em uma nova ação: ao, por exemplo, solicitar a produção de uma crônica que, posteriormente, será postada em um *blog*, a PP2 busca por apresentar novas estratégias para mediar o processo da escrita (no caso, um *artefato* tecnológico).

Diante disso, a professora demonstra preocupação em seu PTD com o processo de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1985) dos objetos discursivos em ambiente digital, o que exigirá, por parte da profissional, capacidades docentes específicas no momento da atividade em sala de aula. Por exemplo, terá de abarcar a transposição da competência textual dos alunos em um novo suporte, terá de fazer a ponte entre a produção no papel para o digital, terá de estar atenta às produções colaborativas do gênero *blog* e outros.

Nesse sentido, diferente da PP1, a PP2 demonstra em seu PTD o interesse em desenvolver certas capacidades cognitivas e culturais necessárias para a compreensão ativa e crítica envolvidas na produção de hipertextos emergentes no ambiente digital. O *trabalho planejado* (MACHADO, 2009a) demonstra esse interesse, ainda que o *trabalho real* (CLOT, 2007; 2010) seja realizado com muitos obstáculos e dificuldades que certamente ocasionarão graves impedimentos para a sua realização, com consequências danosas para a saúde (física e mental) do professor. Lidar com a frustração do trabalho real, sobretudo, no contexto da escola pública brasileira, não é tarefa fácil.

Por toda ação proposta pela PP2 apresentar um objetivo maior, pode-se dizer que as ações planejadas buscam promover um processo de ensino e de aprendizado não limitado “às paredes da sala de aula”, mas voltado às interações do mundo real dos alunos.

Abordadas as singularidades encontradas nos PTD produzidos pela PP1 e pela PP2, passamos agora à segunda questão da pesquisa. Com relação à:

II) Além do documento das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) (PARANÁ, 2008), que outras fontes prescritivas podem ser encontradas nos Planos de Trabalho Docente organizados pelas professoras-participantes da pesquisa?

Pode ser observado que no PTD da:

- **Professora-Participante 1 (PP1)**

O PTD desenvolvido pela PP1 traz, também, a presença do Livro Didático adotado em sala de aula (no caso, *Projeto Teláris: Português*). Isso pode ser percebido em dois momentos: nos *recursos didáticos* – momento em que a profissional aborda os materiais que poderão auxiliar o processo de ensino e aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa (e o agir do trabalho a ser realizado) em sala de aula – e nas *referências bibliográficas* que foram consultadas pela professora para que o seu texto PTD pudesse ser elaborado.

O Livro Didático se constitui como uma ferramenta de trabalho do professor. Segundo Rojo e Batista (2003), seu surgimento aconteceu por se ter o propósito de auxiliar o ensino e a aprendizagem de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos presentes no currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades e lições, e em uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais.

Por abordarmos na pesquisa a Educação pública Básica, a presença do Livro Didático no PTD – assim como seu uso em sala de aula – já era esperado. Primeiro, por ser uma prescrição interna no agir educacional, disponibilizada pelo governo federal: de acordo com o Ministério de Educação e Cultura (MEC)⁴⁵, a escolha desse material é feita pelos professores que, juntamente com a equipe pedagógica da instituição, devem analisar as resenhas contidas no PNLD e optar por aquele que seja mais adequado para aquele contexto – ou seja, o

⁴⁵Informações contidas no *site* do MEC: www.portal.mec.gov.br/pnld. Acesso em 03.fev.2017.

material deve estar de acordo com o PPP, o aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições.

Segundo, por a Educação pública Básica ser um contexto de ensino e de aprendizagem, como sabemos, com uma infraestrutura que, geralmente, não comporta o excessivo número de alunos matriculados (ainda mais se comparada às instituições de ensino particulares). Desse modo, no caso específico da disciplina de Língua Portuguesa, no geral, o Livro também é o responsável por nortear as leituras realizadas pelos alunos nas escolas (VOLMER; RAMOS, 2009), uma vez que é considerado um material acessível a todos os alunos. Portanto o Livro Didático se constitui como um mecanismo pela qual podemos observar como as ações dos professores em sala de aula podem estar subsidiadas por esse material.

Partindo, principalmente, desse segundo pressuposto – e ao considerar que o 9º ano do Ensino Fundamental II, nível de ensino apresentado no PTD da PP1, possui 36 (trinta e seis) alunos – acreditamos que o Livro Didático seja o material que a professora tem como “disponível para todos”, sobretudo, para a leitura de textos naquele contexto, afinal, por melhor que seja uma biblioteca dificilmente terá tantos exemplares de um mesmo título.

Diante dessa realidade, – e sabemos: não é específica da instituição de ensino em que a PP1 insere seu trabalho, mas de muitas em nosso país – vemos o Livro Didático como uma saída para que o professor da disciplina Língua Portuguesa possa contemplar, assim como orientado nos documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008), o trabalho com o eixo da *leitura* em suas salas de aula. Se o Livro não fosse disponibilizado pelo governo federal, o trabalho com esse eixo de ensino, talvez, estaria ainda mais comprometido, já que somos conscientes também que nem sempre é possível que todos os alunos adquiram exemplares de obras literárias, uma vez que, mesmo usados, esses materiais podem pesar em um orçamento – ainda mais se na família há mais de um filho em idade escolar.

Já em relação à:

- **Professora-Participante 2 (PP2)**

Além do Livro Didático *Português Linguagens* explicitado por meio do terceiro *encaminhamento metodológico*, – quando a PP2 aborda “o uso do livro didático” (PTD PP2) como um dos materiais a serem utilizados para subsidiar o ensino e a aprendizagem do momento *Literatura: Romantismo* definido em seu instrumento organizador do trabalho docente – nota-se, também, no PTD, um trabalho a partir do procedimento das SD.

Diferente do Livro, a presença da SD é percebida pelo uso dos termos empregados pela PP2 em seu PTD tais como: “*apresentar aos alunos um problema de comunicação/explicação sobre o gênero Carta do Leitor*”, “*produção inicial a fim de mapearmos as dificuldades dos alunos*” (PTD PP2) – que corresponderia, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), às duas primeiras etapas do esquema desse procedimento: a *apresentação da situação* e a *produção inicial*;– e, por fim, cada atividade relacionada ao trabalho com o gênero e o seu resultado, – postagem no Jornal da escola, exposição em um painel, criação e postagem em um *blog* da escola – às duas últimas etapas disseminadas pelos autores genebrinos para essa proposta de trabalho: os *módulos* e a *produção final*.

Além do uso dos termos no PTD, que indiciam o trabalho com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) na sala de aula da PP2, isso pode ser confirmado na entrevista⁴⁶ realizada, por meio da abordagem *Instrução ao sócia* (CLOT, 2007; 2010), com a professora, quando, logo no início, a PP2 explicita “*eu comecei um trabalho com Sequência Didática do gênero Crônica.*” ao procurar instruir a pesquisadora de como ela deverá conduzir o trabalho com a disciplina Língua Portuguesa na turma do 2º ano do Ensino Médio da instituição pública de ensino localizada na Zona sul da cidade de Londrina-PR, durante o período de sua ausência.

Contudo, embora para nós o uso/trabalho com as SD pareça explícito no PTD da PP2, sua presença pode não ser facilmente percebida por todos que tenham contato com o *trabalho planejado* (MACHADO, 2009a) da professora: por exemplo, ao for visto por uma pessoa/um profissional que desconheça sobre esse procedimento para o trabalho em sala de aula, esses termos –e, conseqüentemente, essa informação – no PTD podem “passar batidas.”

Respondida nossa segunda pergunta de pesquisa, a seguir, sintetizamos, por meio do quadro 18, tanto as singularidades quanto a presença das outras fontes prescritivas nos PTD analisados:

⁴⁶ A entrevista em questão encontra-se presente no Apêndice C e será analisada no capítulo subsequente desta pesquisa.

Quadro 18 – Síntese das singularidades encontradas nos Planos de Trabalho Docente analisados

	PTD PP1	PTD PP2
Singularidades	<ul style="list-style-type: none"> • Equívocos da profissional em relação aos conceitos <i>gêneros</i>, <i>sequências textuais e esferas sociais</i> que parecem “ser a mesma coisa” no entendimento da profissional; • Revozeamento das DCE (PARANÁ, 2008) nos elementos apresentados no PTD, 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição sucinta – mas, ao mesmo tempo, clara e cheia de detalhes – de como acontecerá as ações (tanto da professora quanto dos alunos) abordadas nos elementos do PTD. Contudo, há um indício de que o planejamento do instrumento organizador tenha sido realizado após a professora ter conhecido seus alunos e até mesmo após a realização de algumas atividades, o que pode ter contribuído para que essa sensação de “se estar presente” seja sentida com a leitura de seu PTD. • Preocupação em justificar a escolha tanto de cada <i>conteúdo básico</i> quanto dos <i>instrumentos</i> a serem utilizados no processo de avaliação; • Elementos apresentados com a própria voz da profissional e não como um revozeamento das DCE (PARANÁ, 2008). • <i>Encaminhamentos</i> que resultam a uma nova ação. Essas ações promovem um ensino e aprendizagem não limitado apenas “as paredes da sala de aula”, mas voltados aos problemas encontrados – e vivenciados – pelos alunos na sociedade.
Presença de outras fontes prescritivas	<ul style="list-style-type: none"> • Livro didático a ser adotado em sala de aula: o material aparece tanto como <i>recursos didáticos</i> como nas <i>referências bibliográficas</i> consultadas pela professora-participante para a elaboração de seu texto PTD. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro didático a ser adotado em sala de aula: percebido no terceiro <i>encaminhamento metodológico</i>; • SD: por meio tanto dos termos utilizados pela professora-participante em seu texto PTD que remetem às etapas apresentadas por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2013) para esse instrumento organizador docente, quanto pelo discurso apresentado pela PP2 na entrevista realizada pela pesquisadora com abordagem de <i>Instrução ao sócia</i> (CLOT, 2007; 2010).

Fonte: a própria autora.

Apresentado o quadro 18, e ao termos encontrado, por meio da análise dos PTD planejados por nossas professoras-participantes, a presença da fonte prescritiva Livro Didático, consideramos ser importante, antes de finalizamos o Capítulo IV, abordar como

esses materiais se configuram de acordo com seus PNLD (BRASÍLIA, 2013; 2014), uma vez que são citados nas entrevistas realizadas pela abordagem de *Instrução ao sócio* (CLOT, 2007; 2010) a serem analisadas no capítulo seguinte de nossa pesquisa.

- *Projeto Teláris – Português*

Projeto Teláris – Português é a fonte prescritiva presente no PTD desenvolvido pela PP1 – professora do 9º ano B do Ensino Fundamental II da instituição pública de ensino localizada em um bairro próximo a região central da cidade de Londrina-PR. Escrito por Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, Terezinha Costa H. Bertin e Ana Maria Trinconi Borgatto, o material foi publicado no ano de 2012 pela Editora Ática.

De acordo com o PNLD 2014 (BRASÍLIA, 2013), com a proposta de ser trabalhado nas salas de aula de instituições públicas em nível Fundamental II, *Projeto Teláris – Português* busca compreender os quatro eixos organizadores para o processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa citados nos documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) para o nível Fundamental II: *leitura, escrita, oralidade e análise linguística*.

A coletânea é norteada pelo trabalho com os gêneros textuais, com a combinação de duas formas de agrupamentos: uma em função das capacidades de linguagem – narrar, relatar, expor, argumentar e instruir – e outra relacionada à circulação social: literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, etc. Desse modo, a coletânea apresenta a diversidade de gêneros, verbais e multimodais, trazendo ainda autores significativos da literatura nacional e internacional (BRASÍLIA, 2013).

O PNLD 2014 (BRASÍLIA, 2013) aborda ainda que alguns dos assuntos presentes em *Projeto Teláris* são retomados ao longo da coleção com o intuito de proporcionar um estudo em espiral bem amarrado e aprofundado. Com isso, percebe-se que a obra oferece situações variadas para se trabalhar o mesmo ponto, ora para reforçá-lo, ora para abordá-lo em outra perspectiva.

- *Português Linguagens*

Publicado pela Editora Saraiva e encontrando-se em sua 9ª edição no ano de 2013, *Português Linguagens*, escrito por William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães, é uma das fontes prescritivas encontradas no PTD desenvolvido pela PP2 para seu

trabalho com a turma do 2º ano do Ensino Médio da instituição pública de ensino localizada na Zona sul da cidade de Londrina-PR. De acordo com o PNLD 2015 (BRASÍLIA, 2014), o critério de organização desse material é dado pela Literatura, em uma ordem cronológica – ou seja, baseada no período das literaturas portuguesa e brasileira, considerando os estilos da época.

Além dos capítulos designados como “Literatura”, “Produção de texto”, “Língua e reflexão” e “Interpretação de textos” – que correspondem aos eixos de ensino presentes nos documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) para o trabalho com a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, – há duas seções à parte, que integram e sintetizam os conteúdos trabalhados ao longo dos capítulos. A primeira é intitulada *Em dia com o ENEM e o Vestibular*, e apresenta questões extraídas dos referidos exames; já a segunda é nomeada *Vivências*, na qual há sempre um Projeto, cuja temática, identificada no Sumário e no corpo do livro, tem como proposta articular e promover a relação dos conteúdos trabalhados nos diferentes eixos (BRASÍLIA, 2014).

Apresentado brevemente os Livros Didáticos adotados pela PP1 e pela PP2 em suas salas de aula e presentes como fontes prescritivas em seus PTD, finalizamos o Capítulo IV de nossa pesquisa. No capítulo seguinte, traremos as representações dessas professoras-participantes sobre suas próprias atividades de trabalho: ou seja, como compreendem (e descrevem) seu agir em sala de aula.

CAPÍTULO V

CAPÍTULO V

AS REPRESENTAÇÕES⁴⁷ DAS PROFESSORAS-PARTICIPANTES SOBRE SUAS ATIVIDADES DE TRABALHO

Mais do que ser importante conhecer quais as prescrições disponíveis nos documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) para que os professores da rede pública de ensino cumpram com a tarefa de organizar suas aulas e como, a partir delas, planejam seu próprio trabalho, é procurar compreender quais as representações dos professores com relação ao seu próprio agir em sala de aula.

Nesse sentido, além de ter contato com os planejamentos organizados, torna-se necessário, também, ouvir os professores que os desenvolvem, uma vez que é por meio do discurso, do *dizer* desses profissionais que nós, pesquisadores, podemos observar – e ter ideia de – quais aspectos precisam ser melhorados para que não haja uma distância tão grande entre o que é *planejado* pelo profissional e o que é, de fato, *real* em sala de aula.

Tendo apresentado, no capítulo anterior, as análises dos instrumentos organizadores do trabalho docente planejados pelas professoras-participantes da nossa pesquisa no início do ano de 2016, neste, traremos as entrevistas pautadas na abordagem de *Instrução ao sócia* (CLOT, 2007; 2010) pela pesquisadora com as profissionais. Por meio dessas entrevistas, será possível responder a última questão da pesquisa:

III) *Nas entrevistas de Instrução ao sócia, como os elementos constitutivos do agir docente são tematizados pelas professoras-participantes da pesquisa?*

Diante disso, organizamos o capítulo em três seções que correspondem: 5.1 e 5.2) abordar a análise das entrevistas realizadas com a PP1 e com a PP2, respectivamente; 5.3) responder a questão apresentada acima. Entretanto, para que isso seja possível, procuraremos cruzar as informações obtidas nas entrevistas com as já apresentadas nas análises anteriores. Começamos pela entrevista realizada com a primeira professora-participante do nosso trabalho:

⁴⁷Magalhães (2004) entende o conceito de representação como uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, as expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes a teorias do mundo físico; as normas, valores, e símbolos do mundo social e as expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significação sobre seu saber, saber fazer e poder para agir) que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas.

5.1 A ENTREVISTA DE *INSTRUÇÃO AO SÓZIA* COM A 1ª PROFESSORA-PARTICIPANTE

A entrevista de *Instrução ao sózia* (CLOT, 2007; 2010) realizada pela pesquisadora com a PP1 de nossa pesquisa aconteceu no local de trabalho da professora – instituição pública de ensino em nível Fundamental I, II e Médio localizada em um bairro próximo a região central da cidade de Londrina-PR –, na sala da supervisão, durante um dos seus períodos de Hora-Atividade.

Para conduzir essa entrevista, – e a fim de conseguir informações sobre as representações que a professora possui sobre sua própria atividade de trabalho – como exposto no capítulo metodológico desta pesquisa, a pesquisadora propõe a situação em que a entrevistada precisa se ausentar, por motivo de licença, do colégio em que trabalha. Durante esse período de afastamento, a pesquisadora irá substituí-la. Para que essa substituição seja um período de transição menos sentida pelos alunos, a pesquisadora solicita à PP1 que explique e descreva o que a substituta deve realizar em sua sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental II – nível de ensino do PTD disponibilizado para a pesquisa – de modo que não haja interrupção ou prejuízos ao aprendizado dos alunos⁴⁸.

Para a análise do trabalho docente representado nos textos no quadro teórico-metodológico ao qual nos embasamos, o ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2012), seguimos os procedimentos que foram abordados nas Bases teórico-metodológicas desta pesquisa.⁴⁹ Dentro desses procedimentos, é possível, no *nível organizacional*, identificar o SOT (BULEA, 2010) – como mencionamos.

Em nosso caso, o SOT é introduzido pela pesquisadora logo no início da gravação, após explicitar à professora a situação que desencadearia a substituição. Diante disso, o SOT é abordado da seguinte maneira:

SOTP: *como que você quer que eu dê essa aula? ... O tempo que você sair... Como você quer que eu trabalhe... na sua turma? Do nono ano? [...] como que você quer que eu passe os conteúdos... [...] que eu trabalhe... leitura... produção de texto... o que você faz no nono ano que eu poderia fazer sem eles desconfiarem que eu sou sózia?*

⁴⁸A mesma situação é proposta na entrevista realizada com a PP2 desta pesquisa.

⁴⁹Referência a seção 1.6 – *Procedimentos de análise para o trabalho/agir docente representado em textos no quadro teórico do ISD* – presente no Capítulo I: *Pressupostos teóricos*.

Se, de um lado, é possível identificar os SOT nos turnos de fala (neste caso, da pesquisadora), de outro, pode-se perceber como os segmentos podem ser produzidos sobretudo pelo entrevistado, em resposta a uma questão ou em seguida a uma retomada do entrevistador (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010). Em outras palavras, como o tema proposto (ou o SOT) é desenvolvido/ “tratado”. Esses segmentos são compreendidos por Bronckart (2008) e Bulea (2010) como *Segmentos de Tratamento Temático* (STT) e podem, segundo os autores, assumir formas diversas tais como reformulação, extensão ou complexidade do foco introduzida pela questão, particularização ou focalização sobre um aspecto considerado como pertinente, exemplificação, etc.

Em nosso caso, o primeiro STT pode ser identificado por meio da fala da PP1:

STT PP1: *o que seria... é... bem... eu priorizo bem a leitura... é a partir da leitura que eu trabalho tudo mais... né?*

Esse “*tudo mais... né?*” – presente no turno de fala da profissional – engloba eixos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa e termos como *oralidade, gênero, análise linguística e produção de texto*. Isso demonstra não apenas como a PP1 concebe – e o que acredita ser mais importante em – seu trabalho em sala de aula (a priorização do eixo da *leitura* para, a partir dele, trabalhar com os demais), como também traz em seu discurso uma voz social (BRONCKART, 2012) – no caso, dos documentos educacionais disponibilizados para essa disciplina, como os PCN (BRASIL, 1998), e as DCE (PARANÁ, 2008). A presença dessa instância enunciativa, por sua vez, evidencia que a PP1 “sabe” o que é pedido nesses documentos para a disciplina de sua formação, a Língua Portuguesa, – ou seja, o trabalho com os diferentes eixos: *leitura, escrita, oralidade e análise linguística* – assim como da necessidade da inserção dos gêneros nesses eixos de ensino.⁵⁰

Entretanto, a abordagem que a profissional apresenta para o trabalho com esses eixos é a seguinte:

STT PP1: *eu trabalho com a oralidade deles na leitura... na leitura... eu vou...como é que eu posso te dizer... é... de encaminhamento... sempre a gente parte... nós trabalhamos muito com gêneros... né? começamos sempre com o gênero... [...] é... dessa leitura... ah... toda a análise linguística... todo trabalho linguístico... todo o trabalho de... de... todas as dúvidas que eles tenham a gente trabalha a partir desses textos que eu seleciono pra dar início a algum texto...*

⁵⁰Por se tratar de uma entrevista realizada por uma pós-graduanda da área de ensino e formação de professores de Língua Portuguesa, a atitude da profissional em utilizar tais termos em sua fala, sobretudo *gêneros*, pode evidenciar ainda que a profissional sabe/imagina que é isso o que a pesquisadora “espera” ouvir.

então por exemplo... eu quero trabalhar... eu sei.. eu fechei o bimestre com uma produção de texto... eu sei que aquela produção de texto eu percebi que aquela turma ela tem... determinados... determinadas deficiências... ai... eu to falando aqui de questões gramaticais... aí eu já vou selecionar textos para o próximo bimestre naquele gênero que eu pretendo trabalhar... pra gente iniciar o trabalho e... pontuar o que eu quero pra eles..

Com esse trecho, percebe-se que, embora a PP1 cite – e, com isso, demonstra saber quais são – os eixos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa presente nos documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008), a profissional não apresenta à pesquisadora indícios de *como* esse trabalho deve acontecer em sala de aula: *como* são realizadas as atividades com a *oralidade*? *Como* é abordada a *análise linguística* (o que é trabalhado nesse eixo)? *Como* é solicitada a *produção textual*? Quais os temas que geralmente são escolhidos para essa atividade?

Pelo contrário: a profissional recorre a um discurso amplo, que apenas indicia que esses eixos são presentes em sua prática. Por meio de “*como é que eu posso te dizer*”, pode ser percebido, ainda, certo desconforto por parte da PP1 frente à pesquisadora, que parece estar à procura das melhores palavras/ da melhor forma para responder ao questionamento a qual foi submetida. Talvez, isso aconteça por receio de que sua identificação (ou ainda da instituição de ensino de sua atuação) seja possível no desenvolvimento da pesquisa, por mais que a pesquisadora tenha deixado claro, no início da entrevista, de que isso não aconteceria⁵¹.

No trecho de instrução, a professora acaba por não instruir ao sócia (no caso, a pesquisadora), mas por explicar como ela mesma conduz a aula. Quando menciona que a partir da produção escolhe novos gêneros para trabalhar, deixa entrever que faz uso desses textos como pretexto para trabalhar aspectos gramaticais. Ou seja, o foco não é o ensino desse objeto com significado de uso social para os alunos, mas como recurso: são trabalhados diferentes textos, mas para abordar a gramática. Em síntese, trata-se do gênero de texto como pretexto para ensinar a gramática descontextualizada da situação de enunciação.

Como a PP1 menciona trabalhar em sala de aula com os gêneros textuais, a pesquisadora a questiona sobre sua escolha para realizar esse trabalho em sua turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, e assim aborda o segundo SOT na entrevista:

SOT P: [...] e quais os gêneros... dentro dessa... dessa leitura você falou que trabalha com os gêneros... no nono ano quais os gêneros que geralmente você trabalha?

⁵¹ Isso pode ser verificado na íntegra da transcrição da entrevista, presente no Apêndice B desta pesquisa.

O tratamento a esse tema é dado da seguinte forma:

STT PP1: *nono ano? ... então geralmente eu não trabalho porque é a primeira vez que eu peguei o nono ano... eu só trabalho com Ensino Médio... [...] então [...]... nós trabalhamos com mídia... é gêneros jornalísticos... tratamento com a argumentação... textos argumentativos... nós trabalhamos com.. gêneros narrativos em prosa e em verso... nós trabalhamos com... o que tem de gêneros? ...poema... acho que do nono ano...é... [...] até agora nós trabalhamos com o jornalístico... trabalhamos com... contos... com poemas.. é... são os gêneros do nono ano.*

Como se pode notar, o STT abordado pela PP1 para o SOT relacionado aos gêneros textuais começa, primeiramente, com uma declaração da professora, “*é a primeira vez que eu peguei o nono ano*”, seguida de uma justificativa: o que a motivou trocar o Ensino Médio, nível de ensino em que sempre fora habituada a trabalhar com a disciplina de Língua Portuguesa, pelo Ensino Fundamental II.⁵²

Após essa justificativa, a profissional procura responder ao SOT da pesquisadora: os gêneros escolhidos para aquele nível de ensino. Contudo, a exemplo do que acontece com o instrumento organizador PTD desenvolvido pela professora, nota-se em sua fala certo equívoco com relação ao que vem a ser *tipos* e *suportes* de textos e o que, de fato, são os gêneros textuais.

Nesse sentido, pode-se perceber que os equívocos da PP1 com relação às terminologias não são pelo fato de uma “falta de atenção” por parte da profissional ao ter que organizar vários PTD – afinal, há a necessidade de se planejar um para cada turma em que se trabalhará naquele ano letivo – “às pressas” (durante o período das Semanas Pedagógicas), mas sim, de algo internalizado na professora, advindo, talvez, de uma formação acadêmica “deficiente.”

Em “*o que tem de gêneros?*” a profissional acaba por demonstrar estar perdida com relação à pergunta da pesquisadora e parece esperar que ela a ajude em sua resposta. Como isso não acontece, a PP1 reformula seu discurso, apresentando o que foi trabalhado com o 9º ano do Ensino Fundamental II até aquele momento, e finaliza com “*é ... são os gêneros do nono ano*”.

Contudo, por meio dessa última fala (“*é... são os gêneros do nono ano*”), se pensarmos no – e compararmos com o – PTD elaborado pela profissional no início do ano letivo, pode-se perceber ainda uma diferença no que foi pensado e no que é, de fato, trabalhado em sala de aula. O quadro 19 traz uma comparação dos gêneros apresentados no

⁵² Vide nota anterior.

PTD, no Livro Didático adotado e na entrevista da PP1 para o trabalho com o 9º ano do Ensino Fundamental II:

Quadro 19 – Gêneros citados no PTD, no Livro Didático e na entrevista de *instrução ao sócia* da 1ª Professora-Participante

PTD PP1	LIVRO DIDÁTICO “PROJETO TELÁRIS – PORTUGUÊS”	ENTREVISTA DE INSTRUÇÃO AO SÓCIA
<ul style="list-style-type: none"> - Crônica - Carta do leitor, de reclamação e de solicitação. - Texto dissertativo-argumentativo; - Texto de divulgação científica; - Apresentação oral dos trabalhos de literatura via seminário; - Debate regrado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poemas; - Contos em tempos de comunicação rápida; - Contos; - Romances. - Entrevistas jornalísticas; - Romances. - Editorial; - Artigo de opinião; - Manifesto; - Declamação de poemas; - Debate; - Exposição oral; - Discussão em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mídia; - Jornalísticos; - Tratamento com a argumentação; - Textos argumentativos; - Gêneros narrativos em prosa e verso; - Poemas; - Contos.

Fonte: discurso da PP1.

Embora o PTD, o Livro Didático e o discurso da PP1 na entrevista de *Instrução ao sócia* abordem os gêneros a ser trabalhados no 9º ano do Ensino Fundamental II, percebemos, por meio do quadro 19, que há uma incoerência não apenas no que não é indicado no instrumento organizador, mas citado pela PP1 em seu discurso na entrevista realizada – como, por exemplo, os gêneros Conto e Poema – ou no que é presente no PTD e não no discurso da profissional – o trabalho com a Crônica, a Carta do leitor, de reclamação e de solicitação (apesar de serem gêneros que podem se inserir no “jornalísticos” e nos “textos argumentativos” citados), – mas, também, no que é considerado no PTD e não no Livro Didático adotado em sala de aula (a Crônica, por exemplo).

Uma saída para resolver a incoerência entre o trabalho *prescrito* (MACHADO, 2009a) nesse material, o que foi *planificado* (MACHADO, 2009a) no início do ano letivo por meio do PTD e o discurso sobre o que tem sido realizado em sua sala de aula, seria a PP1 ter consultado, no momento da elaboração de seu PTD, o Livro Didático que escolheu adotar para o trabalho com o 9º ano do Ensino Fundamental II, a fim de saber se os gêneros que estavam contemplando em sua planificação, encontravam-se, também, ali presentes. Contudo, no decorrer da entrevista, descobrimos que isso não foi possível: apesar de ser uma das sugestões do PNLD 2015 (BRASÍLIA, 2014) para o trabalho com os 9º anos do Ensino

Fundamental II, a professora declara ter encontrado dificuldade para adquirir o Livro do Professor no início do ano letivo⁵³.

Essa dificuldade, somada a inexperiência declarada da PP1 com esse nível de ensino (*“porque é a primeira vez que eu peguei o nono ano... eu só trabalho com Ensino Médio*), podem ter contribuído para a existência dessa incoerência, uma vez que a professora não tinha, no momento do desenvolvimento de seu PTD, contato com o Livro escolhido por ela para o seu trabalho naquela turma.

Ainda pensando nos gêneros textuais, um terceiro SOT é abordado pela pesquisadora:

SOT: P: *e esses gêneros... eles estão no Livro Didático ou você traz fora?*

Esse SOT aparece não mais com o intuito de saber como a PP1 trabalha com os conteúdos/eixos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa em sala de aula, mas como uma tentativa de a pesquisadora verificar qual a importância/o peso do Livro Didático no planejamento e realização das aulas pela profissional – e, quem sabe assim, poder analisar como esse tema é tratado pela professora.

Para esse SOT, o STT realizado pela PP1 é o seguinte:

STT PP1: *não... os gêneros eles estão contemplados no Livro Didático... o Livro Didático é material de apoio... eu trabalho com ele porque a gente não tem cota de xerox... então a gente trabalha com os textos que os livros têm... [...] por isso a gente acaba precisando... dele... os textos... é o único material que a gente tem pra todos... [...]*

Por meio desse STT, deparamo-nos com – e entendemos ser – mais do que um problema presente apenas na instituição pública de ensino em nível Fundamental I, II e Médio localizada em um bairro próximo a região central da cidade de Londrina-PR, contexto de atuação profissional da PP1, mas de uma realidade da Educação Básica pública em nosso país: de um lado, sala super lotadas (no contexto focalizado nesta pesquisa, 36 – trinta e seis – alunos, como mencionamos); de outro, bibliotecas que não conseguem atender a esses alunos (e professores) por não possuir um número significativo de exemplares de um mesmo material.

⁵³ Segundo a PP1, os alunos receberam seus livros logo no início das aulas (mês de fevereiro). Entretanto, o exemplar do professor só foi disponibilizado ao colégio apenas em maio, um mês antes desse nosso encontro. Para a pesquisadora, isso justifica a incoerência dos gêneros presentes no PTD e citados no Livro Didático escolhido pela profissional.

Além da escassez de títulos nas bibliotecas, muitas instituições determinam aos professores um número máximo de cópias que podem ser solicitadas à secretaria para o trabalho com a sua disciplina (a chamada *cota de xerox*), mas que, por muitas vezes também, não resolvem o problema (muitas turmas, salas numerosas, e, no caso específico do professor de Língua Portuguesa, uma quantidade de textos que, somadas a esses outros fatores, logo atingiria a cota estabelecida); em outras, essa cota nem existe – como é o caso da instituição em que a PP1 trabalha.

Em ambos os casos, a realidade “obriga” o professor, além de planejar suas aulas e cumprir com todas as atribuições solicitadas na atividade educacional, a pagar do seu próprio bolso pelo material a ser utilizado – o que, se for feito, pode vir a significar que o professor “paga para se trabalhar” (sobretudo, os que estão no início da atividade docente, o que não é o caso da PP1). Para que isso seja evitado, o professor vê como saída a mesma encontrada pela PP1: usar o Livro Didático como material de leitura, uma vez que, como declara a própria professora, é o que se tem “*para todos*”.

Por o Livro ter esse peso nas aulas da PP1 e ao saber da dificuldade que a professora teve para adquirir o exemplar do Professor, há uma insistência da pesquisadora para saber como era realizado seu trabalho em sala de aula. A PP1 torna a explicar que esse material, em seu entendimento, é visto (e utilizado) apenas como um “apoio” tanto quanto é para ela poder utilizar mídias⁵⁴ em sala de aula, e que seu planejamento não é embasado no Livro – e sabemos que nem poderia, afinal, o PTD foi organizado durante a Semana Pedagógica realizada no início do ano letivo de 2016; o Livro do Professor, adquirido meses após as aulas terem começado.

Após o SOT do Livro Didático, o quarto (e último) abordado pela pesquisadora para a PP1 é o seguinte:

SOT P: e dentro dessa sala... a leitura você falou como você trabalha... se fosse para trabalhar a análise linguística... pelo gênero também?

Como se pode perceber, há uma insistência por parte da pesquisadora com relação ao trabalho com os gêneros textuais nos mais diferentes eixos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Nesse momento, a PP1 concorda com a pesquisadora (“*a partir do gênero*”), diz

⁵⁴ Referência ao uso da *internet* /dos computadores que, segundo a PP1, nem sempre funcionam, embora o colégio possua um laboratório de informática.

que o ensino de análise linguística “*sempre é*” por meio desse objeto de ensino, e quando questionada se não existe nada “descontextualizado”⁵⁵, trata da seguinte maneira:

STT PP1: [...] faz tempo já que a gente não tem mais isso... nem os livros trazem mais assim...

Depois, reformula seu enunciado e explica que “*alguns ainda trazem*”, mas que mesmo nesses ainda há uma tentativa de abordar uma análise linguística “*em cima dos textos*”, o que para a profissional “*é super contextualizado*”. Mais adiante, ainda com relação ao SOT sobre o ensino do eixo da *análise linguística*, um segundo STT da PP1 aparece:

STT PP1: [...] não dá pra dar aula da gramática pela gramática [...] se já não tinha um público... é que aceitasse isso há muito tempo... hoje então... impossível... [...]... eles são muito ((estala os dedos)) rápidos e... e... informados... é... têm muito acesso a... a textos então a gente tem que aprender isso... á informações né?... a gente precisa aprender isso com eles... não dá mais pra ficar passando do jeito que a gente trabalhava antes não... não dá... não tem mais como... eu acho que nem a gente consegue mais desse jeito... não é mais possível.

Percebe-se, neste turno de fala, primeiramente, uma constatação da profissional em relação ao modo de trabalhar com esse eixo da disciplina de Língua Portuguesa em sala de aula: antes, trabalhava-se a “*gramática pela gramática*”; hoje, isso não é mais possível. Esse discurso vai ao encontro do processo de mudanças ocasionadas nas últimas décadas com relação aos modos seguidos pelos professores para “se ensinar” a disciplina (SOARES, 2001; TINOCO, 2008).

Como uma maneira de justificar essa mudança no modelo de ensino, pela primeira vez é abordado, no discurso da PP1, não somente a sua figura/o seu papel como professora de Língua Portuguesa de uma instituição pública de ensino da cidade de Londrina-PR, mas, também, do “outro” – no caso, seus alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II desta instituição.

Por meio de “*eles são muito rápidos [...] e informados [...]*” a PP1 demonstra compreender a mudança, também, no público do seu trabalho (os alunos) por – diferente das décadas anteriores – existir uma facilidade maior para obter informações, principalmente, por meio da *internet*. Diante disso, ao enunciar “*então a gente tem que aprender isso... [...]*”

⁵⁵ Entendemos como um ensino descontextualizado do eixo *análise linguística*, o modo como aconteciam as aulas de Língua Portuguesa na época em que a pesquisadora cursou o Ensino Fundamental e Médio: “aula de substantivo: substantivo é isso, isso e pode ser classificado desta forma” – processo que trazia apenas a definição de cada classe gramatical, sem apresentá-las por meio de textos, mas por meio de frases “soltas”.

gente precisa aprender isso com eles”, a profissional parece compreender a necessidade do professor em “aceitar” essa mudança e procurar acompanhá-la, ou seja, permitir-se a ideia de que o seu papel em sala de aula não se resume apenas ao de ensinar um conteúdo de sua disciplina de formação, e nem o dos alunos o de apenas estudá-los. Professores e alunos devem aprender uns com os outros, por meio de trocas de experiências.

Contudo, apesar de demonstrar essa compreensão diante do ensino e da aprendizagem do eixo *análise linguística* na disciplina de Língua Portuguesa em sala de aula, e a exemplo dos outros eixos, a PP1 não aborda *como* isso deve ocorrer: em outras palavras, ela não descreve à sua substituta (sósia) a maneira como deverá ser realizado esse trabalho na sua turma, durante o período em que estiver de licença.

A fim de sintetizar os SOT abordados pela pesquisadora e os STT escolhidos pela PP1 durante a entrevista realizada, organizamos o quadro 20:

Quadro 20 – Síntese dos SOT e dos STT abordados na entrevista com a PP1

SOT DESENVOLVIDOS PELA PESQUISADORA	STT – INSTRUÇÃO AO SÓSIA PELA PP1
Situação de <i>Instrução ao sósia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Priorização do eixo da <i>leitura</i>; • Indício de trabalho com os demais eixos (escrita, oralidade e análise linguística), mas sem apresentar <i>como</i> isso deve ocorrer em sala de aula.
Gêneros textuais	<ul style="list-style-type: none"> • Equívoco em relação a <i>tipos, suportes</i> de textos e <i>gêneros textuais</i>; • Diferença no que foi pensado (e planejado) no PTD no início do ano letivo, no que aparece no Livro Didático adotado e no que, de fato, foi/é trabalhado em sala de aula.
Livro Didático	<ul style="list-style-type: none"> • Material de apoio; • Utilizado para o trabalho com os textos, uma vez que é o único material disponível a todos [os alunos].
Análise linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Constatação ao modo de trabalhar com o eixo em sala de aula; • Compreensão à mudança do perfil dos alunos (“<i>muito rápidos e informados</i>”) e na necessidade de o professor acompanhá-la; • Não é abordado o <i>como</i> para esse trabalho em sala de aula.

Fonte: discursos presentes na entrevista de *Instrução ao sósia*.

Embora o SOT inicial da entrevista tenha sido a apresentação de uma situação para a *Instrução ao sósia* (CLOT, 2007; 2010), pode-se perceber que a PP1 apresenta dificuldades e acaba por não instruir a pesquisadora à tarefa de substituí-la em sua sala do 9º ano do Ensino Fundamental II. Isso porque a professora centra seu discurso muito no *eu*: “*eu priorizo*”, “*eu trabalho*”, “*eu sei que*”, e acaba por não fazer uso, por exemplo, dos verbos no modo

imperativo – ou seja, aqueles capazes de indicar uma ordem e estabelecer, assim, uma relação de instrução.

Essa dificuldade em – e, conseqüentemente, o não conseguir/saber – instruir a pesquisadora sobre *como realizar* seu trabalho, talvez, pudesse não ocorrer caso a professora iniciasse seu discurso relatando que, primeiramente, passaria à pesquisadora seu *plano de aula* ou mesmo o PTD que fora planejado no início do ano letivo, para que assim pudesse ter uma ideia sobre o conteúdo global que ela deveria trabalhar naquele 9º ano durante a sua ausência. Contudo, em nenhum momento da entrevista esses instrumentos organizadores foram mencionados, ausência que demonstra a pouca relevância que ela dá ao PTD como instrumento regulador do planejamento global de seu trabalho.

Para a pesquisadora, embora não adequada, essa omissão é compreensível: dizer que apresentaria a ela o PTD possivelmente ocasionaria, aos olhos da PP1, em um determinado “julgamento”, uma vez que, por estar inserida em uma pós-graduação da área de Ensino e Formação de professores de Língua Portuguesa, o entendimento da pesquisadora com relação ao PTD poderia ser diferente daquilo que a profissional organiza no início do ano letivo para ser trabalhado em sua sala de aula.

Já com relação ao outro instrumento organizador, o *plano de aula*, este não poderia ser apresentado pela PP1 à pesquisadora, pois provavelmente, não existe. Para a pesquisadora, isso também é compreensível, uma vez que o professor não trabalha com uma só turma – e, muitas vezes, nem mesmo em apenas um período/uma instituição. Logo, é quase que impossível esperar que o profissional organize um instrumento como esse para cada aula e turma. Sem contar que, depois de 20 (vinte) anos de experiência no trabalho educacional, como é o caso da PP1 da nossa pesquisa, o professor acaba, por muitas vezes, por planejar e realizar suas aulas de modo intuitivo – ou como diria Nascimento (2009a), “ela julga que tem tudo guardado na cabeça.”

Desse modo, ao invés de instruir a pesquisadora sobre *como* deve ser trabalhado os conteúdos/os eixos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa naquele contexto – e assim cumprir com o propósito da entrevista –, a PP1 parece aproveitar esse espaço (o poder falar com alguém que seja de fora desse ambiente) para desabafar sobre os problemas ali enfrentados, como, por exemplo, a escassez de exemplares de um mesmo título na biblioteca, o não ter cota de xerox para os professores ou até mesmo a falta de computadores “que realmente funcionam” no laboratório de informática.

Essa atitude manifesta, para a pesquisadora, uma certa carência – e até mesmo uma necessidade – não apenas dessa, mas de muitas profissionais em não ter com quem/não poder

expor sobre esses aspectos que, – nesse caso específico –, para a PP1, são vistos como impedimentos para se realizar o ensino e a aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa de uma “melhor forma” na instituição de ensino contexto do seu trabalho.

Ainda em relação à entrevista, nota-se que embora pareça construir um processo de ensino e aprendizagem referenciado pelos documentos educacionais como os PCN (BRASIL, 1998) e as DCE (PARANÁ, 2008), – uma vez que os eixos norteadores para a disciplina de Língua Portuguesa são citados em seu discurso, – a PP1 demonstra possuir certa dificuldade em relação à compreensão de termos presentes em sua disciplina de formação, como, por exemplo, o que são os gêneros textuais ou o que é mais adequado – e como os conteúdos devem – ser trabalhado(s) nos eixos da *leitura*, da *escrita*, da *oralidade* e da *análise linguística*.

Isso faz com que a profissional sinta-se perdida – e até mesmo desconfortável – ao responder aos SOT propostos pela pesquisadora relacionados a esses aspectos. Faz, também, com que ao apresentar seu STT, deixe transparecer que, embora conheça o que é proposto por esses documentos educacionais (ou seja, um ensino por meio dos gêneros textuais), seu trabalho ainda é baseado no texto como pretexto e não como prática social.

Para a pesquisadora, isso advém dos 20 (vinte) anos de formação acadêmica da profissional e das mudanças ocasionadas no ensino e na aprendizagem da disciplina desde então. Embora a professora pareça ser consciente dessas mudanças (e isso é evidenciado em seu discurso durante o tratamento para o quarto SOT – o eixo da *análise linguística* – da entrevista), em sua prática, denota não estar presente. Ela demonstra confiança, uma clara relação afetiva entre ela e os conteúdos de ensino que vivencia e compartilha com os alunos. Ainda que possa haver uma reação negativa da sócia em relação à descrição e prescrição do trabalho a ser realizado na sala de aula, a experiência profissional da professora a faz acreditar nos impactos positivos para o desenvolvimento de linguagem dos alunos em relação aos objetos de conhecimento que a PP1 didatiza na sala de aula.

5.2 A ENTREVISTA DE INSTRUÇÃO AO SÓCIA COM A 2ª PROFESSORA-PARTICIPANTE

A entrevista pautada na metodologia de *Instrução ao sócia* (CLOT, 2007; 2010) com a PP2 de nossa pesquisa - professora do 2º ano do Ensino Médio da instituição pública de ensino localizada na Zona sul da cidade de Londrina-PR – foi realizada em uma instituição de ensino superior, local em que realiza seu doutoramento, antes do início de uma disciplina.

A exemplo do que acontece na entrevista com a PP1, o SOT inicial é introduzido pela pesquisadora logo no início da gravação, por meio da mesma situação apresentada à PP1:

SOT P: *vamos imaginar que você vai sair de licença do colégio... tá? ... e faz de conta que eu sou parecida com você assim... e eu preciso dar aula no seu lugar... como que você quer que eu dê a sua aula [...] para o segundo ano do Ensino Médio sem que os alunos desconfiem que eu sou sócia?*

Por meio da situação posta, o primeiro STT desenvolvido pela PP2 é o seguinte:

STT PP2: *bom... eu vou passar para você o Plano de Trabalho Docente para você verificar o que é trabalhado... mas eu já comecei um trabalho com eles e você vai dar continuidade.*

Como pode-se perceber, a primeira medida a ser tomada pela professora antes de ausentar-se do colégio seria passar o PTD elaborado no início do ano letivo para que a pesquisadora (sócia) pudesse ter contato – e conhecimento – sobre o que é trabalhado naquela turma de 2º ano do Ensino Médio. Contudo, em “*eu já comecei um trabalho com eles e você vai dar continuidade*” é possível notar que a professora já começa a instruir a sua sócia – ou seja, por meio do uso do *eu* e do *você*, a PP2 explícita que, apesar da pesquisadora ter acesso ao instrumento organizador do seu trabalho (o PTD), ela não poderá “decidir” por quais conteúdos trabalhar, uma vez que a profissional norteia a prática da sua substituta para aquela sala de aula.

Como a pesquisadora desconhece qual seja esse trabalho – e após ser questionada sobre isso –, a professora explica:

PP2: *[...] eu comecei um trabalho com Sequência Didática do gênero Crônica... [...] atendendo uma lei né que pede pra trabalhar a questão afro dentro da sala de aula... [...] eu vou trabalhar com a crônica da Cidinha da Silva que trabalha essa questão do preconceito racial camuflado...na verdade eu já levei pra sala um problema... uma questão-problema do preconceito racial camuflado... levei as crônicas da Cidinha da Silva discuti com eles... nós fizemos leitura... debates... e depois [...] eu levei alguns exemplos de crônicas como eu já disse né?...e também levei um vídeo do Conexão Repórter No Rastro do Preconceito e ai em cima desse assunto... e com exemplos de crônicas né? pra eles... sentirem como se elabora uma crônica... eu pedi uma produção inicial e com essa produção inicial deles eu fiz o mapeamento das dificuldades ali presentes né... [...] com base nisso eu elaborei essa Sequência Didática que você vai dar continuidade [...] dentro desse planejamento eu vou trabalhar todas as questões... é... a questão da leitura... a questão da... oralidade né?... a questão da produção de texto... e a questão gramatical em que nós precisamos abordar todas essas questões no Ensino Médio.*

Nota-se, nesse trecho, que a PP2 procura esclarecer para a pesquisadora não apenas qual é o trabalho que vem sendo realizado naquela sala de aula (SD do gênero Crônica) – e que confirma ser uma das fontes prescritivas presentes em seu PTD, como abordamos na análise desse instrumento organizador do trabalho docente – como, também, apresenta uma justificativa para isso acontecer: “*o atendimento à lei da questão afro*” – que corresponde a Lei 10.639 de 2013, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nas salas de aula.

Após isso, a professora preocupa-se em relatar sobre todo o conteúdo que já fora apresentado por ela para essa turma do 2º ano do Ensino Médio – “*levei as crônicas da Cidinha da Silva [...] levei um vídeo do Conexão Repórter*” – assim como as atividades já trabalhadas: “*fizemos leitura, debates [...] pedi uma produção inicial*” e o que isso culminou para a profissional: o mapeamento das dificuldades para, a partir disso, poder elaborar sua SD – que, por sua vez, encontra-se norteadada pelos quatro eixos para o ensino e a aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa presente nos documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008): *leitura, escrita, oralidade e análise linguística*.

Importante ressaltar que tanto a justificativa quanto os conteúdos abordados no discurso da PP2 durante a entrevista para o trabalho com 2º ano do Ensino Médio aparecem, também, no PTD da profissional. Além de demonstrar uma consonância entre o que foi planejado e o que, de fato, é trabalhado em sala de aula, a atitude da PP2 em relatar à pesquisadora o que já foi trabalhado e as atividades desenvolvidas até aquele momento, denota uma preocupação para que a sócia não corra o risco de repeti-los, e assim prejudicar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos – e, conseqüentemente, nem o andamento do que fora planejado pela professora antes de saber que seria substituída, por um tempo, pela pesquisadora.

Apenas após todo esse relato – e ainda no mesmo turno de fala – encontra-se:

[...] e aí você... vai entrar com eles em sala vai levar pra eles vários exemplos de crônicas pra eles sentirem a diferença... vai trabalhar o contexto de produção pra eles perceberem qual é o objetivo... qual a finalidade... pra que serve e... ah... apontar pra eles sobre o Projeto que eu já tinha falado pra eles sobre o Projeto... e reforçar pra eles que eles vão ter que construir crônicas [...]. com esse tema preconceito racial camuflado para ser postado no blog... então eles vão montar um blog e você vai postar com eles nesse blog essas... essas crônicas. né... que também tá tudo explicado ali no Projeto que você vai fazer...e depois disso você vai trabalhar o plano textual global que é a estrutura do gênero... as sequências ali presentes... as características do gênero crônica... a capacidade linguístico-discursiva que eu verifiquei que há muita dificuldade por exemplo com a [...]a acentuação... com a questão da pontuação a questão dos verbos... eles têm muita dificuldade com o uso dos verbos... [...]a questão dos conectivos por exemplo... você poderia levar... tornar a atividade mais dinâmica né?... levar pra eles um

envelope com vários conectivos... e ai depois pedir pra eles organizarem... é... mostrar pra eles um texto a questão dos conectivos na coesão... mostrando pra eles a ligação ali... apontar pra eles no texto os problemas de acentuação... que apareceram né?... e trabalhar com eles em seguida... a questão da acentuação de uma maneira mais tradicional porque não tem como trabalhar a acentuação de uma forma tão dinâmica assim... né nesse sentido...[...] na questão da leitura é.. você vai trabalhar com as crônicas da Cidinha da Silva né pra eles terem base pra eles fazerem as produções deles... e também gostaria que você levasse eles à biblioteca... pra ajuda-los a selecionar os livros... [...]você vai com eles até as prateleiras... e vai ajuda-los a escolher os livros... dar dicas... mas deixá-los livres para isso... tá?

Nesse trecho, é possível perceber que a PP2 instrui o *como* o trabalho da pesquisadora deverá ser realizado em sala de aula. Essa instrução acontece de uma maneira detalhada por parte da profissional – como, por exemplo, quando relata à sócia que há um projeto escrito sobre *como* precisará ser trabalhado o tema *Preconceito racial camuflado* (para a pesquisadora, o planejamento da SD) – e é apresentada por meio de certos “passos” que atribuem responsabilidade tanto para a sua substituta quanto para os próprios alunos, como pode ser sintetizado no quadro 21 a seguir:

Quadro 21 – Responsabilidade da sócia e dos alunos durante o período de ausência da PP2

DURANTE A AUSÊNCIA DA PP2 A SÓCIA PRECISARÁ:	A AÇÃO DA SÓCIA DEVERÁ FAZER OS ALUNOS:
<ul style="list-style-type: none"> Entrar em sala e levar vários exemplos de crônicas para os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Sentir a diferença entre os textos apresentados;
<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar o <i>contexto de produção das crônicas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Perceber qual o objetivo e a finalidade de cada crônica.
<ul style="list-style-type: none"> Reforçar sobre o projeto <i>Preconceito racial camuflado</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Construir crônicas em casa sobre o tema e, posteriormente, montar um <i>blog</i> para postarem esses textos (essa atividade deverá acontecer com auxílio da sócia).
<ul style="list-style-type: none"> Abordar o <i>plano textual global</i> das crônicas 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer sequências, características do gênero crônica e melhorar a capacidade linguístico-discursiva.

Fonte: a própria autora.

Com isso, diferente do que acontece com a PP1, os alunos da PP2 estarão em contato com um ensino de gêneros focalizando seu uso social. Além das instruções relacionadas ao trabalho com os gêneros, a PP2 relata à pesquisadora o que já fora verificado por ela naquele contexto – como “*a dificuldade, por exemplo, com a questão da acentuação, dos verbos e*

dos conectivos” – e acaba por instruir a sócia também em como ela deverá conduzir as atividades ligadas a esse eixo de ensino: o da *análise linguística*.

Para a pesquisadora, por meio disso é possível notar qual a concepção seguida pela profissional em seu trabalho. Por exemplo, ao instruir “*você poderia levar [...] pra eles um envelope com vários conectivos... e aí depois pedir pra eles organizarem... [...]*” remete-se à ideia de um trabalho mais dinâmico e menos tradicionalista com a análise linguística. Contudo, o modo “mais tradicional” com esse eixo não se encontra ausente para a profissional, como ela mesma relata quando instrui a sócia a trabalhar a parte da acentuação: “*e trabalhar com eles em seguida [...] a questão da acentuação de uma maneira mais tradicional*”, uma vez que a professora é consciente de que não há como trabalhar esse conteúdo de uma maneira mais dinâmica. Isso significa que a concepção a ser adotada pela PP2 em sala de aula nesse eixo dependerá, sobretudo, dos conteúdos a serem trabalhados.

Além do eixo da *análise linguística* – e ainda com esse mesmo STT – a PP2 procura instruir a pesquisadora em relação ao eixo da *leitura*. Nesse eixo, após pedir que leve os alunos à biblioteca, ajudando-os – mas ao mesmo tempo, deixando-os livres – na escolha dos títulos a serem lidos, a profissional acaba por realizar a sua primeira (e única) imposição para sua sócia:

PP2: e a única imposição mesmo é em relação às crônicas... que como a gente tá trabalhando crônicas então nada melhor do que LER crônicas... pra eles terem base pra eles fazerem a produção deles... porque é difícil você fazer uma produção se você não tiver BONS exemplos... né de outros textos... de outros gêneros...

Ou seja, embora a pesquisadora deva deixar os alunos livres na escolha dos títulos, esses devem ser do gênero crônica, uma vez que é o objeto de trabalho em sala de aula naquele momento. Por meio desse trecho, percebe-se também a importância que a PP2 atribui a procurar – e ter – “*bons exemplos*” de textos sobre o gênero solicitado antes de iniciar sua produção. Para a pesquisadora, essa consciência – e preocupação – da professora em solicitar aos seus alunos momentos de leitura de títulos do gênero a ser trabalhado em sala de aula, promove um melhor ensino e aprendizagem do conteúdo, uma vez que, ao ter contato com o objeto (textos no gênero), os alunos podem estabelecer uma relação afetiva com esse gênero de texto. Se sentirem atraídos pelas crônicas, terão prazer com os conteúdos de ensino relacionados à crônica. Instintivamente, a PP2 segue um preceito de Wallon (1968), sobre uma das principais características da emoção: o seu poder de contágio. Se gostarem das crônicas apresentadas, surgirá uma relação de curiosidade e boa expectativa por parte dos

alunos em relação à crônica e à sequência lógica que a PP2 adotará para fazer dela um objeto de ensino, o que irá se refletir positivamente na produção de textos daquele gênero.

Como a profissional apresenta instruções apenas com relação ao trabalho com os eixos da *análise linguística* e da *leitura*, a pesquisadora aborda um novo SOT na entrevista:

SOT P: *análise linguística você falou... leitura você falou... oralidade?*

Sobre o ensino da *oralidade*, o STT da PP2 foi o seguinte:

STT PP2: *[...]é a oralidade daria pra você pedir... fazer uma roda de leitura e levar um debate... e pedir pra eles opinarem [...] instigar... fazer eles falarem né?... é no caso aí não caberia um seminário... mas trabalhar com eles a questão do debate... e aí você permite que eles... você faz com que eles deem a opinião... que eles falem em sala... dentro dessa Sequência Didática claro... dentro dessa Sequência Didática.*

Embora o gênero seminário seja o mais usual para o trabalho com o eixo da *oralidade* em sala de aula – e apareça como exemplo até mesmo em documentos educacionais como as DCE (PARANÁ, 2008) – nota-se, com esse STT, que a PP2 não escolhe por instruir a sósia a solicitá-lo para o 2º ano do Ensino Médio, por mais que tenha sido cogitada essa ideia.

Ao dizer “*no caso aí não caberia um seminário*”, a professora deixa implícito um motivo (BRONCKART, MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006): acreditar que o gênero não é o mais apropriado para ser trabalhado dentro do projeto que vem sendo desenvolvido – sobre o *Preconceito camuflado*. Diante disso, a PP2 opta por instruir a pesquisadora a solicitar um debate com a turma. Por meio de sua realização, possibilita-se que não apenas a sósia como também os alunos expressem suas opiniões – e, conseqüentemente, “tenham voz” – no ambiente de sala de aula. Contudo, a profissional deixa claro que permitir “que eles falem” não significa que poderá ser sobre qualquer assunto: a voz em sala deverá ser e estar de acordo com o tema da SD trabalhada.

Após relatar como a pesquisadora deverá conduzir o trabalho com o eixo da *oralidade*, a PP2 apresenta mais uma instrução:

PP2: *[...] é uma escola de periferia então você vai tem que levar em consideração esse contexto... não adianta você trabalhar da mesma forma que você trabalha por exemplo no (...⁵⁶) [...] por isso que eu to levando essa questão do preconceito racial camuflado por que [...] no primeiro dia que eu levei essa questão-problema pra*

⁵⁶ Para procurar preservar instituições, locais e nomes de pessoas, optamos por substituí-los por “(.)”

sala de aula que nós fizemos um debate... os alunos se mostraram bem interessados porque muitos deles já tinham sofrido preconceito... racial.

“É uma escola de periferia então você tem que levar em consideração esse contexto”

– essa fala denota a preocupação da PP2 com que a sócia não apenas aborde os conteúdos instruídos por ela, mas, sobretudo, realize esse trabalho de uma forma adequada à realidade em que estará inserida. Ao relatar **“não adianta você trabalhar da mesma forma que você trabalha por exemplo no (...)”**, a profissional deixa entender que o nível de conhecimento dos alunos daquela escola de periferia difere daqueles que estão na mesma turma em outros colégios. Essa indicação feita pela PP2 é muito importante para a prática da pesquisadora uma vez que, ao estar ciente de que o processo de ensino e aprendizado dos conteúdos ocorre de uma forma mais lenta, poderá adequar sua prática em sala de aula em um ritmo mais apropriado àqueles alunos do 2º ano do Ensino Médio. Caso isso não fosse relatado pela professora, o trabalho da sócia, possivelmente, poderia acontecer de uma maneira ineficiente com a disciplina de Língua Portuguesa nesse contexto.

Nota-se ainda, nesse trecho da entrevista, que a PP2 apresenta à pesquisadora o que a motivou a trabalhar com o projeto *Preconceito camuflado* naquele contexto: as experiências vivenciadas pelos próprios alunos, e percebidas por ela ao solicitar um debate sobre essa questão-problema – por meio da leitura de uma crônica da Cidinha da Silva⁵⁷ – logo no primeiro dia de aula. Com isso, confirma-se que o PTD da PP2 fora desenvolvido após a professora ter tido contato com os seus alunos. Segundo ela:

[...]... foi um momento que a sala ficou bem... bem quieta e eles prestaram bastante atenção na aula...mesmo eles tendo bastante dificuldade... então chamou bastante a atenção deles esse assunto [...]eles sentiram... bem próximos... [...] da crônica né? [...] porque a Cidinha da Silva ela trabalha bastante com [...] questões do dia a dia né? então... despertou bastante a atenção deles.

Para a pesquisadora, o comportamento dos alunos da PP2, expresso em sua fala, demonstra a importância de o professor buscar por trabalhar, sim, os conteúdos necessários da sua disciplina de atuação, mas de uma forma que seja próxima à realidade dos alunos focalizados. No caso dessa profissional – participante de nossa pesquisa –, ao escolher textos do gênero crônica cujo tema abordam preconceitos, percebe-se que seu contexto de atuação, a escola de periferia, é considerado desde o primeiro dia de sua prática em sala de aula, uma vez que, em seu entendimento, – e até mesmo experiência, – isso pode ser comum no dia a dia

⁵⁷ O trecho foi omitido aqui, mas encontra-se no Apêndice C desta pesquisa.

daqueles alunos. Dessa forma, ela propicia aos alunos possibilidades de expressão oral nos debates em que diferentes posicionamentos podem constituir uma estratégia para desenvolver posturas críticas, através do confronto de ideias e aprofundamento da habilidade argumentativa.

Outra percepção possível nesse trecho, ainda para a pesquisadora, é a PP2 querer conhecer – ou até mesmo ter cogitado – o perfil dos alunos que estariam com ela naquele 2º ano do Ensino Médio durante o ano letivo de 2016, como, por exemplo, se são atentos ou dispersos. Isso, juntamente com o considerar seu contexto de atuação, é mais “fácil” de ser percebido por meio da atividade que a PP2 planejou para o seu primeiro dia: um debate desencadeado pela leitura de um texto com um assunto que pudesse trazer proximidade àquela realidade.

Ainda nesse turno de fala, a professora aborda:

[...] e CLARO que com isso também você vai entrar na Literatura... então... tornar a literatura mais próxima deles... e você vai tá contemplando tudo né? a questão linguística a questão da literatura... porque assim... nós temos três aulas por semana apenas de Língua Portuguesa e dentro dessas três aulas por semana você tem que trabalhar Literatura Produção de Texto Análise Linguística... então é muito pouco tempo para se trabalhar TANTAS coisas...

Com isso, a PP2 volta a instruir – embora de uma forma mais geral – o que deve ser contemplado no período em que a sócia a substituirá na turma. Pode-se perceber que ao dizer “*você vai tá contemplando tudo né?*”, após relatar que também deve ser abordada a questão da *literatura* – presente nas DCE (PARANÁ, 2008) para o trabalho com o ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio – em sala de aula, a professora demonstra à pesquisadora que procura contemplar os outros eixos de ensino por meio da leitura.

Já com “*nós temos três aulas por semana apenas de Língua Portuguesa [...] então é muito pouco tempo para se trabalhar TANTAS coisas...*”, a pesquisadora compreende como uma queixa por parte da PP2 com relação ao tempo – e a quantidade de conteúdo – que é destinado ao trabalho do professor da disciplina de Língua Portuguesa em sala de aula, nas instituições públicas de ensino (geralmente, cinquenta minutos cada aula).

Essa queixa possui ainda um agravante: o fato de a professora estar inserida em um colégio de periferia, cujo contexto sociocultural traz inúmeros obstáculos para o seu poder de agir, começando pela dificuldade dos alunos em terem acesso a artefatos culturais, como livros, jornais, revistas, *internet*, computadores etc. Conforme ela mesma relata, os alunos

nesse contexto apresentam maiores limitações para a apropriação e desenvolvimento de práticas letradas.

Diante disso, os SOT e os STT desenvolvidos pela pesquisadora e pela PP2 de nossa pesquisa, podem ser sintetizados no quadro 22:

Quadro 22 – Síntese dos SOT e dos STT abordados na entrevista com a PP2

SOT DESENVOLVIDOS PELA PESQUISADORA	STT – INSTRUÇÃO AO SÓSIA PELA PP2
Situação de <i>Instrução ao sócia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o PTD; • Dar continuidade à SD iniciada (tema: <i>preconceito racial camuflado</i>); • Considerar – e adequar a prática em sala de aula – ao contexto dos alunos; • Trabalhar o eixo da <i>análise linguística</i>: abordagem ora de forma mais dinâmica, ora mais tradicional (a depender do conteúdo apresentado); • Eixo da <i>leitura</i>: levar os alunos à biblioteca, auxiliá-los, mas, ao mesmo tempo, deixá-los livres na escolha dos títulos (desde que sejam do gênero abordado na sala de aula – a Crônica).
Trabalho com a <i>oralidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover, por meio do gênero debate, que os alunos “mostrem” suas vozes - e, assim, expressem suas opiniões – em sala de aula (dentro do tema da SD).

Fonte: discursos presentes na entrevista de *Instrução ao sócia*.

Por meio da síntese apresentada no quadro 22, podemos perceber que, embora o SOT inicial da entrevista seja introduzido no início da gravação da mesma forma para as duas profissionais, – a situação de ausência do colégio por motivo de licença e, conseqüentemente, como as professoras deveriam instruir a pesquisadora para trabalhar com as suas turmas (de 9º ano do Ensino Fundamental II e do 2º ano do Ensino Médio), que cumpriria o papel de sócia durante esse tempo nessas salas de aula, – o modo como desenvolvem seus STT são diferentes: enquanto a PP1 inicia com a afirmação de que prioriza o eixo da *leitura* em seu trabalho, e procura centrar o seu discurso muito no *eu* (“*eu priorizo*”, “*eu trabalho*”), sem fazer uso dos verbos que indiquem uma ordem/uma relação de instrução, a PP2 escolhe, já de início, por utilizar em seu discurso, além do “*eu*”, a forma “*você*” seguida do verbo “*ir*” no modo imperativo afirmativo (“*vai*”).

Ao abordar os pronomes “*eu*” e “*você*”, a PP2 acaba por demarcar não apenas as ações já desenvolvidas por ela naquele 2º ano do Ensino Médio – e, assim, promover um conhecimento para a sócia sobre os conteúdos já abordados, – como de que modo a substituta deverá desempenhar sua prática durante o período de licença da profissional. Dessa forma,

diferente do que acontece com a PP1, a PP2 consegue instruir a pesquisadora sobre *como* o trabalho em sala de aula precisará ser realizado para que o processo de ensino e aprendizagem daqueles alunos não seja prejudicado.

Com essas instruções, pode-se perceber que, embora apresentadas como um STT de um mesmo SOT (o da situação de *instrução ao sócio*), a professora as separa em momentos anteriores à substituição, – mas que poderiam nortear a pesquisadora em seu papel, – como, por exemplo, ter contato com o PTD planejado para aquele nível de ensino, no início do ano letivo; e em momentos que deverão ocorrer sua ação em sala de aula – ou seja, como cada eixo precisará ser abordado com aqueles alunos de modo que a disciplina de Língua Portuguesa possa ser trabalhada de forma significativa naquele contexto.

Por meio dessa entrevista, nota-se ainda que, diferente da PP1, a PP2 procura trabalhar com os eixos de ensino propostos para a disciplina de Língua Portuguesa (*leitura, escrita, oralidade e análise linguística*) dentro de um gênero textual específico. Esse gênero, por sua vez, é escolhido pela profissional por meio do contexto observado por ela no início do ano letivo e acaba por nortear o procedimento metodológico escolhido por ela para o seu trabalho: segundo a PP2, a SD.

Para a pesquisadora, essa diferença entre a forma de se realizar seus trabalhos resulta das experiências das profissionais: enquanto a PP1 frequenta a sala de aula apenas no papel de professora de sua disciplina de formação, a PP2 exerce, ainda, o outro lado: o como aluna de um curso de pós-graduação. Isso a faz estar em contato – e, conseqüentemente, mais engajada – com bases teóricas que, talvez, por não vivenciar esse mesmo papel, a PP1 possa desconhecer ou, ao menos, ter uma dificuldade maior ao pensar em um modo diferenciado para planejar suas aulas e os conteúdos necessários para aquele ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a pesquisadora ressalta a importância – e a necessidade – de o professor, independente da disciplina, procurar por cursos que auxiliem em sua atualização profissional, uma vez que o sistema educacional não pode ser considerado como algo estático, mas em constantes transformações.

Contudo, reafirmamos, também, que temos consciência de que nem sempre isso é uma tarefa fácil. Cada vez mais, professores – sobretudo, de instituições públicas de ensino – sentem-se mais sobrecarregados com sua prática: seja pela carga-horária que precisam cumprir, muitas vezes em diferentes colégios – e, não apenas nesses ambientes, mas levando trabalho também para casa como, por exemplo, avaliações para corrigir ou até mesmo aulas para serem preparadas, por não terem tempo suficiente para isso nos períodos de hora-

atividade destinados nessas instituições – ou por enfrentarem salas de aula extremamente lotadas, em estruturas que podem não comportar essa realidade.

Isso, talvez, seja um dos responsáveis pelo esgotamento (e o adoecimento) do profissional, que o desencoraja a assumir mais tarefas em seu dia a dia. Professores da Educação Básica enfrentam os desafios de uma escola pública mergulhada em uma teia de natureza semiótica constituída por prescrições oficiais, modelos de planejamento dos conteúdos, livros didáticos, cobranças de toda ordem para a inovação na educação. Essa teia não consegue, porém, sobrepujar ou atenuar os aspectos pessoais, biológicos e emocionais desgastados que constituem os profissionais da educação em nosso país.

5.3 OS ELEMENTOS TEMATIZADOS E AS RESPOSTAS À PERGUNTA DE PESQUISA

Por meio das análises das entrevistas pautadas na abordagem *Instrução ao sócia* (CLOT, 2007; 2010) realizadas pela pesquisadora com as professoras-participantes da pesquisa, podemos responder nossa última pergunta. Com relação a:

III) Nas entrevistas de Instrução ao sócia, como os elementos constitutivos do agir docente são tematizados pelas professoras-participantes da pesquisa?

Pode-se notar que elementos constitutivos do agir docente – como, por exemplo, os eixos de ensino compreendidos nos documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) para o ensino e a aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa (*leitura, escrita, oralidade e análise linguística*) e os gêneros textuais – aparecem nas entrevistas realizadas tanto com a PP1 quanto com a PP2. Contudo, embora tematizados, são abordados de formas distintas pelas profissionais:

- **Professora-Participante 1 (PP1)**

Cita os eixos, mas não apresenta, em seu discurso, um encaminhamento de *como* (e *quais*) os conteúdos devem ser trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, demonstra saber que são necessários no processo de ensino e de aprendizagem da disciplina, que são previstos nos documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008), mas não *como* instruir esse trabalho. Já com relação aos gêneros textuais, a PP1 parece compreendê-los apenas como um

meio para ensinar, por exemplo, aspectos gramaticais, e não como um objeto de ensino como prescrito nesses documentos.

Contudo, o não saber instruir a sócia – e até mesmo a falta de indicações do trabalho com os eixos, se pensarmos no PTD dessa profissional – não denota necessariamente que a PP1 não aborde a *leitura*, a *escrita*, a *oralidade* e a *análise linguística* em sala de aula, mas que, possivelmente, seu tempo de atuação na área educacional (20 anos) lhe permite uma segurança em seu papel como professora da disciplina de Língua Portuguesa que, talvez, ao precisar descrever “passo a passo” do seu agir, - ou seja, a situação de instruir alguém – gere certa insegurança quanto aos modos de fazê-lo. Outro fator a ser considerado é o fato de a entrevista, ainda mais com essa caracterização (o instruir ao sócia), ser uma experiência nova para a profissional, o que pode ter gerado certo desconforto para organizar conhecimentos que já se tornaram parte integrada do seu agir cotidiano com aspectos do mundo científico: como, por exemplo, o envolvimento de nomenclaturas, conceitos, definições e etc.

Já para a questão de trabalhar os gêneros textuais como pretexto para outras aprendizagens e não como objeto de ensino, a pesquisadora compreende que isso advém tanto da formação acadêmica da profissional, finalizada no ano de 1996, como dos próprios “modelos” de professores que podem ter “inspirado” o seu agir. Se pensarmos, quando a PP1 terminou sua graduação em Letras Português-Inglês, o contexto educacional era diferente do vivenciado hoje: naquela época, documentos educacionais disponibilizados pelo Governo Federal, como os PCN (BRASIL, 1998) não tinham entrado nem em vigor, e documentos estaduais como as DCE (PARANÁ, 2008) ainda estavam distantes de existir. Com a falta desses documentos, não havia uma prescrição (e até mesmo uma cobrança) que indicasse aos professores a necessidade de considerar – e trabalhar com – os gêneros textuais como objetos de ensino em sala de aula. Por sua vez, os “modelos” de professores que “inspiravam” o agir dos novos profissionais na área da educação eram também diferentes dos existentes atualmente: os “bons docentes” eram aqueles que trabalhavam a gramática de modo com que os alunos pudessem ter uma escrita mais “adequada” (ou seja, sem erros de concordância ou ortográficos), e que, possivelmente, tinham contribuído para a formação desses novos professores – e até mesmo, no caso específico, da PP1.

Já em relação à:

- **Professora-Participante 2 (PP2)**

Diferente da PP1, a PP2 não apenas cita os diferentes eixos de ensino presentes nos documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008) para o processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, como consegue instruir a sósia em relação aos encaminhamentos (e conteúdos) necessários para o trabalho a ser realizado em sala de aula.

Essa instrução parte, primeiramente, da atitude em apresentar o PTD, e por meio de explicações e informações sobre como se configura o contexto que a sósia estará inserida. Para a pesquisadora, ao organizar e apresentar “os passos” que devem ser seguidos e incluir aspectos contextuais (como, por exemplo, que se trata de uma escola de periferia ou que os alunos possuem uma dificuldade maior na aprendizagem), a PP2 demonstra não apenas uma preocupação se o seu planejamento será seguido, mas, sobretudo, que sua sósia realize um trabalho que seja eficiente em sua sala de aula.

Já em relação aos gêneros textuais, por meio do discurso utilizado pela PP2, torna-se possível compreender que o trabalho a ser realizado com os alunos parte do mesmo pressuposto presente nos documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008): o gênero textual como objeto para o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, o gênero não é mais tratado como um pretexto para outras aprendizagens (como acontece para a PP1), mas em sua dimensão social: ou seja, trabalha-se com esse objeto para que seja possível (re)conhecer a função que seu uso pode exercer fora do ambiente escolar, qual a criticidade existente por meio dele (se pensarmos em gêneros como a crônica, por exemplo).

Para a pesquisadora, – e a exemplo do que acontece com a PP1 – esse modo de tratamento em sala de aula é resultado da formação acadêmica (tanto graduação, finalizada há apenas 08 anos, quanto as pós-graduações finalizadas/ainda cursadas) da profissional. Por possuir um Mestrado e cursar o Doutorado na área de ensino e formação de professores (mesma seguida pela pesquisadora), denota que a profissional tenha um conhecimento sobre a importância/necessidade em abordar conteúdos e atividades que contemplem o gênero com essa finalidade: o de uso social.

Respondida a última questão da pesquisa, finalizamos o Capítulo V e as análises de dados do nosso trabalho. Passamos para as considerações finais, que trazem as reflexões possibilitadas acerca do tema aqui apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer considerações finais de uma pesquisa nem sempre é uma das tarefas mais fáceis: o pesquisador envolve-se tanto com o seu objeto, com a teoria apresentada e aborda tanto isso no desenvolvimento do seu trabalho que, ao final, tem-se a sensação de, talvez, ter esgotado com todas as palavras. Contudo, é necessário considerar: ao desenvolver esta pesquisa, nosso objetivo maior era investigar as diferentes formas utilizadas por professores de instituições públicas para organizarem a progressão dos conteúdos de ensino em Língua Portuguesa. Por termos como *lócus* o Estado do Paraná, nosso *corpus* foi o PTD, considerado como um instrumento organizador do trabalho docente pelo documento educacional DCE (PARANÁ, 2008) e também apresentado e orientado aos professores pela SEED, durante as Semanas Pedagógicas.

Para cumprir com esse objetivo, convidamos para participar da pesquisa duas professoras de Língua Portuguesa, inseridas em diferentes instituições de ensino público localizadas na cidade de Londrina-PR, que nos disponibilizaram tanto um dos seus planejamentos PTD desenvolvidos no início do ano de 2016, quanto aceitaram ser entrevistadas pela pesquisadora, na abordagem da Clínica da Atividade (CLOT, 2007; 2010) que dá destaque ao método de *Instrução ao Sósia* como possibilidade “para o sujeito passar a ação sobre si mesmo pelo crivo do pensamento”, o que está em consonância com o postulado de Vygotsky (2003, p. 90) : “Conheço-me apenas na medida em que eu próprio sou um outro para mim”. O método de *Instrução ao sósia* é designado como um *método indireto* justamente porque consiste em organizar a “replicação da experiência vivida”, o que pode permitir ao sujeito transformar a experiência vivida em “objeto de uma nova experiência” (CLOT, 2010, p. 202).

Ao pensamos em professoras para participar desta pesquisa, nossa preocupação era convidar profissionais que tivessem formações acadêmicas e experiências parecidas. Contudo, no decorrer do nosso trabalho, percebemos que, embora tivéssemos esse “cuidado”, serem formadas em instituições públicas de ensino superior e concursadas de uma mesma SEED – e, como não poderia deixar de ser, com a disponibilidade das mesmas prescrições (documentos educacionais e Semanas Pedagógicas) a se considerar para o planejamento dos instrumentos organizadores do seu trabalho – não determina que as docentes possuam, também, uma mesma maneira para planificar os conteúdos de ensino da disciplina e, conseqüentemente, seu agir em sala de aula. Ao contrário: a forma como desenvolvem o *trabalho planificado* (MACHADO, 2009a) é totalmente distinta.

Desse modo, para o primeiro questionamento desta pesquisa:

- I) *No Plano de Trabalho Docente das professoras-participantes da pesquisa, como se configuram as dimensões singulares do seu trabalho em sala de aula?*

Nossa resposta é a de que as dimensões singulares percebidas nos PTD analisados – como os equívocos com relação a conceitos, revozeamento das DCE (PARANÁ, 2008) nos elementos apresentados no PTD (dimensões encontradas no PTD da PP1); a forma de descrever ações, a preocupação em justificar a escolha dos conteúdos e instrumentos a serem utilizados no processo de avaliação, a forma de ressignificar os elementos de acordo com o contexto de atuação do seu trabalho, e os encaminhamentos adotados para os conteúdos, que acabam por promover um processo de ensino e de aprendizagem voltados aos problemas encontrados e vivenciados pelos alunos na sociedade (dimensões encontradas no PTD da PP2) – são configuradas pelo *modo* como as professoras interpretam o trabalho que lhe é *prescrito* (MACHADO, 2009a) – por meio, principalmente, do documento educacional do Paraná, DCE (PARANÁ, 2008) – e, a partir disso, autoprescrevem seu trabalho no PTD.

Mais do que essas dimensões, nossas análises demonstraram que, embora a PP1 organize seu PTD, este não apresenta um planejamento do seu trabalho para um público e ambiente de aprendizagem específicos, como orientado nas DCE (PARANÁ, 2008) – no caso, os alunos do 9º ano B do Ensino Fundamental II da instituição de ensino pública localizada em um bairro próximo a região central da cidade de Londrina-PR – mas apenas cópias dos elementos que são propostos neste documento educacional como um modelo para nortear o professor para a elaboração desse instrumento organizador do trabalho docente para a sua sala de aula. Já a PP2, demonstra que seu PTD segue a recomendação das DCE (PARANÁ, 2008, p.26): trata-se de um texto autoral, “vinculado à realidade e às necessidades” da turma e da instituição de ensino em que atua.

No que se refere ao segundo questionamento desta pesquisa:

- III) *Além do documento das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) (PARANÁ, 2008), que outras fontes prescritivas podem ser encontradas nos Planos de Trabalho Docente organizados pelas professoras-participantes da pesquisa?*

As análises dos PTD da PP1 e da PP2 trazem como resposta: em ambos os PTD, além das DCE (PARANÁ, 2008), uma fonte prescritiva encontrada – e que, na verdade, por inserirmos nossa pesquisa no contexto da Educação Básica pública, já era esperada – é o Livro Didático adotado pelas professoras para o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa em suas salas de aula (*Projeto Teláris – Português*, publicado pela Editora Ática, no caso da PP1, e *Português Linguagens*, publicado pela Editora Saraiva, no caso da PP2). No PTD da PP2, encontramos ainda a proposta das SD (DOLZ; NOVERRAZ, SHCNEUWLY, 2013). A presença dessa fonte prescritiva acontece por meio do uso de termos próprios do procedimento – como, por exemplo, “*apresentar aos alunos um problema de comunicação/explicação*”, “*produção inicial a fim de mapearmos as dificuldades dos alunos*” (PTD PP2) – e pode ser confirmada com o discurso da PP2 na entrevista realizada pela pesquisadora ao descrever o trabalho que estava sendo realizado na sua sala de aula do 2º ano do Ensino Médio.

Além das distinções na organização do *trabalho planejado* (MACHADO, 2009a) das professoras, ao analisarmos as entrevistas realizadas pela pesquisadora, pautadas na abordagem *Instrução ao sócia* (CLOT, 2007; 2010), com a PP1 e com a PP2, outras foram percebidas. Assim, para o nosso terceiro questionamento:

IV) *Nas entrevistas de Instrução ao sócia, como os elementos constitutivos do agir docente são tematizados pelas professoras-participantes da pesquisa?*

Nossas análises apontaram para a distinção na consolidação de conceitos presentes na disciplina de formação das professoras, a Língua Portuguesa, como *gêneros textuais* ou o trabalho com os eixos de ensino presentes nos documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008): *leitura, escrita, oralidade e análise linguística*.

Embora ambas cite os eixos em seus discursos, – o que evidencia que sabem que são necessários no processo de ensino e de aprendizagem da disciplina, – a PP1 não consegue apresentar à pesquisadora um encaminhamento de *como* (e *quais*) os conteúdos devem ser trabalhados em sala de aula em cada um deles, enquanto a PP2 demonstra uma certa facilidade nesta tarefa de instrução. Já com relação ao trabalho com os gêneros textuais, a PP1 parece compreendê-los apenas como um meio para ensinar, por exemplo, aspectos gramaticais, e não como um objeto de ensino como prescrito nos documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008). Já a PP2, um trabalho que parte do pressuposto desses

mesmos documentos: em uma dimensão social, em que aborda-se esse objeto para que seja possível (re)conhecer a função que seu uso pode exercer fora do ambiente escolar.

Diante dessas respostas, – que foram melhores apresentadas nos Capítulos IV e V, responsáveis pelas análises dos dados, – acreditamos que as distinções encontradas tanto no *modo* como as professoras-participantes interpretam o *trabalho prescrito* (MACHADO, 2009a) e desenvolvem o *trabalho planejado* (MACHADO, 2009a), quanto nas entrevistas pautadas pela metodologia *Instrução ao sócio* (CLOT, 2007; 2010), ao instruir a pesquisadora sobre como devem ser trabalhados os conteúdos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, advém do tempo de formação acadêmica dessas profissionais.

Como abordamos na pesquisa, embora ambas sejam graduadas em Letras Português com habilitação também em uma língua estrangeira (Inglês e Espanhol, respectivamente), as professoras-participantes têm 12 (doze) anos de diferença em suas formações. Esse tempo traz mudanças significativas no contexto educacional como, por exemplo, o surgimento dos documentos educacionais disponibilizados tanto pelo Governo Federal – PCN (BRASIL, 1998) – quanto pelo Governo Estadual – DCE (PARANÁ, 2008) – e com eles, a prescrição para que os professores considerem e trabalhem com os gêneros textuais como objetos de ensino em suas salas de aula.

Por sua vez, esse advento dos documentos educacionais (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008), refletem nas formações das professoras-participantes e, conseqüentemente, na forma com que estas conduzem suas práticas em sala de aula: enquanto a PP1, graduada na década de 1990, – época anterior a esses documentos – trabalha com os gêneros textuais como pretexto para outras aprendizagens, a PP2, graduada na década seguinte – e já com contato com esses documentos em sua formação – demonstra um trabalho que considera seu uso social.

Outro fator que, a nosso ver, contribui para a diferença na forma como as professoras-participantes conduzem seus trabalhos é a PP2, além de trabalhar com a atividade educacional, manter-se em um processo de formação (atualmente, doutoranda em Estudos da Linguagem) – o que contribui para esteja “atualizada” em relação às teorias e aos conceitos – enquanto a PP1 exerce apenas o papel de professora da disciplina de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, reafirmamos – e esperamos que a pesquisa tenha contribuído para se repensar na – a importância do docente em estar/manter-se em um processo formativo, e dos gestores de formação (como, por exemplo, das Semanas Pedagógicas) em respaldar o trabalho do professor: estender a questão da prática, mas sem deixar de lado aspectos teóricos tão

necessários para que o trabalho em sala de aula possa ser consolidado de uma maneira mais eficiente. Já em relação aos resultados da pesquisa, eles nos levam a concluir que os instrumentos técnicos e semióticos que agem na construção do trabalho docente (ou seja, o PTD ou a SD, metodologia de ensino adotada no planejamento da PP2) são portadores da memória do ofício, das experiências acumuladas, concretizadas ou impedidas por inúmeros obstáculos que, ao se transformarem em linguagem dirigida ao outro possibilitam a reorganização e modificação da atividade, abrindo espaços potenciais para o desenvolvimento profissional.

Por fim, reconhecemos que uma pesquisa acadêmica não acaba de fato: ao contrário, ela geralmente suscita novos estudos, a partir das reflexões realizadas. Diante disso, reconhecemos as limitações presentes em nosso trabalho – como, por exemplo, termos observado o *trabalho prescrito*, o *planejado* (MACHADO, 2009a), mas não trazermos dados do *trabalho real* (MACHADO, 2009a), – e assim cumprimos com os três níveis de trabalho abordados por Machado (2009) – uma vez que não acompanhamos as professoras em suas salas de aula. No entanto, essa incompletude contribui e se abre para outras possibilidades de pesquisa, – tanto para outros como para a própria pesquisadora – tais como a verificação do *real* da atividade docente em contextos de ensino e aprendizagem parecidos/com professores que planificam seu trabalho do mesmo modo aqui apresentado. Isso contribuiria para, talvez, uma melhor compreensão de um trabalho tão importante: o educacional.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, Rene. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaïevitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC. 2006.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **O curso de Pedagogia e a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa das séries iniciais**. 2007. 90 folhas. Monografia – Centro de Ciências Humanas, Educação, Comunicação e Arte, Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2007.
- _____. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- BRASIL. **LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. atual. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>. Acesso em: 13. ago.2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Educação é a base. MEC, 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Docemento-Final.pdf>
- BRASÍLIA: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014 – língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. 2013.
- BRASÍLIA: Ministério da Educação. Secretaria da Educação básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015 – língua portuguesa: ensino médio**. 2014.
- BRONCKART, Jean-Paul. MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- BRONCKART, Jean-Paul. **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 all.]. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formato das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: BROCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. (Trad.) Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes M. Matêncio. Campinas, SP: Mercado de 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 ideias sobre linguagem).

_____. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2 ed. 2 reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

BULEA, Ectarina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**. Grenoble: La pensée sauvage, 1985.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder do agir**. Belo Horizonte: Fabrefactun, 2010.

CRISTOVÃO, 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. (Orgs.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011, v1, p.17-40.

DE GRANDE, Paula Baracat; KLEIMAN, Angela B. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. **Língua, Literatura e Ensino**, Campinas, maio/2007, vol. II. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/lle/article/viewFile/10/7>. Acesso em: 27 jun. 2013.

De PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.) **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2014.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. Os gêneros textuais como unidade de trabalho. In: _____. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

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 Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed., 1. reimpr. Campinas: Mercado de Letras. 2013.

DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3ed. 1 reimpr. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

FARIA, Pablo Picasso Feliciano de. **Os PCN e a aula de Português**. Campinas: Unicamp, 2006. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00008.htm>. Acesso em 07 out. 2016.

FELIX, Thassiana Reis. **Dispositivos didáticos para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa**. 2014. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação formativa: autorregulação e controle de textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**. v.1, 2010.

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.

_____. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.) **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2014.

KLEIMAN, Ângela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: _____. SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223-243.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, p.1-25, dez.2007.

LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca. Trabalho do professor no ensino de língua inglesa com sequência didática. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.) **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar. In: _____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A formação do educador: algumas possibilidades. In: _____. **Formação crítica de professores: questões fundamentais.** (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 8). Campinas: Pontes Editores, 2010.

LIMA, Anselmo Pereira. **Visitas técnicas: interação escola-empresa.** Curitiba: CRV, 2010.

_____. Atividade, instrumento e desenvolvimento humano em situação de ensino-aprendizagem profissional: um protótipo de análise. In: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luiza B, ANJOS, Daniela Dias dos (Orgs). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Edue, 2004.

_____. **A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos.** 2010. Disponível em: <http://www.epedusp.com.br/ElianeGouveaLousada.pdf> Acesso em: 01. dez. 2013.

MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho.** Londrina: Edue, 2004.

_____. A perspectiva sociointeracionista de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désiree. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005.

_____; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso - LemD,** Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria Matos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Maria Antonia (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____; 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 Cristovão e Lilia Santos Abreu-Tardelli (Orgs.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas: Mercado das Letras, 2009 (Pós-fácio Jean Paul Bronckart).

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lilia S. (Org.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas: Mercado das Letras, 2009a.

_____. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.** Campinas: Mercado de Letras, 2009b.

_____. LOUSADA, Eliane Gouvêa. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, SC, v.10, n.3, set/dez 2010.

_____. LOUSADA, Eliane Gouvêa. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo: v. 16, n. spe. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172013000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 13 fev. 2017.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.); **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. **A formação do professor como um profissional crítico**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

MAXIMIN-BLANC, Sylviane; EYMARD, Chantal. Influence du contexte dans l'élaboration d'une compétence collective par des professeurs des écoles. **Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)**, Université de Genève, septembre 2010.

METZ, Mônica Cristina. O plano de trabalho docente como atividade de mediação. **Travessias**, v. 4, n.3. 2010.

_____. **O processo de constituição do plano de trabalho docente de língua portuguesa em uma escola pública paranaense: intenções e práticas**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método, criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: _____. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009a.

_____. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, Luiz Carlos (Org). **Interação: práticas de linguagem**. 1 ed. Londrina: Eduel, 2009b.

_____. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum. Estudos da Linguagem**. Revista do Programa de Pós-graduação em estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina. n.1/julho de 2011.

_____; ROSOLEM, Loretta Derbli Durães da Luz. **O plano de trabalho docente: instrumento mediador no trabalho dos professores do Paraná**. In: IV CONALI – Congresso Nacional de Linguagem e Interação. Múltiplos Olhares. Maringá: UEM, 2013.

_____. O agir do professor (re)configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2014a.

_____. Práticas de ensino e aprendizagem da escrita. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas, SP: Pontes, 2014b.

_____; PEREIRA, Liliane. Mediação: instrumentos semióticos para aprendizagens e desenvolvimento. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (Org.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. 1. ed. v. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____. ZIRONDI, Maria Ilza. Gêneros textuais em práticas de alfabetização e letramento. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

_____. Debate na sala de aula: gênero catalizador para aprendizagens e desenvolvimento. In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBER, Terezinha da Conceição da. (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. São Paulo: Mercado das Letras, 2015.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular universal. 2001. Disponível em: <http://stoa.usp.br/gepespp/files/3115/17336/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf>. Acesso em: 26.ago.2016.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba-PR, 2008.

PEREIRA, Liliane. **Didatização do discurso argumentativo: a escrita como prática social no ensino fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

PINTO, Adriana Cintra de Carvalho. **Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental**. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2009.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto**. 2011. 362 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RAMIRES, Vicentina. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. **Investigações (Recife)**, Recife, v. 18, n.18, p. 39-67, 2005.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Gomes. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*?. In: SIGNORINI, Inês (Org.); BENTES, Anna Christina. **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROSOLEM, Loretta Derbli Durães da Luz. **A linguagem revelando práticas docentes: das prescrições às ações em sala de aula.** 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SAITO, Cláudia Lopes Nascimento; SILVA, Daniela da; NASCIMENTO, Elvira Lopes. O trabalho do professor de língua portuguesa: singularidades do gênero da atividade mediada pela sequência didática. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 28, n. 2, p. 154-171, dez 2015.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação.** n. 11. 1999.

_____; _____. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3ed. 1 reimpr. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

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 Glaís Sales Cordeiro. 3ed. 1 reimpr. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

SOARES, Magda. Que professor de Português queremos formar? **Boletim da ABRALIN - Associação Brasileira de Linguística,** Brasília, n. 25, ago. 2001.

_____. Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização. In: _____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (Org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. **A internalização dos gêneros textuais como instrumentos mediadores por professores em formação no PDE-PARANÁ.** 2013. 304 fs. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

TARDIF, Maurice. O saber dos professores e sua formação. In: _____. **Saberes docentes e formação profissional.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Parte II, p. 225-303.

TELLES, João Antonio. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino,** v. 5, n.2, p. 91-116, 2002.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna.** 2008. 254 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos de Linguagem. Campinas: [s.n.], 2008.

TINOCO, Glícia Azevedo. Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino de língua portuguesa. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Org) **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Paulo: Claraluz, 2009.

VERGARA, Sylvia Constant. CALDAS, Miguel P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 4, out-dez, 2005.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOLMER, Lovani; RAMOS, Flávia Brocchetto. O livro didático de português (LDP): a variação dos gêneros textuais e a formação do leitor. In: **V SIGET – Simpósio internacional de estudo de gêneros textuais – o ensino em foco**. Caxias do Sul, RS: agosto de 2009.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica na criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

ZIRONDI, Maria Ilza. **Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento**. 2013. 366p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhora Professora,

Eu, Thassiana Reis Félix, mestranda em Linguagem e Educação, orientada pela Prof^a Dr^a Elvira Lopes Nascimento, docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina-PR, pretendo desenvolver uma pesquisa na área de formação de professores e gostaria de gerar meus dados de análise a partir do seu planejamento para as aulas no (...⁵⁸) do Colégio X⁵⁹, em Londrina-PR. O objetivo geral de minha pesquisa é investigar como a senhora organiza a progressão dos conteúdos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa em seu Plano de Trabalho Docente. Para atingir esse objetivo, pretendo:

- I) Levantar indícios das dimensões singulares do trabalho presentes no Plano de Trabalho Docente organizados pelas professoras-participantes da pesquisa;
- II) Identificar se há outras fontes prescritivas presentes nos Planos de Trabalho Docente organizados pelas professoras-participantes da pesquisa;
- III) Detectar como os elementos constitutivos do agir docente das professoras-participantes da pesquisa são tematizados na entrevista de *Instrução ao sócia*.

⁵⁸ Por os Termos entregues para as Professoras-Participantes diferirem apenas na indicação do nível de ensino, optamos por omitir a informação aqui e apresentar apenas uma das vias.

⁵⁹ No original, consta o nome da instituição de ensino que a professora-participante realiza seu trabalho.



Para isso, gostaria de contar com sua participação na pesquisa, cuja geração de dados ocorrerá em duas partes: na primeira, peço que a senhora me disponibilize o planejamento (PTD) organizado – assim como o nome do Livro Didático adotado – para ser trabalhado em sua turma de (...) ano, deste colégio (X), durante o ano letivo de 2016. Em um segundo momento, por meio de uma entrevista de *Instrução ao sócia*, na qual a senhora deverá me descrever como devo conduzir sua aula durante um suposto período em que precisasse ausentar-se do colégio, de modo que seus alunos não percebessem a substituição e nem ocasionasse consequências no ensino e aprendizagem da disciplina. Esta entrevista será em áudio, e deverá ser gravada e transcrita posteriormente por mim.

Caso concorde em participar da pesquisa, garante-se que:

1. sua identidade (e a do colégio) será preservada no desenvolvimento dela, bem como em qualquer divulgação de resultados;
2. sua liberdade de se recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa será assegurada, sem qualquer tipo de penalização;
3. os dados coletados serão destruídos após cinco anos contados a partir da data da última publicação dos resultados da pesquisa;
4. a pesquisadora colocar-se-á à sua disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas, seja pessoalmente no colégio ou no endereço informado abaixo, ou ainda por meio do telefone e/ou do e-mail também relacionados abaixo.

Se concordar em ser minha colaboradora, participando de minha pesquisa, e em permitir a utilização dos dados referidos, em conformidade com o exposto, peço-lhe a gentileza de preencher e assinar o “Consentimento de participação”, anexo ao presente termo.

Atenciosamente,

Thassiana Reis Félix

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – UEL - PR

Meu endereço: Rua Ivaí, 308 – Londrina-PR.

E-mail: thassi88@gmail.com

Telefone: (43)9647-5050

Projeto de pesquisa:

Dispositivos didáticos como organizadores da progressão dos conteúdos de ensino em Língua Portuguesa (título provisório)



Orientadora da Pesquisa:

Prof.^a Dr.^a Elvira Lopes Nascimento
Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Letras Vernáculas
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380
Caixa Postal 6001 – CEP 86051-990 – Londrina PR
E-mail: elopes@sercomtel.com.br
Telefone: (43) 3371-4822



CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DE PESQUISA

Eu, _____, RG _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa, supracitada, e disponibilizo minhas respostas em formulários, entrevistas e eventuais produções escritas ou orais desenvolvidas, registradas em áudio e/ou em vídeo. Confirmando ainda que fui devidamente informada e esclarecida pelo(a) pesquisador(a) _____ sobre a referida pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Da mesma forma, foi-me garantido que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer tipo de penalização.

(Local e data)

(Nome completo e assinatura)

APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PROFESSORA PARTICIPANTE 1

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PP1

P: bom (...) ... é o seguinte: como eu falei... os dados que forem gravados aqui... eu vou gravar... mas não vai aparecer seu nome... tá... não vai aparecer nome... não vai aparecer nome do colégio... vai aparecer assim “Colégio... estadual da cidade de Londrina”...

PP1: uhum...

P: mas... o tanto de colégio que tem essa cidade né... Se fosse pelo menos fosse em (...) dava pra ((risos))

PP1: ((risos))

P: mas assim... eu preciso... eu preciso de alguns dados... e... na verdade essa entrevista parece mais uma brincadeira ((risos))... assim... você imagina... imagina que você precisa sair aqui do colégio... imagina que eu sou uma ((características físicas da professora)) ((risos)) e que você vai fazer o... você precisa de uma licença e eu venho te substituir...

PP1: uhum...

P: eu sou a sua sócia... só que ninguém pode descobrir...

PP1: uhum...

P: como que você quer que eu dê essa aula? o tempo que você sair... Como você quer que eu trabalhe... na sua turma... do nono ano?

PP1: do nono ano?

P: do nono ano...

PP1: como que eu quero que você trabalhe...

P: como que você quer que eu passe os conteúdos... ((tosse da PP1)) que eu trabalhe... leitura... produção de texto... o que você faz no nono ano que eu poderia fazer sem eles desconfiarem que eu sou sócia?

PP1: o que seria... é... bem... eu priorizo bem a leitura... é a partir da leitura que eu trabalho tudo mais... né?... eu trabalho com a oralidade deles na leitura... na leitura... eu vou... como é que eu posso te dizer... é... de encaminhamento... sempre a gente parte... nós trabalhamos muito com gêneros... né? começamos sempre com o gênero... e a gente faz... é... dessa leitura... ah... toda a análise linguística... todo trabalho linguístico... todo o trabalho de... de... todas as dúvidas que eles tenham a gente trabalha a partir desses textos que eu seleciono pra dar início a algum texto... então por exemplo... eu quero trabalhar... eu sei.. eu fechei o bimestre com uma produção de texto... eu sei que aquela produção de texto eu percebi que aquela turma ela tem... determinados... determinadas deficiências... ai... eu to falando aqui de questões gramaticais...

P: sim...

PPI: aí eu já vou selecionar textos para o próximo bimestre naquele gênero que eu pretendo trabalhar... pra gente iniciar o trabalho e... pontuar o que eu quero pra eles... agora... é... não sei assim... como assim?... porque é muita coisa... é leitura... é produção de texto..

P: não... sim... os eixos... dos documentos oficiais...

PPI: uhum...

P: leitura... oralidade...

PPI: sim...

P: análise linguística... escrita... e quais os gêneros... dentro dessa... dessa leitura você falou que trabalha com os gêneros... no nono ano quais os gêneros que geralmente você trabalha?

PPI: nono ano?... então geralmente eu não trabalho porque é a primeira vez que eu peguei o nono ano... eu só trabalho com Ensino Médio... eu trabalhei... agora esse ano que eu to assumindo... eu peguei só pra complementar... porque até ano passado eu tava com a prefeitura... eu tenho padrão da prefeitura... eu pedi uma licença e assumi então o período da tarde... no nono ano... então quais são... nós trabalhamos com mídia... é gêneros jornalísticos... tratamento com a argumentação... textos argumentativos... nós trabalhamos com... gêneros narrativos em prosa e em verso... nós trabalhamos com... o que tem de gêneros?... poema... acho que do nono ano... ((incompreensível)) à tarde.. é... até agora nós trabalhamos com o jornalístico... trabalhamos com... contos... com poemas.. é... são os gêneros do nono ano.

P: e esses gêneros... eles estão no livro didático ou você traz fora?

PPI: não... os gêneros eles estão contemplados no livro didático... o livro didático é material de apoio... eu trabalho com ele porque a gente não tem cota de xerox... então a gente trabalha com os textos que os livros têm... eu seleciono aqui o que é interessante... o que é relevante... daquele livro... e... internet a gente até tem um bom apoio porque nós temos é... a biblioteca com datashow... a sala de vídeo com Datashow... e um laboratório de informática... dá pra gente... fazer um trabalho legal com eles... só que o problema é o seguinte... são quarenta alunos... em sala de aula... o laboratório de informática...

P: no nono ano... quarenta alunos?

PPI: é... são... não... nono não... nono são... trinta e seis?... pensa.. laboratório de informática tem catorze máquinas... com dez funcionando... esporadicamente... então você nunca sabe quantas... você tem que sempre fazer um trabalho paralelo... sempre com a ajuda de alguém que você fique com a metade da sala ou você divide a sala e enquanto esse grupo faz esse trabalho aqui e tal... dá pra gente... usar a internet... mas é sempre complicado.. por isso a gente acaba recorrendo ao... livro didático... acaba precisando... dele... os textos... é o único material que a gente tem pra todos...

P: infelizmente...

PPI: *é... infelizmente... é o único material que a gente tem pra todos... MAS... a gente não tem que seguir... eu não sigo a sequência... eu não faço o meu planejamento em cima do... livro...*

P: *do livro...*

PPI: *do livro didático... não... mas eu uso... eu sei o que tem no livro didático e... quais os textos que eu vou poder aproveitar no livro didático né?... nós temos o... você chegou a conhecer já o... o Teláris... o Projeto Teláris?*

P: *eu... eu olhei no PNLD porque eu não achei o... livro... eu liguei lá no (...) e pedi... eu queria o livro do professor... por causa do manual do professor e o meu foco é como o professor organiza... trabalha...*

PPI: *é...*

P: *e eles só tinham o livro do aluno...*

PPI: *é... então... eu tive um problema esse ano... quando eu assumi esse nono ano não tinha livro do professor e eu consegui há um mês mais ou menos o livro...*

P: *e quando começou as aulas?... fevereiro?*

PPI: *é... eu fui na Ática... liguei na editora... pedi... e como agora vai pra análise e já tá vindo outro então eles não tinham material... eles estavam agora fazendo no início do ano a divulgação para as escolas particulares...*

P: *mas..*

PPI: *então quer dizer é um material que a gente tem de apoio... mas...*

P: *mas não tem... Mas perai... os alunos tinham...*

PPI: *não... aluno tem... eu não consegui o do professor...*

P: *tá... mas de fevereiro até agora o que você fazia?... se você não tinha o seu?*

PPI: *não... mas eu trabalho com ele como apoio... então é isso que eu to te falando... eu uso... os textos... alguns textos que vem ao encontro do que eu... do que eu proponho pra eles... mas é um material só... não dá pra seguir... não dá pra seguir o roteiro que tem... eu não conhecia esse Projeto... eu não... eu não tinha acesso aos outros... você não conseguiu?... eu também não consegui... eu precisava dos demais livros... eu não tinha acesso aos demais livros pra saber como é que... o que os planejamentos anteriores tinham...*

P: *então... eu fui à biblioteca... tem aquela Biblioteca do Professor... que aqui tem a Biblioteca da (...)... ai falaram que tem a Biblioteca do Professor que você consegue... do nono ano não tem...*

PPI: *eu também procurei...*

P: aí eu falei “nossa é muito complicado”...

PPI: eu procurei muito pelo livro...

P: acha para comprar em São Paulo... mas até vir é complicado... é preço também... o frete é mais...

PPI: então... é de apoio mesmo... e é TÃO... ele é um material de apoio tanto quanto é pra mim poder usar mídia em sala de aula... ele só serve mesmo pra... principalmente pra texto... como a gente não pode usar aqui... não pode xerocar... o aluno não compra... você vai fazer leitura o aluno não compra... você pede livro... você não pode pedir um título pra você trabalhar realmente... e ainda uma vantagem que tem esse livro o Teláris ele vem com um Projeto de Leitura no final do livro... ele vem... você chegou a conhecer ou não?... pegou o do aluno?...algum... no final do livro ele traz um Projeto de Leitura que ele traz um livro na íntegra...

P: nossa que legal...

PPI: então esse é o único livro que eu consigo trabalhar na íntegra...

P: que legal... é qual seria o Projeto de Leitura do nono ano?

PPI: o do nono ano... é O Alienista.. do Machado de Assis...

P: olha...

PPI: um conto né... é um conto que fica entre o conto e a novela... né que dá pra você trabalhar as duas coisas os elementos ali bem bacana... eles fazem uma leitura interessante já na sala de aula né?... dá pra fazer em sala de aula com eles... dá pra explorar bastante o... o texto porque ai todos têm... e é o único que todos têm...a biblioteca não tem nenhum livro que tenha...

P: trinta e seis exemplares...

PPI: exemplares... é... não tem nenhum... fica... fica muito difícil... eu seleciono os livros... a leitura direcionada... seleciono os livros que tenham mais ou menos o perfil que eu queira na biblioteca mas... não tem trinta e seis... então... é complicado... você tem que fazer... pra essa leitura... pra ser leitura livre né que a gente chama... ((risos))...

P: é complicado...

PPI: é difícil... é difícil...

P: imagino... eu via lá em (...) também... não tinha nada... lá...

PPI: não tem meio né?...

P: lá é pior... lá... o colégio era... quatro salas de aula...

PPI: e é do município?

P: não... é estadual...

PPI: ah é estadual né?...

P: é estadual... (...) tinha do sexto ano até o nono na parte da tarde... Ensino Médio à noite... e durante a manhã era Ensino Fundamental I... primeira à quarta série...

PPI: hum... complicado...

P: e todas as salas eram dezesseis... dezesseis... no máximo vinte alunos...

PPI: escola de zona rural... isso que você desistiu assim... com uma turma de dezesseis alunos... ((risos))... então até por isso que eu comecei o trabalho desse ano com o... com o gênero jornalístico... porque aí eu tenho material...farto ((risos))

P: verdade...

PPI: né? eu tenho material... tanto na internet tanto em jornal mesmo impresso... né?... aí dá pra fazer um trabalho bem bacana com eles... né?... um tema legal... atual... né?... tanto notícia... reportagem... editorial... texto de opinião... eles escreveram daí para publicar... eu mandei pro jornal... mandaram carta do leitor... então o que você faz no... não chega a ser uma Sequência Didática... ((risos)) mas você faz com os elementos de uma Sequência... o... o... a carta do leitor né?... e mesmo os textos de opinião que eles mandaram... é pros jornais... foi um trabalho... é acho que foi o mais interessante... o que deu mais resultado... eles tinham uma maturidade bastante... clara... pra que que eles precisavam produzir... aprender a argumentar... o que que era.. e eles fizeram trabalhos bastante interessantes... mas falta... é difícil... complicado... a falta de material é complicada... complicado... e agora a gente tá recebendo os materiais para análise novamente... estão ali... até se você quiser dar uma olhadinha... e veio o Teláris novamente... não muda assim muita coisa... mas... já... tem muito pouca mudança...

P: e como está sendo trabalhar com o nono ano pra quem sempre trabalhou com o Ensino Médio?

PPI: eu to GOSTANDO.

P: tá gostando?

PPI: uhum... eu to gostando.

P: prefere?... os mais novinhos?... apesar...

PPI: não...

P: de que você sempre pegou primeiro ano... tá bem ali...

PPI: é... não tem muita diferença... não tem muita diferença... até o conteúdo é muito parecido né?... é muito parecido... o Ensino Médio... o que o Ensino Médio faz?... vai

aprofundar os conteúdos que eles viram no Fundamental... assim em Português... a gente trabalha com todos os gêneros no primeiro... no Fundamental eles já viram já passaram por todos os gêneros... o que você vai fazer? explorar um pouco mais aquilo né... não tem muita... não tem muita diferença.. a idade é bem próxima... do nono e do primeiro... agora no segundo e no terceiro já muda um pouquinho... mas eu não vejo tanta diferença... é pouca coisa...

P: e dentro dessa sala... a leitura você falou como você trabalha... se fosse para trabalhar a análise linguística... pelo gênero também?

PPI: a partir dos gêneros...

P: a gramática a partir dele?

PPI: uhum... a partir dele...

P: tudo a partir do gênero?

PPI: sempre... é...

P: nada... descontextualizado?

PPI: como assim?... como a gente fazia antigamente?... aula de...

P: aula de su...

PPI: não não não...

P: aula de SUBSTANTIVO ((risos))...

PPI: não não não tem... ((risos)) não tem mais isso... faz tempo já que a gente não tem mais isso... nem os livros trazem mais assim... alguns ainda trazem... né?... alguns... mas eles trazem meio a análise linguística já... em cima dos textos... é super contextualizado...

P: quando eu estava em (...) eu levava as coisas fora.. eu sei muito bem o que você está falando de não ter cota para xerox...

PPI: uhum...

P: lá a gente até tinha... eles falavam que podia... só que eu levava mais de casa mesmo né?... pouquinho aluno... dezessete alunos... a gente leva e tal... não... também nunca gostei de usar o livro didático e fiquei três meses só... (...).. até o dia que o secretário ((risos)) que tava fazendo o curso de (...) chegou em mim e falou assim “professor que é professor de Língua Portuguesa chega na sala de aula... abre o li/ faz a chamada... abre o livro e fala assim ‘você vão copiar o texto da página tal até a página tal’...”

PPI: o quê?

P: “você vai copiar o texto”...

PPI: *o secretário falou isso pra você?*

P: *o secretário falou... “você vai copiar o texto... você vai copiar o texto da página tal a página tal”... “cinco minutos antes de bater o sinal... você pega vai de carteira a carteira e vê se eles copiaram... quem copiou sai para o intervalo quem não copiou fica de castigo dentro da sala”*

PPI: *falou isso pra você?... que ridículo... nossa...*

P: *simplesmente eu olhei pra cara dele e falei “ah é desse jeito que dá aula?... então você procura outra pessoa que eu to saindo”... abandonei...*

PPI: *eu imagino que quem está começando pode ouvir uma barbaridade dessa... mas quem... eu falo que eu vou ouvir porque ninguém vai vir falar pra mim como é que eu tenho que dar aula né? ((risos))*

P: *vinte anos... vinte anos né?... mil novecentos e noventa e seis...*

PPI: *é... que é isso?... é a mesma coisa de falar que professor de Educação Física tem que dar a bola e deixar eles jogarem... é a mesma coisa... e nós tivemos muitos assim né?... você não teve?*

P: *com certeza ((risos)) com certeza... até hoje eu vejo desse jeito... eu conheço uma pessoa tenho contato até hoje... desse jeito...*

PPI: *é então... a gente por muito tempo nós... preparamos o nosso conteúdo baseados na análise linguística mesmo né?... separando por bimestre era assim seguindo... mas há bastante tempo não é mais assim... inclusive às vezes a gente até fica meio... você tem que ter um... dá muito mais trabalho... né?... se você ficou mesmo que três meses... embora três meses com dezessete alunos não é.. não é... não é realidade... não é?... do que com quarenta e cinco aulas.. e...*

P: *eu sei que não...*

PPI: *mas... não é desculpa pra você ter... até porque não dá pra dar aula da gramática pela gramática que não dá... não tem... se já não tinha um público... é que aceitasse isso há muito tempo... hoje então... impossível... impossível... eles são muito ((estala os dedos)) rápidos e... e... informados... é... têm muito acesso a... a textos então a gente tem que aprender isso... á informações né?... a gente precisa aprender isso com eles... não dá mais pra ficar passando do jeito que a gente trabalhava antes não... não dá... não tem mais como... eu acho que nem a gente consegue mais desse jeito... não é mais possível...*

P: *eu escutei isso ((risos))...*

PPI: *e a gente sabe que não dá certo... que o resultado é muito diferente...*

P: *eu escutei isso porque diz que aluno não pode falar... entendeu?*

PPI: *((risos))*

P: diz que faz muito barulho na escola...

PPI: é complicado...

P: faz muito barulho você fazer uma roda e “vamos discutir isso”... é mais fácil copiar...

PPI: então... a gente sai assim... eu tive aula agora... duas aulas no nono ano e a gente tava fazendo seminário... você sai sem voz né?... porque a sala deste tamanho e era debate e você tem fazer.. você tem que falar... deixar falar e o tom de voz... então assim é muito mais desgastante você deixá-los falarem né?... deixar uma turma deste tamanho fazer trabalho em círculo fazer seminário... ah... é complicado.

P: são quantas aulas?... cinco por semana?... no nono ano?

PPI: fundamental é...

P: e três no Ensino Médio?

PPI: DUAS no primeiro ano...

P: ta brincando...

PPI: uhum..

P: na minha época eu acho que era cinco não era?... era muito...

PPI: quatro aulas... acho que eram quatro..

P: eu não lembro mas...

PPI: agora são duas... duas no primeiro três no segundo três no terceiro... o que você... então o que você...

P: era a pergunta que eu ia fazer... o que você trabalha?

PPI: o que que é.. o que que eu trabalho... e as minhas aulas ainda são assim... os primeiros anos da manhã eu tenho um dia só aula germinada...

P: uma vez por semana...

PPI: então... uma vez por semana... eu faço um desenvolvo um projeto toda semana... então por exemplo eu vou trabalhar tal assunto naquela semana... então eu desenvolvo do começo ao fim... com RESULTADO já naquele dia eu preciso... eu vejo eles QUATRO VEZES AO MÊS...

P: é complicado... bem complicado...

PPI: eu to trabalhando agora recursos expressivos com eles... ((aluno aparece cumprimentando “e ai... beleza?”))... eu peguei... trabalhei com algumas figuras de linguagem né?... dentro dos recursos o que que eu fiz? ((professora cumprimenta o aluno

“oi... tudo bem?”))... eles.. eu trouxe música e selecionei músicas várias músicas que tivessem figuras de linguagem... trouxe trechos... daqueles trechos a gente reconhece as figuras de linguagem... ai eu indico onde eles podem pesquisar... em casa... ou nos livros ou na biblioteca... já deixo separado aqui na biblioteca de outros autores () que eles trabalham... pra depois eles ampliarem aquilo... mas a gente eu trabalho duas aulas... praticamente eu tenho que dar conta de um conteúdo em um dia...

P: o livro didático do Ensino Médio ainda é comprado?... porque na minha época era... eu tenho o livro até hoje...

PPI: comprado?... vocês precisavam comprar?

P: a gente precisava comprar...era o Português Maia... o amarelinho...

PPI: ah é?

P: você tinha o verde e a gente tinha o amarelo... essas coisas marcam (...) ((risos))

PPI: é mesmo...

P: a gente precisava comprar todos os livros...

PPI: ah é mesmo... aquele Maia que tinha a listra assim amarelinha...

P: a edição compacta..

PPI: ah verdade...

P: eu achava lindo aquele livro...

PPI: e é ruim aquele livro ein... nossa...

P: é um pra... exatamente...

PPI: nossa aquele livro... a gente tem aqui vários exemplares...

P: sério?

PPI: às vezes quando eu preciso que eles façam alguma pesquisa de... GRAMÁTICA... “ó vão à biblioteca e pesquisam isso isso e isso”..

P: aquele amarelo ainda?

PPI: aquele amarelo ainda...

P: daquela edição?... dois mil e...

PPI: eu acho que é vermelho amarelo... assim não é?

P: vermelho amarelo e branco...

PPI: vermelho amarelo e branco... tem aqui na biblioteca... acho que é da mesma...

P: dois mil e... três?... dois mil e três... dois mil e dois... eu entrei em dois mil e três e ele era lançamento... parece... não e a gente adorava aquele livro na época... agora... mais de dez anos quando você olha aquilo lá... meu Deus...

PPI: como mudou né?... e o livro... o texto era o pretexto... para a gramática...

P: tudo fragmento de...

PPI: exatamente... não tinha...

P: tinha A Cartomante lá... Dom Casmurro... eu tava vendo esses dias...

PPI: é verdade... e é interessante porque... esses dias eu tava conversando com a (...) da biblioteca... eu acho que já era a (...) né?

P: ela tá aí ainda?

PPI: tá... e peguei uns livros com o meu nome... e eu falei “olha aqui (...) como que era...” e não era só esse... tem o do Faraco com essa mesma proposta né?... aquele é o mais fraco.. esse Maia ele é... o Faraco a gente tentava fazer um... não sei se você conhece... se você lembra... o Faraco é da mesma época... e a gente trabalhava com esse Maia em sala de aula para esse ciclo né?

P: era uma edição compacta...os três anos ((risos))

PPI: quer dizer... de texto não tinha nada né?

P: não... era...

PPI: de texto não tinha nada...

P: era... substantivo... “substantivo é pa pa pa”... “adjetivo pa pa pa”... nossa eu tava olhando... meu Deus... como pode?

PPI: é... nossa como a gente era feliz né?... olha como era fácil... ((risos)) ainda têm muitos colegas ainda... COLEGAS que são novos.. colegas que estão saindo do Mestrado e que são muito da Gramática...(vozes no corredor/áudio ruim para entender) dão as aulas pela Gramática... aprenderam assim... sem citar nomes... mas APRENDERAM assim porque ESTUDARAM assim lá no Ensino Médio...

P: passaram na faculdade que é desse jeito?

PPI: não... no Ensino Médio...

P: não... tá mas...

PPI: passaram pela faculdade... fizeram Mestrado e voltam e trabalham...

P: é complicado... porque você vê totalmente diferente na faculdade... o que você vê na faculdade até parece uma utopia eu acho...

PPI: é...

P: não é?... que você vê que tem que ser de uma maneira... e na sala de aula...

PPI: não é assim...

P: não é...

PPI: você vai... quando você vai pra sala de aula você vai... tentar conciliar o que você acredita que a faculdade tenha te passado de... o que você acredita que é bacana para você... e o que ela te proporciona... agora você tem que conseguir caminhar... a coisa não é... não é simples...

P: nossa... saber que quem tá começando agora trabalhar daquela maneira ainda... assusta... porque professores mais velhos... eu conheço professores mais velhos... que se formaram na sua época aí a gente até... né... tipo... aprenderam assim...

PPI: uhum... exatamente... é a mesma coisa... e é até difícil de você... porque o que você vê é um monte de gente com a minha formação muito angustiada agora... porque não tá conseguindo mudar né?... ou até anteriores né? ((celular)) muita dificuldade... (...). pergunta se consegue?... não consegue e nem quer... ainda mais porque tá saindo... ai não dá conta.. agora então... o que vai ter de professor se aposentando com esse... com esse Registro de Classe Online... porque é uma OUTRA visão...

P: e não para né?... porque eles vão mudando...

PPI: mas pra quem já tem um pouco de... de... de contato não tem tanta dificuldade... mas tem gente que nem usa a internet... né?... no máximo o Word... pra digitar texto... a gente fala isso mas... e... ALUNOS... eu tenho um projeto de jornal com os alunos... e eu to tendo que dar aula de... de edição de texto pra eles... porque eles não sabem usar... eles sabem usar a internet pra...

P: Facebook... rede social...

PPI: não tem... né?... eu fiquei espantada quando eu vi que eles não sabiam nada de Word...

P: em que ano?

PPI: nada de editor... pra... nono ano...

P: nono ano?

PPI: nono ano... tem o sexto e o nono que tem um trabalho assim... que eu precisava usar... mas mesmo no nono ano... o sexto ainda ((celular tocando)) só um minutinho...

P: tudo bem.

((PPI atende a ligação))

PPI: (...) pode falar... vai bater o sinal..

P: vai bater o sinal?... não... acho que tá tranquilo... acho que tem bastante coisa já...

PPI: você quer conhecer.. você quer o Teláris?

P: eu quero... eu quero conhecer o Teláris e eu quero... se você tiver tempo... não sei que horas que bate o sinal aqui...

PPI: sete e vinte...

P: sete e vinte... é não vai dar tempo...

PPI: se você quiser ficar aqui dando uma olhada...

P: não o online que você falou da...

PPI: ah... vamos ali na. ((fim da gravação)).

APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PROFESSORA PARTICIPANTE 2

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PP2.

P: vamos... bom (...) eu... vamos imaginar uma situação que você vai sair de licença do colégio... tá?... e faz de conta que eu sou parecida com você assim.... e eu preciso... dar aula no seu lugar... como que você quer que eu dê a sua aula para o pri para o segundo ano do Ensino Médio sem que os alunos desconfiem que eu sou sócia?

PP2: bom... eu vou passar pra você o Plano de Trabalho Docente para você verificar o que é trabalhado... mas eu já comecei um trabalho com eles e você vai dar continuidade.

P: qual é esse trabalho?

PP2: é... eu comecei um trabalho com Sequência Didática do gênero Crônica... e... atendendo uma lei né que pede pra trabalhar a questão afro dentro da sala de aula... né porque tá... as pedagogas da escola pedem e também está dentro do planejamento... eu vou trabalhar com a crônica da Cidinha da Silva que trabalha essa questão da... do preconceito racial camuflado... e aí você vai... na verdade eu já levei pra sala um problema... uma questão-problema do preconceito racial camuflado... levei as crônicas da Cidinha da Silva discuti com eles... nós fizemos leitura... debates... e depois eu... eu levei alguns exemplos de crônicas como eu já disse né?... e também levei um vídeo do Conexão Repórter No Rastro do Preconceito e aí em cima desse assunto... e com exemplos de crônicas né? pra eles... sentirem como se elabora uma crônica... eu pedi uma produção inicial e com essa produção inicial deles eu fiz o mapeamento das dificuldades ali presentes né... das capacidades e capacidades ali presentes né? entre aspas... em capacidades... é... levei pra casa e... com base nisso eu elaborei essa Sequência Didática que você vai dar continuidade e eles não vão nem perceber a diferença entre nós duas... ((risos)) então... na Sequência Didática dentro desse planejamento eu vou trabalhar todas as questões... é... a questão da leitura... a questão da... oralidade né?... a questão da produção de texto... e a questão gramatical em que nós precisamos abordar todas essas questões no Ensino Médio... e aí você... vai entrar com eles em sala vai levar pra eles vários exemplos de crônicas pra eles sentirem a diferença... vai trabalhar o contexto de produção pra eles perceberem qual é o objetivo... qual a finalidade... pra que serve e... ah... apontar pra eles sobre o Projeto que eu já tinha falado pra eles sobre o Projeto... e reforçar pra eles que eles vão ter que construir crônicas com essa... com esse tema preconceito racial camuflado para ser postado no blog... então eles vão montar um blog e você vai postar com eles nesse blog essas... essas crônicas. Né... que também tá tudo explicado ali no Projeto que você vai fazer... e depois disso você vai trabalhar o plano textual global que é a estrutura do gênero... as sequências ali presentes... as características do gênero crônica... a capacidade linguístico-discursiva que eu verifiquei que há muita dificuldade por exemplo com a... questão da... da acentuação... com a questão da pontuação a questão dos verbos... eles têm muita dificuldade com o uso dos verbos... então você ((ruído muito grande. Impossível compreender))... a questão dos conectivos por exemplo... você poderia levar... tornar a atividade mais dinâmica né?... levar pra eles um envelope com vários conectivos... e aí depois pedir pra eles organizarem... é... mostrar pra eles um texto a questão dos conectivos na coesão... mostrando pra eles a ligação ali... apontar pra eles no texto os problemas de acentuação... que apareceram né?... e trabalhar com eles em seguida... a questão da acentuação de uma maneira mais tradicional porque não tem como trabalhar a

acentuação de uma forma tão dinâmica assim... né? nesse sentido... Ah tá e outra coisa também é a questão da oralidade pra trabalhar com eles... a questão da oralidade não... a questão da leitura... na questão da leitura é.. você vai trabalhar com as crônicas da Cidinha da Silva né? pra eles terem base pra eles fazerem as produções deles... e também gostaria que você levasse eles à biblioteca... pra ajuda-los a selecionar os livros... então... nesse momento da subjetividade né? pra trabalhar a questão da subjetividade deles... você vai com eles até as prateleiras... e vai ajuda-los a escolher os livros... dar dicas... mas deixa-los livres para isso... tá?

P: *ta...*

PP2: *e a única imposição mesmo é em relação às crônicas... que como a gente tá trabalhando crônicas então nada melhor do que LER crônicas... pra eles terem base pra eles fazerem a produção deles... porque é difícil você fazer uma produção se você não tiver BONS exemplos... né? de outros textos... de outros gêneros...*

P: *análise linguística você falou... leitura você falou... oralidade?*

PP2: *oralidade... perai que eu vou pensar... é a oralidade daria pra você pedir... fazer uma roda de leitura e levar um debate... e pedir pra eles opinarem dar a opinião deles o que eles acham... instigar... fazer eles falarem né?... é no caso aí não caberia um seminário... mas trabalhar com eles a questão do debate... e aí você permite que eles... você faz com que eles deem a opinião... que eles falem em sala... dentro dessa Sequência Didática claro... dentro dessa Sequência Didática.*

P: *e quantos alunos?*

PP2: *nós temos... em média trinta alunos na sala né? e... é uma escola de periferia então você vai tem que levar em consideração esse contexto... não adianta você trabalhar da mesma forma que você trabalha por exemplo no (...) que é uma escola que os alunos têm bastante dificuldade... por isso que eu to levando essa questão do preconceito racial camuflado porque no primeiro dia... depois você vai entrar... mas no primeiro dia que eu levei essa questão-problema pra sala de aula que nós fizemos um debate... os alunos se mostraram bem interessados porque muitos deles já tinham sofrido preconceito... racial.. é... em outras situações... quando eles foram ao mercado quando eles foram à uma loja e eles foram perseguidos às vezes por conta deles serem negros... por conta da cor... foi o que eles relataram... uma menina mesmo ela tinha ela tem um namorado e ela foi à uma loja... e pelo fato do namorado dela ser negro... ela foi... no caso lá o cara acabou abordando eles e chamando a atenção do cara... pensou que ele era um ladrão ou alguma coisa nesse sentido... então eles gostaram bastante da crônica que é... cada... esqueci o nome da crônica agora.. da Cidinha da Silva... é... Cada trident... não lembro o nome direito... mas... ela se viu ali na crônica né?... então ela gostou bastante... foi um momento que a sala ficou bem... bem quieta e eles prestaram bastante atenção na aula... mesmo eles tendo bastante dificuldade... então chamou bastante a atenção deles esse assunto... que eles sentiram... bem próximos... bem próximos da crônica né? a questão... porque a Cidinha da Silva ela trabalha bastante com... com questões do dia a dia né? então... despertou bastante a atenção deles... e CLARO que com isso também você vai entrar na Literatura... então... tornar a literatura mais próxima deles... e você vai tá contemplando tudo né? a questão linguística a questão da literatura... porque assim... nós temos três aulas por semana apenas de Língua Portuguesa e dentro*

dessas três aulas por semana você tem que trabalhar Literatura Produção de Texto Análise Linguística... então é muito pouco tempo para se trabalhar TANTAS coisas...

P: *três aulas por semana... cinquenta minutos cada aula?*

PP2: *cinquenta minutos cada aula... e só tem três aulas por semana... na escola pública.. e você tem que levar em consideração que ali no Ensino Médio muitos deles tem uma certa defasagem... muita dificuldade... muita dificuldade na questão textual... na oralidade... então você vai ter que levar em consideração tudo isso na hora de você levar... fazer o seu trabalho...*

P: *e quando você decidiu por esse assunto da Sequência Didática você já estava sabendo dessa... situação?*

PP2: *já...*

P: *foi isso que desencadeou?*

PP2: *na verdade o que me motivou a fazer esse tipo de trabalho é exatamente é por conta da dificuldade deles e... também porque eu queria levar em consideração o contexto deles... então eu não queria só aplicar uma Sequência Didática ali... eu queria levar em consideração o contexto dos alunos pra daí fazer esse trabalho diferenciado... e trazer pra eles... fazer com que fosse algo importante pra eles... né? eles ficaram motivados... daí eles já fizeram a produção inicial... a produção inicial ficou interessante... agora você vai fazer um trabalho aí de produção intermediária... vai fazer o trabalho de uma Sequência Didática... vai fazer eles produzirem uma produção intermediária uma produção final mas você vai ver que a produção inicial ficou bem interessante... eles se basearam bastante nas crônicas da Cidinha da Silva... pegaram as crônicas dela como exemplo... pra produzir as crônicas deles.*

P: *obrigada.*

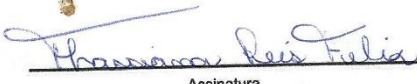
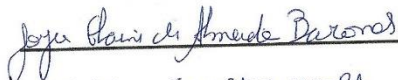

PP2: *imagina.*

ANEXOS

ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Dispositivos didáticos como organizadores da progressão dos conteúdos de ensino em Língua Portuguesa			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 2			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes, Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: THASSIANA REIS FÉLIX			
6. CPF: 064.967.749-86		7. Endereço (Rua, n.º): IVAI, 308 PARAISO LONDRINA PARANA 86025440	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (43) 3337-1453	10. Outro Telefone:
		11. Email: thassi88@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 19 / 09 / 16		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual de Londrina - UEL		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: CCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem
15. Telefone: (43) 3371-4624		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: 		CPF: 641696939-49	
Cargo/Função: VICE - COORDENADORA			
Data: 19 / 09 / 2016		 Assinatura Prof. Dra. Fabiane Cristina Altino Coordenadora do PPG em Estudos da Linguagem CLCH/UEL	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			