



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PRISCILA AZEVEDO DA FONSECA LANFERDINI

**O TRABALHO (AGIR) DOCENTE NO PROCESSO COLETIVO
DE PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

LONDRINA
2012

PRISCILA AZEVEDO DA FONSECA LANFERDINI

**O TRABALHO (AGIR) DOCENTE NO PROCESSO COLETIVO
DE PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes
Cristovão

LONDRINA
2012

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

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L268t Lanferdini, Priscila Azevedo da Fonseca.
O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de língua inglesa / Priscila Azevedo da Fonseca Lanferdini. – Londrina, 2012.
178 f. : il.

Orientador: Vera Lúcia Lopes Cristovão.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2012.
Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Interacionismo sóciodiscursivo – Teses. 3. Língua inglesa – Formação de professores – Teses. 4. Língua inglesa – Trabalho/agir docente – Teses. 5. Planejamento docente – Teses. 6. Modos de agir – Teses. I. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 802.0:37.02

PRISCILA AZEVEDO DA FONSECA LANFERDINI

**O TRABALHO (AGIR) DOCENTE NO PROCESSO COLETIVO
DE PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

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

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Orientadora
UEL – Londrina - Pr

Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento
Componente da Banca
UEL – Londrina - Pr

Profa. Dra. Betânia Passos Medrado
Componente da Banca
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Londrina, 26 de março de 2012.

*Ao grande amor da minha vida João Samuel,
por tanto me amar, por acreditar em mim, por
sua dedicação, cuidado e carinho.*

*Ao meu pai Antenor, meu maior exemplo de
persistência, honestidade e trabalho. Pai, eu
sinto muito orgulho de ser sua filha!*

*À minha mãe Terezinha, de quem eu herdei a
serenidade e a paciência. Mãe, obrigada por
seu cuidado e dedicação!*

MEUS MAIS SINCEROS AGRADECIMENTOS...

À Vera, minha orientadora, por criar oportunidades que possibilitaram meu desenvolvimento profissional e pessoal, por ter mergulhado nesta pesquisa tão profundamente quanto eu, por me guiar nos caminhos sinuosos da pesquisa e pela oportunidade de conviver com uma pessoa que não se deixa abalar pelos obstáculos encontrados.

À Lidia, minha querida professora, minha querida amiga. Agradeço pelo caminho trilhado em prol de minha formação, pelos conselhos, pelas leituras, discussões e questionamentos que enriqueceram esta pesquisa. Obrigada pela confiança depositada em mim e por sua amizade.

Às professoras Elvira Lopes Nascimento e Betânia Passos Medrado por terem aceitado compor a banca de defesa desta pesquisa, pela leitura atenta e pelas contribuições dadas a este trabalho na fase de qualificação.

Aos membros do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) pelas oportunidades de estudo, pelas sugestões valiosas dadas a este trabalho e pelo acolhimento.

A toda minha família, em especial, meu esposo João Samuel, meus pais Antenor e Terezinha, aos meus irmãos Graziely, Patrik e Vanessa, aos meus sogros Fátima e João e ao meu cunhado Fabrício por todo o apoio, cuidado, incentivo, paciência e compreensão nos momentos em que estive ausente.

À minha sogra Fátima por todo o apoio e palavras de incentivo, seu cuidado por mim tornou possível esta caminhada.

Às professoras sujeitos da pesquisa Carla, Raquel e Solange (nomes fictícios), pela disponibilidade, por terem tirado de seus momentos de lazer tempo para as reflexões que abrilhantaram este trabalho.

Ao colégio estadual contexto desta pesquisa, aos professores, funcionários, alunos, pais de alunos, pessoas da comunidade e a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que este projeto se realizasse.

Ao meu amigo Sérgio Niemes pelo apoio incondicional à realização deste trabalho, às minhas amigas Ana, Elci e Lucinéia, pelo companheirismo, pelos momentos felizes e tristes compartilhados e por estarem sempre dispostas a ouvir minhas queixas ou explosões eufóricas de alegria.

Ao meu amigo Lucas pelas parcerias, pela acolhida em sua casa enquanto cursava as disciplinas de mestrado e pelas ricas discussões.

Às minhas amigas Elci e Mariana Mello por seu entusiasmo e vibração que me contagiaram nos momentos difíceis e me deram forças para prosseguir.

À Ana Paula, Kiss, Lidia, Mariana Mello, Mariana Cordeiro, Nereu, Nubiane pelas caronas, pela companhia, pelos risos, piadas, histórias que tornaram o trajeto entre Guarapuava e Londrina muito mais curto.

Aos amigos e professores que conheci durante o curso de mestrado, por suas preciosas ajudas, por possibilitarem ou acompanharem meu crescimento.

À professora Neonila por aceitar ler e contribuir com este trabalho, mesmo em cima da hora, em seu momento de conclusão.

À CAPES pela bolsa concedida a partir de maio de 2011.

A Deus por mais esta conquista e por tantas outras decorrentes dela.

A todos que de alguma forma fizeram parte da minha vida e contribuíram para que eu chegasse até aqui.



Crescemos com as mudanças. Esses momentos nos ajudam a descobrir em nós mesmos uma grande força. Somos desafiados a ser mais profundos conforme aprendemos a conviver com a incerteza. [...] A mudança é o momento de deixar a segurança do lugar que se “conhece” para entrar no lugar estranho de que “nada se sabe”.

Susan Squellati Florence (2002)

LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca. **O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de Língua Inglesa**. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Tendo em vista a desvalorização do trabalho de planejamento docente e a busca de alternativas para o ensino de Língua Inglesa (LI) e para a formação de professores, esta pesquisa visa investigar o trabalho de três professoras de línguas e da pesquisadora durante o processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática (SD), assim como analisar a SD produzida, enquanto resultado do trabalho de planejamento docente. Para tanto, ancoramos-nos nos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2008, 2006, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), em sua extensão no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil (CRISTOVÃO, 2008, 2007, 2005a) e em seus estudos vinculados à ergonomia da atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT; 2004) e à clínica da atividade (CLOT, 2006; FAITA, 2004). Os dados da pesquisa foram gerados durante seis encontros de um curso de extensão voltado à formação continuada de professores de línguas. O curso contou com a participação de três professoras de línguas e da pesquisadora, e resultou na elaboração de uma SD em torno do gênero textual biografia. Os encontros do curso foram gravados em áudio e vídeo, transcritos e analisados com base no modelo de análise do agir do discurso de Bronckart (1999); Bronckart e Machado (2004); Machado e Bronckart (2009). A SD produzida foi analisada com base em estudos realizados por Cristovão e Stutz (2011); Beato-Canato (2009); Petreche (2008), e sob o paradigma interpretativista com base nas discussões abordadas na pesquisa. Os resultados de nosso trabalho nos levaram a identificar nove modos de agir verbalizado pelas professoras no planejamento e elaboração da SD, tanto de origem coletiva quanto de origem individual. Nossas análises apontaram para a proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem como um instrumento importante no planejamento de atividades de ensino mais condizentes com as necessidades dos alunos. A pesquisa possibilitou, ainda, indicar aspectos importantes do trabalho de planejamento docente, como: o planejamento docente é referenciado pelo agir de outros envolvidos em seu trabalho; planejar se constitui como um meio importante de formação; o trabalho de planejamento requer habilidades físicas e cognitivas dos docentes. Nossa pesquisa apontou também que ao planejar o professor considera fatores como: os gostos e interesses dos alunos, a reação deles à proposta de ensino, as dificuldades dos estudantes, as necessidades deles, os projetos maiores da escola, a legislação de ensino, os recursos disponíveis, os conhecimentos de que dispõe sobre o uso dos recursos, a adequação das estratégias de ensino a seus objetivos e etc. Dessa maneira, acreditamos ter podido observar em nossas análises quão complexo é o trabalho de planejamento docente e quão importante é para a prática e formação do professor. Acreditamos, de forma geral, ter contribuído a partir de nosso trabalho com uma discussão sobre o estatuto do agir “planejar” na carga horária de trabalho do professor.

Palavras-chave: Trabalho/agir do professor. Planejamento docente. Elaboração de SD. Trabalho coletivo. Modos de agir. ISD

LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca. **The teacher's work (acting) in the collective process of planning and construction of a didactic sequence for teaching English**. 2012. 178 f. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

In view of the teacher's planning work devaluation and the search for alternatives for English language teaching and teacher education, this research aims to investigate the work of three language teachers as well as the researcher's during a collective process of planning and construction of a didactic sequence (DS). It also seeks to analyze the DS which was produced as a result of teachers planning work. In order to achieve our objectives, this study was grounded on theoretical and methodological approach of the sociodiscursive interactionism (SDI) (BRONCKART, 2008, 2006, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), in its extent to foreign language teaching in Brazil (CRISTOVÃO, 2008, 2007, 2005a) and in its studies related to French ergonomics (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) and Activity Clinic (CLOT, 2006; FAITA, 2004). The data survey was generated in a university extension course for teacher's education which was carried out in six meetings. The course was attended by three language teachers and the researcher, and resulted in the development of a DS around biography genre. The course meetings were recorded on audio and video tapes which were transcribed and analyzed based on the analysis model of acting in discourse of Bronckart (1999); Bronckart and Machado (2004); Machado and Bronckart (2009). The DS produced was analyzed based on the studies conducted by Cristovão and Stutz (2011); Beato-Canato (2009); Petreche (2008). We also accomplished an interpretivist analysis of the material based on the discussions done in this research. The results of our work led us to identify nine ways of acting expressed/ verbalized by the teachers during the period of planning and development of the DS, both from collective and individual source. They also pointed out the proposal of language skills development as an important tool in the planning of teaching activities which are more coherent with students' needs. The research also enabled us to highlight some important aspects of the teacher's planning work as: teacher planning is referenced by the action of others involved in their work; planning constitutes an important means of teacher's education; planning work requires the teacher's physical and cognitive skills. Our research also showed that when planning teachers consider factors as: student's likes and interests, their reaction to the teaching proposal, students' difficulties, their needs, the school larger projects, educational laws, resources availability, the teacher's knowledge about resources use, the appropriateness of teaching strategies to their goals and so on. Therefore we believe our analysis enables us to observe how complex the planning work is and how important it is for teacher's practice and education. We hope to have contributed with the discussion of the status of the "planning" acting in the teacher's workload.

Key-words: Teacher's work/acting. Teacher's planning. DS construction. Collective work. Ways of acting. SDI

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Níveis de análise textual/discursiva do quadro teórico do ISD.....	44
Figura 2 - Esquema dos diferentes níveis da atividade educacional (MACHADO, 2009, p. 50).....	61
Figura 3 - Esquema da sequência didática (Dolz; Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 83).....	62
Figura 4 - Agires de origem coletiva e de origem individual identificados nos textos de transcrição.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das modalidades de formação continuada disponíveis ao contexto pesquisado.....	32
Quadro 2 - Análise da arquitetura textual conforme proposto por Bronckart (1999).....	43
Quadro 3 - Vozes	46
Quadro 4 - Modalizações	47
Quadro 5 - Verbos.....	50
Quadro 6 - Conteúdo trabalhado durante o Curso de Extensão Universitária “Elaboração de Sequência Didática (SD) para o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental” (UNICENTRO	73
Quadro 7 - Plano textual global da SD Biografia	80
Quadro 8 - Panorama geral dos procedimentos de análise dos dados	84
Quadro 9 SOTs e STTs identificados no primeiro encontro do curso de extensão.....	91
Quadro 10 SOTs e STTs identificados no segundo encontro do curso de extensão	97
Quadro 11 SOTs e STTs identificados no terceiro encontro do curso de extensão	101
Quadro 12 SOTs e STTs identificados no quarto encontro do curso de extensão	105
Quadro 13 SOTs e STTs identificados no quinto encontro do curso de extensão	107
Quadro 14 SOTs e STTs identificado no sexto encontro do curso de extensão.....	110
Quadro 15 Verbos identificados no agir coletivo situado	131
Quadro 16 Verbos identificados no agir coletivo do gênero profissional	133
Quadro 17 Verbos identificados no agir coletivo dos interlocutores	134
Quadro 18 Verbos identificados no agir coletivo social.....	135
Quadro 19 Verbos identificados no agir coletivo de um grupo específico	135
Quadro 20 Verbos identificados no agir individual do enunciador.....	136
Quadro 21 Verbos identificados no agir individual do interlocutor.....	137
Quadro 22 Verbos identificados no agir individual genérico.....	138
Quadro 23 Verbos identificados no agir individual de alguém em específico.....	138
Quadro 24 Análise da proposta de produção inicial.....	141
Quadro 25 Análise das atividades do Módulo 1- Hitler	142
Quadro 26 Análise das atividades do Módulo 2 – Lula	146
Quadro 27 Análise das atividades do Módulo 3 – Nelson Mandela	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALTER	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
APP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
CA	Capacidades de Ação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Capacidades Discursivas
CEAD-UnB	Centro de Educação à Distância da Universidade de Brasília
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CFC	Coordenação de Formação Continuada
CLD	Capacidades Linguístico-discursivas
CS	Capacidades de Significação
DCEs	Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IES	Instituições de Ensino Superior
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua(s) Estrangeira(s)
LED	Linguagem e Educação
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
MD	Modelo didático
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SD	Sequência Didática
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná
SOT	Segmento de Orientação Temática
STT	Segmento de Tratamento Temático
SUED	Superintendência da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: COMPREENDENDO O CONTEXTO MACRO E MICRO DA PESQUISA	20
1.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LI NO BRASIL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	20
1.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO ESTADO DO PARANÁ: UMA RETROSPECTIVA DA ÚLTIMA DÉCADA	24
1.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO COLÉGIO LÓCUS DA PESQUISA.....	30
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	34
2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)	34
2.1.1 Pressupostos Epistemológicos do ISD	36
2.1.2 Agir Praxiológico e Agir de Linguagem segundo o ISD.....	37
2.1.3 O Trabalho Docente na Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva	39
2.1.4 A Rede Discursiva em Análise: os Procedimentos de Análise do Trabalho/agir Docente Representado em Textos	41
2.2 A PROPOSTA DIDÁTICA DO ISD PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	53
2.2.1 Concepção de Ensino e Aprendizagem	53
2.2.2 O Trabalho com Gêneros Textuais no Contexto Escolar	55
2.2.3 O Desenvolvimento de Capacidades de Linguagem	56
2.2.4 O Conceito de Transposição Didática	60
2.2.5 Modelo Didático (MD) e Sequência Didática (SD)	61
2.3 A ELABORAÇÃO DE SD E AS SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DE PLANEJAMENTO DOCENTE.....	63
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	69
3.1 A NATUREZA DA PESQUISA	69
3.2 O CONTEXTO DE PESQUISA	70
3.3 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	71
3.4 A GERAÇÃO DOS DADOS	71
3.5 OS DADOS DA PESQUISA	74

3.5.1	Descrição dos Encontros do Curso de Extensão	74
3.5.2	Descrição da SD “Biografia”	80
3.6	AS PERGUNTAS DE PESQUISA	82
3.7	OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	83
4	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	86
4.1	O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS EM ANÁLISE	87
4.2	ANÁLISE DOS TEXTOS DE TRANSCRIÇÕES DO CURSO DE EXTENSÃO	90
4.2.1	Análise dos Movimentos Temáticos dos Textos de Transcrições	90
4.2.2	Análise dos Modos de Agir Identificados nos Textos de Transcrição	114
4.2.3	Refinando nossas Análises	131
4.3	ANÁLISE DA SD “BIOGRAFIA”	139
4.3.1	Análise da Proposta de Produção Inicial	140
4.3.2	Análise do Módulo 1 – Hitler	141
4.3.3	Análise do Módulo 2 – Lula	145
4.3.4	Análise do Módulo 3 – Nelson Mandela	148
4.4	A SD E O TRABALHO DE PLANEJAMENTO DOCENTE	151
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
	REFERÊNCIAS	161
	APÊNDICES	168
	APÊNDICE A – SD “Biografia”	169

INTRODUÇÃO

A maior parte de minha educação formal ocorreu em uma escola estadual da periferia da cidade de Guarapuava, no estado do Paraná. As vivências proporcionadas em seu contexto me possibilitaram estabelecer uma relação de muito carinho e afeto com aquela instituição. Dentre os professores do colégio que eu¹ mais admirava estava a professora de língua inglesa (LI): sua dedicação e postura nas aulas eram tidas por mim como exemplos a serem seguidos. Por isso, e também pela própria afinidade com a disciplina, após concluir o Ensino Médio, optei por cursar licenciatura em Letras-Inglês. Almejava tornar-me professora e poder contribuir para uma educação melhor, em especial, no âmbito da escola pública.

Apesar do desejo de exercer a profissão, as necessidades financeiras e a precariedade das condições de trabalho vivenciadas por professores contratados² me levaram a prestar concurso público, e então retornei ao colégio em que estudei por tantos anos, mas para trabalhar em função administrativa. O trabalho administrativo na escola me possibilitou uma imersão ainda maior nesse contexto e uma melhor compreensão das dificuldades encontradas pelos professores e alunos. Em seis anos trabalhando na instituição, pude perceber um grande desprestígio da disciplina de LI, tanto por parte dos alunos que demonstram pouco interesse pela matéria, quanto por parte de alguns professores que não consideram a disciplina relevante para a realidade dos estudantes³. O desprestígio da disciplina na escola pode ser comprovado com sua retirada do 2º ano do Ensino Médio para a inclusão da disciplina de Filosofia a partir do ano de 2008.

A pouca importância dada à disciplina pode ser percebida não apenas no âmbito da instituição, mas no cenário nacional com as diversas alterações realizadas na Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no período de 1961 a 1986, que excluem as línguas estrangeiras (LE) do núcleo de base comum da grade curricular (CELANI, 2000)⁴. No entanto, no que diz respeito à importância da aprendizagem de LE na

¹ Considerando que o processo de pesquisa não se configura como uma atividade individual, optei neste trabalho por utilizar a 1ª pessoa do singular, ao me referir as minhas experiências individuais e a 1ª pessoa do plural para me referir às decisões e reflexões conjuntas com minha orientadora e/ou com as participantes da pesquisa.

² A Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED) realiza anualmente o Processo Seletivo Simplificado (PSS) para contratação de professores temporários. Os professores contratados nesse regime de trabalho não possuem os mesmos benefícios que os professores admitidos por concurso público e têm seus contratos rescindidos ao final do ano letivo.

³ É importante mencionar que, apesar do desprestígio da disciplina de LI na escola, com a obrigatoriedade da oferta do Espanhol a partir do ano de 2010, a escola optou por manter a LI como disciplina obrigatória e passou oferecer o Espanhol como curso do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) no contraturno. Informações sobre o CELEM podem ser obtidas no site: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br

⁴ Conforme dispõe a LDB as disciplinas de LE devem compor a base diversificada da grade curricular.

escola pública, defendo a visão de Jordão (2009, p. 96, minha tradução) de que “[...] a quanto mais línguas nós tivermos acesso crítico, maiores serão nossas práticas de letramento. As línguas estrangeiras nos oferecem mais possibilidades interpretativas, aumentando nossas chances de produzir e entender significados [...]”⁵. Além do mais, a LI é considerada hoje como língua internacional ou global (GRADDOL, 2006), sendo a língua mais utilizada na divulgação do conhecimento e nos diversos setores da economia mundial. Acredito, desse modo, que retirá-la do currículo significaria restringir o seu acesso àqueles que possuem condições financeiras para pagar por um curso de idiomas, negando aos demais seus direitos de cidadania.

Retomando minha trajetória educacional, ao longo do curso de graduação fui exposta a discussões a respeito da tradicional visão de linguagem enquanto estrutura normativa gramatical em oposição à concepção de linguagem enquanto interação social. Diante disso, uma das minhas principais inquietações era encontrar possibilidades de ensino de LI que permitissem ir além dos exercícios pautados em regras gramaticais, sem relação com a vida dos aprendizes e que possibilitasse a eles a percepção de si próprios como sujeitos da prática social languageira. Durante a graduação tive a oportunidade de ter um contato inicial, entre outras correntes teóricas, com o interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2008; 2006; 1999). Em especial com pesquisas do Brasil e do exterior que vinham investigando propostas de desenvolvimento de materiais didáticos a partir da construção de modelos didáticos (MDs) e sequências didáticas (SDs) para o ensino de línguas na escola (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; CRISTOVÃO, 2007; 2005a; 2001; GUIMARÃES, 2006; PETRECHE, 2008).

Tais pesquisas defendem que o ensino de gêneros a partir da construção de MDs e SDs pode ser considerado uma alternativa de transformação do atual contexto de ensino, que comumente enfoca a exploração de estruturas linguísticas e/ou gramaticais, uma vez que essa proposta de elaboração de material didático se orienta por um conceito de ensino e aprendizagem de línguas fundamentado em gêneros textuais e se diferencia das abordagens clássicas de trabalho com a linguagem. O ensino fundamentado na elaboração de MDs e SDs se mostra como uma possibilidade de transposição didática dos conhecimentos sobre gêneros textuais priorizando o desenvolvimento de capacidades de linguagem⁶ que possibilitem a participação ativa do indivíduo na vida social.

⁵ “[...] the more languages we have critical access to, the larger our literacy practices can be. Foreign languages offer us more interpretative possibilities, widen our chances to produce and understand meaning [...]”

⁶ Discorremos sobre o conceito de capacidades de linguagem no capítulo de fundamentação teórica.

O aprofundamento das leituras com enfoque nessa abordagem teórica me levou a reconhecer as contribuições do trabalho em torno de gêneros textuais para a educação profissional de professores a fim de proporcionar a sua formação como autônomos, capazes de construir conhecimentos em oposição àqueles como meros consumidores de teorias e materiais didáticos (DENARDI, 2009; SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008; NASCIMENTO, 2006; CRISTOVÃO, 2005b; 2002). Tal aprofundamento me levou, ainda, a reconhecer o ISD enquanto construto teórico que problematiza o agir humano, bem como oferece um relevante aparato metodológico para análise do agir docente representado em textos produzidos em situação de trabalho e sobre o trabalho educacional (BRONCKART; MACHADO, 2004). Desse modo, é sobre as influências de minha trajetória acadêmica, experiências pessoais e de minhas ambições em fortalecer o ensino de LI na escola pública que recaem as motivações para o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado, que se encontra centrada no quadro teórico do ISD, especialmente no que se refere a duas proposições: a construção de SD como um possível instrumento para formação de professores (CRISTOVÃO; MACHADO, 2011; DENARDI, 2009; SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008) e a concepção de ensino como trabalho (BRONCKART; MACHADO, 2004).

Diante do exposto, nossa pesquisa tem como **objetivos principais** *investigar o trabalho/agir de três professoras de línguas⁷ e da pesquisadora durante o processo coletivo de planejamento e de elaboração de uma SD para um 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do interior do estado do Paraná, bem como analisar a SD produzida enquanto resultado do trabalho de planificação docente.*

Considerando nossos objetivos centrais, os seguintes objetivos específicos direcionam nossa investigação:

- a) Identificar os agires verbalizados pelas professoras durante o trabalho coletivo de planejamento e de elaboração de uma SD;
- b) Interpretar o que os agires verbalizados revelam sobre o trabalho de planejamento do professor de línguas;
- c) Analisar a SD enquanto resultado do trabalho de planificação, em relação à proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem e aos objetivos estabelecidos;

⁷ Embora o foco de nosso trabalho recaia sobre o trabalho do professor de LI, uma das participantes da pesquisa é professora de Língua Portuguesa. Explicaremos o motivo da participação dessa professora na pesquisa no capítulo metodológico.

d) Interpretar o que a SD produzida revela sobre o trabalho de planejamento do professor de línguas.

A fim de alcançarmos os objetivos propostos, desenvolvemos, no ano de 2010, um curso de extensão universitária voltado à formação continuada de professores de LI. O curso contou com a participação de três professoras de línguas e da pesquisadora, e resultou na elaboração coletiva de uma SD do gênero biografia. As transcrições dos encontros do curso e a SD produzida são os dados de nossa pesquisa. Desse modo, no que se refere aos objetivos específicos, entendemos que a identificação e interpretação dos “agires” verbalizados pelas professoras, bem como a análise da SD enquanto resultado do trabalho de planificação docente possam contribuir para uma melhor compreensão do trabalho de planejamento das professoras.

Acreditamos que a investigação do trabalho de planejamento docente torna-se importante, uma vez que ele não nos parece ser muito valorizado no contexto escolar. A carga horária de trabalho docente não contempla tempo suficiente reservado ao planejamento, e o pouco tempo que o professor tem fora de sala de aula é ocupado com tarefas de cunho burocrático, como o preenchimento do livro de chamada, correção de provas, entre outras. O planejamento das aulas e das atividades didáticas nos parece estar sendo relegado a segundo plano ou mesmo desconsiderado. No entanto, o trabalho docente não se restringe apenas aos limites da sala de aula: outros aspectos que o constituem precisam ser considerados, pois, como pontua Machado (2007, p. 93):

[...] o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos.

Assim, em um contexto mais amplo, esperamos que esta pesquisa possa trazer contribuições para estudos voltados à análise do trabalho de planejamento docente e à educação continuada de professores de línguas. Em um contexto mais específico, esperamos poder contribuir para a formação continuada das professoras participantes da pesquisa, para uma possível melhoria no ensino de LI da escola.

Buscamos ainda com esta pesquisa defender a proposta de produção/elaboração coletiva de SDs como instrumento de educação continuada⁸ de professores de línguas. Uma vez que, em propostas dessa natureza, as escolhas do professor se orientam pelas necessidades específicas do contexto de ensino, assim, o agir sobre o objeto de trabalho possibilita oportunidades de reflexão e/ou transformação das práticas escolares vigentes. Em outras palavras, o processo de produção de SDs (planejamento, elaboração, ensino e reelaboração) pode promover o ensejo para que os professores voltem-se à complexidade de suas escolhas e das relações sociais do contexto que vivenciam e, assim, tornem-se capazes de modificar as formas de ver o ensino e a aprendizagem.

Cabe mencionar ainda que o processo de produção de material didático de maneira coletiva decorre da interação entre os envolvidos, da interação desses com as práticas de ensino e com pressupostos teórico-metodológicos de ensino de línguas, possibilitando um espaço de resignificação do agir docente (CRISTOVÃO; MACHADO, 2011). Dessa maneira, é possível propor que a participação na atividade de elaboração coletiva de SDs pode propiciar oportunidades para construção de conhecimentos e, portanto, de desenvolvimento profissional. O engajamento dos professores na produção conjunta da SD torna-se fundamental, pois assim as necessidades deixam de ser individuais e passam a ser tomadas pelo grupo. O compartilhamento dos objetivos e das dificuldades permite que o sujeito perceba a importância do outro no desenvolvimento de seu trabalho.

Com o fim de organizar a construção de nossa argumentação, estruturamos este trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo, expomos brevemente algumas considerações a respeito da formação continuada de professores de LI no Brasil, no Paraná e mais especificamente como ela vem sendo realizada no contexto da escola lócus de nossa pesquisa. Acreditamos que um olhar mais aprofundado sobre os processos de formação pelos quais as participantes da pesquisa vêm sendo submetidas pode nos trazer contribuições significativas sobre a constituição dessas profissionais. Desse modo, a fim de analisarmos o contexto sócio-histórico de nosso estudo, procuramos ampliar nosso foco de análise para poder perceber aspectos do contexto macro que possivelmente influenciam o contexto micro desta pesquisa e, assim, poder contemplá-lo mais de perto.

O segundo capítulo discorre sobre os aportes teórico-metodológicos do ISD, suas bases epistemológicas; os principais conceitos teóricos desenvolvidos; os estudos relacionados ao trabalho do professor; o diálogo que estabelece com a ergonomia da atividade

⁸ Entendemos por formação/educação continuada o processo de educação profissional permanente, que não se pretende como algo finito e acabado.

(AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e a psicologia do trabalho (CLOT, 2006; FAITA, 2004) de linha francesa; os procedimentos de análise do agir humano representado em textos; a concepção de ensino do ISD; o trabalho com gêneros textuais na escola; o desenvolvimento de capacidades de linguagem; a proposta didática para o ensino de línguas a partir da elaboração de MD e SD e a elaboração de SD e suas possíveis contribuições para o trabalho de planejamento docente.

No terceiro capítulo, traçamos o percurso metodológico de nosso estudo: a natureza da pesquisa; o contexto e os participantes; as perguntas de pesquisa; os procedimentos utilizados na geração de dados; a descrição dos dados da pesquisa e os procedimentos de análise.

O último capítulo apresenta a análise e discussão dos dados, divididos em duas partes, a primeira voltada à análise das transcrições do curso de extensão e a outra à análise da SD produzida pelas professoras.

Nas considerações finais, retomamos brevemente o percurso percorrido pela pesquisa, discutimos os objetivos alcançados, as contribuições e limitações do trabalho, bem como apresentamos uma reflexão sobre as possíveis contribuições deste trabalho na formação continuada de professores de LI e em relação aos estudos sobre o trabalho docente.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: COMPREENDENDO O CONTEXTO MACRO E MICRO DA PESQUISA

A história tem demonstrado que um povo incapaz de usar o passado para prever o futuro não está apenas condenado a repetir os erros do passado, mas fadado à extinção. (LEFFA, 1999).

Uma vez que esta pesquisa pretende investigar o trabalho de planejamento do professor inserido em contexto de educação continuada, este capítulo tem como objetivo tecer algumas considerações sobre os modelos e programas de educação continuada que vêm sendo vivenciados pelos professores de LI, no Brasil, no Paraná e, mais especificamente, no colégio estadual, lócus desta pesquisa. Para tanto, baseamo-nos na literatura existente, em documentos oficiais que dispõem sobre a educação continuada no Brasil e no Paraná e em nossas próprias vivências. Acreditamos que discutir a respeito de como a formação continuada de professores de LI vem ocorrendo no âmbito da escola pública pode contribuir para uma melhor compreensão das condições sócio-históricas de trabalho desses profissionais.

1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LI NO BRASIL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

As profundas transformações econômicas, políticas e sociais pelas quais vem passando a sociedade contemporânea, das quais vale mencionar o fenômeno da globalização, o acelerado processo de avanço científico e tecnológico, a velocidade e a quantidade de informações veiculadas, a competitividade do mercado de trabalho, entre outras, trazem influências significativas para a área da educação. Assim, incumbe-se à escola a tarefa de preparar um sujeito capaz de atender às demandas dessa nova realidade e o professor passa a ser visto como um profissional fundamental nesse processo de transformação. Conseqüentemente exigem-se dele conhecimentos e/ou habilidades outras que lhe permitam melhor compreender a complexidade da sociedade moderna.

Todavia, diante de tais transformações, a escola apresenta dificuldades em atender às atuais exigências e necessidades sociais, visto que ela não vem conseguindo desvencilhar-se de concepções de ensino e aprendizagem tradicionais, cristalizadas nas práticas escolares, o que faz com que as inovações educacionais propostas sejam muitas vezes reinterpretadas com base nas práticas e crenças já existentes.

É no seio dessas preocupações que a educação continuada do professor passa a ser reconhecida como meio de desenvolvimento desse profissional para o exercício do que lhe compete. Um exemplo que evidencia tal reconhecimento é a preocupação dos órgãos governamentais com a formação continuada dos professores, conforme se pode observar na Lei nº 10.172/2001 – que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE):

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.

Contudo, apesar da importância dada à formação continuada do professor e das diversas iniciativas de formação, tanto no âmbito federal como estadual⁹, ainda não são implementadas políticas públicas suficientes para que os professores possam desenvolver a contento as habilidades exigidas, ficando muitas vezes a seu próprio encargo a responsabilidade de sua formação.

No que se refere especificamente à educação continuada do professor de línguas, apesar de ela fazer parte da vida profissional do professor na atualidade, ela é uma preocupação recente. Por muito tempo prevaleceu no Brasil a abordagem audiolingual de ensino de línguas, baseada nos pressupostos behavioristas de aprendizagem, que defendia o ensino da língua por meio de um processo de formação de hábitos. Nessa abordagem, o professor é visto como um executor de teorias e métodos desenvolvidos por *experts* da área, sendo assim, “a educação de professores se baseava no pressuposto de que seria suficiente moldar comportamentos de futuros profissionais de acordo com as opções metodológicas vigentes” (GIMENEZ, 1997, p. 590). Nessa época, pouca importância se dava à educação continuada do professor, pois se imaginava que ele sairia “pronto” do curso de graduação para aplicar os conhecimentos adquiridos durante sua educação inicial. Essa visão foi bastante contestada e relacionada à ideia de treinamento, os questionamentos decorrentes ocasionaram o surgimento de outras perspectivas de formação docente.

Segundo Leffa (2001), um dos aspectos que vem sendo muito enfatizado é justamente a diferenciação entre formar e treinar. De acordo com o autor, formar o professor não se resume em apenas treiná-lo: a formação requer uma preparação bem mais complexa

⁹ No âmbito federal podemos citar algumas políticas públicas voltadas à formação continuada: Biblioteca Virtual de Domínio Público, Programa Nacional de Informática Integrado (ProInfo Integrado), TV Escola, Programa Mídias na Educação, Plano Nacional de Formação de Professores – Plataforma Freire, entre outras. Quanto às políticas públicas no âmbito estadual, exploraremos na próxima seção deste capítulo.

“envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento” (LEFFA, 2001, p. 334). Para o autor, o treinamento se diferencia de formação uma vez que o treinamento objetiva a preparação do sujeito para executar uma tarefa visando à produção de resultados imediatos; já a formação busca a reflexão e o motivo porque e como uma ação foi realizada. A distinção conceitual entre treinamento e formação evidenciada por Leffa (2001) pode ser percebida nos diferentes modelos de formação de professores adotados no Brasil nas últimas décadas.

De acordo com Marques (2004), os modelos de formação até a década de 70 tinham como característica fundamental a hierarquização do trabalho docente, tendo o professor o papel de executor. De um lado estariam os que tinham condições de pensar e controlar o trabalho docente e de outro os que deveriam cumprir as diretrizes científicas estabelecidas. No final de 1970, a abordagem tecnicista é contestada, as novas demandas sociais e os contextos políticos questionam a suposta eficácia do ensino técnico. Surge, então, uma nova tendência educacional defensora de uma escola redentora da sociedade e crítica da educação enquanto reprodução das desigualdades sociais. A partir de então, com a inserção de teorias educacionais críticas, novas maneiras de pensar a formação de professores são difundidas, destacando-se os projetos de formação docente que defendem a formação reflexiva do professor (SCHÖN, 1987, 1983). Segundo Contreras (2002), o conceito de reflexão se popularizou depois das publicações de Donald Schön (1987; 1983). O ensino reflexivo passa a ser defendido por vários autores como um modelo de formação apto a preparar profissionais capazes de melhorar a prática de ensino a partir da reflexão de suas próprias experiências pedagógicas, ou seja, o professor melhoraria sua prática a partir da reflexão sistemática de seu próprio agir.

De acordo com Coracini (2003), a abordagem reflexiva se populariza no Brasil a partir da década de 90 em função do desejo de mudar o contexto de ensino, uma vez que alguns professores, especialmente no que se refere à rede pública de ensino, haviam se acomodado à rotina. Muitos profissionais caíram na monotonia, não buscando por aulas mais atraentes e eficientes, contribuindo assim para a desvalorização da profissão, com baixa remuneração e sem infraestrutura para desenvolver seu trabalho. Dessa maneira, uma nova proposta de modelo formativo, voltada à formação de profissionais mais críticos e questionadores se torna necessária.

Embora o modelo reflexivo de formação docente tenha tido grande adesão no Brasil, hoje ele tem se deparado com algumas críticas. Entre elas a da supervalorização do professor enquanto indivíduo capaz de construir o saber apenas pela reflexão; a banalização

da perspectiva tomada como um modismo (PIMENTA, 2002) e a reprodução das relações de poder que configuram a sociedade atual subjacente a um discurso emancipatório (CONTRERAS, 2002), entre outras.

Atualmente nos parece haver uma ênfase na formação crítica/crítico reflexiva, com propostas que enfocam a formação de profissionais críticos e autônomos. Formação esta que propicie a compreensão dos aspectos sociais, culturais e políticos que envolvem o trabalho docente, como se pode perceber, por exemplo, nos trabalhos de Magalhães (2004) e Celani (2003).

Apesar de não podermos negar a importância da formação continuada para alcançarmos melhorias no contexto educacional, outros aspectos merecem similar consideração. De acordo com Imbernón (2011), a educação continuada não é o único meio de desenvolvimento profissional docente. Para o autor, não se pode afirmar que o desenvolvimento profissional do professor dependa exclusivamente de seu desenvolvimento pedagógico, compreensão de si mesmo e desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é sim decorrente de todos esses fatores, porém delimitado ou incrementado por uma situação profissional que lhe proporcione desenvolvimento. Assim, para o autor, o desenvolvimento profissional depende de um conjunto de fatores que podem proporcionar ou impedir que o professor progrida em sua vida profissional. Entre esses fatores, o autor cita: o salário, o mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas, promoção na profissão, a organização hierárquica das instituições, etc.

Da mesma forma, não se pode deixar de mencionar que a melhoria da educação não depende exclusivamente da educação continuada dos professores. Embora ela possa ser considerada como um fator importante, não se pode pensar que, uma vez que sejam resolvidos os problemas da educação profissional docente, todos os problemas escolares estariam também solucionados. A educação é permeada por diversos outros fatores sociais, desvinculá-la disso seria lançar exclusivamente aos ombros desses profissionais a responsabilidade pela qualidade da educação e pelo fracasso escolar.

Nesta seção procuramos tecer algumas considerações sobre os modelos de formação continuada de professores mais popularmente utilizados no Brasil. Buscamos, em seguida, realizar uma breve discussão sobre os programas de formação docente continuada que vem sendo oferecidos na última década no estado do Paraná.

1.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO ESTADO DO PARANÁ: UMA RETROSPECTIVA DA ÚLTIMA DÉCADA

Procuramos nesta seção tecer algumas considerações a respeito das principais propostas governamentais de formação continuada de professores da rede pública do estado do Paraná. Para tanto, baseamo-nos principalmente nos trabalhos de Ramos (2011), Chimentão (2010) e nos documentos oficiais que regulamentam as propostas de formação continuada do estado. Ramos (2011), em sua tese de doutorado, realiza uma análise crítica de algumas propostas governamentais de formação de professores do estado Paraná, com enfoque mais especificamente no Grupo de Trabalho em Rede (GTR) do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)¹⁰. Já Chimentão (2010) desenvolve uma análise documental e de entrevistas semiestruturadas com doze professores da rede pública de ensino a fim de verificar a variedade de programas oferecida pelo estado, suas potencialidades e limitações. Os trabalhos dessas duas autoras nos deram subsídios para verificar os diferentes papéis requeridos do professor em formação, enquanto os documentos que dispõem sobre tais propostas de formação nos forneceram informações sobre os objetivos, a organização e o funcionamento de cada programa.

A educação continuada de professores é prevista pelo PNE e pela LDB, como se pode observar em seu artigo 62, parágrafo 1º: “União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a **continuada** e a capacitação dos profissionais de magistério” (LDB, 1996, **grifo nosso**). No estado do Paraná, ela vem sendo viabilizada por intermédio da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), sob os cuidados da Coordenação de Formação Continuada (CFC) e do Conselho de Capacitação. A CFC é o órgão da SEED responsável pela elaboração e avaliação de propostas de formação continuada, pela análise técnica e pedagógica dos programas desenvolvidos, pelo registro de frequência dos participantes e pela emissão de certificados. Já o Conselho de Capacitação é o órgão colegiado responsável pela aprovação do Plano de Capacitação, em que são previstas as propostas governamentais de capacitação para a rede pública do estado (RESOLUÇÃO Nº. 1457/2004).

A SEED proporciona a formação docente para os professores da rede pública de ensino por intermédio de dois programas: o Programa de Capacitação e o Programa de Desenvolvimento Educacional (RESOLUÇÃO, Nº. 2007/2005).

¹⁰ Exploraremos essa proposta de formação continuada posteriormente nesta seção.

O **Programa de Capacitação** é realizado por iniciativa das unidades da SEED e por projetos propostos por instituições conveniadas ao estado do Paraná em diversas modalidades: semana pedagógica, curso, simpósio, encontro, congresso, palestra, fórum, conferência, oficina, jornada, grupos de estudos, reuniões técnicas, entre outras. Para uma melhor compreensão de como essas propostas de formação vêm sendo implementadas, apresentaremos uma breve descrição das modalidades de educação continuada comumente oferecidas pela SEED.

A **Semana Pedagógica** é uma modalidade de educação continuada realizada na própria instituição de ensino e prevê a participação de todo o coletivo da escola, professores e funcionários, independente do cargo ou função exercida. A Semana Pedagógica é uma das poucas modalidades de educação continuada prevista em calendário escolar e ocorre em dois momentos diferentes: três dias no início do primeiro semestre letivo, antecedendo a volta às aulas e dois dias no início do segundo semestre letivo, após as férias de julho. O conteúdo programático da semana pedagógica é baseado em um roteiro geral elaborado pela SEED, geralmente constituído pela leitura e análise de textos, seguido de perguntas a serem debatidas e respondidas pelos profissionais da escola.

Diante da estrutura organizacional dessa modalidade de formação continuada, é possível perceber que o professor é visto como sujeito capaz de articular-se com os diferentes segmentos da escola, colegas, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar. Concepção esta que valoriza a interação no processo de desenvolvimento profissional e considera a dimensão social/coletiva do trabalho docente, entendendo a organização do trabalho escolar como um todo e não como a soma de forças individualizadas. No entanto, não é dada a esses educadores a autonomia sobre o próprio processo de formação, já que eles devem seguir um roteiro de estudos pré-estabelecido por outrem, o que configura essa proposta como uma modalidade vertical de formação.

Os eventos realizados nas modalidades de **curso, simpósio, encontro, congresso, palestra, fórum, conferência** são geralmente ministrados por professores de Instituições de Ensino Superior (IES), ou por técnicos da própria SEED, e visam à atualização científica, tecnológica, pedagógica e didática do professor. As vagas para essas modalidades de educação continuada são geralmente limitadas, sendo muitas vezes o professor indicado pela escola em que trabalha ou selecionado de acordo com os critérios específicos estipulados para cada evento, não permitindo assim a participação de todos os profissionais.

O papel assumido pelo docente nessas modalidades de formação continuada varia de acordo com a proposta de trabalho a depender do formato e ministrantes dos eventos.

Essas modalidades podem desempenhar um papel importante na formação do professor, promovendo a interação com outros professores e especialistas, proporcionando oportunidades de atualização profissional, troca de ideias e experiências.

Uma outra modalidade de educação continuada oferecida pela rede estadual é o **Grupo de Estudos**¹¹. De acordo com as informações disponibilizadas no sítio eletrônico da SEED, o Grupo de Estudos visa à descentralização das atividades de educação continuada tendo como lócus a própria instituição de ensino. Conforme a instrução nº. 006/2006 SEED/SUED¹², o Grupo de Estudos “oportuniza a participação do professor em encontros de estudos na sua área de formação e/ou atuação”. Ao todo são sete encontros, de quatro horas, realizados aos sábados, conforme cronograma estabelecido pela SEED. Os estudos no Grupo de Estudos são realizados de forma autônoma a partir da leitura de textos previamente selecionados pela SEED. Para o seu funcionamento, o grupo deve ser composto de no mínimo três e no máximo dez professores, sendo o seu coordenador eleito entre os participantes.

Em uma análise crítica sobre Grupo de Estudos, Ramos (2011) compreende que a abordagem de formação proposta valoriza o professor como sujeito ativo de sua formação. O conhecimento é construído de forma coletiva com base nas interpretações dos próprios professores sobre os referenciais teóricos estudados, sendo os conceitos teóricos um meio de repensar o conhecimento empírico. Acrescentamos às colocações da autora, o fato de essa modalidade de ensino proporcionar a troca de experiências, discussões, estudos do docente com outros profissionais da mesma área de atuação, o que pode ser um fator favorável em sua formação.

Um outro evento de educação continuada oferecido pela SEED é a Formação em Ação, este evento vem recebendo diferentes denominações desde sua implantação: **DEB itinerante/NRE itinerante** e mais recentemente **Formação em Ação**. O evento acontece em formato de oficinas separadas por área de atuação. As oficinas têm enfocado a discussão dos conteúdos estruturantes de cada disciplina constante nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCEs)¹³ e a utilização dos novos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas. Essa modalidade de formação tem se constituído como um espaço para discussão de questões específicas de cada área de conhecimento, o papel assumido pelo professor é o de sujeito capaz de debater questões controversas que envolvem sua disciplina. É perceptível também, nessa modalidade de formação, a importância dada aos documentos

¹¹ Devido à mudança de governo no estado, o Grupo de Estudos não foi ofertado no ano de 2011.

¹² Superintendência da Educação (SUED).

¹³ A DCE é um documento de orientação curricular proposto pela SEED, publicado no ano de 2006.

prescritivos como referência aos objetivos de ensino, princípios pedagógicos e políticos estabelecidos pelo estado.

As **Reuniões Técnicas**, acontecidas a partir do ano de 2008, tiveram como enfoque a educação tecnológica de professores da rede pública, principalmente no que refere à utilização da TV-pendrive. A proposta para realização das reuniões era que todas as escolas organizassem a hora atividade dos professores em um dia específico na semana para cada disciplina, permitindo que os professores pudessem participar das reuniões nesse dia. No entanto, nem todas as escolas conseguiram adequar o horário e por isso vários professores não puderam participar das reuniões. É possível perceber, também, a partir dessa modalidade de formação, a importância dada à atualização tecnológica para a realização do trabalho docente.

A modalidade de formação continuada oferecida pela SEED que mais se aproxima da proposta defendida por esta pesquisa é o **Projeto Folhas**. Desenvolvido pela SEED a partir de 2004, o Projeto tem como objetivo a elaboração de material didático de apoio ao trabalho docente, confeccionado pelos próprios professores da rede estadual, com base nas DCEs. Ao elaborar um “Folhas” o professor deve seguir os critérios específicos descritos no Manual do “Projeto Folhas”. O desenvolvimento teórico do projeto deve ser interdisciplinar com pelo menos duas outras disciplinas. O projeto proposto é submetido a um processo de validação que consiste na revisão, correção, modificação e complementação do material produzido. Esse processo se realiza em três instâncias: escola a qual o professor pertence, Núcleo Regional de Educação (NRE) e SEED¹⁴. Depois de todo o trâmite de validações, o “Folhas” produzido é publicado no site da SEED, portal dia-a-dia educação, ficando disponível para o uso de todos os professores¹⁵.

Chimentão (2010), em sua pesquisa de mestrado, constatou haver pouca adesão a essa modalidade de formação, devido principalmente à sua não obrigatoriedade; a falta de comunicação entre o professor e a equipe responsável pela validação; o nível de exigências linguísticas e de outras normas como formatação, linguagem, formalidade e etc; o desequilíbrio entre custo e benefício, ou seja, trata-se de uma atividade muito trabalhosa, que exige tempo, leitura, aprofundamento teórico, no entanto, a pontuação para ascensão salarial não é compatível com o esforço requerido.

¹⁴ O processo de validação do “Projeto Folhas” obedece ao seguinte trâmite: primeiramente na escola o projeto deve ser validado por um professor habilitado na mesma disciplina do autor e depois por dois outros professores habilitados em outras duas disciplinas às quais o projeto deve estar interdisciplinado. No NRE o projeto é validado por uma comissão constituída para esse fim, e por fim a SEED realiza processo similar de validação realizado pelo NRE.

¹⁵ A partir da compilação de alguns dos “Folhas” elaborados, a SEED propôs a publicação do Livro Didático Público, na tentativa de amenizar a escassez de material didático no Ensino Médio.

Em relação à proposta de formação do “Projeto Folhas”, Ramos (2011) afirma que essa modalidade de formação considera o professor como sujeito ativo de sua própria profissionalização, capaz de realizar a transformação de seu conhecimento de sala de aula em propostas de aprendizagem, com base em um referencial previamente definido – as DCEs. Ressaltamos a importância de propostas de formação como essa, para oportunizar ao docente desenvolver conhecimentos de transposição didática, conhecimentos de sua disciplina, refletir sobre atividades propostas, entre outras. No entanto, é válido apontar para a falta de oportunidades de estudos em relação à elaboração desses materiais, já que não são previstos encontros entre os professores envolvidos em sua elaboração e nem com a equipe responsável por sua validação, ou seja, a produção do “Folhas” é individualizada, o que exclui possibilidades de aprendizagem coletiva.

O segundo programa de formação continuada promovido pela SEED é o **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)**. O PDE foi implantado no estado a partir do ano de 2007 e tem como objetivo ofertar ao professor, em educação continuada, o retorno às atividades acadêmicas de sua área de ensino, proporcionando condições de atualização e aprofundamento de seus conhecimentos teórico-práticos, que possam levar a reflexão teórica sobre a prática para possibilitar mudanças em seu trabalho (PARANÁ/SEED, 2008). O programa tem duração de dois anos; para participar do programa, o professor precisa submeter-se a um processo seletivo: se classificado, terá direito a 100% de afastamento de suas atividades profissionais no primeiro ano de programa e de 25% no segundo ano. O programa é realizado por intermédio de um acordo interinstitucional com as IES do Paraná. As suas atividades envolvem a participação em disciplinas acadêmicas, simpósios, encontros e eventos; a elaboração de uma proposta de intervenção na realidade escolar desenvolvida sob a coordenação de professor orientador das IES a ser implementada na escola; e a elaboração de um artigo acadêmico. Além da melhoria da qualidade de educação, o programa tem o intuito de possibilitar a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná", Lei complementar nº. 103/2004. O PDE deve possibilitar momentos de aproximação entre os professores da Educação Básica e os do Ensino Superior.

Segundo Ramos (2011, p. 56), o PDE busca fazer com que seus participantes considerem que existe uma diversidade de correntes pedagógicas subjacentes ao trabalho docente. Para a autora, o programa requer do professor PDE não apenas o conhecimento de novos pressupostos teóricos, mas que busque compreender as implicações

dos envolvidos no processo educacional; dessa maneira o programa entende o professor como “um sujeito que estabelece ligações entre o saber teórico e o agir pedagógico”.

As atividades realizadas pelo PDE originaram o **Grupo de Trabalho em Rede (GTR)**¹⁶, uma atividade de educação continuada que visa atender às necessidades de educação dos professores da Educação Básica e o cumprimento das exigências do PDE. O GTR é realizado na modalidade à distância, promovendo a interação, bem como oportunizando a socialização dos estudos e materiais didáticos produzidos pelos professores PDE com outros professores da rede estadual de ensino. O professor PDE desempenha, nessa modalidade de formação, o papel de tutor de um grupo de professores em exercício nas escolas estaduais do Paraná. O professor tutor é incumbido de propor atividades, bem como dar um retorno das atividades realizadas aos professores participantes. O GTR tem uma carga horária de sessenta e quatro horas e pode ser utilizado para avanço no Plano de Carreira.

De acordo com Chimentão (2010), muitos professores deixam de fazer o GTR devido à dificuldade de utilização dos recursos tecnológicos requeridos, uma vez que essa é uma modalidade de formação virtual e exige domínio de conhecimentos básicos de computação. Todavia, os professores entrevistados pela autora que já haviam participado do programa demonstraram-se satisfeitos, citando como pontos positivos a comodidade proporcionada pelo desenvolvimento das atividades em casa, a disponibilidade de horário, o acesso ao material utilizado e a possibilidade de interação com professores de outras cidades do estado do Paraná.

Quanto ao papel requerido, o professor participante do GTR é visto dessa maneira como sujeito capaz de contribuir, colaborar, discutir o trabalho realizado pelo professor PDE e apto a fazer uso das novas tecnologias como recurso possível de formação continuada (RAMOS, 2011).

Apresentamos nesta seção as principais propostas governamentais de formação continuada de professores da rede pública do estado do Paraná, em seguida, buscamos descrever outras propostas de formação também procuradas pelos professores do colégio lócus de nossa pesquisa.

¹⁶ O GTR é regulamentado pela Instrução nº. 005/2007 SUED/SEED, outras informações sobre essa modalidade de educação continuada podem ser encontradas no site: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

1.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO COLÉGIO LÓCUS DA PESQUISA¹⁷

O colégio lócus de nossa pesquisa pertence à rede estadual de ensino do estado do Paraná e adere aos programas de educação continuada oferecidos pela SEED. Em seu calendário são previstas duas Semanas Pedagógicas conforme cronograma da SEED. A semana pedagógica é uns dos poucos momentos em que todos os profissionais da escola se reúnem, no entanto, a participação de todos é reservada a alguns momentos específicos que abrangem os estudos recomendados pela SEED. Quando as discussões são voltadas ao currículo, às decisões pedagógicas e às discussões metodológicas, a participação dos funcionários de serviços gerais é menos frequente. Embora o evento permita também a participação de alunos, pais e pessoas da comunidade escolar, a participação desses segmentos também ocorre com pouca frequência.

Além da semana pedagógica, os professores do colégio frequentemente participam das demais modalidades de educação continuada, oferecidas pelo governo do estado, de acordo com o interesse de cada um e a disponibilidade de dispensa da escola. Uma vez que a oferta de educação continuada da SEED não atende à carga horária exigida para progressão na carreira, os professores do colégio procuram possibilidades de formação continuada na universidade da cidade, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), no Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP - Sindicato), e em cursos a distância.

Na UNICENTRO, a modalidade de educação mais procurada pelos professores é a Semana ou Simpósios de Estudos. As Semanas de Estudos são voltadas à divulgação e socialização do conhecimento científico produzido por professores, alunos, pesquisadores da instituição ou de outras instituições de ensino. As **Semanas de Estudos** contemplam palestras e conferências de professores convidados, minicursos, apresentação de comunicações, atividades culturais, etc. É difícil poder afirmar que papel(is) são assumidos pelos participantes dessas propostas de formação oferecida pelas IES, já que apresentam configurações diferenciadas.

A APP – Sindicato oferece a formação continuada para professores e funcionários da rede estadual de ensino por meio do **Programa de Formação da APP -**

¹⁷ Apresentamos nesta seção as modalidades de formação vivenciada pelo coletivo da escola contexto de nossa pesquisa e não exclusivamente pelas participantes da pesquisa. Dessa maneira, é provável que as participantes tenham experienciado apenas de algumas das modalidades descritas.

Sindicato. Conforme consta no *site*¹⁸ do sindicato, o programa tem como objetivo “a ampliação da consciência da categoria para assumir um papel social e político, tomar partido, deixando de lado a omissão, compreender o mundo em que vivemos e, desta forma, contribuir para a construção de uma sociedade realmente democrática.”. O programa de educação continuada é implementado em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e é desenvolvido com base em três eixos temáticos: 1) o impacto das concepções teóricas, ideológicas e pedagógicas na gestão do estado; 2) formação do/a dirigente e formação democrática; 3) O modernismo e o pós-modernismo e suas relações com o mundo do trabalho e da educação.

Pela descrição do programa, parece-nos que sua formação é voltada à construção de uma consciência social e política, à formação do sujeito participativo que trabalha em defesa de seus direitos, e é ciente da importância da organização da classe profissional na busca de condições melhores de trabalho. Observamos assim, que a formação oferecida pela APP-Sindicato não trabalha objetos específicos da disciplina, mas questões políticas e ideológicas. O curso fundamenta-se em uma literatura teórica, ideológica e crítica dos processos de gestão do estado.

Em relação aos **cursos de formação a distância** procurados pelos docentes da escola destacam-se os cursos oferecidos pelo Centro de Educação à Distância da Universidade de Brasília (CEAD-UnB) (Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares e Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas). De acordo com o *site* do CEAD-UnB¹⁹, os cursos oferecidos buscam instigar a participação interativa, autônoma e colaborativa dos estudantes. Utilizando-se de recursos tecnológicos, procuram desenvolver conteúdos apropriados à educação a distância, bem como oferecem acompanhamento pedagógico realizado por doutores, mestres e especialistas da área.

Com base nas características dos programas de formação continuada de que os professores da escola participaram, podemos notar que a formação desses profissionais é realizada de forma multifacetada, ou seja, requer diferentes papéis do sujeito em formação. O que, a nosso ver, evidencia as representações construídas sobre o perfil docente desejado. No quadro a seguir, apresentamos resumidamente a configuração das diferentes modalidades de ensino que constituem o quadro de formação continuada dos professores do colégio:

¹⁸ As informações descritas sobre a formação oferecida pela APP-Sindicato foram encontradas no sítio eletrônico <http://www.appsindicato.org.br>

¹⁹ <http://www.cead.unb.br/>

Quadro 1 – Síntese das modalidades de formação continuada disponíveis ao contexto pesquisado.

PROGRAMA/ MODALIDADE	INSTITUIÇÃO/ RESPONSÁVEL	PAPEL DO PROFESSOR	VISÃO SOBRE A FORMAÇÃO
Semana Pedagógica	SEED	Sujeito capaz de articular-se com os diferentes segmentos da escola.	Valorização da interação no processo de desenvolvimento profissional e da dimensão social/coletiva do trabalho docente.
Curso, simpósio, encontro, congresso, palestra, fórum e conferência	SEED	Papel varia de acordo com a proposta de trabalho, dependendo do formato e ministrantes do evento.	Valorização da atualização científica, tecnológica, pedagógica e didática do professor.
Grupo de estudos	SEED	Sujeito ativo de sua própria formação.	Valorização da construção coletiva do conhecimento, com base nas interpretações realizadas sobre o referencial teórico. O referencial teórico é entendido como um meio de repensar a própria prática.
DEB/NRE Itinerante (Formação em ação)	SEED	Sujeito capaz de debater questões controversas de sua disciplina constantes em documentos prescritivos.	Valorização dos documentos prescritivos como referência aos objetivos de ensino, princípios pedagógicos e políticos do estado.
Reuniões Técnicas	SEED	Sujeito capaz de apropriar-se de recursos tecnológicos para o desenvolvimento de seu trabalho.	Valorização da atualização tecnológica.
Projeto Folhas	SEED	Sujeito ativo de sua própria formação, capaz de transpor conhecimento empírico em propostas de aprendizagem.	Valorização do trabalho de transposição didática e do trabalho interdisciplinar.
PDE	SEED	Sujeito capaz de articular os conhecimentos teóricos e práticos. Sujeito capaz de atuar como formador de seus próprios colegas.	Valorização da articulação entre teoria e prática e do uso de recursos tecnológicos na formação.
GTR	SEED	Sujeito capaz de contribuir com o trabalho de seus colegas e capaz de fazer uso das novas tecnologias como recurso de formação continuada.	Valorização da articulação entre teoria e prática, da interação entre os profissionais e do uso de recursos tecnológicos.
Semana de Estudos	UNICENTRO	Sujeito pesquisador ou interessado nos conhecimentos científicos produzidos na área.	Valorização da pesquisa e reflexão sobre os conhecimentos científicos.
Programa de formação da APP	APP – Sindicato	Sujeito participativo, ciente de seu papel social e político.	Valorização da organização da classe profissional na busca da melhoria de condições de trabalho.
Cursos de formação a distância	CEAD-UnB	Sujeito capaz de interagir com outros de forma autônoma e colaborativa em favor de sua formação.	Valorização da interação e de recursos tecnológicos como meio de desenvolvimento profissional.

Como podemos notar, os papéis atribuídos aos professores em formação são múltiplos e, como ressalta Ramos (2011, p. 52), “quando um programa de capacitação docente é idealizado, as visões que seus idealizadores têm dos professores e de suas competências são extremamente relevantes para a concepção e desenvolvimento de toda a proposta”, isso implica, segundo a autora que as percepções implícitas sobre os professores, das pessoas envolvidas no processo e elaboração de uma proposta, influenciarão em todo o seu processo de concepção, planejamento e elaboração. Segundo Ramos (2011), a retomada histórica das diversas propostas governamentais de formação de professores pode nos revelar as diferentes visões das autoridades educacionais sobre os professores e suas práticas²⁰.

Vale ressaltar o comprometimento dos professores da escola com sua educação continuada, percebida pela busca das modalidades de formação disponíveis.

Procuramos neste capítulo tecer algumas considerações sobre os modelos e programas governamentais que vêm fazendo parte da formação de professores de LI no Brasil e no estado do Paraná. Procuramos também discorrer sobre algumas outras possibilidades de formação que vêm sendo procuradas pelos professores da escola lócus de nossa pesquisa. As discussões por nós levantadas nos permitiram identificar diferentes papéis que vem sendo requeridos desses professores durante a sua formação, o que nos permitiu perceber que ela vem ocorrendo de forma multifacetada. No entanto, reconhecemos as limitações de nosso enfoque dada a abrangência e complexidade que envolve a questão.

Tecidas tais considerações, seguiremos no próximo capítulo apresentando os referenciais teóricos que alicerçam nosso trabalho.

²⁰ Uma discussão sobre algumas das propostas governamentais para a formação continuada de professores, apresentadas neste capítulo, e os modelos e tradições de formação docente podem ser encontradas em Ramos (2011).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos um breve panorama das perspectivas teóricas que embasam nossa pesquisa. Para tanto, ele está organizado em três partes. Na primeira parte, discorremos sobre a corrente teórica do ISD; suas bases epistemológicas; seus principais conceitos teóricos; seus estudos sobre o trabalho docente; o diálogo que estabelece com outros campos de pesquisa que investigam o trabalho do professor; e seu aparato teórico-metodológico para análise do agir humano representado em textos. Na segunda parte, apresentamos a proposta didática decorrente dos estudos realizados no quadro do ISD; a concepção de ensino adotada; os conceitos de capacidades de linguagem, transposição didática, MD e SD. Por fim, discorremos sobre as possíveis contribuições da elaboração de SD para o trabalho de planejamento docente.

2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

Esta pesquisa se fundamenta teórica e metodologicamente no ISD, corrente teórica desenvolvida por um grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra (UNIGE) a partir da década de 80. O grupo é coordenado pelo Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart, pesquisador que tem centrado suas atenções nos estudos sobre o papel da linguagem no desenvolvimento da consciência humana tendo como referência principal os estudos de Vigotski (1934/1998). Entre os principais autores do grupo suíço estão os nomes de Bernard Schneuwly, Ecaterina Bulea, Gláís Sales Cordeiro, Itziar Plazaola-Giger, Janette Friedrich e Joaquim Dolz²¹. As pesquisas desenvolvidas pelo grupo 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 na epistemologia das ciências humanas; e) às consequências das teorias dos signos de Saussure e às teorias da ação; f) aos estudos do trabalho geral no qual se inclui o trabalho educacional (MACHADO, 2004).

²¹ Em 2001 foi constituído um subgrupo da Unidade de Didática das Línguas, intitulado grupo LAF (Linguagem, Ação, Formação), do qual fazem parte atualmente oito pesquisadores Jean-Paul Bronckart, Cristian Bota, Ecaterina Bulea, Ingrid de Saint-Georges, Bárbara Duc, Laurent Filliettaz, Janette Friedrich, Rocco Lichien, entre outros membros associados. O Grupo tem se voltado a pesquisas sobre a análise de ações e discursos em situações de trabalho. Outras informações sobre o grupo LAF podem ser encontradas em seu sítio eletrônico www.unige.ch/fapse/laf.

No Brasil, o ISD passou a ser divulgado após um acordo Interinstitucional estabelecido entre a UNIGE e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), proporcionando um diálogo contínuo entre os pesquisadores das duas instituições (MACHADO, 2004). A entrada das ideias do ISD no Brasil tem como marco a publicação da tese de doutorado de Ana Rachel Machado (1995) e a tradução do Livro *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*²² (BRONCKART, 1999) para o português. Em 2002, surgem os grupos de pesquisa ALTER (PUC/SP)²³ (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) coordenado por Anna Rachel Machado e LED²⁴ (Linguagem e Educação) coordenado por Vera Lúcia Lopes Cristovão²⁵ na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Ambos têm se debruçado sobre estudos de questões de ordem didática (transposição didática de gêneros textuais, formação docente, elaboração e avaliação de materiais didáticos, etc.) e mais recentemente sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional, sendo que o segundo, do qual sou membro, tem enfocado estudos relacionados ao ensino de LE. Os grupos ALTER e LED têm contribuído significativamente para a difusão do ISD no Brasil, bem como para o desenvolvimento de seu quadro teórico.

Hoje o ISD vem sendo trabalhado por pesquisadores de diversas universidades brasileiras²⁶ com variados focos de interesse. A divulgação do ISD no Brasil tem exercido forte influência na reforma educacional do sistema de ensino, como se pode notar na proposta sociointeracional de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) (MACHADO; GUIMARÃES, 2009). As diversas pesquisas desenvolvidas sob os princípios desse quadro teórico têm possibilitado a expansão de seus procedimentos de pesquisa e, sobretudo, têm contribuído com estudos que visam à melhoria do ensino e a aprendizagem de línguas. No entanto, ainda há questões pouco aprofundadas e como bem aponta Dolz (2009, p. 168) temos o grande desafio de considerar “[...] o contexto complexo e heterogêneo da sociedade brasileira, a fim de analisar as situações de ensino e de formação do

²² Livro traduzido por Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC/SP.

²³ Informações sobre grupo ALTER podem ser encontradas no endereço eletrônico <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0071801UNZ1IKM>

²⁴ Informações sobre grupo LED podem ser encontradas no endereço eletrônico <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0080801Y71AIR3>

²⁵ Além das autoras citadas, entre os principais pesquisadores brasileiros filiados ao ISD encontram-se: Ana Maria de Matos Guimarães (UNISINOS), Elvira Lopes Nascimento (UEL), Eliane Gouvêa Lousada (USP), Lília Santos Abreu-Tardelli (IFSP) e Tania Maria da Frota Mattos Mazzillo (PUC-RIO), entre outros.

²⁶ O número de autores filiados ao quadro teórico do ISD tem aumentado significativamente no Brasil, além dos nomes já mencionados citamos ainda: Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo (UEL), Ana Paula Marques Beato-Canato (UFRJ), Didiê Ana Ceni Denardi (UTFPR), Carla Lynn Reichmann (UFPB), Lídia Stutz (UNICENTRO), Paula Tatianne Carréra Szundy (UFRJ), Betânia Passos Medrado (UFPB), entre outros.

país e de contribuir para melhorar tanto o trabalho dos professores de língua quanto à aprendizagem dos alunos”. Desafio este que abre um leque de possibilidades de pesquisas a serem exploradas.

Em seguida, discorreremos sobre os principais pressupostos epistemológicos que alicerçam o quadro teórico do ISD.

2.1.1 Pressupostos Epistemológicos do ISD

Considerada uma corrente psicológica da linguagem, a posição epistemológica assumida pelo ISD se insere principalmente no quadro do interacionismo social preconizado por Vigotski (1934/1998). O ISD recebeu influências também de diversas ciências humanas, como a epistemologia monista de Spinoza, a dialética de Hegel, a análise de gêneros do discurso de Bakhtin/Voloshinov (1979/1992)²⁷, a noção de agir comunicativo de Habermas (1997), a visão do signo linguístico de Saussure entre outras. Ao se preocupar com os problemas que se relacionam ao desenvolvimento do conhecimento, o ISD se opõe à segmentação das ciências em diversas áreas como proposto pelo positivismo, em prol de uma visão unificada das disciplinas científicas, defendendo assim o que chama de “ciência do humano”.

Com base no interacionismo social, o ISD sustenta a tese de que as condutas humanas são decorrentes de um processo histórico de interação social mediada pelo uso de artefatos simbólicos como a linguagem. Assim, ao lado das dimensões biológicas e cognitivas, os fatores socioculturais são fundamentais no processo de desenvolvimento humano. O posicionamento defendido pelo ISD encontra-se fundamentado na teoria filosófica monista de Spinoza²⁸, segundo a qual a matéria é homogênea, constituída de uma substância única, não existindo assim, a divisão entre o físico e o psíquico, considerando o ser humano em sua totalidade. Analogamente, fundamenta-se na problemática do caráter dialético da atividade e da psique humana de Hegel, a qual permite entender a evolução humana em uma perspectiva dialética e histórica. Bem como encontra respaldo nas contribuições de Marx e Engels sobre o papel dos instrumentos, da linguagem e do trabalho no desenvolvimento da consciência humana. Desse modo, Bronckart (1999) trata a problemática da ontogênese humana a partir da interação dos elementos semióticos e sociais.

²⁷ A escola de Genebra assume a autoria de Voloshinov para a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1979/1992), no entanto, a edição brasileira usada nesta pesquisa atribui autoria aos dois autores.

²⁸ O ISD opõe-se à visão filosófico-científica tradicional ancorada na concepção dualista de Descartes, segunda a qual as substâncias físicas e psíquicas são substâncias independentes.

O autor entende que a linguagem surgiu a partir da necessidade de interação em atividades coletivas e instrumentadas e que a construção do pensamento consciente humano é fruto da interiorização das relações sociais. Essa visão nos fornece a concepção de que os seres humanos são constituídos socialmente pela linguagem ao mesmo tempo em que em suas relações sociais a constitui (BRONCKART, 2006), sendo ela, assim, fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. Dessa maneira, o ISD compreende que “[...] é por meio dela que se constrói uma 'memória' dos pré-construídos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas...” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 549).

Por essa razão, o ISD considera as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas, sendo as condutas verbais, chamadas por Bronckart (1999) de ação de linguagem, entendidas como formas de ação humana. Segundo Bronckart (1999, p. 40) “a ação, portanto, constitui, de fato, essa unidade de análise reivindicada para a psicologia por Vigotski, dado que mobiliza e coloca em interação as dimensões físicas (ou comportamentais) e psíquicas (ou mentais) das condutas humanas”. Por essa razão o autor toma como unidades de análise a linguagem e o agir humano.

Segundo Bronckart (2006), para a análise das condutas humanas torna-se necessária a compreensão do agir coletivo, pois é nesse âmbito que o conjunto dos fatos sociais e as estruturas do pensamento consciente são construídos. Na próxima seção apresentamos uma breve noção sobre os conceitos de agir, agir praxiológico, agir de linguagem e gêneros textuais na perspectiva do ISD.

2.1.2 Agir Praxiológico e Agir de Linguagem segundo o ISD

Bronckart (2006, p. 137) emprega o termo “**agir**” 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/praxiológico** relaciona-se à realização das atividades gerais e é apreendido sob os ângulos das **atividades coletivas**²⁹, quadros de organização cooperativa e colaborativa entre os indivíduos e o meio, e da **ação**, as relações com indivíduos singulares. Já o **agir de linguagem** é o agir verbal, apreendido sob o ângulo da atividade de linguagem e restrita ao ser humano, ele contribui para a constituição das atividades gerais. Ainda de acordo com o autor, as formações sociais

²⁹ Segundo Bronckart (2006), as atividades coletivas podem ser classificadas de acordo com seus objetivos antropológicos como nutrição, reprodução, defesa, entre outros.

são formas de organização humana segundo seus contextos, físicos, econômicos e históricos, frutos das atividades humanas mediadas pela atividade de linguagem.

A atividade de linguagem/agir de linguagem se realiza por meio de **textos** e estes são definidos pelo autor como “toda unidade de produção da linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 1999, p. 71). Os textos, por sua vez, são designados pelo autor como pertencentes a um determinado gênero textual. De forma geral, Bronckart (1999, p. 15) define gênero de texto como “formas comunicativas (romance, editorial, enciclopédia, etc.), que serão postos em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem”.

A noção de gêneros textuais defendida pelo ISD é baseada na concepção de gêneros discursivos bakhtiniana, segundo a qual diferentes tipos de enunciados, caracterizados por certa estabilidade em sua construção composicional, conteúdo temático e estilo, foram produzidos ao longo da história adequados às variadas atividades sociais humanas. Para Bronckart (1999), o indivíduo no uso da linguagem se depara com variados gêneros de textos preexistentes³⁰, os quais estão em processo contínuo de modificação resultante das escolhas individuais e das necessidades provocadas pelas transformações das atividades na sociedade. Para a escolha do gênero mais adequado aos seus objetivos de comunicação, o agente-produtor “[...] recorre ao conjunto de gêneros disponíveis ao seu redor e decide por aquele que se apresente como mais pertinente” (CRISTOVÃO, 2007, p. 10), realizando sempre suas escolhas com base no contexto de produção. Assim, o agente escolhe, entre os modelos de gêneros existentes, o mais adequado às propriedades gerais da situação de ação, imprimindo-lhe as propriedades particulares da situação de comunicação na qual está inserido. Para Schneuwly e Dolz (2004), as ações de linguagem são prefiguradas pelos gêneros, pois uma situação só pode ser compreendida como uma situação de linguagem, que suporta certa ação de linguagem, se para isto existir um gênero disponível. Os autores explicam que, por exemplo, uma ação discursiva de escrever um romance só se torna possível pela existência do gênero romance e dos conhecimentos necessários para sua escrita.

No que se refere ao agir geral/praxiológico, Bronckart (2008) retoma e amplia a concepção de Ricouer de que os textos narrativos podem contribuir para a compreensão das ações humanas. Bronckart considera que qualquer texto pode ser objeto de

³⁰ “Bronckart (2006, p. 145) afirma que os gêneros coexistem no ambiente da linguagem e se acumulam historicamente num subespaço dos ‘mundos de obras e de cultura’ (ou pré-construídos humanos)”, o autor denomina os gêneros acumulados historicamente de arquitextos.

interpretação do agir, porque em todo texto é possível encontrar uma reconfiguração do agir humano. É a partir desse entendimento que pesquisas ancoradas nos princípios teóricos do ISD têm desenvolvido uma metodologia de análise de textos produzidos sobre ou em situação de trabalho (sendo o trabalho, por sua vez, entendido como uma forma de agir) a fim de melhor compreender as relações existentes entre linguagem e trabalho. Sobre essa questão trataremos na seção seguinte.

2.1.3 O Trabalho Docente na Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva

A questão do trabalho educacional surge com muita força no contexto de pesquisa atual. De acordo com Bronckart (2006, p. 203), há alguns anos essa atividade vem sendo considerada “como um verdadeiro trabalho, cujas características passaram a ser objeto de reflexões, de debates e de pesquisas de caráter didático e/ou científico”. Para o autor, o interesse emergente pelo trabalho docente é resultado de uma evolução “natural” dos trabalhos desenvolvidos na área didática, principalmente em didática das línguas.

A área de ensino de línguas, no decorrer das últimas décadas, apropriou-se dos métodos e de novas teorias gramaticais da abordagem de texto e do discurso, o que levou a uma reformulação dos projetos de ensino. Com a modernização dessa área de estudos, primeiramente surge a preocupação da verificação da implantação dos projetos de ensino desenvolvidos no contexto escolar, seguido de uma segunda fase de trabalhos didáticos voltados à análise do que ocorre em sala de aula, centrados nos alunos e em seus processos de aprendizagem. Apenas mais tarde, a didática volta também seus interesses aos estudos do trabalho do professor (BRONCKART, 2006). Para Bronckart (2006), embora a pesquisa sobre o processo de desenvolvimento dos alunos continue sendo indispensável, é preciso também compreender quais são as capacidades e conhecimentos essenciais para que o professor seja bem-sucedido em seu ofício.

Desse modo, diante da necessidade de compreender a realidade do trabalho educacional, o ISD vem utilizando pressupostos e procedimentos de outras vertentes teóricas como a ciência do trabalho da ergonomia da atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004); e a psicologia do trabalho (CLOT, 2006; FAITA, 2004). A ergonomia da atividade tem origem na ergonomia francesa e se contrapõe à visão taylorista e fordista de trabalho visando à melhoria das condições dos trabalhadores (MACHADO, 2007). A ergonomia estuda o indivíduo em situação de trabalho, e centra-se na “análise da efetividade do trabalho, dos problemas reais, em situações reais, em tempo real” (BRONCKART, 2008, p. 97). Sendo

assim, ao tratar do contexto escolar, a ergonomia estuda o trabalho do professor. De acordo com Machado et. al. (2004, p. 90), a associação dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD às ciências do trabalho não se dá de forma aleatória, mas obedece a uma coerência teórica, por essas correntes assumirem uma “abordagem marxiana do trabalho e/ou uma abordagem vigotskiana do desenvolvimento e/ou uma abordagem sócio-discursiva da linguagem”.

A teoria sócio-histórica de Vigotski traz uma definição ampla de trabalho que vai além da visão capitalista. Essa teoria defende que o trabalho contribui para a formação contínua das pessoas, por considerar que as situações de trabalho são lugares coletivos que podem desenvolver múltiplas formas de aprendizagem. Dessa forma, de acordo com Bronckart (2008, p. 203), “essa abordagem concebe a realidade do trabalho muito além do que é visível: o trabalho real de um ser humano seria também seu trabalho pensado, impedido, possível etc”. Assim, Bronckart define o trabalho como uma forma de agir, ou como uma prática própria do ser humano.

Ao assumir o pressuposto de que o trabalho docente deve ser considerado para além dos limites da sala de aula, o ISD utiliza-se de três conceitos principais da ergonomia de vertente francesa e da Clínica da atividade: o “trabalho prescrito”, “trabalho real” e “trabalho realizado”. Baseados na noção da teoria da atividade (LEONTIEV, 1978) de tarefa e atividade³¹, esses conceitos pressupõem que existe uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho da forma que é efetivamente realizado. O trabalho prescrito relaciona-se ao conceito de tarefa, e corresponde ao que deve ser realizado, e pode ser descrito em termos de condições, objetivos e meios utilizados para o trabalho. O trabalho real está relacionado ao conceito de atividade, corresponde ao que o indivíduo faz mentalmente para a realização de uma tarefa, não sendo, portanto, observável na realização de sua ação concreta (AMIGUES, 2004, p. 39). De acordo com Amigues (2004, p. 40), “é nessa tensão entre o prescrito e o real que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal”.

Expandindo esses conceitos de análise do trabalho, a Clínica da atividade (CLOT, 2006) defende 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 alhures”

³¹ Diferente do ISD, a ergonomia de vertente francesa considera a atividade como unidade de análise da conduta do professor (AMIGUES, 2004, p. 39).

(CLOT, 2006, p. 116). Assim, o autor distingue “trabalho real”, tudo aquilo que o sujeito faz, deixa de fazer, é impedido de fazer, ou gostaria de ter feito e “trabalho realizado”, as ações realmente realizadas pelo indivíduo.

A partir de uma extensa revisão dos autores da psicologia do trabalho e da ergonomia da atividade supracitados, Machado e Bronckart (2009) e outros pesquisadores do Grupo ALTER (LAEL), voltaram seus estudos à detecção das figuras interpretativas do agir no trabalho educacional, concluindo que o trabalho docente apresenta as seguintes características: é *pessoal*, por envolver o trabalhador em sua totalidade, física, mental, prática, emocional, etc.; é *interacional*, porque ao agir o trabalhador transforma e é transformado pelo meio; é mediado *por instrumentos* socialmente construídos (materiais ou simbólicos); é *interpessoal*, por envolver a interação com outros indivíduos; é *impessoal*, uma vez que suas tarefas são prescritas ou prefiguradas por outras instâncias; é *transpessoal*, norteador por modelos de agir sócio-historicamente construídos. Diante de tal complexidade, Machado e Bronckart (2009) afirmam que o trabalho docente pode ser conflituoso devido às constantes escolhas requeridas na realização de suas ações.

Diante da necessidade da análise do trabalho docente, Machado e Bronckart (2009, p. 35) consideram que:

[...] todos os textos produzidos nessa situação de trabalho ou os que o tematizam se constituem como possíveis espaços de emergência dessas morfogêneses e que, para além disso, eles têm o poder de contribuir para a manutenção ou para transformação dos “modelos de agir”.

É por essa razão que nos propomos a identificar e interpretar os agires verbalizados pelas professoras participantes de nossa pesquisa em textos produzidos em situação de trabalho ou, mais especificamente, na fase de planejamento do agir a ser realizado em sala de aula, ou seja, anterior à atividade realizada em sala de aula. Seguimos, dessa maneira, na próxima seção com os procedimentos de análise do trabalho/agir representado em textos.

2.1.4 A Rede Discursiva em Análise: os Procedimentos de Análise do Trabalho/agir Docente Representado em Textos

Para que seja possível um olhar mais aprofundado sobre o trabalho do professor, Bronckart e Machado (2004) partem de uma concepção ampliada de trabalho,

segundo a qual o trabalho é configurado a partir de uma rede discursiva, sendo a análise dessa rede o instrumento para um melhor entendimento das relações entre linguagem e trabalho. De acordo com Machado (2007), a concepção de trabalho assumida pelo ISD procura entender o trabalho a partir de outras lentes, apresentando uma interpretação, dentre outras interpretações possíveis, sobre esse agir humano.

Nas palavras dos autores:

[...] compreender as ações efetivamente desenvolvidas pelo professor, sua configuração, as representações sobre sua motivação, sua finalidade, a responsabilidade que ele aí assume implica assumirmos também que é a análise dessa rede discursiva que pode nos trazer a sua compreensão. (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 136).

A fim de possibilitar uma análise do trabalho docente, por questões metodológicas Bronckart e Machado (2004) adotam as distinções realizadas por Nouroudine (2002) no que se refere às relações entre linguagem e trabalho: linguagem *sobre* o trabalho, linguagem *no* trabalho e linguagem *como* trabalho. Essa distinção vem sendo usada no quadro teórico do ISD, uma vez que tem se mostrado produtiva no desenvolvimento de pesquisas na área. Esses conceitos foram reelaborados por Bronckart (2008) a fim de proporcionar a análise de diferentes textos relacionados à situação de trabalho, levando-o a seguinte distinção:

- a) textos prefigurativos - são os textos produzidos anteriores ao agir de trabalho;
- b) textos produzidos em situação de trabalho - são os textos produzidos no decorrer da ação de trabalho;
- c) textos avaliativos ou interpretativos – são textos produzidos posteriormente à ação de trabalho.

Em nosso caso buscamos compreender o agir humano/agir do professor de línguas (re)configurado nos textos produzidos pelas participantes da pesquisa em situação de trabalho, ou seja, textos produzidos pelas participantes da pesquisa na realização do trabalho de planejamento e elaboração de uma SD. Concordamos com Bronckart (2006) que, para obtermos uma maior compreensão do agir implicado no trabalho, não poderíamos nos pautar apenas na observação das condutas humanas explícitas a esse agir, sendo a análise dos textos produzidos em seu decorrer fundamental.

Para análise de textos produzidos em situação de trabalho, sobre o trabalho educacional e texto prescritivos do trabalho docente, Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (2009) propõem uma metodologia baseada principalmente no modelo de análise

de textos proposto por Bronckart (1999). O modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999) envolve o levantamento do contexto de produção dos textos e a análise de sua arquitetura interna ou folhado textual.

Primeiramente, deve-se realizar o levantamento do **contexto de produção dos textos**, ou seja, das condições de produção de um determinado texto. Para a identificação do contexto de produção é necessário levar em conta os seguintes aspectos:

- o contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido, em que circula e é usado;
- o suporte em que o texto é veiculado;
- o contexto linguageiro imediato, isto é, os textos que acompanham, em um mesmo suporte, o texto a ser analisado;
- o intertexto, isto é, o (s) textos (s) com o (s) qual (is) o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo das análises;
- a situação de produção, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros – emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 46-47, apud Bronckart, 1997).

Em relação à arquitetura interna dos textos, Bronckart (1999) propõe a análise com base em três níveis: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Análise da arquitetura textual conforme proposto por Bronckart (1999).

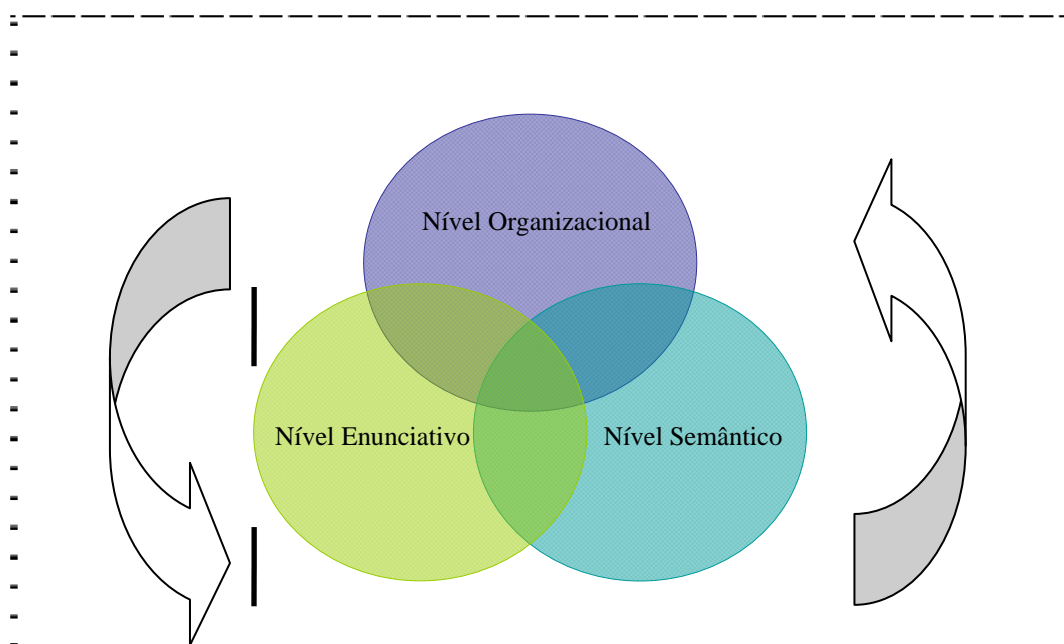
<i>ANÁLISE DA ARQUITETURA TEXTUAL CONFORME BRONCKART (1999)</i>	
<i>Infraestrutura textual</i>	Plano global; Tipos de discurso; Tipos de sequência.
<i>Mecanismos de textualização</i>	Mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal.
<i>Mecanismos enunciativos</i>	Modalizações; Vozes.

Mais tarde, diante dos problemas enfrentados em pesquisas desenvolvidas por pesquisadores do Grupo de pesquisa ALTER (LAEL) e do Grupo de pesquisas suíço LAF, e de modo a tornar os procedimentos de análise de textos mais clara, Machado e Bronckart (2009) desenvolveram uma reorganização da análise proposta. Essa reorganização prevê três tipos de análise, consideradas como pertencentes às análises textual/discursiva e

desenvolvidas de acordo com o nível da textualidade focado, sendo eles: o **nível organizacional**, **nível enunciativo** e **nível semântico**.

Embora o termo nível nos remeta à ideia de segmentação e as análises sejam geralmente desenvolvidas separadamente, elas não são desvinculadas umas das outras, sendo que a análise de um dos níveis encontra-se estreitamente correlacionada à análise dos outros, como tentamos demonstrar no quadro baixo:

Figura 1 – Níveis de análise textual/discursiva do quadro teórico do ISD.



No **nível organizacional**, as análises englobam a identificação do plano global do texto, dos tipos de discursos predominantes, dos tipos de sequência e dos mecanismos de textualização. O **plano global** do texto diz respeito à organização do conteúdo temático mobilizado, podendo ser reconhecido no processo de leitura do texto (BRONCKART, 1999). A análise do plano global no âmbito de nossa pesquisa é de suma importância, pois ela “pode nos permitir 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). Bronckart (2008) e Bulea (2010) propõem que a análise do conteúdo temático seja realizada considerando duas categorias: a) os segmentos que introduzem, apresentam ou iniciam um tema, qualificados de segmentos de orientação temática (SOT); b) os segmentos produzidos em respostas a uma questão, ou seja, que desenvolvem o tema apresentado inicialmente, qualificados de segmentos de tratamento temático (STT).

Já os **tipos de discurso** relacionam-se aos mundos representados pelo agente de produção do texto, mundo ordinário (objetivo, social e subjetivo) – e mundos discursivos construídos pelo agir linguageiro (HABERMAS, 1997). Os mundos discursivos são constituídos por meio de dois tipos de operações psico-linguageiras. O primeiro tipo refere-se à relação entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático e as coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem. O segundo tipo de operação refere-se à relação entre as instâncias de agentividade, o agente produtor e a situação de produção do texto (BRONCKART, 2010; 2008).

No que se refere ao primeiro tipo de operações psico-linguageiras, as coordenadas que organizam o conteúdo do texto podem estar conjuntas ou disjuntas das coordenadas do mundo ordinário, “isto é, essa decisão envolve a escolha de construir um mundo afastado da situação de produção (disjunto), ou um mundo conjunto a essa mesma situação (conjunto)”. (CRISTOVÃO, 2007, p. 18). Quando as coordenadas que organizam o conteúdo são colocadas a distância das coordenadas da situação de produção, temos a *ordem do narrar*, quando elas estão conjuntas, temos a *ordem do expor*.

O segundo tipo de operações psico-linguageiras refere-se às relações entre os agentes de produção e a situação de produção. Quando elas estão explícitas no texto, caracteriza-se a *implicação* do agente em relação aos parâmetros físicos de produção, quando não, caracteriza-se a sua *autonomia*. A partir do cruzamento dos resultados dessas operações, Bronckart (1999) chega a quatro mundos discursivos: narrar implicado, narrar autônomo, expor implicado, expor autônomo. A partir da análise das unidades linguísticas e dos modos de organização sintática que traduzem ou exprimem esses mundos, o autor propõe quatro tipos de discurso: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração.

As **seqüências** referem-se aos modos de planificação dos textos, ou seja, a organização sequencial ou linear do conteúdo temático no texto, sendo elas: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal.

O nível organizacional prevê ainda a análise dos mecanismos de textualização. Essa análise prevê a identificação das unidades linguísticas que asseguram a conexão, a coesão nominal e coesão verbal do texto. Segundo Machado e Bronckart (2009), sua análise é fundamental para a identificação dos principais actantes evidenciados pelo texto e das representações construídas sobre eles.

As análises do **nível enunciativo** são voltadas à verificação dos mecanismos de responsabilização enunciativa, englobando as marcas de pessoa, marcas de inserção de

vozes, ocorrência ou não de modalização, modalizadores subjetivos e adjetivos. No que se refere às **marcas de pessoas**, Machado e Bronckart (2009, p. 59) consideram que:

a análise do valor de todos os índices 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.

De acordo com Bronckart (1999), embora aparentemente o agente da ação de linguagem seja o responsável pela totalidade do enunciado em um texto, ele pode assumi-la em diferentes medidas. Ou seja, em algumas circunstâncias a responsabilidade enunciativa é transferida a outras instâncias que não o autor propriamente dito, o que pode ser evidenciado com a identificação das diferentes **vozes**. Dessa forma, o autor define as vozes como “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 1999, p. 326). Segundo o autor, geralmente há uma instância geral de enunciação que assume a responsabilidade pelo que é dito, essa voz (do narrador ou expositor) é denominada pelo autor de **voz neutra**. Em alguns casos, a instância de enunciação atribui à responsabilidade pelo que é dito a outras vozes, chamadas de vozes secundárias, que são reagrupadas em três categorias: **vozes de personagem**, **vozes sociais** e **voz do autor**. Como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 3 – Vozes.

VOZES³²	
Vozes de personagens	Vozes que procedem 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. (BRONCKART, 1999). Ex: [...] Eu falei que bonito, <i>os alunos perguntaram, entendeu professora</i> , aí eu falei não entendi nada [...].
Vozes sociais	Vozes que procedem 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. (BRONCKART, 1999). Ex: [...] <i>aí você vai trabalhar leitura, escrita e oralidade</i> [...].
Voz do autor	Voz procedente diretamente do autor do texto que intervém na avaliação de alguns aspectos do que é enunciado. (BRONCKART, 1999). Ex: [...] <i>aí eu leio</i> a atividade e <i>aí eu coloco</i> assim, antes de mandar por e-mail [...].

³² Os exemplos utilizados neste quadro foram extraídos de nossos próprios dados.

As vozes podem ser expressas de forma direta – **vozes diretas** – presentes nos discursos interativos dialogados, organizados em turnos de fala, ou de forma indireta podendo ser inferidas em qualquer tipo de discurso – **vozes indiretas**. Quando, em um texto, é possível identificar várias vozes do mesmo estatuto, ou de estatuto diferente, trata-se de um texto polifônico.

As **modalizações** são as unidades linguísticas que expressam as avaliações julgamentos sobre o conteúdo temático. Bronckart (1999), com base nos três mundos de Habermas (1997) (mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo), propõe quatro funções de modalizações: **lógica, deôntica, apreciativa e pragmática**. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 4 – Modalizações.

MODALIZAÇÕES ³³	
Lógica	Usada para expressar avaliação de alguns elementos do conteúdo temático com base em critérios construídos no quadro das coordenadas do mundo objetivo. Esses elementos são apresentados como: condições de verdade, fatos atestados, certos, possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc. (BRONCKART, 1999). Ex: [...] Aquela, uma propaganda, <i>a gente podia trabalhar</i> uma propaganda [...].
Deôntica	Usada para expressar avaliação de alguns elementos do conteúdo temático com base em valores, opiniões e regras que constituem o mundo social. Esses elementos são apresentados como: direitos, obrigações sociais, conformidade às normas estabelecidas, etc. (BRONCKART, 1999). Ex: Por isso que eu acho que primeiro <i>você tem que ver</i> com quem que você vai trabalhar [...].
Apreciativa	Usada para expressar a avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático com base no mundo subjetivo de quem julga/avalia. Esses aspectos são apresentados como: benéficos, infelizes, estranhos, etc. do ponto de vista daquele que avalia (BRONCKART, 1999). Ex: Não, e esse do bilhete <i>eu achei interessante</i> porque eles adoram passar bilheteinho.
Pragmática	Usada para explicitar alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade (personagem, grupo, instituição, etc.) do conteúdo temático. Esses aspectos atribuem a essas entidades: intenções, razões ou capacidades de ação, etc. (BRONCKART, 1999). Ex: [...] <i>Eles não conseguem pôr</i> no papel [...].

De acordo com Machado e Bronckart (1999), pela análise das modalizações é possível identificar como o agir é representado quanto aos critérios de verdade ou necessidade, ou no que concerne às reações que provoca na instância enunciativa, bem como no tipo de interação estabelecida entre os interactantes.

³³ Os exemplos utilizados nesse quadro foram extraídos de nossos próprios dados.

Segundo os autores, a análise das modalizações subjetivas torna possível identificar as intenções, finalidades, razões e pensamentos que são atribuídos ao actante, e com a análise dos adjetivos pode-se identificar as diferentes reações das instâncias enunciativas sobre o objeto temático.

No **nível semântico** ou nível referente à semiologia/semântica do agir, Bronckart e Machado (2004) propõem que os resultados de análise sejam reinterpretados segundo os conceitos/elementos de uma semiologia do agir (BRONCKART, 2006):

- **Agir** - termo mais neutro, utilizado para se referir a qualquer forma de intervenção dos seres humanos no mundo. Ex: [...] *a gente tinha feito* toda a correção na sala, então *nós fizemos* um trabalho todo na sala [...].³⁴
- **Ação** – utilizado para referir-se às intervenções individuais que implicam dimensões motivacionais, intencionais e os recursos mobilizados. Ex: [...] *Eu tava/ trabalhando* um Rap *porque* é uma coisa que eles gostavam e tal [...].
- **Atividade** – refere-se às intervenções realizadas de forma coletiva e implica as mesmas dimensões das intervenções realizadas de forma individual. Ex: [...] Então, aqui *a gente tava/ planejando a aula* do Hitler, né?
- **Actante** – usado para qualquer ser humano implicado no agir. Ex: *Aí a professora de história* poderia trabalhar também o tema.
- **Ator** – utilizado quando o actante é visto como a fonte do processo do agir, sendo-lhe atribuídas capacidades, motivos e intenções. Ex: [...] *eu fiz* um levantamento aqui, dos gêneros assim... e *dei* uma conversada com a turma [...].
- **Agente** – refere-se àqueles a quem não são atribuídas estas propriedades. Ex: Primeiro pela falta de material, de dicionário, isso foi um dos motivos que *eu tive que junta/ eles*, que bem no fim foi bom.

No plano motivacional, Bronckart e Machado (2004) e Bronckart (2006) distinguem:

- **Determinantes externos** – são instâncias coletivas que podem ser de natureza material ou da ordem das representações sociais. Ex: *É pra isso que tem que vê/ a realidade*, qual é a realidade dos nossos alunos.

³⁴ Os exemplos utilizados nas exemplificações de cada um dos conceitos foram retirados dos próprios dados da pesquisa.

- **Motivos** – são as razões de agir atribuídas sob o ângulo individual a uma pessoa. Ex: [...] então hoje nem precisa enfatizar tanto isso, *porque* eu sei que na outra aula a gente vai trabalhar só isso.

No plano intencional, são definidos os seguintes conceitos:

- **Finalidade** – são as finalidades para o agir de origem coletiva e validadas socialmente. Ex: Então, você parte de um saber acumulado [...] dessa comunidade específica [...] *para que* o aluno venha, tenha, interaja com esse conhecimento e produza.
- **Intenções** - são os fins do agir atribuídos a uma pessoa particular. Ex: É por isso que *eu queria* que vocês pensassem nas atividades [...]

No plano dos recursos para o agir, é realizada a distinção entre:

- **Instrumentos** – são as ferramentas ou modelos de agir disponíveis no meio social. Ex: É que a gente poderia trabalhar *biografias* no sentido de... trabalhar algumas personalidades [...]
- **Capacidades** – são os recursos mentais ou comportamentais que são atribuídos a alguém em particular. Ex: [...] *eu posso transpor* isso pra Língua Portuguesa e trabalhar também com a sexta série [...].

As análises no nível semântico são voltadas a responder questões relacionadas ao trabalho docente. 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” (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 61).

Em nossa pesquisa, enfocamos a análise dos verbos, pois, de acordo com Bronckart, (2006, p. 220) os tipos de verbos ou de processos utilizados permitem “verificar em que nível de detalhamento o agir formativo é abordado nos textos”. A partir da análise de verbos e nominalizações, Machado e Bronckart (2009) chegaram, entre outros, aos seguintes agires constituintes do trabalho docente:

- a) Agir não linguageiro – a professora mostrou as imagens;
- b) Agir com um instrumento simbólico ou material – a professora utilizou o livro;
- c) Agir como processo mental – a professora pensa em recusar o trabalho;

d) Agir linguageiro – a professora explicou a atividade.

Em nossa pesquisa utilizamos a divisão verbal sintático-semântica de Borba (2002). De acordo com Fernandez (2009), a divisão verbal proposta por Borba (2002) e compartilhada por Chafe (1979) é similar à divisão realizada por Bronckart (1999) para os verbos da língua francesa. Borba (2002) classifica os verbos em: verbos de ação, verbos de processo, verbos de ação-processo e verbos de estado, como resumimos no quadro a seguir:

Quadro 5 – Verbos.

CLASSIFICAÇÃO DOS VERBOS SEGUNDO BORBA (2002)³⁵	
Verbos de ação	São verbos que expressam uma atividade física ou não, desencadeada por um sujeito agente, ou seja, indica que determinado sujeito age. Ex: [...] aí eu <i>falei</i> não, não pode, foi na última produção sabe?
Verbos de processo	São verbos que expressam um evento ou sucessão de eventos que afetam um sujeito que pode ser paciente; experimentador ou beneficiário. Os verbos de processos indicam um acontecer, experimentar ou receber. Ex: [...] Eu <i>senti</i> que, teve alunos que eu nunca, que eles nunca vinham falar comigo [...].
Verbos de ação-processo	São verbos que expressam um processo que faz com que haja uma mudança/transformação na condição de algo ou alguém. A ação processo atinge um complemento que resulta em uma mudança de estado, de condição, de posição ou algo passa a existir. Ex: Eu quero <i>construir</i> a sequência [...].
Verbos de estado	São verbos que expressam o sujeito como suporte ou experimentador de propriedade. Os verbos de estado indicam propriedade, condição ou situação localizada no sujeito. Ex: Não. Já pedi, porque nós <i>sabemos</i> que todas, a maioria das bibliotecas tem uma defasagem [...].

As análises dos elementos do agir, representados em texto, levaram alguns autores a identificar figuras interpretativas do agir. Machado e Bronckart (2004), a partir da análise de textos referentes ao trabalho educacional, encontraram três tipos de agir:

Agir prescritivo – o núcleo refere-se ao ato realizado pelo signatário da mensagem;

Agir fonte – o núcleo refere-se ao ato de produção do texto prescritivos;

Agir decorrente – o núcleo refere-se à utilização posterior dos documentos.

Bulea (2010) realizou um trabalho em que analisou textos referentes ao trabalho de enfermagem (documentos institucionais e entrevistas); a partir dos resultados obtidos, a autora apresenta uma expansão desses conceitos por meio das relações

³⁵ Os exemplos utilizados nesse quadro foram extraídos de nossos próprios dados.

estabelecidas entre as representações sobre o agir e os tipos de discurso, assim, a partir da relação da escolha do conteúdo temático e o tipo de discurso mobilizado, a autora propõe cinco figuras de ação:

Ação ocorrência – caracteriza-se por um entendimento do agir-referente como conjunto de sua textualização, ou seja, refere-se a uma compreensão do agir numa relação de muita proximidade com o momento de sua textualização e por essa razão se caracteriza por um forte grau de contextualização. A sua construção mobiliza elementos disponíveis no contexto imediato do actante. Tal contextualização é marcada pela identificação e designação de ingredientes do agir tomados sob o ângulo de caráter particular, como, por exemplo, determinada enfermeira administrando cuidado a determinado paciente em tais condições.

Ação acontecimento passado – caracteriza-se por uma compreensão retrospectiva do agir, disjunta da situação de produção da linguagem. Agir este que pode, por um lado, ser evocado sob o ângulo da singularidade, ainda que não situado como conjunto de sua textualização, e por outro considerar a experiência ou prática ordinária do actante. Essa figura se configura pela delimitação de uma unidade praxiológica retirada do passado, como ao contar uma história em que a contextualização é manifesta, no entanto é fragmentária e seletiva. A ação acontecimento passado tem o valor ilustrativo de um agir, valor que lhe é conferido pelo caráter circunstancial de seu conteúdo, ou seja, pelo seu caráter não habitual. Trata-se de incidentes inesperados durante a realização de uma tarefa, ou de aspectos controversos relacionados a outros aspectos da tarefa.

Ação experiência – caracteriza-se pela compreensão do agir-referente a partir da cristalização pessoal das vivências do agir. Tal cristalização ocorre pela múltipla ocorrência de determinado agir que gera uma espécie de balanço entre as experiências vividas pelo actante e a tarefa concernente. Esse balanço é baseado em uma certa “sedimentação-síntese” de práticas muitas vezes repetidas em diversas situações, resultando com o tempo na separação dessas práticas das características de tais situações. A ação experiência se apresenta como uma ação descontextualizada, no entanto, é sempre recontextualizável quando sua configuração geral é aplicada a um contexto particular.

Ação canônica – caracteriza-se pela compreensão do agir sob a forma de construção teórica. A ação canônica se apresenta sobre uma lógica da tarefa que a entende como acontextualizada, com validação geral procedente de uma instância normativa exterior ao actante. O actante, por sua vez, tem a incumbência de apropriar-se desse agir ou respeitar normas associadas a ele.

Ação definição – caracteriza-se pela compreensão do agir-referente como objeto de reflexão ou pelo entendimento do agir referente como suporte e alvo de uma (re)definição para o actante. Como, por exemplo, o cuidado, no caso do trabalho das enfermeiras, o agir-referente é visto como um “fenômeno no mundo” capaz de engajar as pessoas a investigar e se posicionar em relação a esse agir.

Anterior ao trabalho de Bulea (2010), outra nomenclatura para as figuras de ação (registros do agir), havia sido proposta por Bulea e Fristalon (2004). As figuras propostas por Bulea e Fristalon (2004) inspiraram outras pesquisas, como as de Bueno (2007), Mazzillo (2006), Lousada (2006) e Abreu-Tardelli (2006), cujos trabalhos expandiram esses conceitos e chegaram a outras figuras que foram chamadas de “figuras do agir”. Mazzillo (2006), por exemplo, realizou uma pesquisa com diários de aprendizagem escritos por professores pesquisadores do ensino de LE no papel de alunos observadores dos agires realizados pela professora. A autora tinha como objetivo central verificar como o agir docente é tematizado e avaliado nos diários. Mazzillo (2006) identificou em seus dados referências a agires verbais e não verbais das professoras, o que levou a autora a três figuras do agir: um agir linguageiro, um agir com instrumentos e um agir cognitivo.

Um agir linguageiro – encontrado em segmentos de textos que apresentam predicados com verbos de dizer que evidenciam o caráter interacional do trabalho docente, a autora divide este agir em três grupos: um agir linguageiro que implica um agir imediato dos alunos; um agir linguageiro que não implica um agir dos alunos; um agir linguageiro docente em reação ao agir dos alunos.

Um agir com instrumentos – encontrado em segmentos de textos em que há a presença de verbos que fazem referência a um agir das professoras com instrumentos simbólicos ou materiais.

Um agir cognitivo – encontrado em segmentos de textos que apresentam predicados com verbos que remetem a uma atividade mental ou capacidade das professoras.

Segundo Bueno (2007, p. 72), as diferenças entre as figuras encontradas por Mazzillo (2006) e as identificadas por Bulea e Fristalon (2004) e os demais pesquisadores já mencionados “estão no nível da unidade de análise e no nível de explicitação do tipo de agir atribuído a um actante”. Mazzillo (2006) tem como unidade de análise a oração e os demais pesquisadores, segmentos discursivos compostos por várias orações ou períodos.

Desse modo, entendemos que essas figuras se constituem em categorias de análise interpretativa do agir humano, provenientes da organização enunciativa. Assim, considerando a especificidade dos dados desta pesquisa, e a exemplo dos autores citados, optamos por desenvolver nossas próprias categorias sintático-semânticas a partir dos resultados de análise.

Descrita a proposta de análise de textos do quadro teórico do ISD, voltamos nosso foco aos estudos que se dirigem ao ensino de línguas na escola.

2.2 A PROPOSTA DIDÁTICA DO ISD PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Nas próximas seções discorreremos sobre a proposta de ensino de línguas desenvolvida no quadro teórico do ISD. Para melhor compreensão de tal proposta teceremos algumas considerações sobre as concepções de ensino e aprendizagem em que está baseada.

2.2.1 Concepção de Ensino e Aprendizagem

Os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento defendidos pelo ISD baseiam-se no quadro das contribuições dos estudos de Vigotski (1934/1998). Vigotski, ao contrário do que preconizava Piaget, entende que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, sendo que as curvas entre um e outro nem sempre caminham juntas, pois cada sujeito tem seu próprio tempo. O desenvolvimento para Vigotski é a construção de novas formas de estruturas psíquicas, que operam por meio de uma diferenciação decorrente da reorganização das funções psíquicas já existentes (SCHNEUWLY, 1992).

Em seus estudos, Vigotski (1934/1998) conclui que, tanto do ponto de vista filogenético como ontogenético, o pensamento e a linguagem possuem raízes ou estágios diferentes, de forma que o processo de desenvolvimento humano passa pelos estágios *pré-verbal da inteligência e pré-intelectual da linguagem*. Embora o pensamento e a linguagem tenham origens distintas, ao longo do desenvolvimento essas duas raízes se fundem, dando origem à linguagem. Assim, as crianças tornam-se capazes de criar as representações sobre as relações entre o sentido da palavra e o nome das coisas, ou seja, a criança passa por um processo de reorganização das representações anteriores a partir da apropriação dos signos linguísticos. Um segundo exemplo, seria a linguagem escrita, que, de acordo com Vigotski (1934/1998), possibilita o acesso da criança ao plano abstrato mais elevado da linguagem oral, a partir da construção de novas funções psíquicas por um processo de diferenciação das

funções anteriores. Assim, para o autor, os conceitos espontâneos não são substituídos pelos conceitos científicos, os primeiros são construídos pela criança em seu dia-a-dia, já a construção do segundo depende do primeiro. Desse modo, a partir da apropriação dos conceitos científicos, os conceitos espontâneos podem ser transformados.

Ao desenvolvimento da linguagem são atribuídas duas funções principais: a de comunicação e interação dos indivíduos com seus pares e a de planejar e regular suas próprias ações. A interiorização da linguagem passa então a regular o funcionamento do pensamento consciente humano, por isso, para Vigotski, as significações sócio-historicamente construídas por intermédio da linguagem são a base do funcionamento psicológico do indivíduo.

Partindo do princípio de que as significações são construídas sócio-historicamente pelo homem em interação dialética no meio em que vive, Vigotski propõe que a aprendizagem acontece em dois níveis, “nível de desenvolvimento real” e “nível de desenvolvimento potencial”. A distância entre esses níveis é denominada pelo teórico de “Zona Proximal de Desenvolvimento” (ZPD). A ZPD está relacionada a uma área de desenvolvimento cognitivo potencial do indivíduo. Assim, o processo de ensino deve partir do que já é conhecido pelo sujeito para aquilo que ele seja capaz de aprender. Dessa maneira, na visão de Vigotski, é preciso levar em conta o conhecimento já adquirido pelo aluno para a realização de intervenções didáticas mais adequadas.

Um segundo conceito desenvolvido pelo autor é o de “mediadores da aprendizagem”, o qual tem relação com a interação do indivíduo com outra pessoa, alguém com mais experiência que poderá orientar na construção de novos conhecimentos. A criança aprende também por imitação exigindo assim a participação do outro no processo de aprendizagem. Assim, para Vigotski, o processo de desenvolvimento vai do plano intersubjetivo, construído na interação entre os sujeitos, ao plano intra-subjetivo, conhecimento internalizado pelo indivíduo singular (CRISTOVÃO, 2001).

O ISD adota a concepção vigotskiniana para o ensino de línguas. Assim, no intuito de articular a visão vigotskiana ao conceito de atividade de linguagem Cristovão (2001), defende que a língua materna (LM) desempenha um papel de mediadora no processo de ensino e aprendizagem de LE. Para a autora, assim como a escrita, a aprendizagem de LE possibilita à criança um melhor conhecimento de sua própria LM, por exigir atenção e consciência por parte do estudante. Diferente da aprendizagem da LM oral, que é inconsciente, ao aprender uma LE os alunos já vivenciaram a experiência de estudar uma língua na escola. Assim, considerando o conceito de Zona de Desenvolvimento Real e ZPD, a

autora entende que os alunos encontram-se em um nível da Zona de Desenvolvimento Real diferente no ensino de LM e LE. Logo, com base no pensamento de Vigotski, a autora aponta que:

- a) ao aprenderem uma LE e um conceito científico em ambiente escolar, os alunos se valem dos conhecimentos que já têm de sua LM, dos conhecimentos sobre situações de seu cotidiano e de conceitos cotidianos adquiridos;
- b) ao se envolverem em atividades de linguagem em uma LE e estudarem um conceito científico, vivenciam um processo de conscientização que pode levar à aprendizagem do funcionamento dessas atividades em LM e podem reconstruir seus conceitos cotidianos baseados nas novas experiências;
- c) ao usarem seus conhecimentos em LM e conhecimentos de seus conceitos cotidianos como instrumentos para seu desenvolvimento potencial, podem reinterpretá-los, a partir de suas finalidades, para a LE e para os conceitos científicos; (CRISTOVÃO, 2001, p. 18)

Desse modo, aderindo à abordagem vigotskiana de aprendizagem, o ISD procura sistematizar uma proposta de ensino norteada por gêneros textuais, como veremos nas próximas seções deste capítulo.

2.2.2 O Trabalho com Gêneros Textuais no Contexto Escolar

A asserção de que todas as ações de linguagem se realizam por meio de gêneros textuais levou os estudiosos do ISD a entender que o contato contínuo com gêneros pode contribuir para o domínio dos seus mecanismos de funcionamento. A partir dessa perspectiva, os gêneros se constituem por ações de linguagem realizadas no quadro das atividades sociais, sendo que o trabalho com gêneros textuais para o ensino de línguas possibilitaria o ensino e a aprendizagem das operações de linguagem necessárias à realização dessas ações. Assim, em seu quadro voltado às didáticas das línguas, o ISD defende o ensino de línguas organizado sistematicamente em torno de gêneros.

O trabalho realizado no quadro do ISD voltado ao ensino de gêneros na escola tem como principais nomes Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004). De acordo com os autores, gêneros relevantes para os alunos devem ser didatizados para o ensino de línguas na escola. Assim, os alunos poderão se apropriar desses gêneros e passar a utilizá-los como instrumentos discursivos dentro e fora do ambiente escolar. Além disso, de acordo com os autores, o ensino e a aprendizagem centrados na proposta de gêneros textuais proporcionam aos aprendizes oportunidades para reflexão sobre a situação de produção e de uso dos gêneros.

Schneuwly (2004, p. 20) afirma que “o gênero pode ser considerado um instrumento psicológico no sentido vygotskiano do termo” e, com base na definição de apropriação de Marx e Engels, entende que sua apropriação depende do desenvolvimento de capacidades individuais em relação ao instrumento. Para o autor, “o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização” (p. 21-22). A apropriação do instrumento é entendida pelo autor como um processo de instrumentalização que pode levar à construção de novos conhecimentos e saberes, bem como possibilitar novas formas de ação. Para Schneuwly (2004, p. 25), o gênero se constitui como um “megainstrumento”, ou “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos”, pois o enunciador age discursivamente, em determinada situação de comunicação, por meio de um instrumento que é o gênero.

Machado e Cristovão (2006) afirmam que, embora se constituam como ferramentas à disposição do indivíduo, os gêneros só poderão ser considerados verdadeiramente como “instrumentos” quando houver a apropriação desses gêneros. Para a apropriação dos gêneros textuais pelo indivíduo de forma efetiva, Schneuwly e Dolz (2004) sugerem que o ensino de gêneros de textos deve mobilizar o desenvolvimento de capacidades de linguagem. De acordo com os autores, o desenvolvimento das capacidades de linguagem possibilita também o entendimento de outros gêneros próximos ou distantes aos gêneros estudados. Noção esta que apresentamos na sequência.

2.2.3 O Desenvolvimento de Capacidades de Linguagem

Como já mencionamos, a compreensão e produção de gêneros textuais requer dos alunos o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 44, *ênfase dos autores*), “a noção de *capacidades de linguagem* [...] evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada [...]”. Para os autores, há três capacidades de linguagem: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

As **capacidades de ação** (CA) estão relacionadas com as representações ou conhecimentos mobilizados pelo indivíduo para o reconhecimento do gênero, seu contexto de produção (produtor, receptor, local de produção, posição social ocupada pelo produtor e receptor, etc.), e os conteúdos mobilizados. O desenvolvimento das CA possibilita aos sujeitos uma melhor compreensão dos aspectos da interação comunicativa: os objetivos de

comunicação, conteúdo referencial, os agentes da enunciação, o ambiente físico, os papéis sociais, o momento de produção, etc.

As **capacidades discursivas** (CD) relacionam-se com as representações ou conhecimentos mobilizados sobre as características próprias do gênero quanto a sua arquitetura textual/estrutura organizacional. O seu desenvolvimento possibilita uma melhor organização do discurso de acordo com os objetivos de comunicação do enunciador e de acordo com o contexto em que se está inserido.

As **capacidades linguístico-discursivas** (CLD) estão relacionadas ao reconhecimento das unidades linguísticas do gênero, ou seja, o entendimento das operações linguísticas necessárias à produção do gênero, realizadas por meio da mobilização dos níveis da arquitetura textual: mecanismos de textualização (conexão e coesão verbal e nominal) e mecanismos enunciativos (vozes, modalizações e as escolhas lexicais).

Em relação ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, Cristovão e Stutz (2011) propõem a expansão desses conceitos. Em decorrência de experiências vivenciadas na análise de SDs pelas autoras, e das discussões realizadas no grupo de pesquisa LED, elas observam que as CA, CD, CLD não enfatizam os aspectos mais amplos das atividades praxiológicas/gerais.

Considerando a asserção de Bronckart (2010; 2006) de que as atividades de linguagem estão interligadas às atividades praxiológicas/gerais, as autoras entendem que as capacidades de linguagem, conforme proposto pelo quadro teórico do ISD, parecem contemplar de maneira mais evidente os planos da atividade de linguagem, da ação e do texto. Assim, no intuito de evidenciar as relações entre a linguagem e os aspectos mais amplos no que se refere à atividade geral, as autoras propõem a inclusão de uma quarta capacidade de linguagem, denominada de **capacidades de significação** (CS). As CS, nas palavras das autoras,

[...] possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sócio-cultural, econômico, etc.) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 22-23).

Em seu trabalho, as autoras analisam duas SDs elaboradas para contextos de ensino diferentes, uma para o ensino de LM na Suíça e outra para o ensino de inglês como LE no Brasil. Para a análise das SDs, Cristovão e Stutz (2011) estabelecem, com base nos estudos

realizados por Cristovão et. al. (2010), critérios para classificação das atividades. Assim, a CA é desenvolvida por atividades que levem o aluno a:

- (1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;
- (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;
- (3CA) Levantar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;
- (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 20-21 CRISTOVÃO et. al., 2010, p. 194).

A CD é desenvolvida por atividades que levem o aluno a:

- (1CD) Reconhecer a organização do texto como *layout*, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto), etc.
- (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;
- (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;
- (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 21; CRISTOVÃO et. al., 2010, p. 194).

A CLD é desenvolvida por atividades que levem o aluno a:

- (1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;
- (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);
- (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);
- (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);
- (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;
- (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;
- (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;
- (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;
- (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;
- (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas;
- (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 21-22; CRISTOVÃO et. al., 2010, p. 195).

A CS é desenvolvida por atividades que levem o aluno a:

- (1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- (2CS) Construir mapas semânticos;
- (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
- (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
- (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
- (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;
- (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero;
- (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 23).

De acordo com as autoras, o estabelecimento de critérios pode levar a uma maior clareza nas categorizações das atividades.

Além de Cristovão e Stutz (2011), outros trabalhos vêm utilizando as capacidades de linguagem como critérios para a análise de SDs ou avaliação de materiais didáticos. Beato-Canato (2009) avalia SDs em torno de cartas de apresentação e cartas-respostas elaboradas para um projeto de troca de correspondências para alunos de uma escola pública. A avaliação teve como objetivo verificar se a visão de escrita subjacente ao material é coerente com os pressupostos teóricos metodológicos do ISD, considerando o princípio de que o ensino de línguas deve possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem. A avaliação evidenciou que as ações de linguagem propostas pelas SDs podem contribuir para a aprendizagem de LE, e que as SDs são condizentes com os pressupostos do ISD. No entanto, apontou para o desafio da elaboração de atividades mais condizentes com a realidade dos alunos.

Peteché (2008) analisa duas SDs produzidas para o ensino de leitura em LI na educação básica, uma em torno do gênero textual *home page* e outra em torno do gênero *blog*. Os resultados apontaram para a consonância dos materiais com a proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem, no entanto, as análises evidenciaram também a mobilização de outros conhecimentos, como busca e localização de informações, tradução de forma descontextualizada e a predominância da mobilização da CA sobre as demais, evidenciando assim as dificuldades encontradas na transposição didática realizada.

Podemos perceber, assim, a partir das pesquisas de Beato-Canato (2009) e Peteché (2008), que a elaboração de atividades didáticas que contemplem o desenvolvimento de capacidades de linguagem exige um processo de transposição didática complexo que requer do professor uma série de conhecimentos teóricos, práticos, de conhecimento da

realidade dos alunos, etc. Sendo assim, é justamente sobre o conceito de transposição didática que procuramos discutir na próxima seção.

2.2.4 O Conceito de Transposição Didática

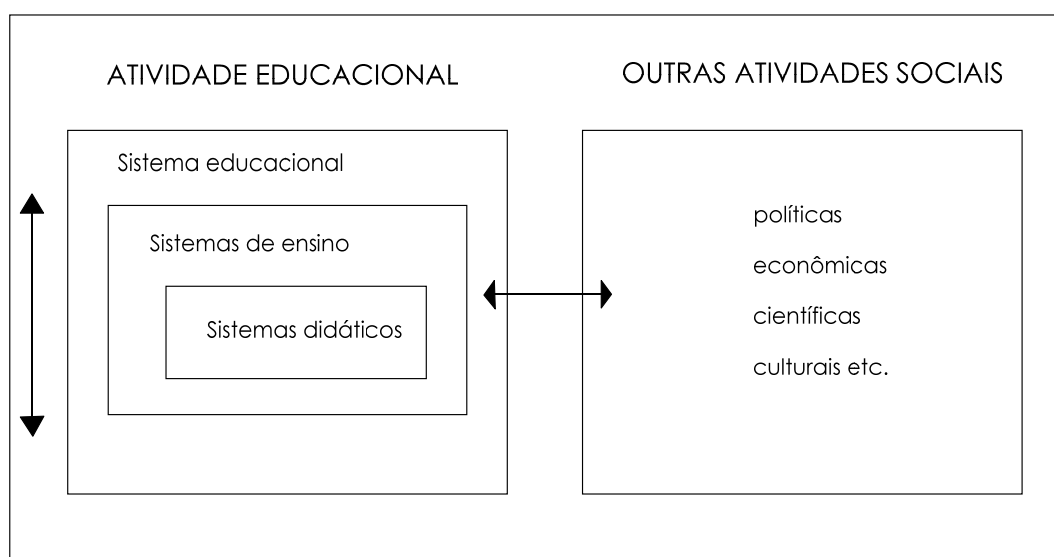
O termo transposição didática foi primeiramente apresentado pelo sociólogo Michel Verret e aprofundado posteriormente pelo matemático e educador francês Yves Chevallard e mais recentemente, o termo foi encontrado também nos trabalhos de Philippe Perrenoud (ALMEIDA, 2007). Chevallard (1992) afirma que os corpos de conhecimentos, exceto algumas exceções, não são construídos para o ensino, mas sim para serem usados. Desse modo, ensinar um corpo de conhecimento é algo altamente artificial. A transição do conhecimento enquanto uma ferramenta a ser colocada em uso, a um conhecimento a ser ensinado e aprendido, é o que o autor denomina **transposição didática do conhecimento**.

Diante disso, Delamotte-Legrand (2002, p. 130) afirma que a noção de transposição didática de Chevallard “designa, portanto, a passagem do saber científico ao saber ensinado”. Percurso este assegurado por um conjunto de atores sociais, denominados de “noosfera” do sistema didático, que inclui professores, supervisores, associações pedagógicas, entre outros. Segundo a autora, essa proposição levou ao desenvolvimento de outros trabalhos, os quais tiveram como crítica principal o questionamento de que outros saberes de referência que não os saberes científicos também são objetos de ensino, e, desse modo, objetos de transposição didática, levantando, assim, a discussão sobre se todo o saber, toda a prática social, toda a ação humana pode ser didatizável. A questão da articulação entre as práticas e saberes e os diversos saberes entre si, levaram a autora a defender que, mesmo que o objeto de ensino seja antes de tudo prático, são os saberes (os saberes sobre a prática) e não as práticas sociais de referência que devem ser transpostos para o contexto didático.

Ao se opor ao puro aplicacionismo dos conhecimentos oriundos das diferentes áreas do conhecimento, o ISD adere ao conceito de transposição didática conforme exposto acima. A transposição didática no quadro do ISD ocorre em três diferentes níveis da atividade educacional: o primeiro nível é o sistema educacional, responsável por estabelecer as diretrizes gerais para a educação e suas finalidades, por meio da formulação de um conjunto de documentos oficiais que agregam as expectativas da sociedade em relação à educação e as orientações adotadas para que ela atinja seus fins (no Brasil é representado pelo Ministério da Educação - MEC). O segundo nível é o dos sistemas de ensino, são as instituições responsáveis pela concretização dos objetivos educacionais (compreendem as

instituições de ensino, os programas, etc.). O terceiro nível é dos sistemas didáticos, que envolve a relação entre professor, aluno e objetos de conhecimento (sala de aula). Os diferentes níveis do sistema educacional estão em constante movimento dialético entre si, bem como com outras práticas sociais, conforme sintetizado por Machado (2009) na seguinte figura:

Figura 2 – Esquema dos diferentes níveis da atividade educacional (MACHADO, 2009, p. 50).



Diante da complexidade que envolve o trabalho de transposição didática e diante da necessidade da transposição dos gêneros em instrumentos de ensino, Schneuwly e Dolz (2004) propõem a construção do MD e da SD, conceitos que trataremos na seção seguinte.

2.2.5 Modelo Didático (MD) e Sequência Didática (SD)

A proposta de elaboração de MDs e SDs se mostra como uma possibilidade de transposição didática dos conhecimentos sobre gêneros textuais, priorizando o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Para concretizar esse trabalho de transposição didática de gêneros textuais em objetos de ensino, Schneuwly e Dolz (2004) propõem a construção de um MD que possibilitará ao professor o levantamento do que pode ser ensinado do gênero e que o guiará na elaboração da SD. Para a elaboração do MD faz-se: a busca de estudos já disseminados por especialistas do gênero a ser ensinado, a análise de um corpus do

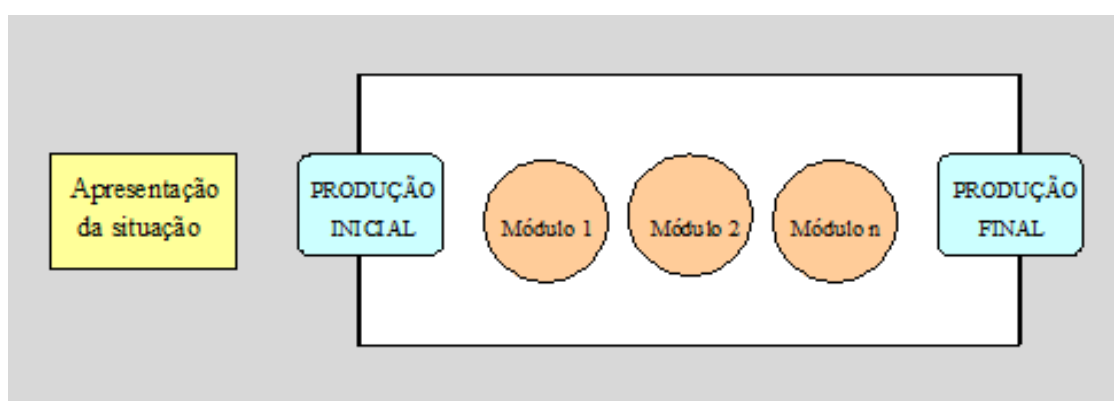
gênero e o reconhecimento das necessidades dos alunos. Os elementos dessas três análises constituem um MD que é entendido como “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero e, assim, orientar suas práticas”. (PIETRO et. al. 1997, p. 108, apud MACHADO, 2000, p. 6-7). Sendo assim, o MD de gênero indica os elementos a serem ensinados, ou seja, os elementos que serão contemplados na elaboração da SD. De acordo com Cristovão et al. (2006), o professor pode utilizar-se de MDs já elaborados por especialistas para elaboração de seu próprio material didático, no entanto, deve analisar a adequação dos elementos ensináveis apontados em relação ao seu contexto de ensino e ao corpus selecionado para a didatização.

Uma SD de acordo com Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82-83), é:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

A SD é constituída pela apresentação da situação de comunicação, produção inicial, os módulos ou seções e a produção final, como ilustrado na figura a seguir:

Figura 3 – Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).



A apresentação da situação de comunicação é o momento em que se define a situação de comunicação pretendida, ou seja, a situação comunicativa que se propõe que os alunos participem. A produção inicial é uma primeira produção dos alunos com base na situação de comunicação dada, e visa ao diagnóstico das dificuldades e potencialidades dos estudantes. Quanto aos módulos ou seções, propõe-se que a SD seja modular. A modularidade é baseada na concepção interacionista social de Vigotski e objetiva partir do que é conhecido

pelos alunos ao que potencialmente podem aprender. Assim, os módulos são organizados de forma que se voltem à superação das dificuldades apresentadas na produção inicial. A produção final fecha o projeto didático, possibilitando a visualização dos resultados alcançados e das dificuldades superadas.

Além das possíveis contribuições que a elaboração de MDs e SDs pode trazer para o ensino de línguas propriamente dito, como já mencionamos na introdução deste trabalho, pesquisadores do quadro teórico do ISD vêm investigando as possíveis contribuições que a produção desses artefatos podem trazer para o desenvolvimento profissional (CRISTOVÃO; MACHADO, 2011; DENARDI, 2009; SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008; NASCIMENTO, 2006; CRISTOVÃO, 2005b; 2002; ROJO, 2001). Desse modo, nas páginas que seguem, procuramos tecer algumas considerações a respeito das possíveis contribuições que o processo de elaboração de SDs pode trazer para o trabalho de planejamento do professor de LE.

2.3 A ELABORAÇÃO DE SD E AS SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DE PLANEJAMENTO DOCENTE

O ato de planejar é uma preocupação que envolve toda a possível ação ou qualquer empreendimento da pessoa. Sonhar com algo de forma objetiva e clara é uma situação que requer um ato de planejar. (MENEGOLLA; SANT'ANA, 2010, p. 13).

Retomando a ideia central de nossa epígrafe, observamos que o ato de planejar está relacionado com as mais diversas atividades da vida humana. Entre alguns tipos de planejamento podemos citar: planejamento familiar, planejamento urbano, planejamento financeiro, planejamento tributário, planejamento ambiental, entre outros. Porque planejar é inerente ao ser humano, as pessoas planejam, a partir da avaliação das condições existentes, estratégias para alcançar seus objetivos ou para tomar decisões mais acertadas. No campo educacional não poderia ser diferente, o alcance de bons resultados depende do planejamento das ações pedagógicas.

De acordo com Menegolla e Sant'Ana (2010), existem quatro etapas fundamentais que constituem ou fazem parte de qualquer tipo de planejamento. A primeira etapa é o conhecimento da realidade, das suas urgências e tendências. Essa etapa é a fase na qual se pensa sobre as necessidades presentes e futuras, em uma situação real, para a possível solução de problemas existentes ou que possam vir a surgir. Segundo os autores, para se

estabelecer com mais precisão as urgências e necessidades que devem ser enfocadas, torna-se necessário o conhecimento da realidade.

Após o reconhecimento da realidade de intervenção, é hora do estabelecimento dos objetivos. Os objetivos é que vão orientar e guiar a dinâmica do processo de planejamento. É com base nos objetivos que se estabelecem os prazos e etapas a serem desenvolvidas. Por essa razão é preciso que eles sejam expressos de forma clara e concreta, de maneira que correspondam exatamente ao que se quer alcançar.

Uma outra etapa é o processo de racionalização dos meios e dos recursos humanos e materiais disponíveis. Essa etapa está relacionada com as tomadas de decisões sobre as condições, os meios, o que deve ser feito e quem vai fazer. De acordo com os autores, os recursos e os meios a serem utilizados devem ser selecionados a partir dos objetivos de planejamento.

A quarta etapa é o estabelecimento de critérios e princípios de avaliação. O planejamento deve ser constantemente avaliado de forma criteriosa e científica, para que se possam evitar falhas na sua elaboração e estruturação e para a observação das concordâncias e discordâncias de seus elementos constitutivos. Com base nesses elementos do processo de planejamento, Menegolla e Sant'Ana (2010, p. 19) entendem que “planejar, portanto, é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende agir”

No que se refere ao planejamento educacional, Menegolla e Sant'Ana (2010) afirmam que o planejamento é o instrumento básico do processo educativo. Pois, para que se possam definir as direções, os caminhos, indicar as metas, os fins e objetivos da educação, planejar é fundamental. Planejar, na visão dos autores, não significa determinar os limites do ser humano, ou formar um tipo determinado de homem, mas o planejamento deve visar à libertação, à autonomia do ser humano de forma que ele possa ter coragem de se dirigir ao desconhecido, como alguém capaz de escolher a direção a seguir.

Ainda de acordo com os autores, o processo educacional requer diferentes níveis de planejamento. O planejamento nas esferas nacional, estadual, regional e comunitária (Planos Nacionais, Estaduais e Regionais de educação), um planejamento em nível escolar e outro específico de ensino, em relação às disciplinas e conteúdos (Plano de Ensino). Assim, para os autores, o planejamento educacional não deve ser confundido com a planificação das atividades didáticas. No entanto, essas não podem ser estruturadas sem uma relação com o planejamento educacional. É justamente no nível da planificação de atividades didáticas que procuramos situar nossa pesquisa.

Apesar da evidente importância da planificação das atividades didáticas, ela é muitas vezes negligenciada em nossas escolas, o que leva ao constante improvisado do trabalho pedagógico, comprometendo a sua qualidade. O professor apenas reaplica propostas de ensino que já haviam sido preparadas para outras turmas ou atividades que compartilha com colegas da área. Soma-se a isso a grande dependência do professor ao livro didático, que torna o planejamento das atividades didáticas algo simples, que exige apenas seleção ou/ e recortes de atividades prontas; em alguns casos, até mesmo a seleção de atividades é inexistente, uma vez que basta o professor seguir à risca as lições já planejadas pelos autores dos livros didáticos.

Não se pode deixar de mencionar a falta de condições objetivas para a realização do trabalho de planejamento, visto que a carga horária remunerada do professor contempla poucos momentos para essa atividade, menos ainda para momentos de planejamento coletivos. É possível observar também que o planejamento de atividades/propostas de ensino é pouco valorizado no contexto escolar, sendo mais enfatizados os planos anuais, bimestrais e semestrais de ensino, o que acaba gerando certas dificuldades quando os professores procuram mudar suas práticas.

A exemplo, Rojo (2001) relata a experiência vivenciada em um projeto de formação continuada de professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo, cujo objetivo maior era a descrição e análise das práticas de linguagem e dos gêneros que circulam em sala de aula em diversas disciplinas do ensino fundamental. O projeto baseou-se na concepção teórica de aprendizagem vigotskiana, na abordagem bakhtiana no que se refere às questões da linguagem e do discurso e na proposta didática de Schneuwly e Dolz (2004). Entre outros objetivos específicos, o projeto visava à modelização didática de gêneros e elaboração de atividades, projetos ou SDs. Durante a sua execução, a pesquisadora pôde constatar uma grande dificuldade dos professores no planejamento de ações adequadas, as suas intenções.

Segundo a autora, em relação à descrição do gênero, os professores conseguiram realizar um trabalho bastante completo e aprofundado, não apresentando também muitas dificuldades para detectar as necessidades de ensino e as possibilidades de aprendizagem (ZPD). No entanto, para surpresa da formadora, a maior dificuldade foi em relação à modelização didática, nas escolhas do que e como ensinar. Assim, embora os professores tivessem diagnosticado as dificuldades dos alunos e se apropriado do objeto de ensino, eles não conseguiram elaborar uma proposta de ensino condizente. Rojo (2001)

defende que os procedimentos requeridos para a modelização didática podem contribuir na superação de tal dificuldade.

Assim como Rojo, Cristovão e Machado (2011) e Cristovão (2005b) entendem o processo de construção de MD e SD como instrumentos que podem auxiliar o professor ou/e o aluno-professor a planificar seu trabalho. Segundo a autora:

a construção de modelos didáticos de gênero pode se constituir como uma ferramenta alternativa para a formação para o trabalho do professor, na medida em que faz o aluno refletir sobre a tríade didática – aluno, professor e objeto do conhecimento - a fim de justificar suas escolhas e guiar suas atividades (CRISTOVÃO, 2005b).

Para a autora, o processo de construção de MDs pode proporcionar oportunidades para que o sujeito desenvolva conhecimentos específicos de sua profissão, para que ele possa decidir de maneira mais consciente e crítica e ainda tenha oportunidades de desenvolver pesquisas voltadas à própria formação. Acrescentamos ainda às colocações da autora, que a elaboração de propostas de ensino envolve aspectos, entre outros, como “a capacidade de eleger metas e objetivos e de organizar ações para atingi-los, acompanhando sua consecução e reorganizando-as na medida do necessário” (ROJO, 2001, p. 314).

Se retomarmos as quatro etapas fundamentais do planejamento descritas por Menegolla e Sant’Ana (2010) e os procedimentos de elaboração de SD propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é possível perceber que a elaboração de SDs pode propiciar condições para que essas etapas sejam consideradas, como por exemplo: o conhecimento das urgências e necessidades que devem ser enfocadas para a possível solução de um problema (1º etapa) - a elaboração da SD pode possibilitar a reflexão sobre o contexto em que se deseja intervir podendo assim contribuir para o estabelecimento das necessidades mais urgentes de ensino; o estabelecimento de objetivos (2ª etapa) - a análise da produção inicial torna possível o estabelecimento de objetivos de ensino mais claros e concretos, pois por meio dela é possível verificar as principais dificuldades do alunos; a racionalização dos meios e dos recursos humanos (3ª etapa) – a elaboração das atividades que irão compor a SD envolve a tomada de decisões sobre o que se irá fazer para atingir os objetivos de ensino e que meios serão utilizados; a avaliação do planejamento (4ª etapa) pode ser possibilitada pela análise da produção final ou pela observação da reação dos alunos às atividades. Assim, com base no exposto, é possível afirmar que o processo de elaboração de SD pode contribuir para construção de conhecimentos relacionados ao trabalho de planejamento docente.

O trabalho de planejamento no contexto escolar é o momento de programar as ações docentes e também um momento de reflexão que pode levar à transformação. Assim, além de direcionar o trabalho do professor, o ato de planejar pode contribuir também para o seu desenvolvimento profissional.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional do professor a partir do planejamento de SDs, Denardi (2009) realiza uma pesquisa de doutorado cujo objetivo principal foi investigar em que aspectos e extensão uma prática intervencionista para o ensino da escrita com o uso dos procedimentos de SD pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos base de ensino e dimensões reflexivas de professores de LE em serviço como aprendizes de língua e como profissionais. Os dados da pesquisa foram coletados a partir de um curso de formação continuada desenvolvido em uma cidade do sudoeste do Paraná. O curso teve carga horária de 60 horas/aula e contou com a participação de 10 professores em serviço de ensino fundamental e médio³⁶. O curso teve dois objetivos principais: introduzir os professores em uma perspectiva baseada no ensino de gêneros para o ensino de escrita na escola, dando aos participantes um suporte teórico e prático, e encorajá-los a refletir sobre a linguagem e seu ensino, e sobre suas práticas pedagógicas.

A autora analisa, entre outros dados, os Planos de SDs produzidos pelas participantes da pesquisa e as transcrições do curso. Para análise dos Planos de SDs foram utilizados MDs de Critovão et al (2007) e as orientações contidas em Schneuwly e Dolz (2004), segundo algumas categorias de análises pré-estabelecidas. Quanto às transcrições do curso, a autora as analisa a fim de interpretar as representações individuais das participantes, as suas visões e percepções sobre a experiência que tiveram no curso, com o fim de ouvir as participantes e triangular as informações. As análises realizadas pela autora revelaram que a maioria das participantes melhorou seus conhecimentos sobre a concepção de gêneros e desenvolveu conhecimentos sobre proposta de ensino de gêneros textuais para o ensino de escrita e sobre os procedimentos de construção de SD.

A pesquisa de Denardi (2009) certamente nos serviu como fonte inspiradora na escolha dos procedimentos de coleta de dados desta pesquisa, como veremos no próximo capítulo (capítulo 3 – metodologia de pesquisa).

Neste capítulo buscamos contextualizar brevemente a abordagem teórica do ISD, os principais pesquisadores, o enfoque das pesquisas realizadas, sua inserção no Brasil e

³⁶ O curso surgiu a partir da solicitação de um grupo de professores em serviço para melhorar o conhecimento de inglês e ensino de inglês e que lhes desse suporte pedagógico para o cumprimento das recomendações pedagógicas das DCEs e para facilitar a adoção do novo livro didático público.

suas influências em textos prescritivos do trabalho docente no país. Em seguida, discorreremos sobre os principais pressupostos epistemológicos em que essa corrente teórica se ancora. Abordamos os conceitos de agir praxiológico e agir de linguagem, a questão do trabalho docente e os estudos vinculados à ergonomia da atividade e psicologia do trabalho de linha francesa. Na sequência, descrevemos os procedimentos de análise do agir docente representado em textos e cada um de seus níveis de análise procurando exemplificar com excertos extraídos de nossos próprios dados de pesquisa.

Na segunda parte do capítulo, tratamos da proposta didática para o ensino de línguas do ISD. Discutimos sobre a concepção de ensino adotada, a proposta de trabalho com gêneros textuais na escola, o desenvolvimento de capacidades de linguagem, o conceito de transposição didática e os procedimentos de elaboração de MDs e SDs. Encerramos o capítulo com uma reflexão sobre as possíveis contribuições do processo de elaboração de SDs para a realização do trabalho de planejamento docente. Tecida a descrição das perspectivas teóricas e dos principais conceitos que alicerçam nosso trabalho, apresentaremos no próximo capítulo o percurso metodológico da nossa pesquisa.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo tem o objetivo de delinear o percurso metodológico de nosso trabalho. Para tanto, primeiramente apresentamos a caracterização da pesquisa no que se refere a sua natureza, conforme a conceituação de Denzin e Lincoln (2006) e Moita Lopes (1996). Em seguida, descrevemos o contexto em que nossos dados foram gerados, bem como, as participantes da pesquisa. Na sequência, centramo-nos nas informações sobre os procedimentos utilizados para a geração dos dados e na sua descrição a fim de situar o leitor diante de nossos objetos de análise. Finalizamos este capítulo com as perguntas de pesquisa e com uma explanação sobre os procedimentos de análise dos dados.

3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Considerando os objetivos principais de nosso trabalho de *“investigar o trabalho/agir de três professoras de línguas e da pesquisadora durante o processo coletivo de planejamento e de elaboração de uma SD para um 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do interior do estado do Paraná, bem como analisar a SD produzida enquanto resultado do processo de planificação docente”*, qualificamos nossa pesquisa como sendo de cunho qualitativo, pois apesar de tratarmos alguns dados de forma quantitativa a fim de sustentar nossas análises, debruçamos-nos de maneira mais efetiva na compreensão do trabalho docente enquanto atividade social.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 23), a pesquisa qualitativa enfatiza as qualidades das entidades, os processos e significados que não são investigados experimentalmente. Os pesquisadores qualitativos se voltam à *“natureza socialmente construída da realidade”*, à íntima relação estabelecida entre o pesquisador e seu objeto de estudo e às restrições situacionais que envolvem a pesquisa. Dessa maneira, os autores definem a pesquisa qualitativa genericamente como:

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. [...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, que descrevemos mais adiante neste capítulo, esta pesquisa apresenta caráter intervencionista, uma vez que assumo dois papéis diferentes durante o processo de coleta: enquanto professora-ministrante do curso de extensão e de pesquisadora.

Quanto aos procedimentos de análise dos dados, adotamos a perspectiva interpretativista como uma maneira de compreender os significados construídos nas interações entre os participantes. De acordo com Moita Lopes (1996), nesse tipo de pesquisa os fatos não podem ser contemplados pelo pesquisador de forma neutra, pois a realidade não é algo independente, ela é construída por ele. Assim, como parte integrante do processo de conhecimento, o pesquisador interpreta os fatos, atribuindo-lhes significados. Nesta perspectiva, procuramos olhar nossos dados não a partir de um ponto de vista único, mas de um ponto de vista possível, ou seja, sob o ponto de vista possibilitado por nossas interpretações. Apresentamos, na sequência, a descrição do contexto de pesquisa.

3.2 O CONTEXTO DE PESQUISA

O contexto de ensino, *locus* de nossa pesquisa de mestrado, é uma escola pública de ensino fundamental e médio, localizada em um bairro de classe média-baixa na periferia do município de Guarapuava no estado do Paraná. A instituição possui em torno de 640 alunos, sendo que alguns deles estão inseridos em ambiente de pobreza, alto índice de alcoolismo e violência. Os estudantes pertencem a uma classe econômica pouco favorecida e residem ou nos bairros próximos ao colégio ou na zona rural. A escola apresenta uma estrutura física satisfatória, contando com dez salas de aula equipadas com a *TV pendrive*, um laboratório de informática com trinta e seis computadores com acesso à internet (equipamentos em boas condições de uso) um laboratório de química e física, uma sala de vídeo, uma quadra esportiva e uma biblioteca bem equipada, com exceção da área de ensino de LE que o acervo é ainda precário. O bairro, onde se localiza o colégio, enfrenta problemas como a falta de infraestrutura, asfalto, calçamento e esgoto.

A SD foi elaborada para uma 7ª série/8º ano do Ensino Fundamental com 38 alunos, sendo que alguns deles apresentam problemas como indisciplina, falta de interesse pelos estudos e baixa auto-estima. Dois dos alunos da turma apresentam déficit de atenção e hiperatividade com diagnóstico médico e, por essa razão, participam da Sala de Recursos³⁷ no

³⁷ A Sala de Recursos é um espaço que oferece atendimento pedagógico especializado aos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem devido a problemas mentais ou outros transtornos.

contraturno. Em relação à disciplina de LI, os alunos apresentam dificuldades de leitura, escrita e oralidade. De acordo com a professora regente, a turma não parece “interessada” por não perceber a necessidade de aprendizagem de uma LE no contexto em que vive. Os materiais didáticos utilizados com a turma são pautados em conteúdos gramaticais e para atender às orientações pedagógicas das DCEs, as professoras trabalham com textos diversos. Prosseguimos neste capítulo com informações sobre as participantes da pesquisa.

3.3 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As participantes da pesquisa são duas professoras de LI, uma professora de Língua Portuguesa (LP) e a pesquisadora. As professoras de LI possuem formação em Letras Português/Inglês, uma delas tendo 12 e outra 03 anos de experiência no ensino (na época de coleta de dados). A professora de LP tem formação em Letras Língua Portuguesa e 10 anos de atuação e sua participação na pesquisa se deu devido ao interesse das demais participantes em desenvolver um trabalho interdisciplinar. Devido à grande rotatividade de professores decorrente de contratos temporários e das novas contratações por concurso público, as três professoras trabalhavam na época da coleta de dados há apenas um ano na escola. Por questões éticas, optamos pela preservação da identidade das professoras participantes; assim, as professoras serão identificadas nesta pesquisa pelos nomes fictícios de Solange para a professora de LI com maior tempo de experiência no ensino, Carla para a professora com menor tempo e Raquel para a professora de LM.

Quanto à pesquisadora, meu nome é Priscila, sou licenciada em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), sou especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Iguazu (ESAP), trabalho há seis anos em função administrativa na escola lócus da pesquisa e venho desenvolvendo estudos na área de ensino e aprendizagem de línguas no curso de mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A seguir, apresentaremos informações sobre os procedimentos utilizados na geração dos dados de pesquisa.

3.4 A GERAÇÃO DOS DADOS

Acreditando na potencialidade do trabalho coletivo na formação docente, propusemos às participantes da pesquisa a elaboração coletiva de uma SD. Para tanto, pensamos inicialmente em reunir as professoras durante o horário de preparação de aulas, as

chamadas horas atividade, condição que a realidade da escola pública não nos possibilitou: uma das professoras trabalhava na escola no período da manhã e a outra no período da tarde e ambas trabalhavam em colégios diferentes no contra turno. As professoras encontravam-se apenas durante a capacitação de professores realizada duas vezes ao ano e nas (03) reuniões pedagógicas previstas em calendário escolar. Diante dessas condições, propusemos às docentes a participação no Curso de Extensão Universitária “Elaboração de Sequência Didática (SD) para o ensino de LI no Ensino Fundamental” (UNICENTRO)³⁸, aos sábados.

O curso teve como objetivos:

1. apresentar às professoras participantes uma alternativa de trabalho com gêneros textuais na escola;
2. colaborar com as professoras apresentando uma possibilidade de elaboração de seu próprio material didático de acordo com as necessidades dos alunos;
3. estudar os principais aspectos da fundamentação teórica que embasa a elaboração de uma SD;
4. possibilitar espaços de aproximação entre a universidade e a escola.

O curso foi ministrado por mim, na própria escola e teve carga horária de 12h, dividida em 05 cinco encontros quinzenais e 01 encontro após o término do ensino com a SD, realizados no período de 11 de setembro a 20 de dezembro de 2010. O conteúdo trabalhado durante o curso compreendeu as atividades³⁹ descritas no quadro a seguir:

³⁸ O curso foi ministrado por mim e coordenado pela Prof^a. Lídia Stutz (UNICENTRO)

³⁹ Esclarecemos que devido à limitação de tempo para a realização do curso de extensão houve a necessidade de socializações via e-mail.

Quadro 6 - Conteúdo trabalhado durante o Curso de Extensão Universitária “Elaboração de Sequência Didática (SD) para o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental” (UNICENTRO).

ENCONTRO	ATIVIDADES REALIZADAS
1º 11/09/2010	Discussão das orientações curriculares contidas nas DCEs; Estudos a respeito da possibilidade de trabalho com gêneros textuais conforme proposto pelo ISD; Escolha do gênero relevante para o contexto de ensino.
2º 25/09/2010	Estudo do MD “biografia” (escolhido pelas professoras) para identificação de elementos ensináveis do gênero; Estabelecimento do procedimento da coleta da produção inicial dos alunos.
3º 16/10/2010	Análise da produção inicial dos alunos; Planejamento da SD.
4º 23/10/2010	Produção coletiva da SD.
5º 13/11/2010	Finalização da SD; Revisão do material produzido; Adequações necessárias.
6º 20/12/2010	Socialização dos resultados obtidos e das dificuldades de se trabalhar com a SD; Sugestões de reformulação do material.

Para a realização da pesquisa, fizemos contato com as participantes pessoalmente nas dependências da escola; as professoras se mostraram empolgadas para a realização do trabalho e não apresentaram objeções à pesquisa. Vale aqui destacar o fato de as professoras se prontificarem a participar do curso, mesmo sendo ele realizado aos sábados e sabendo que a certificação do curso era de apenas 12h.

Diante da curta carga horária do curso, propusemos que a SD fosse elaborada a partir de um MD já produzido e disseminado no meio científico. Assim, dentre as várias descrições de gêneros disponíveis, sugerimos que as professoras escolhessem o MD mais adequado às necessidades de seu alunado e aos objetivos de ensino bem como considerassem as adequações necessárias.

Em relação ao papel assumido por mim durante o curso, busquei me posicionar como uma pessoa interessada em colaborar com o trabalho das professoras na escola, buscando discutir, refletir e elaborar o material em conjunto com as docentes, procurando respeitar seus conhecimentos e interesses.

Os encontros do curso foram gravados em áudio e vídeo e suas transcrições juntamente com a SD produzida pelo grupo, são os objetos de estudos desta pesquisa. Desse modo, na próxima seção apresentamos a descrição dos encontros do curso de extensão e da SD produzida pelas professoras.

3.5 OS DADOS DA PESQUISA

Os dados de nossa pesquisa se constituem das transcrições dos encontros do curso de extensão universitária, bem como, da SD produzida pelas participantes. Nesta seção descrevemos os dados da pesquisa a fim de situar o leitor diante de nossos objetos de análise.

3.5.1 Descrição dos Encontros do Curso de Extensão

1ª Encontro

No primeiro encontro do curso, procuramos engajar as professoras de maneira efetiva na produção conjunta da SD e na realização das atividades que seriam desenvolvidas. Desse modo, com intuito de focar o trabalho coletivo, apresentei um vídeo que advoga a favor da troca de experiências, do compartilhamento das dificuldades e aponta para a necessidade do outro em nossas vidas para que os objetivos sejam mais facilmente alcançados. O vídeo compara o ser humano a uma gota d'água que salta em busca de algo maior e, ao encontrar-se com outras gotas com quem compartilha do mesmo objetivo, formará um lindo lago⁴⁰. Com base no vídeo, discutimos como o trabalho conjunto pode nos proporcionar a potencialização das ações de ensino na escola. Todavia, a respeito da possibilidade de um trabalho de planejamento conjunto na escola, as professoras enfatizaram a falta de momentos destinados a essa tarefa, de incentivo e de organização da escola para que isso ocorra.

No encontro, as professoras discorreram sobre suas dificuldades de trabalho na escola, principalmente em relação ao desprestígio do ensino de LI em relação a outras disciplinas. Também falaram sobre o material utilizado nas aulas, que são preparadas pelas próprias professoras por meio da compilação de diversos livros didáticos.

Na sequência, passamos a discutir a respeito das DCEs enquanto documento que tem norteado a prática pedagógica nas escolas públicas do estado do Paraná. Para elas, o trabalho com gêneros textuais abriu um leque de possibilidades e modificou a visão sobre o ensino de LI na escola. Com relação ao uso de gêneros no ensino, as professoras relataram

⁴⁰ O vídeo pode ser encontrado no site <http://www.youtube.com/watch?v=e3GQkwcFj0I>

trabalhar com gêneros diversos, como história em quadrinhos, música, receitas, *folders*⁴¹. As professoras enfatizaram a dificuldade de encontrar material com esse enfoque, sendo que a grande maioria dos livros didáticos visa ao ensino de estruturas gramaticais.

A discussão sobre as DCEs foi norteadada por um *handout* em que as professoras deveriam escrever sobre o que o documento traz como: objetivo, currículo, conteúdo estruturante⁴² e trabalho com gêneros textuais. A partir da discussão das DCEs, apresentamos a proposta de trabalho com gêneros textuais de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos do ISD como uma possibilidade de trabalho no ensino de LI.

Para discussão sobre o contexto de ensino, baseamo-nos em um texto de Tamarozzi e Cristovão (2007) para as quais o contexto (os alunos, a comunidade, a escola e corpo docente e de funcionários, etc) é visto como fator mediador das possibilidades de trabalho no ambiente escolar. Assim, para que as professoras pudessem decidir qual o gênero textual mais adequado para o contexto específico de ensino, uma discussão sobre a realidade da escola foi necessária. Na sequência, as professoras optaram por trabalhar com o gênero de texto *pen-pal*, tendo em mente que o gênero possibilitaria um maior engajamento dos alunos e interesse pela disciplina, uma vez que esse gênero lhes ofereceria uma possibilidade de interação com outros estudantes. Dessa maneira, para o próximo encontro ficou acordada a leitura do MD *pen-pal*. O encontro possibilitou uma discussão interessante sobre a prática de ensino das professoras, no entanto, percebemos que para a escolha do gênero a ser trabalhado, as questões em torno do contexto e dos objetivos de ensino poderiam ter sido mais exploradas. Descrevemos a seguir o segundo encontro do curso de extensão.

2ª Encontro

A partir das discussões e leitura proporcionadas pelo 1º encontro, durante a semana, as professoras me procuraram para falar que a leitura do texto de Tamarozzi e Cristovão (2007) e conversas com outros professores da área havia as inquietado e as levado a questionar se o gênero escolhido anteriormente era realmente o mais adequado às necessidades dos alunos. Diante disso, para o segundo encontro, procurei realizar uma discussão mais aprofundada a respeito do contexto de ensino. Para aprofundar as discussões

⁴¹ Apesar da insistência da pesquisadora em questionar como esse trabalho é realizado, as professoras não explicam como vem trabalhando com os gêneros levados para sala de aula.

⁴² Conforme contido nas DCEs (2006, p. 25) “entende-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”.

sobre o contexto de ensino, assistimos a um trecho do filme “Escritores da Liberdade”⁴³. As professoras se emocionaram ao relacionar o filme com a realidade da escola, o que possibilitou uma maior atenção para as relações estabelecidas entre elas e seus alunos.

As discussões realizadas levaram as professoras decidirem pelo gênero biografia. A escolha pelo gênero se deu pela necessidade de fazer com que os alunos da 8º ano percebessem a LI de forma mais próxima em suas vidas, para que eles pudessem perceber a língua como instrumento que lhes possibilitasse conhecer a história de vida de outras pessoas. Por meio da biografia, os alunos poderiam conhecer os sucessos, sofrimentos e alegrias vividas por outros, e teriam acesso a outras maneiras de ver e agir no mundo. Além disso, o trabalho com biografia poderia proporcionar a oportunidade ao aluno de refletir sobre sua própria identidade. A leitura do gênero possibilitaria a avaliação sobre os exemplos de vida e a decisão de segui-los ou não⁴⁴.

Assim, passamos à leitura do MD “Biografias em inglês: uma abordagem do gênero sob a visão sócio-interacionista” (ALONSO; CRISTOVÃO, 2007) e sintetizamos os elementos propostos para o ensino do gênero. Decidimos que a SD iria girar em torno do tema "grandes líderes políticos" compreendendo ser esse tema de fundamental importância para o desenvolvimento da consciência política dos alunos. Ficou acordado para o próximo encontro que iríamos pesquisar biografias escritas em LI de líderes políticos conhecidos em todo o mundo. Um dos objetivos do encontro visava à definição do procedimento de coleta da

⁴³ O filme “Escritores da Liberdade” aborda a história de uma professora novata de LM diante do desafio de dar aulas em um contexto violento atrelado a tensões raciais. O trecho do filme escolhido é a parte em que a professora, protagonista, está passando atividades no quadro, de costas para os alunos, e percebe agitação na turma. Os alunos estavam passando uma folha de papel e rindo baixinho. A professora pega a folha e nela havia a caricatura de um dos alunos da turma: a caricatura zombava dos traços negros do menino. A professora, irritada com a situação, compara a ação dos alunos aos atos realizados durante o holocausto, o que acaba tocando profundamente os alunos e causa um alvoroço na turma. Uma aluna diz que a professora não sabe nada, não sabe da vida deles, não conhece a dor a qual estão sentindo e que a gramática que está passando no quadro não vai ajudá-la em nada fora da escola. Para a aluna, o motivo da “guerra” que vivem naquela comunidade é culpa da cor da pele, da atitude racista de brancos e policiais brancos que matam, batem em negros só por serem negros e por isso ela odeia os brancos. A professora pergunta como a aluna pode odiá-la se nem ao menos a conhece. Outro aluno diz para a professora parar de fazer de conta que entende o mundo deles e continuar fazendo o papel de babá na frente da turma. Ela pergunta se é isso mesmo que ele acha que ela faz, ele responde que não poderia ser outra coisa, se cada vez que ele olha a sua volta não vê nem um negro bem sucedido a não ser se for cantor de rap ou jogador de futebol. Ela pergunta se caso ele não souber cantar rap ou jogar basquete o que iria fazer. Um terceiro aluno responde que não é o que ela está ensinando, disso ele tem certeza. Ela pergunta se eles acham que vão conseguir se formar agindo dessa maneira, o aluno responde que terá sorte se chegar aos dezoito anos, uma vez que vivem em uma “guerra”, e que eles formam todos os dias por não terem medo de defender seu grupo, pois quando alguém morre defendendo os seus, morre com respeito, como guerreiro. A professora pergunta pra turma se acham mesmo que vão ganhar respeito quando morrerem, os alunos dizem que sim. A professora, então, diz que quando eles morrerem vão apodrecer e as pessoas vão continuar suas vidas, que não vai fazer diferença alguma eles terem participado dessa ou daquela gang e que ninguém vai lembrar deles porque a única coisa que deixaram pro mundo foi aquela caricatura. Os alunos ficam em silêncio. O trecho do filme pode ser encontrado no site <http://www.youtube.com/watch?v=iNJNTtMfKWc>

⁴⁴ Nesse momento ainda não havíamos decidido de quem seriam as biografias a ser exploradas na SD.

produção inicial dos alunos. No entanto, apesar de termos realizado uma reflexão significativa a respeito do contexto de ensino e dos objetivos de ensino com o gênero biografia, tivemos dificuldade em estabelecer os procedimentos de coleta da produção inicial dos alunos. Definimos que a produção inicial seria a produção de uma autobiografia, mas não percebemos que o que iríamos pedir aos alunos não se tratava do gênero escolhido.

A falha ao estabelecer a produção inicial nos leva a perceber quão arraigadas estão as práticas tradicionais de ensino de LI em nossas ações pedagógicas, pois mesmo tendo em mente a elaboração de um material que leve em conta os objetivos de comunicação do texto, não os consideramos ao elaborar a produção inicial. Por essa razão, a produção inicial foi repensada em conjunto com as professoras por meio de discussões realizadas via e-mail, devido ao curto período de tempo com que contávamos para a realização do curso.

Decidimos propor aos alunos a produção de uma biografia em LI, de uma pessoa da preferência dos estudantes, pai, mãe, pessoas da comunidade, professores, diretor da escola, etc. para publicação no site da escola. Confeccionamos um *handout* para os alunos em que explicamos a situação de comunicação proposta com poucas informações sobre o gênero conforme as orientações de Schneuwly e Dolz (2004), para obter diagnóstico das dificuldades dos alunos e das capacidades de linguagem já dominadas por eles. Além da situação de comunicação proposta, o *handout* traz apenas uma breve discussão sobre a importância da escrita do gênero para a vida das pessoas a fim de engajar os alunos na escrita do texto (ver apêndice A)⁴⁵. Decidimos nesse encontro que a coleta da produção inicial seria realizada durante uma das aulas de inglês, antes do próximo encontro do grupo, pela professora regente da turma. Vejamos o que ocorreu no terceiro encontro do curso.

3º Encontro

Para o terceiro encontro analisamos um *corpus* de 10 biografias (pesquisadas pelo grupo) em relação às características descritas no MD. As características encontradas que não haviam sido contempladas no MD foram juntadas ao levantamento realizado. Após análise das biografias, analisamos a produção inicial dos alunos para identificação de suas dificuldades, conforme os planos de ação, discursivo e linguístico-discursivo. Para a análise, realizamos a leitura das biografias produzidas pelos alunos,

⁴⁵ Descrevemos com mais detalhe os procedimentos de coleta da produção inicial no capítulo de análise, na seção em que analisamos a SD produzida pelas participantes da pesquisa.

observando as características levantadas pela leitura do MD e pela análise do corpus de biografia. As principais dificuldades apresentadas pelos alunos foram:

1. Compreensão do objetivo comunicacional do gênero;
2. Seleção das informações que devem estar presentes no texto;
3. Uso de conectivos e advérbios de tempo e lugar;
4. Pontuação.

Dessa forma, com base nas leituras, discussões, análises realizadas e em SDs elaboradas por professores e pesquisadores da UEL⁴⁶, iniciamos o planejamento da SD, e estabelecemos os seguintes objetivos de ensino:

1. Reconhecer algumas características do gênero textual biografia;
2. Refletir sobre esta prática de escrita e suas influências na construção da identidade das pessoas;
3. Produzir uma biografia em LI, composta por pelo menos um parágrafo.

Decidimos ainda nesse encontro que uma das biografias a serem trabalhadas seria de Adolf Hitler e iniciamos a elaboração de uma primeira atividade que visa explorar um vídeo sobre a vida do líder nazista. Seguimos com a descrição do quarto encontro do curso de extensão.

4ª Encontro

No quarto encontro, tínhamos a nossa disposição o levantamento das dificuldades dos alunos e das principais características do gênero textual biografia. Desse conjunto de biografias escolhemos três para compor a SD: Adolf Hitler, Luiz Inácio Lula da Silva e Nelson Mandela. O próximo passo foi decidir como trabalhar com as biografias desses três nomes de peso no cenário mundial, sendo que cada um deles exerceu influências em diferentes contextos históricos. Nesse encontro, elaboramos as atividades de pré-leitura e de compreensão textual⁴⁷. Decidimos que já iríamos começar a trabalhar em sala de aula com as atividades do primeiro módulo que já estavam prontas, devido à proximidade do final do ano

⁴⁶ As SDs utilizadas estão disponíveis no site <http://www.uel.br/cch/nap/pages/materiais-didaticos.php>

⁴⁷ Em função do pouco tempo que tínhamos, ficou combinado que iríamos elaborando algumas atividades e trocando ideias por e-mail.

letivo. Assim, as primeiras atividades começaram a ser trabalhadas com a turma no dia 08 de novembro de 2010, sendo concluídas em 08 de dezembro de 2011⁴⁸.

5º Encontro

Para o quinto encontro, a SD já estava parcialmente elaborada, as primeiras atividades que giravam em torno da biografia de Hitler e de Lula já estavam prontas. Assim, retornamos a algumas questões discutidas sobre a proposta de trabalho das DCEs para verificar a adequação das atividades já elaboradas à proposta do documento. Voltamos às características do gênero descritas no MD e aos estudos do *corpus* de textos para verificar o que ainda faltava explorar a fim de terminamos de elaborar as atividades. Neste encontro, terminamos a elaboração do material, faltava-nos agora a avaliação dos resultados de ensino com a SD, que ocorreu no sexto encontro como veremos a seguir.

6º Encontro

O sexto encontro foi realizado após o término do ensino com a SD no 8º ano. Devido a nossa delimitação de tempo, durante cada reunião já vínhamos realizando as discussões sobre a apropriação ou não de cada atividade, se eram condizentes ou não com os objetivos de ensino, dificuldade e realidade dos alunos e com as prescrições de ensino, já vínhamos fazendo as reformulações necessárias, no entanto, sentimos a necessidade de um último encontro para socialização dos resultados alcançados.

Neste dia solicitamos à professora regente da turma a socialização com o grupo dos resultados e das dificuldades de se trabalhar com o material. Para a professora, os resultados foram muito significativos, pois a SD propiciou um maior envolvimento dos alunos com as atividades propostas devido ao trabalho direcionado e conexo possibilitado. A professora afirmou ainda que a SD possibilitou o trabalho com atividades mais complexas, as quais os alunos não estavam familiarizados, como a escrita de texto em inglês.

Em relação às dificuldades enfrentadas, a professora apontou a resistência dos alunos em ler a primeira biografia em inglês. Por isso, para uma possível reformulação da SD produzida, as professoras sugeriram que fosse inserida mais uma atividade de pré-leitura.

⁴⁸ As atividades da SD foram aplicadas em sala nos dias 08, 10, 22, 24 e 29 de novembro e 01, 06 e 08 de dezembro de 2010. As aulas com a SD também foram gravadas em vídeo, no entanto devido ao enfoque dado a este trabalho e o tempo que tínhamos para desenvolvê-lo (dois anos) decidimos não olhar para estes dados.

Em relação à possibilidade do trabalho com SD na escola, as professoras relataram ser um trabalho possível e desejável, no entanto, enfatizaram a falta de tempo para a elaboração de um material como esse. Descritos os encontros do curso de extensão, na próxima seção buscamos descrever também a SD elaborada.

3.5.2 Descrição da SD “Biografia”

A SD Biografia gira em torno de biografias de três líderes políticos conhecidos mundialmente: Hitler, Lula e Nelson Mandela, que foram retiradas de diferentes *sites* da *internet*. A SD é iniciada com caricaturas dos biografados, as quais ilustram o material fazendo referência à temática contemplada; em seguida, explicita os objetivos a serem alcançados.

A SD propõe 23 atividades, algumas delas subdivididas em várias questões⁴⁹ sendo a maioria delas de perguntas e respostas, uma de seleção de informações, duas de assinalar, um caça palavras, uma de preenchimento de lacunas, uma de organizar frases, uma de pesquisa e duas de refacção textual (a cada módulo, de acordo com o conteúdo trabalhado, a SD propõe que o aluno se volte ao próprio texto e o melhore). O quadro a seguir sintetiza o plano textual global da SD:

Quadro 7 – Plano textual global da SD Biografia.

ESTRUTURA DA SD	CONTEXTO	SD BIOGRAFIA		
		Disciplina: Língua Inglesa		Ano: 2010
		Série: 7ª série/8º ano do Ensino Fundamental		Número de alunos: 38 alunos
		Número de aulas: 08 aulas		
		Gênero: Biografia		Tema: líderes políticos
		Foco: produção escrita		Número de atividades: 23
	PROD INICIAL	Produzir uma biografia em LI, de uma pessoa da preferência dos alunos (pai, mãe, pessoas da comunidade, professores, diretor da escola, etc.) para publicação no site da escola.		
	OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. reconhecer algumas características do gênero textual biografia; 2. refletir sobre esta prática de escrita e suas influências na construção da identidade das pessoas; 3. produzir uma biografia em língua inglesa, composta pelo menos de um parágrafo. 		
	AT IVI	ORGANIZAÇÃO		
		Módulo 1 – Hitler	Módulo 2 – Lula	Módulo – 3 Mandela

⁴⁹ As atividades subdivididas em mais de uma questão foram contadas como uma única atividade

	<ul style="list-style-type: none"> • Antecipação do conhecimento do aluno e contextualização do assunto; • Leitura da biografia de Hitler; • Exploração de conteúdo; • Busca de informações; • Reconhecimento do contexto de produção; • Exploração do tempo verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre a importância da prática de escrita de biografias; • Exploração do tempo verbal; • Reconhecimento da organização textual; • Busca de Informações; • Refacção da produção inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contato com outros exemplares do gênero e aprofundamento do assunto; • Exploração de vocabulário e aprofundamento do assunto; • Leitura da biografia de Nelson Mandela; • Exploração de advérbios de tempo e pronomes pessoais; • Reflexão sobre a influência dos três líderes políticos no mundo; • Produção final.
--	--	--	---

Como mostra o quadro 7 – A SD é dividida em três módulos. Cada módulo explora a biografia de um líder político, sendo assim intitulados: Módulo 1 – Hitler, Módulo 2 – Lula, Módulo 3 – Nelson Mandela.

As duas primeiras atividades do módulo 1 - Hitler tem foco na antecipação do conhecimento do aluno, procurando assim contextualizar o assunto que será abordado. Desse modo, a atividade 1 busca o reconhecimento dos políticos por meio das caricaturas. A atividade 2 propõe que os alunos assistam a um vídeo de uma propaganda do Jornal Folha de São Paulo sobre a vida de Hitler e respondam a 4 questões de opinião pessoal. Em seguida, na atividade 3, o aluno deve fazer a leitura da biografia de Hitler. A questão 4 visa comparar as informações trazidas pelo vídeo conforme apresentadas na biografia, com o intuito de desencadear a percepção do aluno sobre o conteúdo do texto. A atividade 5 é subdividida em outras 5 questões que objetivam a busca de informações no texto. Na sequência, a SD traz uma atividade que explora a relação entre o conteúdo contemplado na escrita do texto e os objetivos e intenções do autor. O módulo apresenta também questões sobre o contexto de produção do texto (emissor, receptor, contexto de circulação e objetivos de comunicação), e uma atividade que solicita que o aluno autoavale o conteúdo privilegiado na produção inicial. As duas últimas atividades do módulo voltam-se à exploração do tempo verbal em que o texto foi escrito.

O módulo 2 – Lula, ancorado na biografia do ex-presidente brasileiro, inicia-se com um quadro que visa possibilitar a reflexão sobre a importância da escrita de biografias para o registro e compartilhamento das experiências vividas por outros. Na sequência, a SD apresenta atividades que exploram os verbos no pretérito e uma atividade centrada na organização da estrutura textual. Em seguida, a SD apresenta atividades de busca

de informações visando à compreensão do texto. A última atividade do módulo propõe a refacção da produção inicial com enfoque na ordem cronológica dos fatos.

O módulo 3 – Nelson Mandela apresenta inicialmente uma atividade de pesquisa que visa proporcionar aos alunos o contato com outros exemplares do gênero e o aprofundamento do assunto. Na sequência, propõe uma atividade a partir de cenas do filme “Invictus” com a finalidade de aprofundar o conhecimento sobre a vida do ex-presidente negro e a exploração de vocabulário da biografia que será trabalhada. Em seguida, a SD propõe a leitura da biografia de Nelson Mandela e traz atividades que exploram os advérbios de tempo e pronomes pessoais encontrados no texto. A SD apresenta, ainda, um quadro que discorre sobre a influência exercida pelos três líderes políticos no mundo. O módulo é finalizado com a produção final da biografia produzida pelos alunos.

Damos sequência a este capítulo com a apresentação das perguntas de pesquisa que guiaram nosso olhar sobre os dados.

3.6 AS PERGUNTAS DE PESQUISA

A fim de atingir os objetivos estabelecidos na introdução deste trabalho, procuramos nos guiar pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais são os agires verbalizados pelas professoras de línguas durante o processo coletivo de planejamento e de elaboração de uma SD?
- b) O que os agires identificados revelam sobre o trabalho de planejamento do professor de línguas?
- c) A SD produzida, enquanto resultado do trabalho de planificação docente, contempla a proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem e está condizente com os objetivos estabelecidos?
- d) O que a SD produzida revela sobre o trabalho de planejamento do professor línguas?

Para responder cada uma de nossas perguntas de pesquisa, utilizamo-nos dos procedimentos de análise descritos na próxima seção.

3.7 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Em relação à análise das transcrições dos encontros do curso de extensão, os dados foram analisados conforme os procedimentos de análise de textos do ISD (BRONCKART, 1999; BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009). A metodologia de análise defendida pelo ISD é baseada em uma perspectiva descendente, ou seja, parte da análise do contexto sócio-histórico mais amplo das ações de linguagem para as análises da arquitetura interna do texto (BRONCKART, 2008). Assim, em nosso trabalho, procuramos inicialmente observar as questões sócio-históricas mais amplas que certamente exerceram influências na constituição do contexto micro em que se insere o colégio lócus de nossa pesquisa. Acreditamos que esse olhar para o contexto sócio-histórico maior é fundamental para uma melhor compreensão dos resultados de análise.

Após a análise do contexto sócio-histórico, a fim de responder nossa primeira pergunta de pesquisa *quais são os agires verbalizados pelas professoras de línguas durante o processo coletivo de planejamento e de elaboração de uma SD?*, realizamos a análise textual das transcrições do curso, que envolveu a análise dos movimentos temáticos, na qual identificamos e realizamos a interpretação dos SOTs e os STTs mobilizados no texto, a análise do índice de pessoa e outras marcas de agentividade, modalizações e verbos.

Para responder nossa segunda pergunta de pesquisa: *o que os agires identificados revelam sobre o trabalho de planejamento do professor de línguas?*, procuramos realizar nossas análises no nível semântico a partir das categorias emergentes dos próprios dados.

Uma vez que a SD produzida se constitui como o fim maior dos agires realizados pelas participantes da pesquisa, ou seja, é o resultado dos agires mobilizados pelo grupo, analisamos a SD a fim de responder nossa terceira pergunta de pesquisa: *a SD produzida, enquanto resultado do trabalho de planificação docente, contempla a proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem e está condizente com os objetivos estabelecidos?* Para a análise da SD, utilizamos como categoria de análise a mobilização de capacidades de linguagem. Assim, analisamos as atividades que compõem o material de acordo com as capacidades de linguagem que mobilizam: capacidades de ação (CA), capacidades discursiva (CD), capacidades linguístico-discursiva (CLD), capacidades de

significação (CS)⁵⁰ e/ou outros conhecimentos (BEATO-CANATO, 2009; PETRECHE, 2008). Utilizamos como fio condutor para nossas análises os critérios propostos por Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão et. al (2010). Analisamos também as atividades da SD em relação aos objetivos estabelecidos, ou seja, em relação à coerência das atividades propostas aos objetivos estabelecidos pela SD.

Já para responder nossa quarta pergunta de pesquisa: *o que a SD produzida revela sobre o trabalho de planejamento do professor línguas?*, procuramos por meio de uma análise interpretativista do material, verificar o que a SD produzida pode nos revelar sobre o trabalho de planejamento docente.

No quadro abaixo, sintetizamos os procedimentos de análise de dados adotados por esta pesquisa:

Quadro 8 – Panorama geral dos procedimentos de análise dos dados.

OBJETIVOS	PERGUNTAS DE PESQUISA	DADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
Identificar os agires verbalizados pelas professoras durante o processo coletivo de planejamento e de elaboração de uma SD.	Quais são os agires verbalizados pelas professoras de línguas durante o processo coletivo de planejamento e de elaboração de uma SD?	Transcrições dos encontros do curso de extensão.	-Análise do contexto sócio-histórico e da situação de produção; - Análise dos movimentos temáticos; - Análise de índice de pessoas; - Análise de outras marcas de agentividade; - Análise das modalizações; - Análise de verbos.
Interpretar o que os agires verbalizados revelam sobre o trabalho de planejamento do professor de línguas.	O que os agires identificados revelam sobre o trabalho de planejamento do professor de línguas?	Transcrições dos encontros do curso de extensão.	- Análise interpretativista a partir das categorias emergentes dos dados; - Análise de verbos.
Analisar a SD enquanto resultado do trabalho de planificação, em relação à proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem e aos objetivos estabelecidos.	A SD produzida, enquanto resultado do trabalho de planificação docente, contempla a proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem e está condizente com os objetivos estabelecidos?	SD produzida durante o curso de extensão.	-Análise do contexto sócio-histórico e da situação de produção; - Análise da SD em relação a proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem e dos objetivos estabelecidos.

⁵⁰ Discorremos sobre a inserção dessa nova capacidade de linguagem no referencial teórico.

Interpretar o que a SD produzida revela sobre o trabalho de planejamento do professor de línguas. O que a SD produzida revela sobre o trabalho de planejamento do professor línguas? SD produzida durante o curso de extensão. Análise interpretativista da SD.

Descritos os procedimentos metodológicos, seguimos no próximo capítulo com as análises propostas.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Palavras são pássaros. Voaram! Não nos pertencem mais. (Helena Kolody).

Neste capítulo analisamos nossos dados de pesquisa (os textos de transcrições do curso de extensão e a SD produzida durante o curso) de acordo com os procedimentos de análises expostos no capítulo de metodologia. Para a análise das transcrições do curso de extensão, utilizamos o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999), Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (2009). Desse modo, analisamos as transcrições do curso de extensão em uma perspectiva descendente, conforme os seguintes aspectos: 1) a situação de ação de linguagem, que inclui o contexto sócio-histórico mais amplo e a situação de produção imediata dos textos; 2) a organização textual, plano geral do texto que se refere aos movimentos do conteúdo temático; 3) os mecanismos enunciativos, com enfoque nos índices de pessoas e outras marcas de agentividade, modalizadores do enunciado e verbos. Buscamos com essas análises identificar e interpretar os agires verbalizados pelas professoras durante o trabalho de planejamento e elaboração da SD.

Em relação à SD elaborada durante o curso, analisamo-la enquanto resultado do trabalho de planejamento das professoras, ou seja, dos agires de planejamento das docentes e dos agires realizados por *outrem* considerado por elas no processo de planificação. Ao considerarmos as distinções de Clot (2006) entre “trabalho real” e “trabalho realizado”⁵¹, entendemos que a SD produzida pelas participantes da pesquisa se constitui como nossa fonte de análise do trabalho realmente realizado pelas docentes, enquanto nas transcrições do curso de extensão é possível ter acesso também ao “trabalho real” do grupo, ou seja, tudo aquilo que foi feito, que se deixou de fazer por algum motivo, foi impedido ou que se gostaria de ter feito. Assim, para uma melhor compreensão do trabalho realmente realizado pelas professoras, buscamos analisar a SD quanto à proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem e os objetivos estabelecidos pelo material.

Para finalizar nossas análises, buscamos interpretar, com base nas discussões realizadas nessa pesquisa, o que a SD elaborada pode revelar sobre o trabalho de planejamento docente.

⁵¹ Conferir Clot (2006) no capítulo de fundamentação teórica, capítulo 2.

4.1 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS EM ANÁLISE

Para tentar compreender melhor o nosso contexto micro de pesquisa, julgamos ser necessário nos aprofundarmos em questões mais amplas, ou seja, para conseguir perceber certos aspectos que constituem o contexto micro, estudado, torna-se necessário ampliar nossa visão sobre o contexto. Para tanto, procuramos contextualizar brevemente o ensino de LI no Brasil, e depois, sim, estreitarmos nosso foco.

As práticas de ensino encontradas hoje em nossas escolas receberam influências do processo histórico de mudanças pelo qual o ensino de LE vem passando desde o período colonial. De acordo com Leffa (1999) e as DCEs (2006), no período colonial, com as escolas fundadas pelos jesuítas, havia inicialmente grande ênfase no ensino de línguas clássicas – o grego e o latim eram ensinados como exemplos de língua culta, com o objetivo de facilitar o processo de dominação e a catequização dos índios. Apenas mais tarde, com a chegada da Família Real, com a criação do Colégio Dom Pedro II e com a reforma de 1855, o ensino de francês, inglês, alemão e italiano passou a ter um status similar ao ensino de línguas clássicas. Predominava na época o método de ensino trazido pelos jesuítas da Europa, baseado na tradução e análise de estruturas gramaticais – abordagem da gramática e da tradução. Esse método concebia a linguagem como um conjunto de regras, procurando assim levar o estudante ao entendimento de formas linguísticas de maneira dedutiva, com foco na leitura.

Durante a República, com a reforma de 1892, o ensino do grego deixa de ser oferecido e o italiano passa a ser facultativo. Com a reforma de 1931, a metodologia de ensino de LE sofre mudanças, o método direto é oficialmente introduzido no Brasil. O método direto se caracteriza pela maneira de abordar a língua alvo de forma direta, sem tradução, tendo como princípio fundamental que “a LE se aprende por meio da própria LE” (BEATO-CANATO, 2009, p. 28). Com a LDB de 1961, o latim também é retirado do currículo, o francês, quando não excluído, teve sua carga horária reduzida, permanecendo o inglês. Dez anos depois, a LDB de 1971 reduz drasticamente a carga horária de ensino de LE, devido à diminuição de um ano no ensino e a ênfase na capacitação profissional. Quanto à metodologia de ensino, utilizava-se o método audiolingual, método baseado nos princípios da psicologia de aprendizagem behaviorista de Skinner, o qual compreendia a aprendizagem como um processo mecânico de formação de hábitos.

Em oposição ao método audiolingual, surge a abordagem comunicativa em que a “língua é concebida como instrumento de comunicação ou de interação social” (DCEs,

2006, p. 46) . Enquanto a abordagem áudio-lingual centrava-se no código, a abordagem comunicativa enfoca a semântica da língua (LEFFA, 1988). Desse modo, a abordagem comunicativa defendia o ensino das noções e funções de uso da linguagem. De acordo com as DCEs (2006) embora a abordagem comunicativa tenha representado uma reação à visão estruturalista da linguagem, ela passa a ser criticada por intelectuais brasileiros adeptos da pedagogia crítica: esses intelectuais começam a questionar os objetivos subjacentes ao ensino comunicativo, de inserção da cultura dominante. A partir da publicação dos PCNs em 1998, destaca-se a defesa do ensino de LE “com vistas a um ensino que contribua para reduzir desigualdades sociais e desvelar as relações de poder que as apóiam”, visão que tem norteado as propostas de ensino de LE mais recentes no contexto brasileiro (DCEs, 2006, p. 49).

Voltando às reformas educacionais, a LDB de 1996 determina a oferta de pelo menos uma LE no ensino fundamental a partir da quinta série, ficando a escolha do idioma a critério da comunidade escolar. Para o ensino médio, a LDB determina a oferta obrigatória de uma LE e outra de caráter optativo, de acordo com as possibilidades da instituição escolar. Devido às demandas sociais e a falta de professores de outras LE, a LI é ofertada na maioria das escolas brasileiras. Mais tarde, tendo em vista os interesses políticos e comerciais do Brasil com outros países da América do Sul de Língua Espanhola, a Lei nº. 11.161 de 2005 torna obrigatória a oferta do Espanhol no Ensino Médio, com matrícula facultativa, a partir do ano de 2010.

Como podemos perceber, com esse breve histórico, o ensino de LI no Brasil vem sofrendo constantes mudanças, recebendo influências das diferentes abordagens e métodos com que os professores tiveram contato em sua formação inicial e continuada e também das reformas de ensino pelas quais passou o sistema educacional do país. Como não poderia deixar de ser, o ensino de LE no colégio lócus de nossa pesquisa é fruto desse contexto sócio-histórico. Desse modo, é possível perceber princípios que norteiam tais abordagens e métodos na prática de ensino dos professores do colégio, principalmente aqueles voltados ao ensino de estruturas gramaticais. Após a publicação das DCEs em 2006, é perceptível, nos planos de ensino do colégio, uma tentativa de migração para uma abordagem interacional de ensino de línguas, no entanto os planos continuam sendo norteados por tópicos gramaticais.

Em relação ao trabalho de planejamento no contexto de pesquisa, podemos dizer que pouco é o tempo que os professores dispõem para este trabalho. As professoras participantes da pesquisa, por exemplo, na época de geração dos dados, tinham 40h de trabalho, sendo que parte dessa carga horária era em outro colégio. Fora de sala de aula, as

professoras tinham direito a 20% dessa carga horária, gerando um total de 08 horas/aulas. É nessas 08 aulas que as professoras tinham que dar conta do planejamento de suas aulas, dividindo este tempo ainda com a realização de tarefas de cunho burocrático, como a correção de avaliações, o preenchimento do livro de classe, elaboração de provas, elaboração de planos anuais ou bimestrais de ensino, entre outros. Percebemos, dessa maneira, que muitas vezes, o planejamento das aulas em si é deixado em segundo plano, sendo feito às pressas, não realizado ou até mesmo sendo feito em casa, nesta última circunstância o professor acaba tendo seu trabalho não remunerado.

É nesse contexto que intervimos com a proposta de formação continuada descrita do capítulo de metodologia (capítulo 3).

Em relação à situação de produção imediata dos textos em análise, temos como contexto físico (o lugar de produção) dos textos o colégio estadual em que trabalhavam a pesquisadora e as professoras de línguas participantes da pesquisa na época da geração dos dados, mais especificamente a sala dos professores para os cinco primeiros encontros do curso de extensão realizados aos sábados e a sala de multimeiosdidáticos para o sexto e último encontro que aconteceu em dia de aula. Os cinco encontros realizados aos sábados ocorreram no período da tarde, das 13h30min às 15h30min, e último encontro ocorreu em uma segunda-feira pela manhã, das 9h às 11h.

Como emissores (as pessoas físicas que produziram o texto) dos textos de transcrições do curso temos eu, enquanto ministrante do curso, e as professoras Carla, Raquel e Solange enquanto participantes. Temos como receptores (as pessoas físicas que receberam o texto) dos textos eu e as demais participantes, uma vez que éramos interlocutores na conversação. Assim, no processo de interação os papéis de emissor e receptor alternavam-se, de acordo com quem tomava o turno de fala, por exemplo, quando eu assumia o papel de emissora, as professoras eram minhas receptoras. Quando uma das professoras assumia o papel de emissora eu e as demais participantes éramos suas receptoras. Algumas vezes, a professora emissora elegia como sua receptora apenas uma das participantes, por exemplo, quando uma das professoras solicitava a opinião de uma das participantes em específico chamando-a pelo nome. Quanto aos emissores da SD, temos eu e as professoras enquanto produtoras do material e como receptores os alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental do colégio a quem se destinava a SD.

Como enunciadores (papéis sociais assumidos pelos emissores dos textos) e destinatários (papéis sociais assumidos pelos receptores dos textos) dos textos de transcrições, temos eu em diversos papéis, como pesquisadora, ministrante do curso,

funcionária do setor administrativo da escola (colega de trabalho da professoras) e como professora graduada; e as professoras no papel de docentes de línguas da escola e participantes do curso. Dessa maneira, as professoras se referem a mim ora como pesquisadora, ora como professora, ora como funcionária e ora como ministrante do curso. Em relação à SD temos como enunciadoras eu e as participantes, enquanto professoras proponentes da proposta de ensino e como destinatários os alunos no papel de estudantes de LI.

Quanto aos objetivos de comunicação dos textos de transcrições do curso, eles visaram à interação entre mim e as participantes do curso com o fim de elaborar uma SD, devendo ser consideradas as coerções exercidas pelo fato dessa interação estar sendo gravada para servir como dados a esta pesquisa. Já a SD teve como objetivo engajar os alunos em uma proposta de ensino.

Realizada a análise do contexto e da situação de produção dos textos dados de nossa pesquisa, seguimos agora com a análise dos textos de transcrições do curso de extensão.

4.2 ANÁLISE DOS TEXTOS DE TRANSCRIÇÕES DO CURSO DE EXTENSÃO

Nas próximas seções realizamos a análise dos textos de transcrições do curso de extensão. Com o objetivo de responder nossas duas primeiras perguntas de pesquisa, “*quais são os agires verbalizados pelas professoras de línguas durante o processo coletivo de planejamento e de elaboração de uma SD?*” e “*o que os agires identificados revelam sobre o trabalho de planejamento do professor de línguas?*”, realizamos a análise dos movimentos temáticos dos textos, índice de pessoa, outras marcas linguísticas que codifiquem o actante (nomes próprios, marcas implícitas de agentividade), modalizações e verbos, bem como procuramos interpretar nossos dados a partir das categorias deles emergentes. Vejamos primeiramente a análise dos movimentos temáticos.

4.2.1 Análise dos Movimentos Temáticos dos Textos de Transcrições

Para a análise dos movimentos temáticos dos textos de transcrições, utilizamos as categorias propostas por Bronckart (2008) e Bulea (2010) de segmentos de orientação temática (SOT), para os segmentos que introduzem um tema nos textos, e segmentos de tratamento temático (STT), para os segmentos que desenvolve um tema nos

textos⁵². A análise dos movimentos temáticos do texto foi dividida em seis momentos, de acordo com os encontros do curso. Os SOT e os STTs identificados foram organizados em quadros de acordo com a ordem em que apareceram nas transcrições. Procuramos exemplificar com excertos alguns dos SOTs e STTs mobilizados de modo a tornar mais claras nossas análises⁵³.

Assim, no conjunto dos movimentos temáticos identificados no primeiro encontro do curso de extensão, verificamos a presença de 10 SOTs e 27 STTs, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 9 – SOTs e STTs identificados no primeiro encontro do curso de extensão.

ANÁLISE DOS MOVIMENTOS TEMÁTICOS - 1º ENCONTRO	
SEGMENTO DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA (SOT)	SEGMENTO DE TRATAMENTO TEMÁTICO (STT)
Trabalho Coletivo	a) Importância do trabalho coletivo; b) Interdisciplinaridade; c) Falta de tempo, incentivo e momentos reservados para o trabalho coletivo; d) Momentos existentes na escola para trabalho coletivo; e) Trabalho coletivo e trabalho em sala de aula.
Livro Didático (LD)	a) Escolha do LD; b) Restrição da liberdade do professor; c) Papel do LD no trabalho do professor.
DCEs	a) Objetivos, concepção de currículo, conteúdo estruturante, trabalho com gêneros; b) Gênero como definidor do conteúdo gramatical a ser trabalhado; c) PCNs versus as DCEs.
Gêneros textuais	a) Gêneros trabalhados na escola; b) Falta de material para o trabalho com gêneros.
Alunos	a) Conhecimentos que os alunos dominam; b) Dificuldades apresentadas pelos alunos; c) Interesse dos alunos; d) Falta de interesse pela disciplina de LI.
Disciplina de LI	a) Desvalorização da disciplina; b) Objetivos do ensino de LI na escola pública.
Planejamento	a) Falta de tempo para a elaboração do PTD; b) PTD elaborado antes de conhecer a turma.
ISD	a) Concepção teórica; b) Proposta de trabalho com gêneros textuais.
Relatos de experiência	a) Relato de experiência de trabalho; b) Relato de experiências pessoais.
Escolha do gênero textual	a) Interesse dos alunos; b) Dificuldade dos alunos.

⁵² Os conceitos de SOT e STT foram apresentados no capítulo de fundamentação teórica (capítulo 2).

⁵³ Devido ao grande número de temas e subtemas identificados e o espaço limitado de nossa pesquisa, nem todos eles puderam ser exemplificados com excertos.

Como já mencionamos no capítulo de metodologia, o primeiro encontro do curso de extensão foi iniciado com a apresentação de um vídeo que traz uma mensagem sobre a potencialidade do trabalho coletivo, sendo esse, portanto, o primeiro SOT identificado. Os STTs identificados com base nesse tema foram: a importância do trabalho coletivo na realização de ações de maior impacto no contexto escolar; o trabalho interdisciplinar de que muito se fala, mas que pouco acontece; a falta de tempo, incentivo e momentos reservados para o trabalho coletivo na escola; os momentos existentes para o trabalho coletivo na escola e as contribuições do trabalho coletivo para a prática de ensino.

A falta de tempo e momentos reservados ao trabalho coletivo é o STT mais enfatizado pelas professoras, sendo visto como um impedimento na realização do trabalho interdisciplinar e de planejamento, como explicitado nos excertos baixo:

(L. 58) **Raquel** – Eu, por exemplo, na... em Língua Portuguesa, eu **não consigo sentar em nenhuma hora atividade com outro professor** de Língua Portuguesa, **a minha conversa, às vezes que eu preciso é durante o recreio**, que eu chamo João Luis, olhe isso, vamos fazer assim...é, que eu tô/precisando por causa da sala de apoio, e de repente eu converso com a Joana, com a Helena , **mas é na hora do intervalo, do nosso lanche. Não tem um momento assim, que desse pra parar, uma hora atividade juntas [...]**.

(L. 116) **Carla** – { Ou... então... você senta com a colega e ela passa o que ela já fez e eu passo o que eu já fiz, troca o nome, e infelizmente é assim... e **um passa de um colégio pro/ outro, o mesmo PTD** de um colégio, há já tá/pronto aqui, então eu vou levar lá. Não é verdade? Por que? **Porque a gente não tem esse tempo pra repensar e conversar sobre...né?** Daí...tem que ser prático, não é? tem que entregar no prazo, não é? Tem que entregar, tem que entregar.

As professoras explicitam a necessidade de momentos reservados ao trabalho coletivo para a escolha do LD, para a prática interdisciplinar, para a troca de experiência, para o planejamento, no entanto, é contraditório que, ao serem questionadas se a falta de tempo para o trabalho coletivo é um empecilho para a intervenção em sala de aula, as professoras entendem que não, pois cada professora é responsável por fazer sua parte. Como é possível notar nos seguintes excertos:

(L. 76) **Carla** – É... **não atrapalha**, mas também não ajuda.

(L. 79) **Solange** - Não é:: não tem interação, se...se é pra ter é:: Não atrapalha **porque cada um faz a sua parte.**

Podemos perceber, dessa maneira, que as participantes entendem a prática de sala de aula como um trabalho individualizado em que a participação do outro é limitada, ou mesmo inexistente. Isso se deve talvez pela organização setorizada da escola, em que cada professor é responsável exclusivamente por dar conta dos conteúdos de sua disciplina. A transdisciplinariedade acaba sendo entendida assim como o trabalho com enfoque em temas em comuns e não como projetos didáticos.

Quanto aos momentos existentes para o trabalho coletivo na escola, o grupo cita a Semana Pedagógica e os dias previstos em calendário escolar para o planejamento. As professoras enfatizam a falta de direcionamento por parte dos organizadores das Semanas Pedagógicas para tratar de coisas realmente relevantes ao contexto escolar, a falta de incentivo para interdisciplinaridade nos dias de planejamento e o fato de o dia de planejamento acontecer antes de o professor conhecer a turma, o que prejudica a adequação do plano à realidade da turma. Acreditamos que as dificuldades citadas pelas professoras talvez se devam ao fato de a programação a ser seguida durante os eventos de formação continuada ser pré-definida pela SEED (ver capítulo 1), prejudicando dessa maneira a autonomia da escola na escolha dos aspectos mais importantes a serem tratados. Já a falta de incentivo para a interdisciplinaridade pode ser explicada pela tradição de fragmentação das disciplinas nas escolas que acaba levando os professores a isolarem-se em áreas de conhecimento.

O LD é um SOT recorrente na fala do grupo, principalmente em relação à sua escolha, já que em 2010, pela primeira vez, os professores de LI participaram do processo de seleção do LD de LI, podendo escolher entre duas opções de livros dadas pelo MEC. Em relação ao LD, as falas das professoras evidenciam a preocupação com a possibilidade de engessamento do trabalho docente a partir da adoção do material nas escolas. No entanto, acreditam que a vinda do LD é um grande avanço para a área de ensino, resultado de muitos anos de luta e reivindicação dos professores. Quanto à visão do papel do LD na prática escolar, as professoras acreditam que o LD é um artefato de apoio ao trabalho docente. Vejamos os excertos a seguir:

(L. 145) **Carla** – Eu pensei nisso. Porque quando eles falam há... porque tinha que dar graças a Deus, porque nem tinha o material, como se qualquer um que viesse, por que? Porque o livro, ele até certo ponto, quem trabalha com Português **sabe que é obrigado**, sempre teve o livro sabe. **Ao mesmo tempo que você não tem material, você tem uma liberdade muito grande.**

(L. 157) **Solange** – Aí então, também acho que tem que ser, **o livro tem que ser só um apoio.**

O SOT DCEs é mobilizado conforme a proposta realizada por mim para o curso de extensão em relação ao que o documento traz como objetivos, concepção de currículo, conteúdo estruturante e as orientações teóricas e metodológicas para o trabalho com gêneros. Para as professoras, as DCEs defendem como objetivos de ensino a formação do cidadão crítico e atuante na sociedade e, para elas, uma coisa contraditória é o ensino não ter foco no vestibular, uma vez que a aprovação no vestibular é uma necessidade de participação social. Para elas, preparar para o vestibular é possibilitar formas de acessos sociais aos estudantes e, ao não focar o vestibular, a escola estaria ignorando uma demanda da sociedade.

Em relação ao currículo, para as professoras, ele deve partir do conhecimento e das necessidades da comunidade escolar. Quanto aos conteúdos das disciplinas de línguas, as professoras entendem os gêneros como definidores dos conteúdos a serem trabalhados, o que nos pode evidenciar o entendimento do trabalho com gêneros como pretexto para o ensino de gramática, como se pode notar no seguinte excerto:

(362) **Carla** – Então, porque antes era assim..., qual que é meu conteúdo? Numbers, então, aí eu vou vê/ o que eu vou trabalha/... como que eu vou trabalhar os *numbers*, **agora é ao contrário, agora a gente os dis... os gêneros textuais e a gente insere os conteúdos neles...**

As professoras apresentam dificuldades em se posicionar em relação a alguns dos pontos propostos por mim para a discussão, o que levou à mobilização de outros temas e à comparação das prescrições das DCEs com os PCNs. As professoras destacaram duas diferenças principais entre as DCEs e os PCNs. O fato de as DCEs não apresentarem foco nas competências e habilidades e de os conteúdos não serem mais divididos por série. No entanto, elas mencionam que a divisão de conteúdos por série ainda é uma prática dos professores preocupados com as possíveis transferências dos alunos de uma escola para outra.

Outro SOT reconhecido por nós foi “disciplina de LI”. Quanto à disciplina de LI, as professoras levantam a questão de sua desvalorização na escola. Para as professoras, seus colegas de trabalho consideram a disciplina irrelevante para a realidade dos alunos. Para elas, a representação construída pelo coletivo escolar é que os professores da disciplina só passam filmes e ensinam o verbo *to be*, sendo que a desvalorização da disciplina pode ser percebida na fala e nas atitudes dos colegas. Podemos verificar isso nos seguintes excertos:

(L. 212) **Solange** – Mas, se um professor falou pra mim que não sabe porque que eu tô/ dando aula de inglês aqui... – porque que ensinar inglês pro..pro...

(L. 219) **Carla** – Você sabe o que eu escutei de um colega no Conselho de Classe, sabe o que eu escutei? Ah ele tirou nota baixa porque não trouxe o dicionário na hora da prova.

Outro STT desenvolvido no SOT “disciplinas de LI” foi quanto aos objetivos do ensino de LI na escola pública. As docentes se referiram em suas falas a três objetivos principais: a) de possibilitar o contato com culturas diferentes, a fim de levar o aluno a refletir sobre a sua própria cultura; b) de proporcionar aos alunos conhecimentos sobre as relações sócio-políticas mundiais; c) de possibilitar o acesso a conhecimentos gerais. Como podemos ver nos seguintes excertos:

(L. 270) **Carla** – [...] Então, então quando a gente estuda um país, olha muito mais que um vocabulário é uma cultura e **quando você estuda outra cultura, outros costumes você acaba refletindo sobre a sua própria cultura**, e isso não é desvalorização, muito pelo contrário é você se pensar como sujeito... ()

(L. 286) **Carla** – Sem contar as **relações sociopolíticas, o capitalismo**, o que é o país... Porque que ele é imperialista, por que é... o que é subdesenvolvido né...

(L. 294) **Solange** – [...] Mas, a gente vai entra aí, **onde esses animais são encontrados, quais os tipos de animais que já estão em extinção**, onde você encontra este tipo de animal, talvez eles nem percebam , mas... ()

A respeito do trabalho com gêneros realizado na escola, as professoras dizem trabalhar com gêneros diversos, mas apresentaram dificuldades para explicitar como realizam esse trabalho, recorrendo aos relatos de experiência. Os relatos das professoras nos levam a perceber que o trabalho realizado está centrado no ensino de gramática.

(L. 167) **Raquel** – [...] Pra você... pra você ter ideia, tudo o que eu precisava inserir ali do Rap, **dos conectivos**, que era dentro da... que eu teria que trabalhar naquele bimestre, **eu introduzi toda a parte de análise linguística e eles não perceberam**. Por que? Porque eles távam/ fazendo uma coisa que eles gostavam.

A respeito do material utilizado para o trabalho com gêneros, as professoras enfatizam a falta de material que explorem gêneros textuais e que o livro didático não

contempla as necessidades de trabalho, sendo por isso necessária a realização de adaptações e elaboração de material.

Outro SOT levantado por mim foi a apresentação da proposta de trabalho com gêneros textuais do ISD; para isso, apresentei resumidamente os principais conceitos teóricos dessa corrente e, após a proposta de elaboração de MD e SD, exemplifiquei com MDs e SDs elaborados por mim e outros pesquisadores. As professoras contribuíram relatando sobre o contato que já tiveram com SDs e com o relato de experiências de trabalho e experiências pessoais com gêneros. O relato de experiências de trabalho e experiências pessoais é recorrente no primeiro encontro do curso, talvez devido à característica mais expositiva do encontro, é natural também que as professoras norteiem-se em agires passados na tentativa de contribuir com o grupo com sugestões de trabalho.

Um dos assuntos mais recorrentes na fala das professoras são os alunos: os STTs relacionados a esse SOT são: os conhecimentos, as dificuldades, os interesses e a falta de interesse dos alunos pela disciplina de LI. As professoras enfatizam a capacidade dos alunos em reconhecer variados gêneros textuais, as dificuldades de escrita em LP e a não familiarização dos alunos com os gêneros digitais. A falta de interesse dos alunos pela disciplina aparece como geradora de sentimento de frustração. Vejamos o excerto abaixo:

(L. 201) **Solange** – [...] Eu esse ano principalmente, eu **senti muita dificuldade** com as quintas séries. Por quê? Claro, eu tava/ acostumada com outra realidade, lógico... né? Mas, a gente vê que eles **não sabem nem escrever Português**, aí eu **não senti interesse nem nas quintas de inglês** este ano, e eu sempre senti interesse... [...] e isso me **frustrou** bastante.

As preferências, interesses dos alunos e as condições de trabalho podem ser percebidos como aspectos norteadores do agir do professor. É possível notar que a escolha do gênero textual para a elaboração da SD é fundamentada nesse primeiro momento nos gostos, interesses e dificuldades dos alunos. As professoras enfatizam o interesse dos alunos pelos gêneros digitais, mas elas acabam descartando a possibilidade de trabalho com gêneros digitais com base nas dificuldades dos alunos com a internet, pelo tempo que o trabalho com gêneros digitais demandaria, turma muito cheia e pelo fato de os alunos não terem acesso à internet fora da escola. Assim, baseadas nas preferências, interesses, nas dificuldades dos alunos e nas possibilidades objetivas de trabalho, ao final do primeiro encontro, as professoras optaram pela escolha do gênero carta para *penpal* para a elaboração da SD, por entender que esse gênero possibilitaria o engajamento dos alunos na interação ensejada pela troca de cartas, no entanto, no segundo encontro, as professoras acabaram mudando a escolha do gênero.

Os temas mobilizados durante o segundo encontro do curso de extensão também foram agrupados a partir dos SOTs e STTs identificados, e estão resumidos no quadro a seguir:

Quadro 10 – SOTs e STTs identificados no segundo encontro do curso de extensão.

ANÁLISE DOS MOVIMENTOS TEMÁTICOS - 2º ENCONTRO	
SEGMENTO DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA (SOT)	SEGMENTO DE TRATAMENTO TEMÁTICO (STT)
Problematização da escolha do Gênero Textual	a) Importância do contexto; b) Interesse dos alunos; c) Objetivos de ensino.
Filme Escritores da Liberdade	a) Realidade dos alunos; b) Representações dos alunos sobre as professoras; c) Ensino focado em estruturas gramaticais.
Texto de Tamarozzi e Cristovão (2007)	a) Conexão do material didático com a vida dos alunos; b) Escolha do gênero a partir do contexto; c) Entendimento do funcionamento do gênero escolhido para o ensino; d) Gênero como pretexto para o ensino de gramática.
Escolha do gênero	a) Relação com a prática social; b) Conhecimentos e dificuldades dos alunos.
MD do gênero biografia	a) Adequações do MD à realidade da escola; b) Objetivos de comunicação do gênero biografias; c) Papel histórico e social das biografias; d) Aspectos a serem privilegiados na SD.
Alunos	a) Interesses, conhecimentos e dificuldades; b) Resistência dos alunos à LI; c) Medo de falar dos alunos; d) Participação dos alunos na aula.
Ensino de línguas	a) Interação professor e aluno na aula de LI; b) Importância do ensino da linguagem; c) Leitura em LI.
Coleta da produção inicial	a) Retomada da definição de produção inicial e produção final; b) Decisão do procedimento de coleta da produção inicial; c) Módulos da SD.
Distribuição das tarefas no grupo	a) Pesquisa de biografias na internet; b) Pesquisa de exemplos de atividade para a SD.

As atividades programadas para o segundo encontro do curso de extensão, como exposto no quadro 06 do capítulo de metodologia, incluíam o estudo do MD do gênero escolhido pelas professoras e o estabelecimento do procedimento de coleta da produção inicial dos alunos. No entanto, a necessidade de uma maior observação do contexto escolar e das necessidades dos alunos, percebida por mim e exposta pelas professoras após a leitura do texto de Tamarozzi e Cristovão (2007), levou à problematização da escolha do gênero carta para *penpal* como objeto de ensino. As professoras acabaram percebendo que o gênero

escolhido não correspondia às necessidades mais imediatas dos alunos, como podemos observar nos excertos a seguir:

(L. 1141) **Carla** - É que foi assim, você passou pra nós o **texto da Tamarozzi**, que tá/ na introdução do livro aqui né. Daí eu li o texto e uma das primeiras coisas assim que ela coloca é a respeito do, da **importância, pra você escolher um gênero textual, você levar em conta o perfil da comunidade né**, o, a contextualização do assunto, dos alunos e tal. Daí, eu anotei isso e fiquei meio assim [...].

(L. 1151) **Carla** - Tipo assim, nada a ver, acho que a gente se precipitou em querer escolher, ah é legal é legal, mas **a gente não, não parou pra pensar no contexto...**

Percebemos dessa maneira que o engajamento das professoras nas interações do grupo e nas leituras realizadas propiciou a emergência de conflitos e reflexões sobre as tomadas de decisões. Segundo Cristovão e Machado (2011, p. 54) “conforme nos engajamos em novas ações de linguagem e em novas atividades, interpretamos figuras do agir, sendo que a colaboração e o conflito podem assumir um papel fundamental como fontes de mudança e desenvolvimento”. A problematização levantada levou à mobilização dos seguintes STTs: a importância do contexto para a escolha do gênero, os objetivos de ensino e os interesses dos alunos.

Assim, para motivar a discussão sobre contexto de ensino, selecionei um trecho do filme “Escritores da Liberdade”. Os STTs mobilizados referem-se à comparação da realidade vivenciada no filme com a realidade da escola lócus da pesquisa, considerando a realidade desta privilegiada em relação à apresentada no filme; e às representações que os alunos têm sobre as próprias professoras, enquanto pessoas estranhas à comunidade escolar. Observemos os seguintes excertos:

(L. 1235) **Carla** - Ela vem lá da casa dela, lá **do centro da cidade** com o carrinho dela, tal.

(L. 1242) **Solange** – E eles pensam assim, o que ela vem ensinar pra gente, **a gente nem sabe quem é ela.**

As professoras mencionam também mudança de metodologia adotada pela professora no filme, que migra de uma abordagem focada em estruturas gramaticais para uma metodologia mais condizente com a realidade dos alunos. No entanto, as professoras ressaltam que a mudança de situação no filme não dependeu apenas das professoras, mas da

mudança de postura também dos alunos que, enquanto adolescentes, geralmente são muito revoltados.

A leitura do texto de Tamarozzi e Cristovão (2007) suscitou a problematização dos seguintes aspectos: a conexão do material com a vida dos alunos; a escolha do gênero a partir da observação do contexto de ensino; a necessidade do entendimento do funcionamento do gênero por parte do professor e o gênero como pretexto para o ensino de gramática.

Com base nas discussões levantadas, propus que as professoras escolhessem então o gênero a ser trabalhado. Assim, além dos interesses dos alunos, foram consideradas, para a escolha dos gêneros, as relações do gênero com as práticas sociais, conhecimento e dificuldades dos alunos, como podemos demonstrar nos excertos a seguir:

(L. 1285) **Carla** – [...] Porque **eles têm que produzir na sociedade** o que eles aprendem, o conhecimento que, que eles construíram em sala.

(L. 1300) **Priscila** – Carla, o que, que **os alunos da sétima série conhecem?** O que, que eles **já sabem?**...() Sabe pra gente poder partir daí.

(L. 1327) **Carla** – Isso, eu acho que a **maior dificuldade** deles é aquilo que a gente conversou no primeiro encontro, é essa mudança de mentalidade do inglês, de visão do inglês. Acho que a gente tinha que preparar uma sequência, uma sequência didática que, que focasse a, o lado assim, político da nossa matéria, sabe? De valorização, de abrir a cabeça deles [...].

As professoras, assim, escolheram o gênero biografia no intuito de fazer com que os alunos percebessem a LI e o gênero como instrumentos de acesso ao conhecimento e a outras vivências, pois conhecer a história de vida de outras pessoas possibilitaria o acesso a outras formas de ver e agir no mundo.

Em seguida, passamos ao estudo do MD do gênero biografia. Durante a leitura do MD, alguns aspectos foram ressaltados pelo grupo: as adequações do MD à realidade da escola, principalmente em relação à escolha dos biografados; os objetivos de comunicação do gênero biografias; o papel histórico e social das biografias e os aspectos a serem privilegiados na SD.

Durante toda a interação, o SOT “alunos” é recorrente na fala das professoras, em relação aos seus interesses, conhecimentos e dificuldades. As professoras ainda mencionam a resistência dos alunos ao ensino de LI como uma das dificuldades

enfrentadas no trabalho do professor e o medo de falar em sala como um aspecto que prejudica a interação entre professor e aluno e, portanto, o ensino e a aprendizagem.

Outro STT identificado foi quanto ao ensino de línguas. As professoras enfatizam o papel da interação professor/aluno e aluno/aluno no ensino e aprendizagem de línguas, no sentido de que o aluno não pode assumir apenas o papel de audiência nas aulas de línguas, sendo o estabelecimento de um ensino mais interativo responsabilidade do professor e dependente de seu comprometimento com o trabalho. Outro aspecto levantado em relação a esse tema foi sobre a própria importância do ensino de línguas. Solange compara as dificuldades enfrentadas entre estudantes da área das Ciências Exatas e estudantes da área das Ciências Humanas, evidenciando a importância do ensino da linguagem em todos os níveis da educação formal. A docente relata que assistiu uma apresentação de trabalho na universidade de um estudante da área de humanas e outro da área de exatas em que pode perceber a dificuldade encontrada pelo estudante da área de exatas para expressar-se. Para ela, o domínio da linguagem é necessário para que o indivíduo possa atingir seus objetivos de vida.

Para o estabelecimento dos procedimentos de coleta da produção inicial, retomo com as professoras as orientações metodológicas para a elaboração de uma SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). No entanto, ao definir os procedimentos a serem utilizados para a coleta da produção inicial, apesar das discussões realizadas, acabamos decidindo por solicitar aos alunos a produção de uma autobiografia, sem nos dar conta de que esse é outro gênero, próximo ao gênero biografia, mas que apresenta características próprias. Pensamos que seria mais fácil para os alunos escrever sobre si, já que usariam estruturas gramaticais que, de acordo com as professoras, eram mais familiares a eles. Tal situação pode evidenciar as dificuldades do grupo de transposição didática e de desvencilhar-se das concepções e práticas tradicionais de ensino. O equívoco é percebido antes da coleta da produção inicial: assim que percebemos que não se tratava do mesmo gênero, a apresentação da situação de produção é alterada.

Enfatizo junto às professoras a necessidade de coleta da produção inicial para elaboração dos módulos da SD com foco nas dificuldades diagnosticadas. Vejamos os excertos a seguir:

(L. 2244) **Solange** – Então, é com a Carla, a gente precisa durante essa semana pedi que eles produzissem **um texto sobre eles** né?

(L. 2246) **Carla** – Tá. Então **eu preciso trabalhar com eles a biografia deles em inglês**. É isso? Aí meu Deus socorro.

(L. 2270) **Priscila** – Os módulos. Daí seria, a gente vai desenvolver em módulos a sequência didática, que **devem estar focados, nos problemas e nas necessidades que aparecem na produção inicial.**

Outra questão levantada durante o encontro foi quanto à distribuição e organização das tarefas no grupo para o encontro seguinte: a quem caberia a coleta da produção inicial, a releitura do MD em casa e a pesquisa de diversas biografias na internet e de atividades que poderiam ser usadas para explorar o gênero. Embora eu tivesse que mediar a negociação sobre as tarefas a serem realizadas, procurei possibilitar que as decisões fossem tomadas pelo coletivo. A meu ver, essa distribuição de tarefas poderia indicar o engajamento do grupo na atividade de planejamento e elaboração da SD.

A exemplo do exposto acima, para análise da movimentação temática do terceiro encontro do curso de extensão, identificamos os principais SOTs mobilizados pelo grupo de professoras e os STTs a eles relacionados, como exposto no quadro a seguir:

Quadro 11 – SOTs e STTs identificados no terceiro encontro do curso de extensão.

ANÁLISE DOS MOVIMENTOS TEMÁTICOS - 3º ENCONTRO	
SEGMENTO DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA (SOT)	SEGMENTO DE TRATAMENTO TEMÁTICO (STT)
MD do Gênero biografia	a) Revisão dos elementos ensináveis apontados pelo MD.
Análise de um corpus do gênero biografia	a) Diferenças entre o que o MD apresenta e as biografias analisadas; b) Diferenças entre as próprias biografias analisadas; c) Confiabilidade dos sites de onde as biografias foram retiradas.
Análise da produção inicial dos alunos	a) Dificuldade do grupo na elaboração da proposta de produção inicial; b) Encaminhamento da produção inicial; c) Dificuldades dos alunos.
Planejamento da SD	a) Exemplos de SDs já elaboradas; b) Conhecimentos a serem privilegiados pela SD; c) Planejamento das atividades.
Elaboração da SD	a) Estabelecimento dos objetivos da SD; b) Escolha do tema a ser focado pela SD; c) Sugestão de atividades; d) Problematização das sugestões; e) Ratificação de ponto de vista; f) Elaboração coletiva da atividade.
Distribuição das tarefas no grupo	a) Pesquisa de biografias de Hitler; b) Envio de sugestões de atividades por e-mail.

No terceiro encontro do curso de extensão, iniciamos com uma retomada dos elementos ensináveis do gênero biografia apontados pelo MD estudado no encontro anterior, o que nos daria subsídio para a decisão do que privilegiar na elaboração do material. Os principais aspectos enfatizados em relação ao MD foram: os objetivos comunicacionais do gênero biografia; o conteúdo temático do gênero; a importância do gênero biografia para as pessoas; o contexto de produção do gênero; as unidades linguísticas recorrentes no gênero biografia e a organização da arquitetura textual do gênero biografia.

Em seguida, iniciamos a análise de um corpus de 10 textos do gênero biografia. Entre os aspectos levantados pelo grupo, estão as diferenças entre o que MD apresenta e as biografias analisadas, como a presença de fotos, a configuração de algumas biografias em tópicos, a extensão das biografias em mais de um parágrafo e as diferenças entre as próprias biografias analisadas, como os diferentes enfoques, já que algumas biografias enfocavam a vida profissional e outras a vida pessoal do biografado. Outro aspecto apontado foi em relação às biografias produzidas em sites colaborativos, que possuem vários autores. Em relação às biografias produzidas em sites colaborativos, as professoras problematizaram a questão da confiabilidade dos sites e das informações por eles veiculadas.

(L. 2498) **Carla** – Por que aí já entra a **confiabilidade** né. **Se qualquer um pode escrever**. Eu acho melhor a gente já direcionar mais ou menos os sites.

(L. 2427) **Priscila** – Olha que diferente. **Essa aqui ela traz em tópicos**, mas não deixa de ser uma biografia.

(L. 2501) **Raquel** – Ó esse aqui, ele **não começa falando do nascimento do Lula e sim da carreira dele**, quando ele se tornou presidente. Depois, ele vai falando sobre os partidos e tal, tal, tal, mas não da vida dele.

Antes da análise da produção inicial dos alunos, procuro problematizar a questão do procedimento de coleta da produção inicial estabelecido no encontro anterior, procuro também discutir a necessidade da alteração da situação de comunicação. Em seguida, Carla passou a relatar como deu encaminhamento da produção inicial, as orientações dadas aos alunos, e a escolha da pessoa a ser biografada pelos alunos. Carla relatou que, como encaminhamento da produção inicial, sugeri aos alunos que entrevistassem a pessoa que gostariam de entrevistar, buscando saber informações pessoais sobre a vida dessa pessoa, para que assim pudessem ter as informações necessárias para a primeira produção da biografia. Sugeri também a possibilidade da realização de uma entrevista com dois profissionais da

escola escolhidos pelos alunos em sala de aula. No entanto, a professora enfatizou que deixou a critério do aluno a escolha do biografado. Vejamos o excerto a seguir:

(L. 2633) **Carla** – **Foi eles quem escolheram, eu não sugeri ninguém.** Até eu disse, eu preferia que, até um disse por que você professora, você. [...]

Na análise dos textos produzidos pelos alunos, as professoras enfatizam as seguintes dificuldades dos alunos: de escrita de LI, compreensão dos objetivos de comunicação do gênero, a mobilização do conteúdo temático do gênero, o uso de conectivos e advérbios no texto e a pontuação. Percebemos, no entanto, que, ao analisar as produções iniciais, enfocamos mais as dificuldades apresentadas pelos alunos, havendo poucas referências aos conhecimentos já dominados pelos alunos.

Realizada a análise da produção inicial dos alunos, passamos ao planejamento da SD. Os STTs identificados nessa etapa do trabalho foram: as SDs já elaboradas para o ensino de LI tomadas como exemplo e inspiração para a elaboração da SD pelo grupo; os conhecimentos a serem privilegiados pela SD, que precisariam estar voltados às dificuldades dos alunos e à exploração das quatro habilidades; o planejamento das atividades em si, que envolve decisões como o número de aulas destinadas ao ensino com a SD e a decisão pela escrita da maioria dos enunciados em LM devido às dificuldades dos alunos com a LI.

Identificamos nesse encontro também o SOT “elaboração da SD”. O primeiro STT identificado relacionado a esse SOT foi o estabelecimento dos objetivos a serem alcançados com o material. Discutimos com base no diagnóstico das produções iniciais e nas leituras e discussões realizadas que conhecimentos deveriam ser enfocados no material. No estabelecimento dos objetivos iniciais nos fica evidente os conflitos inerentes ao trabalho coletivo. A professora de LP analisou as produções iniciais dos alunos com foco na correção da ortografia e propôs objetivos relacionados a isso. As professoras de inglês contestaram, argumentando que ensinar inglês é diferente e não se pode cobrar este tipo de coisa. Conflitos estes naturais do trabalho coletivo, já que se trata de pessoas diferentes, com experiências e interesses distintos.

Após a discussão do grupo sobre o que privilegiar na elaboração da SD, voltamo-nos a estabelecer os objetivos que norteariam a SD. Em seguida, Carla apresenta uma primeira sugestão de atividade a partir de uma propaganda da Folha de São Paulo sobre a vida de Hitler, como se pode verificar no excerto a seguir:

(L. 3341) **Carla:** Bom, acho assim, que a gente podia fazer alguma, trabalhar alguma coisa, poderia ser alguma coisa de pesquisa... poderia ser alguma atividade de, de, com algum vídeo, sei lá. Gente! Tem um vídeo muito legal do Hitler, vocês já viram aquele? Aquela, uma propaganda, a gente podia trabalhar uma propaganda, uma propaganda do, da Folha de São Paulo, vocês já viram aquela do Hitler?

A sugestão de atividade proposta por Carla é questionada por mim, que não havia compreendido a proposta da professora. Então Carla esclarece que a propaganda seria usada como um recurso na SD, ratificando seu ponto de vista, e argumenta que não há como não utilizar outros recursos, evidenciando a importância dada pela professora ao uso de recursos diversos para a elaboração do material. Após o esclarecimento, Carla retoma a sugestão de atividade que é aprovada pelos demais membros do grupo. Passamos, em seguida a elaborar coletivamente a atividade. Percebemos que a movimentação descrita: apresentação de uma proposta de atividade, questionamento sobre seu entendimento ou, em algumas situações, questionamento sobre a sua adequação ao contexto, às dificuldades dos alunos, à progressão dos conteúdos na SD e etc. é recorrente na elaboração coletiva das atividades. As propostas de atividades são algumas vezes validadas pelo grupo e inseridas na SD e outras refutadas. Podemos dizer assim, que na elaboração coletiva das atividades, encontramos a seguinte movimentação: proposição da atividade, discussão, validação ou refutação. A possibilidade identificarmos tal movimentação, confirma a asserção de Machado e Brockart (2009) de que a análise da organização do conteúdo temático do texto pode nos ser útil na identificação das fases da tarefa tematizada.

Outro STT identificado por nós refere-se à distribuição e organização das tarefas no grupo: neste encontro ficou estabelecido que nós deveríamos pesquisar biografias sobre líderes políticos e compartilhar sugestões de atividade via e-mail.

Na sequência, passamos à análise da movimentação temática do quarto encontro do curso de extensão. Organizamos os SOTs e STTS mobilizados no seguinte quadro:

Quadro 12 – SOTs e STTs identificados no quarto encontro do curso de extensão.

ANÁLISE DOS MOVIMENTOS TEMÁTICOS - 4º ENCONTRO	
SEGMENTO DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA (SOT)	SEGMENTO DE TRATAMENTO TEMÁTICO (STT)
Aspectos a serem contemplados na elaboração da SD	a) Retomada do diagnóstico da produção inicial; b) Retomada dos elementos ensináveis apontados pelo MD; c) Retomada dos aspectos não contemplados pelo MD.
Relato do encontro anterior	a) Objetivos da SD; b) Tema da SD; c) Atividade proposta do encontro anterior.
Elaboração da SD	a) Escolha das biografias para a SD; b) Sugestão de atividade; c) Explicação da sugestão; d) Problematização da sugestão; e) Sugestão de reformulação da atividade; f) Problematização da reformulação; g) Ratificação de ponto de vista; h) Refutação da atividade; i) Elaboração coletiva da atividade.
Organização e distribuição das tarefas no grupo	a) Sugestões de atividades por e-mail; b) Filme “Invictus” para o próximo encontro; c) Sites para indicar aos alunos.

Iniciamos o quarto encontro do curso de extensão com a retomada de alguns dos principais aspectos a serem levados em conta na elaboração da SD. Os STTs identificados foram: as dificuldades dos alunos diagnosticadas na análise da produção inicial, os elementos ensináveis do gênero biografia apontados pelo MD estudado e os aspectos do gênero biografia não contemplados pelo MD que foram evidenciados na análise de um corpus do gênero. Percebemos, no entanto, que outros aspectos também importantes para a elaboração da SD, como as prescrições das DCEs e as orientações metodológicas do constructo teórico adotado, não são retomados nessa etapa do trabalho.

Em seguida, devido à falta de uma das professoras no encontro anterior, passamos ao relato das principais decisões tomadas no planejamento da SD, em relação aos objetivos estabelecidos, ao tema escolhido para a SD e à primeira atividade já elaborada.

Após o relato do encontro anterior, passamos à elaboração da SD. Um dos STTs relacionados a essa temática é a escolha das biografias a serem trabalhadas. Como a primeira atividade elaborada tinha relação com a vida de Hitler, passamos à escolha da biografia de Hitler entre as biografias pesquisadas pelo grupo, no entanto, os exemplares

pesquisados foram refutados pelas professoras, pois não enfocavam a contento as questões sócio-históricas que envolvem o líder nazista. Vejamos o excerto a seguir:

(L. 4031) **Carla** – Não fala quando ele morreu, não fala... o principal dele mesmo, **da imagem terrorista que o mundo tem dele, não tem.**

Escolhemos, também, trabalhar a biografia de Lula por ele ser uma personalidade conhecida pelos alunos. A escolha do exemplar a ser trabalhado se deu com base no conteúdo veiculado e na estrutura do texto, já que queríamos uma biografia em tópicos para que os alunos pudessem perceber de maneira mais clara a ordem cronológica dos fatos apresentados.

(L. 4133) **Solange** – é daí depois dos **tópicos** fica mais fácil de identifica/ que em 1945 o que foi que aconteceu, em 1956...

A escolha da terceira biografia a ser trabalhada foi influenciada pela proximidade da data do quarto encontro com o Dia Nacional da Consciência Negra e pelo que preconiza a Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, sobre a inclusão obrigatória no currículo da rede de ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Entre as personalidades relacionadas ao tema, as professoras optaram por Nelson Mandela por melhor representar a questão do racismo. Vejamos os excertos a seguir:

(L. 4680) **Solange** – é mas, o Obama também gente é uma coisa de hoje né... uma coisa mais atual.

(L. 4695) **Carla** – [...] Não mas ele não lutou no apartheid, né? Minha amiga, o Mandela ficou quarenta anos preso por ser negro, né?.

A escolha dos exemplares que iriam compor a SD também levou em consideração a complexidade linguística e a extensão dos textos. Podemos perceber dessa maneira as várias questões consideradas na escolhas das biografias: questões sócio-históricas, questões linguísticas, os conhecimentos a serem ensinados e a legislação de ensino.

Outro subtema identificado foi o que chamamos de sugestões de atividades, que são geralmente seguidas de uma espécie de argumentação em prol da ideia sugerida, a explicação da sugestão. Como vimos na análise da movimentação temática do terceiro encontro, as sugestões de atividades foram na maioria das vezes problematizadas por uma de nós, e quando problematizadas ou as sugestões de atividades foram refutadas, reformuladas

ou ainda ratificadas pela argumentação. Algumas vezes as propostas de reformulação da sugestão inicial também são problematizadas e refutadas. Somente após a aprovação da ideia pelo grupo ou pela maioria dos membros do grupo, a atividade passa a ser elaborada de forma coletiva, como podemos verificar nos excertos abaixo:

(L. 4183) **Carla** – duas atividades Pri..., uma eles identificarem o verbo, porque veja, o que eles vão precisa/ pra coloca em ordem, eles vão precisa localiza/ o verbo, **vocês concordam?** Que daí já é o vocabulário, o verbo e o tempo, beleza. Então, **a primeira atividade podia ser essa**, ou a gente pede pra eles procurarem os verbos numa cruzadinha... primeira coisa.

(L. 4200) **Priscila** – Mas, será que não é, não seria muito fácil essa, esse exercício porque logo eles iriam perceber/.

(L. 4203) **Carla** – Mas, nós não vamos por as frases em ordem, nós vamos desmanchar a biografia e o resultado seria eles monta/.

Assim como nos demais encontros, um dos SOTs identificados é a questão da distribuição das tarefas no grupo. Os STTs relacionados a esse tema foram: o compartilhamento de sugestões de atividades por e-mail; as cenas do filme “Invictus” para o próximo encontro; os sites para pesquisa do gênero biografia a ser indicados aos alunos.

A seguir realizamos a análise da movimentação temática do quinto encontro do curso de extensão. Resumimos no seguinte quadro os SOTs e STTs identificados:

Quadro 13 – SOTs e STTs identificados no quinto encontro do curso de extensão.

ANÁLISE DOS MOVIMENTOS TEMÁTICOS - 5º ENCONTRO	
SEGMENTO DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA (SOT)	SEGMENTO DE TRATAMENTO TEMÁTICO (STT)
Adequação da SD com o número de aulas disponíveis	a) Tempo previsto para o ensino com a SD; b) Necessidade de cortes; c) Tarefa de casa.
Coerências da SD com as prescrições das DCEs	a) Orientações metodológicas.
Coerência da SD com as dificuldades dos alunos	a) Dificuldades exploradas; b) Sugestão de inclusão de atividade; c) Problematização da sugestão de atividade.
Implicações de questões sócio-históricas na SD	a) Reação dos alunos ao tema; b) Inserção de atividades que contemplam questões sócio-históricas.

Primeiras impressões no ensino com a SD	<ul style="list-style-type: none"> a) Variações entre planejado e prática; b) Filmagem das aulas; c) Engajamento dos alunos; d) Dificuldade dos alunos na leitura em LI; e) Recursos necessários.
SD	<ul style="list-style-type: none"> a) Objetivos da SD; b) Foco das atividades; c) Necessidade da reformulação de atividade; d) Necessidade de inserção de atividade; e) Problematização das atividades; f) Ratificação de ponto de vista; g) Problematização da SD.
Elaboração da SD	<ul style="list-style-type: none"> a) Sugestão de atividade; b) Exemplo de atividade; c) Refutação de atividade; d) Elaboração coletiva das atividades; e) Escolha das cenas do Filme “Invictus”.

No quinto encontro do curso de extensão, a maior parte das atividades, da SD, já estava elaborada. Assim, as professoras se preocuparam inicialmente em explicitar a adequação da SD ao número de aulas disponíveis para o ensino. Os STTs relacionados a esse tema incluem a questão das possíveis alterações do tempo previsto para o ensino com a SD em sala de aula, já que muitas vezes o tempo precisa ser ajustado a depender do rendimento da turma e a possibilidade de cortes de algumas das atividades elaboradas ou a alternativa de enviar algumas das atividades como tarefa de casa.

(L. 5012) **Raquel** – Porque... se você vai várias aulas pra você conseguir, porque de repente **você planeja lá seis aulas**, vamos supor e **numa dessa vai dar bem mais que seis aulas**, porque quando os alunos, eles tem interesse, é **uma coisa diferente surge mais coisas, mais coisas**.

O SOT e STTs identificados podem dessa maneira indicar os impedimentos decorrentes da falta de tempo para realização de todo o trabalho desejado pelo grupo e os conflitos relacionados à administração do tempo.

O assunto levantado na sequência foi quanto à coerência da SD com as prescrições das DCEs. Em relação a esse aspecto, o grupo se preocupa em confirmar se a SD está condizente com as orientações metodológicas prescritas pelas DCEs para o ensino de gêneros textuais na escola.

Outro SOT identificado foi a questão da coerência da SD em relação às dificuldades dos alunos. Em relação a esse tema, os aspectos enfatizados foram se as dificuldades diagnosticadas na análise da produção inicial foram realmente exploradas nas atividades. Na tentativa de preencher as lacunas encontradas, o grupo discute sobre a

inserção/substituição de mais uma atividade, a ideia, no entanto, é questionada por uma das participantes e a atividade acaba sendo aceita somente mais tarde, evidenciando dessa maneira os conflitos entre os membros do grupo, características do trabalho coletivo que, ao mesmo tempo em que apresenta grandes vantagens ao criar melhores condições para enfrentar os obstáculos, também pode ser geradora de conflitos devido às divergências de opiniões e interesses dos envolvidos.

Outro assunto abordado são as implicações sócio-históricas mais amplas que envolvem as três personalidades políticas trazidas pela SD: o grupo reconhece as limitações do material e as necessidades de elaborar atividades voltadas a esse foco. Observemos os seguintes excertos:

(L. 5243) **Carla** – Que embora ele não tem sido presidente, é a influência, na verdade o que importa pra nós é a influência do que eles fizeram nas nossas vidas né? Como exemplo, **como consequência pra nação, as lutas, veja do Mandela nem se fala, né?**

(L. 5246) **Priscila** – Nossa, eu acho que **isso deve ser contemplado na nossa sequência didática.**

Como a professora regente da turma já tinha começado a trabalhar com o primeiro módulo da SD, outro SOT identificado nesse encontro foi quanto às primeiras impressões sobre o ensino com a SD. Relacionado a esse tema fica evidente a preocupação das professoras quanto às variações entre a aula planejada e o ensino, no sentido de que algumas atividades não corresponderam ao todo do trabalho planejado e a preocupação de Carla, a professora que trabalhou com a SD em sala de aula, com filmagem das aulas devido ao comportamento dos alunos na aula, como podemos ver no excerto abaixo:

(L. 5300) **Carla** – Um aluno chamando o outro de burro, chamando de burro, o outro. Ah, não sei, e não, **os alunos batendo na** porta pra me entregar trabalho da outra turma, ai que ódio ((risos)).

Um STT relacionado a esse SOT é o engajamento dos alunos nas aulas como motivo de satisfação para a professora.

Para a análise da movimentação temática do sexto encontro do curso de extensão, resumimos os temas e os subtemas a eles relacionados no quadro a seguir:

Quadro 14 – SOTs e STTs identificado no sexto encontro do curso de extensão.

ANÁLISE DOS MOVIMENTOS TEMÁTICOS - 6º ENCONTRO	
SEGMENTO DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA (SOT)	SEGMENTO DE TRATAMENTO TEMÁTICO (STT)
Trabalho com SD	a) Trabalho com a SD como algo diferenciado do trabalho diário.
Resultados obtidos	a) Trabalho mais direcionado; b) Continuidade do trabalho; c) Interesse e participação dos alunos.
Dificuldades no ensino com a SD	a) Ajustes no tempo previsto para algumas atividades; b) Necessidade de adequações do material; c) Falta de dicionários; d) Falta de trabalho interdisciplinar; e) Número reduzido de aulas de inglês.
Atividades	a) Atividades condizentes com as dificuldades dos alunos; b) Desenvolvimento de capacidades de linguagem; c) Atividades de cópia.
Produção inicial e final	a) Resultados esperados e resultados alcançados; b) Falta de tempo para retorno aos alunos.
Ensino com SD	a) Cumprimento dos objetivos da SD; b) Dificuldades diagnosticadas na produção inicial.
Alunos	a) Participação dos alunos na aula; b) Interação entre alunos e o professor.
Planejamento da SD	a) Dificuldades enfrentadas; b) Vantagens de se planejar em grupo.
Elaboração da SD	a) Falta de tempo para a elaboração da SD; b) Dificuldade de elaborar a primeira SD de maneira coletiva; c) Dificuldade de encontrar biografias condizentes com a atividade proposta; d) Produção da SD demanda tempo.
Sugestões para reformulação da SD	a) Inserção de atividades; b) Enunciados em inglês.
Curso de Extensão	a) Contribuições do curso de extensão; b) Avaliação do curso de extensão; c) Sugestões para o curso de extensão.

O sexto encontro do curso de extensão foi realizado após o ensino com a SD. Tínhamos como objetivos a socialização dos resultados obtidos e das dificuldades enfrentadas no trabalho com o material elaborado e as possíveis sugestões de reformulação do material. Carla, a professora que trabalhou com o material em sala, logo no início de sua fala afirma que o material precisa de ajuste e enfatiza o seu desejo de trabalhar sempre com SDs. Para ela, a elaboração de SDs para o ensino de línguas na escola foge da realidade de trabalho do professor, uma vez que as condições objetivas de trabalho oferecidas atualmente não são favoráveis para um trabalho como este, mas, apesar disso considera-o possível no contexto da escola pública.

(L. 6284) **Carla** – [...] Alguns ajustes a gente sempre vai ter que fazer e aí alguns a gente até já fez né, ou achei assim só que **eu queria que fosse possível da gente fazer isso, que se fosse possível da gente fazer isto sempre né**. Mas, que eu senti assim que foi aquilo que nós conversamos uma vez, que foi **uma coisa assim, meio fora da realidade**. Porque na realidade no dia-a-dia eu não tenho a Priscila pra imprimir as coisas pra mim, nós **não temos a oportunidade de ficar questionando**, né, o conteúdo se deu se não deu, vamos rever, vamos voltar...

Em relação aos resultados obtidos com o ensino com a SD, as professoras enfatizam o direcionamento do trabalho possibilitado pela SD o que proporcionaria melhores resultados, o fato de o material possibilitar uma continuidade do trabalho, diferente do trabalho realizado comumente que é baseado em conteúdos estanques e aumento de interesse e participação dos alunos na aula.

(L. 6308) **Carla** – Bom eu percebi, primeiro que **esse trabalho é:: direcionado ele dá muito mais resultado do que o nosso**, do que o que geralmente a gente faz no dia-a-dia, porque no dia-a-dia é o seguinte **você tem um conteúdo** e daí você vai atrás de material pra trabalhar aquele conteúdo, e **ele, nem, quase nunca tem uma relação um com o outro** [...].

(L. 6364) **Carla** –[...] Eu senti que, **teve alunos que eu nunca, que eles nunca vinham falar comigo**, que foi o ano todo ali, tentando abrir a concha e **eles se soltaram na hora da sequência**, porque eu acho que eles se sentiram seguros, tendo o material, tendo o **direcionamento**, tendo um começo, um meio e um fim desse jeito.

Carla justifica o fato de suas aulas geralmente não terem conexão pela falta de apoio técnico e tempo para planejar melhor suas aulas:

(L. 6319) **Carla** – É exatamente, eu acho assim que no **dia-a-dia a gente acaba sendo mais conteudista** eu acho, pela **falta de apoio** que a gente tem e até **tempo**, vamos/ falar a verdade, porque eu não tenho só essa turma, olha quanto, quantas horas nós quatro...

Quanto às dificuldades encontradas no ensino com a SD, Carla enfatizou os ajustes necessários ao tempo previsto para a realização de algumas atividades, a necessidade de adequação do material, principalmente em relação às primeiras atividades, pois a biografia de Hitler escolhida não estabelecia a relação desejável com o vídeo escolhido para a atividade de antecipação do conhecimento dos alunos, sendo necessária a adequação da atividade ou a escolha de outro exemplar de biografia. A falta de dicionários foi mencionada também como um fator que dificultou o trabalho com o material, principalmente no que se refere às

atividades que envolviam a leitura e produção de textos. Outra dificuldade enfrentada pela professora no trabalho com a SD foi em relação ao trabalho interdisciplinar que o tema escolhido demandava; para a professora, o tema exige um trabalho interdisciplinar com professores da área de história e/ou geografia que pudessem aprofundar as questões sócio-históricas que envolviam as personalidades trabalhadas, pois a falta de conhecimentos e o número reduzido de aulas a impediram de aprofundar. Vejamos o que a professora comenta no seguinte excerto:

(L. 6571) **Carla** – Eu achei legal, eu achei legal não, eu achei que o trabalho fosse fixar essa biografia, **podia até fazer um trabalho interdisciplinar com geografia, história, porque faltou informações até pra mim ali**, eu senti isto, tinha coisa que eu poderia ter me informado antes.

Outro assunto levantado foi quanto às atividades da SD, se elas foram condizentes com as potencialidades e dificuldades dos alunos. Sobre esse aspecto, Carla enfatiza a dificuldade e resistência dos alunos em ler em LI e algumas atividades que levaram à mera cópia do texto.

(L. 6448) **Carla** – Até nas últimas aulas eu tive que me indispor com um, com dois ou três alunos, **“a gente não sabe lê/ em inglês”** aí eu falei “poxa gente, mas isso faz, olha quantas aulas vocês tão/ aqui né, eu tô/ desde o começo do ano passando técnicas de leituras pra vocês e tal, tal, tal e vocês aí né”. **Aquela era uma certa preguiça, chega até ser [...]**

Ao serem questionadas por mim quanto ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, as professoras destacaram a atividade de caça palavra, as atividades de leitura e a atividade de pesquisa no laboratório de informática devido ao engajamento dos alunos nas atividades, não arriscando-se a falar sobre a mobilização de capacidades de linguagem, devido talvez à falta de familiaridade com esses conceitos.

Outro SOT identificado foi quanto aos avanços alcançados da produção inicial para a produção final. Para as professoras, o progresso da produção inicial para final é visível nas produções dos alunos, no entanto, poderia ter sido melhor se os alunos tivessem tido a oportunidade de entrevistar uma segunda vez as pessoas escolhidas para serem biografadas, pois muitas das informações coletadas na primeira entrevista não puderam ser utilizadas por terem foco em informações comumente encontradas em perfis como preferências e gostos pessoais. Carla também disse não ter tido tempo suficiente para dar aos

alunos um retorno sobre a produção final, já que o ensino com a SD terminou muito próximo das férias de fim de ano.

Em relação ao SOT ensino com a SD, os STTs identificados foram quanto ao cumprimento dos objetivos, os quais para as professoras de maneira geral foram alcançados. Quanto às dificuldades diagnosticadas na produção inicial, foram trabalhadas, porém não sanadas, ficando evidenciada a necessidade de trabalhos futuros, principalmente em relação ao uso de conectivos e advérbios e à pontuação, aspectos menos contemplados pela SD.

Para discutir a respeito das relações entre o trabalho de planejamento e o trabalho de ensino, selecionei cenas do trabalho de planejamento e cenas do trabalho de ensino. O primeiro tema levantado pelas professoras, ao assistir às cenas foram, os alunos, sobre a participação dos alunos na turma, a importância da interação entre professor e aluno.

Quanto ao trabalho de planejamento da SD, as principais dificuldades enfrentadas foram quanto à falta de conhecimento da turma da professora Solange que trabalhava no turno da tarde, e a falta de tempo. Quanto às vantagens do planejamento coletivo, as professoras falaram sobre a troca de ideias.

(L. 6644) **Raquel** – Até onde ali fala, fala do Hitler, né ali, **quando a Carla sugeriu a ideia da folha de São Paulo**, isso já tomou outra dimensão na hora, o efeito, então quer dizer, **eu acho que a ideia de um e de outro facilita.**

Outro SOT identificado foi a elaboração da SD. Os aspectos mais evidenciados no trabalho de elaboração da SD foi a curta duração do curso de extensão em contradição com o tempo que demanda a elaboração da SD e a falta de tempo para a realização de trabalhos como esse no dia-a-dia escolar; as dificuldades enfrentadas na elaboração da primeira SD de maneira coletiva pelas professoras que, possivelmente poderiam ser melhoradas a partir da experiência e a dificuldade de encontrar biografias condizentes com os objetivos pedagógicos que se almejava alcançar.

Quanto às sugestões para possível reformulação da SD, as professoras sugeriram a inserção de mais uma atividade de antecipação de conhecimento no primeiro módulo, inserção de atividades de leitura no último módulo e a inserção de enunciados em LI.

Em relação ao curso de extensão, para as professoras, o curso valorizou a interação entre colegas de trabalho, mas que poderiam ter sido convidados professores também de outras áreas de conhecimento e poderia ser ampliada a sua carga horária.

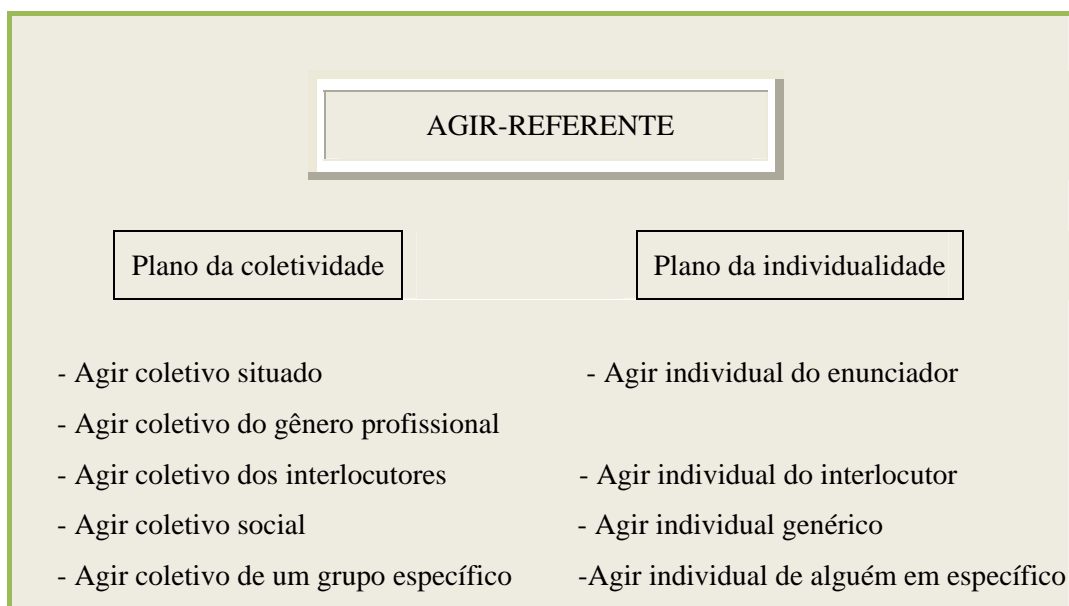
Realizada a análise da movimentação temática, na próxima seção procuramos analisar os textos de transcrições buscando identificar os modos de agir tematizados pelas participantes da pesquisa.

4.2.2 Análise dos Modos de Agir Identificados nos Textos de Transcrição

A fim de identificar as formas/os modos de agir das professoras no processo de planejamento e elaboração da SD, analisamos os textos de transcrições do curso de extensão quanto ao índice de pessoa, outras marcas linguísticas que codifiquem o actante (nomes próprios, marcas implícitas de agentividade), modalizações e verbos. O índice de pessoa e outras marcas de agentividade nos permitem discutir a quem é atribuído determinado agir, mostra-nos a implicação ou distanciamento do enunciador em relação ao que se diz e pode nos evidenciar o aspecto individual ou coletivo do agir, pois, como apontam Machado e Bronckart (2009, p. 59), “a alternância dos pronomes pessoais eu, nós, a gente, por exemplo, coloca em cena o estatuto individual ou coletivo (em diferentes graus) que é atribuído a um determinado agir”. Já as análises das modalizações se mostram profícuas para observar o posicionamento do enunciador em relação ao conteúdo temático. Quanto à análise dos tipos de verbos utilizados pelas participantes da pesquisa, acreditamos que ela pode nos evidenciar com maior clareza que agires são representados nos textos.

A análise cuidadosa de cada segmento dos textos de transcrição nos tornou evidente nove formas/modos de agir: agir coletivo situado, agir coletivo do gênero profissional, agir coletivo dos interlocutores, agir coletivo social, agir coletivo de um grupo específico, agir individual do enunciador, agir individual do interlocutor, agir individual genérico, agir individual de alguém em específico, como tentamos exemplificar na figura a seguir:

Figura 4 – Agires de origem coletiva e de origem individual identificados nos textos de transcrição.



Encontramos em nossos dados referências aos agires realizados pelas professoras participantes do curso de extensão em situação de interação uma com as outras, referências a agires realizados pelas professoras em situações passadas ou recriadas com alunos, colegas de trabalho e demais instâncias da comunidade escolar. Percebemos também na fala das professoras referências a agires individuais de outros actantes como: os alunos, os colegas de trabalho, o diretor da escola, entre outros. Esses (agires de *outrem*) são recorrentemente considerados nas tomadas de decisões do grupo, evidenciando-se assim como de bastante relevância para o trabalho das docentes. Desse modo, na tentativa de caracterizar cada um dos agires reconhecidos nos dados analisados, identificamos os segmentos de textos em que julgamos ser expressa alguma forma de agir e agrupamos conforme as categorias por nós levantadas. Vejamos, primeiramente, como se configura o modo de agir coletivo situado.

O **agir coletivo situado** caracteriza-se pela presença de marcas explícitas de agentividade (nós, a gente) e de marcas implícitas de agentividade em formas verbais de primeira pessoa do plural (vamos, começamos, fizemos) usados para referir-se ao coletivo imediato, ou seja, aos agires atribuídos ao coletivo das professoras participantes do curso de extensão. Vejamos o excerto abaixo:

(L. 3341) **Carla** - Bom, acho assim, que **a gente podia fazer** alguma, trabalhar alguma coisa, poderia ser alguma coisa de pesquisa... poderia ser alguma atividade de, de, com algum vídeo, sei lá [...]

As marcas linguísticas utilizadas para se referir a agires coletivos do grupo aparecem em número significativo na fala das participantes da pesquisa, o que pode evidenciar a forte implicação das professoras na realização da atividade, ou seja, que as professoras sentem-se parte do grupo, incluem-se e compartilham com os demais membros a responsabilidade pelas ações realizadas. Algumas vezes, as marcas linguísticas citadas são utilizadas pela professora enunciativa ao recriar uma situação já vivida ou hipotética em que ela interage com outros que não seus interlocutores imediatos, ou seja, para falar de si mesma mais o coletivo de trabalho (eu + colegas de trabalho) e de si mesma mais os alunos (eu + alunos). Nesse caso, as professoras recriam uma situação situada.

Entre os elementos que configuram esse agir encontramos o gerenciamento coletivo da atividade, que ocorre quando as professoras incluem seus interlocutores na organização da tarefa a ser realizada (*vamos fazer assim; agora vamos ver as produções iniciais*). Esse elemento é marcado pela presença de dêiticos temporais e espaciais que indicam quando e onde uma ação será realizada (hoje, agora, depois, aqui) e organizadores temporais usados para indicar a sequencialidade de uma ação (então, primeiro, daí), ou seja, o que se faz primeiro e o que se deixa para mais tarde. Observemos o seguinte excerto:

(L. 2570) **Priscila** - Eu acho que tá/ bom essas informações pra gente poder trabalhar, **agora vamos ver** as produções iniciais.

Outro elemento que caracteriza o agir coletivo situado denominamos de “atos realizados”, tratam-se de atos realizados pelos referentes implicados na atividade (*a gente encontrou, já fizemos, a gente tinha feito*), esses atos são indicados pelos verbos no pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito composto. Eles referem-se à retomada de agires realizados durante a atividade de planejamento e elaboração da SD, o que nos parece bastante importante para a realização do trabalho, uma vez que a partir dessas retomadas, novas decisões são tomadas, sendo esses atos referências para agires futuros. Entendemos também como atos realizados os agires realizados no passado pela professora enunciativa em conjunto com os colegas de trabalho e alunos, como por exemplo, a seleção do material de trabalho, as experiências vivenciadas em sala de aula, os quais também se constituem como referência para os agires futuros na elaboração da SD.

Encontramos também menção a atos não realizados pelos referentes implicados na atividade (*a gente não pensou em atividades em grupo*) indicados pelo negativo (não) e verbos no pretérito perfeito. Os atos não realizados referem-se a agires não realizados

pelo grupo por algum motivo, geralmente explicitados como uma falha na realização da tarefa, algo que deveria ter sido feito, mas que passou despercebido ou que, por algum impedimento, deixou de ser feito. Há explicitação apenas de atos não realizados no que se refere ao coletivo imediato, ou seja, agires não realizados pelas professoras com os alunos ou colegas não são mencionados.

Também encontramos referências aos atos a serem realizados pelos referentes implicados na atividade (*a gente vai preencher; por isso que sugeri a gente refazer*), usados para falar de agires a serem realizados em um futuro próximo, indicados pelo uso do futuro perifrástico, futuro do subjuntivo, futuro do pretérito e presente do indicativo. Referem-se a atos que precisam ser realizados em uma etapa da atividade ou a sugestões de percurso dadas pelas participantes para a realização da atividade. Há evocação também de atos que começaram no passado e ainda estão sendo realizados (*nós já estamos fazendo um trabalho junto*), indicados por locução verbal (verbo auxiliar no presente mais gerúndio), geralmente referindo-se a agires duradouros, que foram iniciados no passado e ainda não acabaram. Esses referem-se a ações que as professoras iniciaram com alunos, colegas de trabalho e que demandam certo período de tempo para serem concluídos.

Observamos menção também aos atos que estavam sendo realizados pelos referentes da atividade em um determinado momento, indicado por locução verbal (verbo auxiliar no pretérito perfeito/imperfeito mais gerúndio). Esses atos são pouco recorrentes, e aparecem em situações hipotéticas, recriadas pelas professoras (*dentro ali do que a gente tava/ trabalhando, o livro não traz nada disso*).

Outro elemento relacionado a esse modo de agir diz respeito aos conhecimentos que as professoras dispõem ou não para a realização da atividade (*a gente sabe que não é só na internet que acha*), identificados pela presença de verbo de estado (saber, conhecer). Referem-se a saberes ou informações compartilhados pelas participantes do curso, e parecem mais relacionados a conhecimentos consensuais em relação ao contexto e conhecimentos de mundo e geralmente não referentes a conteúdos da disciplina.

Observamos também evocação a obrigações ou regras referentes à situação de ação, identificada pela presença de modalizações deônticas (*a gente tem que, a gente vai ter que, nós temos que, nós vamos ter que*) as quais são utilizadas pelas enunciantoras para referirem-se às obrigações e regras/normas referentes à situação de ação. Trata-se de agires que o grupo necessariamente tem que fazer na elaboração da SD, como trabalhar a escrita em LI, não abordar questões que não correspondam à realidade dos alunos, considerar as dificuldades dos alunos, delimitar o número de aulas para a SD etc.

(2947) **Priscila** - [...] bom em inglês, depois **nós vamos ter que ver** que dificuldades que eles têm de usar passado, essas coisas.

Apenas no sexto encontro essas obrigações se referem ao que o grupo teve que fazer para elaboração da SD (*a gente teve que adaptar o final*). Há a presença de verbos que dão a ideia de reformulação (adaptar, repensar), o que pode demonstrar a necessidade de reformulação da SD percebida pelas professoras após sua aplicação. Observamos também referências a processos mentais identificados pela presença de verbos que expressam processo mental (*nós pensamos no vídeo pra depois na biografia*), verbos de processo (BORBA, 2002), há a recorrência de verbos como lembrar, perceber e aprender.

Há ainda presença de outros elementos como a sugestão para o agir coletivo indicado pela presença de modalizações lógicas (*a gente podia, a gente pode, nós podemos, nós podíamos*). O uso dessa modalização parece atenuar as regras do ofício, permitindo possibilidades de revisão, reformulação, tomadas de outros rumos pelo grupo, o que configura uma sugestão que pode ser avalizada ou refutada pelas participantes. Esse tipo de modalização aparece com mais recorrência nos terceiro e quarto encontros, em que a elaboração da SD estava acontecendo efetivamente, podendo ser, portanto, relacionado aos SOTs Planejamento da SD e Elaboração da SD. Já no sexto encontro, a modalização lógica é utilizada para falar de atos que poderiam ter sido realizados, mas que por algum motivo não foram (*a gente poderia ter chamado outras professoras pra participar*), o que pode sugerir que as professoras percebem o trabalho como um todo, ou seja, elas evidenciam em seu discurso o trabalho real (CLOT, 2006), não se limitando apenas ao que foi realmente realizado, mas consideram as atividades não realizadas e as que poderiam ter sido realizadas. Vejamos o excerto a seguir:

(L. 6581) **Priscila** - Exatamente. **A gente poderia ter chamado** outras professoras pra participar.

As modalizações pragmáticas são utilizadas para explicitação de capacidades de agir do coletivo. No sexto encontro essa modalização nos parece ser utilizada para uma espécie de partilha das limitações encontradas pelas professoras com os demais membros do grupo. Na fala de Carla, a professora que trabalhou com a SD na turma, podemos observar que ela recorre ao coletivo para falar sobre uma ação que ela não conseguiu realizar no ensino com a SD; a professora divide, assim, a responsabilidade de suas limitações com as demais participantes do curso. Vejamos o seguinte excerto:

(L. 6693) **Carla** - [...] Então, **nós não pudemos dizer** se era verdade ou não [...]

O **agir coletivo do gênero profissional** configura-se pela presença de marcas de agentividade explícita designadas pelos pronomes *nós, a gente, você, eu*, pelo substantivo *professor* e marcas implícitas de agentividade [*professor*] *tem que ser prático, [professor] não pode exigir, vai cada [professor] um para uma sala*. Essas marcas linguísticas são utilizadas pelas professoras para referir-se aos professores em geral, ou seja, a classe dos professores, aos agires do coletivo da profissão de professor. Os pronomes *eu, nós e a gente* indicam a inclusão das professoras no coletivo profissional, já *você* e o substantivo *professor* se referem a um professor genérico, causando uma impressão de distanciamento. Percebemos que as professoras ora se inserem nesse coletivo profissional, ora utilizam expressões nominais que se referem ao professor genérico para construir uma argumentação que convença os demais membros do grupo a validar uma ideia. O que nos parece natural, uma vez que o trabalho coletivo envolve conflitos emergentes da heterogeneidade profissional, social e cognitiva das participantes do curso, que podem gerar momentos de tensão durante o trabalho coletivo de planejamento.

Os pronomes *a gente* e *você* são utilizados para falar de atos considerados habituais, comuns ao metier profissional, por exemplo, as situações em que os professores se reúnem durante as Semanas Pedagógicas para discussões de cunho pedagógico, ou para falar de ações que se pressupõe que todos os professores realizam como ensinar *slangs*, trabalhar a cognitividade do aluno, trabalhar com a escrita, leitura e oralidade, ensinar o nome dos animais, os números, etc. Nesses casos, é comum a utilização do presente do indicativo com valor genérico e do futuro perifrástico que parecem codificar atos cristalizados da profissão, que foram construídos na memória coletiva da classe profissional, como podemos observar nos seguintes excertos:

(L. 499) **Carla** - É... Quando **a gente ensina as slang**s né, as gírias eu falo sempre pra eles. Se eu chegar aqui falando, não sei que palavrão, mas vocês não falam pra vocês?

(L. 293) **Solange** - Quando a gente entra, vamos ver lá os animais, **a gente vai ver** o nome lá dos animais em inglês [...]

Notamos, ainda, a presença do presente do indicativo com valor genérico, usado para falar de agires contínuos, atemporais. Vejamos o seguinte excerto:

(L. 203) **Solange** - Mas, **a gente vê** que eles não sabem nem escrever em português [...]

Desse modo, entre os elementos que caracterizam esse agir encontramos os atos considerados habituais, comuns à profissão (você planeja), como já mencionamos acima. Observamos também referências às obrigações e regras/normas do ofício de professor, sendo recorrente, nesse caso, o uso de modalização deôntica (*a gente tem que; você não pode; a gente não pode*) utilizadas quando se fala das obrigações e regras do ofício de professor, indicando formas de agir que devem ser adotadas pelo coletivo dessa profissão para que o ensino de línguas ocorra. Essas regras ou normas funcionam como uma espécie de *autoprescrição* que as professoras fazem para si mesmas, conforme podemos ver no excerto a seguir:

(L. 6284) **Carla** - **Alguns ajustes, a gente sempre vai ter que fazer**, e aí alguns a gente até já fez, né [...]

Há também evocação a agires possíveis de serem realizados pelo coletivo profissional, marcados pelas modalizações lógicas que expressam possibilidades de agir considerando a situação concreta de trabalho. Encontramos ainda menção aos conhecimentos/informações compartilhadas ou não pelo coletivo profissional, indicados pela presença de verbo de estado (saber, conhecer), referindo-se a saberes ou informações compartilhados ou não pelo coletivo profissional ou conhecimentos que todos os professores deveriam ter, como conhecer a realidade de seus alunos:

(L. 1241) **Carla** - Pra falar bem a verdade, **o que a gente sabe deles**.

No excerto anterior, a professora questiona o que ela sabe da vida de seus próprios alunos, para isso ela altera o índice de pessoa de *eu* para *a gente* para falar de um agir coletivo, perguntando o que os professores de maneira geral sabem sobre seus alunos, falando, dessa maneira, de uma dificuldade enfrentada por toda a classe profissional ou grande parte dela.

Percebemos também referência à condição não realizável, indicada pelo uso do pretérito imperfeito do subjuntivo, usada para falar de desejos e agires irrealizáveis, não possibilitados pelas condições objetivas de trabalho em que os professores estão inseridos, como a falta de tempo para a realização de planejamento e a falta de oportunidades para trabalho coletivo. Observamos também a evocação a agires requeridos do professor, indicados

pelo presente do subjuntivo: trata-se de agires que são requeridos dos professores por documentos prescritivos (DCEs), como trabalhar com gêneros textuais e formar o aluno para a vida.

O **agir individual do enunciador** se caracteriza pela presença de marcas explícitas de agentividade designadas pela primeira pessoa do singular *eu* e marcas implícitas de agentividade (comecei, fiz, entendi). Essas marcas linguísticas são utilizadas pelas participantes do curso ao se referir a uma ação individual, ações que um indivíduo faz/fez ou vai fazer sozinho (*eu mando a correção por e-mail; eu contei pra eles; eu vou entrar em contato com a empresa*). Uma vez que as professoras estão inseridas em um contexto de planejamento de seu agir e de elaboração de seu próprio material, é natural que elas se impliquem, já que estão falando de uma ação ou ações singulares específicas.

Um dos elementos que configuram esse modo de agir é o gerenciamento individual da atividade, identificado quando o enunciador toma sob o ângulo da singularidade o gerenciamento da atividade. Esse elemento aparece com bastante frequência em minha fala, que, como ministrante do curso, procuro mediar o desenvolvimento das tarefas, também sendo possível de ser identificado na fala das professoras para referirem-se ao gerenciamento das atividades realizadas em sala de aula.

Percebemos também, um grande número de evocações aos atos realizados individualmente pelo enunciador, marcado pelo uso do pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito mais-que-perfeito do indicativo, para falar de atos anteriores à enunciação, realizados pela professora enunciativa no desenvolvimento da atividade de elaboração da SD (por isso, eu te perguntei) e para falar de suas experiências profissionais (*estes dias eu contei pra eles a história*). A nosso ver, a troca de experiências torna-se importante, uma vez que o agir experienciado pelo outro pode ser reapropriado por seus interlocutores. Há também de se considerar que, embora existam práticas comuns ao gênero profissional as quais se constituem como referência ao agir individual, cada professor tem seu estilo de trabalho, construído a partir de suas próprias experiências pessoais, assim é previsível que as professoras tenham a necessidade de falar de suas próprias experiências.

Observamos referências, ainda, aos atos não realizados pelo enunciador (*é que eu não vi o vídeo*), marcado pelo negativo (não) e o pretérito perfeito. Refere-se a atos que não foram realizados pelo enunciador de maneira não intencional ou para negar a responsabilidade por algum agir (*eu não falei nada, eles que escolheram*). Os agires não realizados explicitados parecem fazer falta em algum momento, eles funcionam como pré-requisito para outros agires. Assim, quando um agir que é pré-requisito para a realização de

um agir desejado não foi realizado, o agir desejado é abandonado ou deixado para outro momento. Por exemplo, a elaboração das atividades sobre o filme do Nelson Mandela só foi possível depois que todas as participantes assistiram a trechos do filme.

Há também referências a atos individuais que começaram no passado e ainda estão sendo realizados, indicados por locução verbal (verbo auxiliar no presente + gerúndio), esses se referem a agires duradouros, que iniciaram no passado e ainda não foram concluídos, ou ainda atos que estão sendo realizados naquele momento pelo enunciador, é previsível que as professoras tenham a necessidade de falar dos agires que estão realizando naquele momento, uma vez que se trata de uma atividade em curso.

(L. 2707) **Raquel** - [...] Agora **eu tô/ trabalhando** com o Pequeno Príncipe com eles, né.

(L. 3496) **Raquel** - [...] **eu já tô/ digitando** [...].

Também podemos perceber alusão aos atos considerados habituais/rotineiros no trabalho da professora enunciativa, indicados pelo uso do presente do indicativo e pela presença de advérbio de frequência (*eu falo sempre pra eles*), são atos relacionados ao estilo pessoal da professora de dar aula.

São também evocados atos a serem realizados singularmente pelo enunciador, marcado pela presença de formas verbais no futuro perifrástico; são atos a serem realizados pelo enunciador em um futuro próximo, agires que serão realizados ali mesmo, em casa ou em sala de aula pelo enunciador.

Um outro elemento encontrado trata de conhecimentos/informações que o indivíduo dispõe ou não (*eu sei que o vestibular não é um norteador*), identificados pela presença de verbo de estado (saber). Trata-se de informações recebidas naquele momento, conhecimentos do idioma, conhecimentos de mundo, conhecimentos relativos ao trabalho pedagógico, etc., tornando assim evidente a dimensão intelectual do trabalho docente.

Há também referência aos processos mentais, considerando que os verbos encontrados nesses segmentos de texto são verbos de processo segundo a classificação de Borba (2002) e que parecem indicar processos de pensamentos (entendi, lembrei) evidenciando a dimensão reflexiva do trabalho de planejamento. É recorrente o uso de expressões que visam à solicitação de permissão para agir (*[eu] posso ler essa aqui?*) marcado pelo uso de modalizações lógicas. Essas solicitações, algumas vezes, nos parecem mais uma anúnciação da ação que o enunciador tem intenção de realizar (deixa eu vê/ aqui).

Há também o aparecimento de apreciações que são indicadas pela presença de modalizações apreciativas e tratam da explicitação de julgamento/avaliação a respeito das atividades elaboradas (*eu acho que assim, o caça palavras foi legal*), ideias propostas (*esse do bilhete eu achei interessante*), dos caminhos a serem seguidos (*eu acho melhor a gente direcionar mais ou menos os sites*) e da expressão de gostos e preferências (*eu prefiro fazer assim*). É possível também perceber um grande número de marcas linguísticas que indicam expressão de opinião sobre o conteúdo temático, as professoras utilizam metaverbos de valor psicológico *acho, penso, acredito*, dando assim valor de verdade ao que se diz.

Notamos também a explicitação de intenções/desejos das professoras, marcada pela presença de modalizações pragmáticas, muito utilizadas por mim para atenuar o valor de uma prescrição, devido ao fato talvez do próprio papel social exercido por mim na instituição, na função de cargo administrativo. O fato de eu exercer o papel também de ministrante do curso e pesquisadora, parece ter ocasionado uma mudança nas relações de poder que exigiram um maior cuidado na maneira de eu falar com as professoras. Observemos o excerto:

(L. 1) **Priscila** - Então, é:: **eu queria saber** de vocês, o que vocês acham que esse vídeo é:: tem relação com nosso curso? [...]

Desse modo, os verbos *querer* e *gostar* são utilizados por mim no futuro do pretérito (queria, gostaria) o que faz com que a prescrição não pareça autoritária, e assim seja mais facilmente acolhida pelas participantes do curso.

Observamos também a menção às obrigações e regras referentes à situação de ação, marcadas pela presença de modalizações deônticas, referindo-se a agires que o enunciador deveria ter realizado ou teve que realizar, embora não gostaria de ter feito por algum motivo não teve escolha. Essas aparecem com mais recorrência no sexto encontro quando a professora que trabalhou com a SD em sala de aula relata os resultados do trabalho com o material. Vejamos o excerto abaixo:

(L. 6448) **Carla** - Até nas últimas aulas **eu tive que me indispor** até com uma aluna, com dois ou três alunos [...].

Há ainda menção às capacidades individuais de agir, marcadas pela presença de modalizações pragmáticas, tratando-se de agires que as professoras têm condição e são capazes de realizar.

(L. 1294) **Raquel** - [...] **eu posso transpor isso** pra Língua Portuguesa e trabalhar também com a sexta série [...]

Observamos também evocação às percepções das professoras quanto à situação de ação, marcadas pela presença de verbos de valor psicológico, referindo-se às percepções das professoras sobre reações decorrentes de seus agires (*eu não senti interesse*). Podemos perceber ainda referências a aspectos afetivos/emocionais na fala das professoras, como de estar sozinha, não ter apoio de outros colegas na escola (*eu inclusive me sinto sozinha*).

O **agir individual do interlocutor** se caracteriza pela condição individual imputada a determinado agir que pode ser percebida pelo uso do pronome *você ou* de marcas implícitas de agentividade (escolha, pesquise, não vai esquecer, já percebeu), usadas para se referir ao interlocutor.

Um dos elementos que configuram esse modo de agir é a solicitação de opinião a respeito do conteúdo temático. Esse recurso é bastante utilizado por mim no intuito de extrair a opinião das professoras a respeito do que está sendo discutido e de maneira menos recorrente quando uma professora enunciativa deseja saber a opinião singular de uma das participantes (*você não acha, Carla?*). Esse recurso é ainda utilizado pelas professoras para solicitar a minha opinião sobre alguma decisão (*o que você acha, Pri?*), uma vez que exerço o papel de ministrante do curso parece que as professoras sentem a necessidade da minha validação às decisões tomadas.

Observamos também menções a atos realizados pelo interlocutor, marcado por tempo verbal no pretérito perfeito, imperfeito e locução verbal (verbo auxiliar no pretérito imperfeito + gerúndio), realizados pelos interlocutores no desenvolvimento da atividade (você olhou, você falou). Há evocação também de atos que estavam sendo realizados pelo interlocutor naquele momento, marcados por sentenças interrogativas, locuções verbais (verbo auxiliar no presente + gerúndio) e presente do indicativo. Esses elementos funcionam como recurso para o entendimento do que o interlocutor está falando ou fazendo (*da ordem cronológica que você está falando?*).

É possível encontrar também menção ao resgate de conhecimentos e vivências do interlocutor, marcada por sentenças interrogativas, que buscam questionar o(s) interlocutor(s) sobre o conhecimento de algo ou a experiência de uma situação. Parece que as professoras sentem a necessidade de fazer um resgate de conhecimento, informações,

experiências de seus interlocutores para a realização do trabalho coletivo, como podemos ver no excerto a seguir:

(L. 3356) **Carla:** [...] Pri, **você já viu** aquela propaganda da Folha de São Paulo que diz assim [...]

Observamos também a presença de expressões de ordem ou pedido, marcado pela presença do imperativo. Essas expressões são mais recorrentes nos 3º, 4º e 5º encontros quando as professoras estão elaborando as atividades da SD, com a presença de verbos que dão a ideia de manuseio, de mexer ou fazer com as mãos (*colocar, por, anotar, fazer*).

Outro elemento presente são os processos mentais, identificados pela presença de verbos de processo segundo a classificação de Borba (2002) (entender, lembrar). Nesse caso os verbos *lembrar* e *entender* são bastante utilizados, uma vez que o entendimento, a retomada do que se foi feito ou falado são essenciais para o desenvolvimento da atividade. Observamos também a presença de expressão de intenções e desejos (você quer), marcada por modalizações pragmáticas, aparece quando o enunciador recria uma situação em que o aluno é seu interlocutor imediato. Um elemento que é identificado com mais frequência na fala das professoras quando elas recriam uma situação em que o aluno é seu interlocutor é a “autorização para agir” (*pode passar bilhetinho pra quem você quiser*), pois nesse contexto recriado é ela quem supostamente tem autoridade para dizer o que pode ser feito ou não. Há evocação ainda de agires possíveis de serem realizados pelo interlocutor (*você pode usar esse vídeo*), referindo-se a agires que o interlocutor sugere que sejam realizados por seu interlocutor, a modalização lógica é usada, nesse caso, para atenuar o tom do agir proposto ao enunciador.

O **agir coletivo dos interlocutores** se caracteriza pela condição coletiva imputada a determinado agir, que podemos perceber pelo uso do pronome *vocês* (plural), usado para se referir ao agir conjunto dos interlocutores.

(L. 3343) **Carla** - [...] Tem um vídeo muito legal do Hitler, **vocês já viram** aquele?

Os elementos que constituem esse agir são semelhantes aos encontrados no agir individual do interlocutor, com a diferença que estes ocorrem no plano coletivo, por essa razão nos deteremos apenas na descrição de elementos não encontrados no agir individual do

interlocutor. Um deles é a expressão de sentimento e emoções, marcada pela presença de verbo de estado (BORBA, 2002). Agires requeridos ou desejados dos interlocutores, identificados pelo uso do pretérito imperfeito do subjuntivo (*eu queria que vocês colocassem aqui*), utilizado geralmente por mim ao gerir o curso. Obrigações e regras/normas indicadas pela presença de modalização deôntica aparecem apenas quando as professoras recriam uma situação hipotética em que estão interagindo com os alunos.

O **agir individual genérico** se configura pela presença de marcas de agentividade explícita designadas pela ocorrência dos pronomes *você*, os indefinidos *alguém*, *qualquer um*, *os* substantivos *pessoa* e *indivíduo*, quando utilizados para falar de um agir de uma pessoa qualquer, ou seja, um indivíduo genérico que pode ser qualquer ser humano. É possível perceber pelo uso do pronome *você*, embora ele pareça dar um sentido de distanciamento, que muitas vezes ele é usado pelas professoras para falar de si mesmas, como pessoas comuns que agem na sociedade.

Entre os elementos que configuram esse agir encontramos: atos considerados comuns a todos (*você escreve*), marcados pelo presente do indicativo com valor genérico. Conhecimentos/informações que as pessoas em geral dispõem ou não (*você não sabe quem escreveu, né*). Exemplificação de modos de agir, marcados pelo uso do imperativo e do futuro perifrástico, como podemos observar no excerto a seguir:

(L. 2538) **Carla** - [...] porque, por exemplo, **você entra no site** lá geral, digamos assim. **Você vai falar** sobre a vida profissional, porque ele é o presidente né.

Fatos possíveis de serem realizados, marcados pela presença da modalização lógica e capacidade para agir, marcados pela presença de modalizações pragmáticas, como no seguinte excerto:

(L. 8) **Priscila** - [...] **você pode ser** uma gota, mas em conjunto com as outras, **você pode construir** algo maior, vai se transformar no oceano [...]

Com menos recorrência, encontramos referências também a processos mentais, identificados por verbos com valor psicológico (*pensar*). Atos realizados por sujeito genérico (*você vai escrever a biografia de alguém que você pesquisou*) ou indefinido (*alguém falou*). Intenções e desejos (*porque ela faz você chegar onde você quiser*).

O **agir coletivo social** se caracteriza pela presença de marcas de agentividade explícita designadas pelos pronomes *nós*, *a gente*, e marcas de agentividade

implícitas designadas pelas *formas verbais na primeira pessoa do plural* (nos construímos). Essas marcas linguísticas são utilizadas como generalizadores para falar de práticas realizadas pela sociedade (ou parte dela) de forma geral. O que evidencia que o trabalho das professoras é sempre referenciado pelo agir coletivo, não apenas do gênero profissional, mas também por práticas sociais mais amplas. É recorrente nesse caso a presença do presente do indicativo com valor genérico. Vejamos o excerto a seguir:

(L. 2973) **Raquel** - Não, é que na língua espanhola **a gente usa o passado**.

Esse é o modo de agir menos representativo em todo o texto analisado. Um dos elementos que configuram esse modo de agir estão os atos considerados comuns a todos ou à maior parte da sociedade (*pra gente pensar e votar*), marcado pela presença de formas verbais no presente com valor genérico. Agires possíveis de serem realizados pelos indivíduos na sociedade (*nós podemos nos espelhar em imagens que lemos em biografias*). Podemos perceber pelo uso dos pronomes *nós*, *a gente* que as professoras se incluem no grupo desses indivíduos, como também sendo capazes de realizar tais agires.

O **agir individual de alguém em específico** ocorre quando os pronomes em terceira pessoa do singular *ele*, *ela*, os nomes próprios (Priscila, Carla, Solange e Raquel) e outras marcas de agentividade que codificam o actante como *uma aluna*, *a professora de história*, *teve uma [aluna] que fez*, são utilizados para se referir a agires realizados individualmente por alguém, ou seja, para falar de um agir individual realizado por uma pessoa determinada.

Entre os elementos que configuram esse modo de agir encontramos: atos realizados por alguém em específico (*a Carla falou sobre as preferências da pessoa*), marcados pela presença de verbo no pretérito perfeito, imperfeito e locução verbal (verbo auxiliar no pretérito perfeito + infinitivo). Atos não realizados por alguém em específico, indicados pela presença do negativo (não) e uso do pretérito perfeito e mais-que-perfeito composto do indicativo (*ela não tinha falado*). Atos habituais, marcados pelo uso do presente do indicativo (*ela passa o que ela já fez*), referem-se a atos habituais de algum colega de trabalho, do filho, ou das próprias professoras quando elas se colocam no lugar dos alunos falando a respeito delas. Vejamos o excerto:

(L. 1242) **Solange** - E eles pensam assim, o que **ela vem ensinar** pra gente, a gente nem sabe que é ela.

Agires previstos, indicados pelo futuro perifrástico e presente do indicativo (*a Alessandra troca*) são agires que o enunciador pressupõe que alguém vai realizar. Atos que estão sendo realizados naquele momento, marcados pela presença de locução verbal (verbo auxiliar no presente do indicativo + gerúndio).

Atos que começaram no passado e ainda estão sendo realizados, marcados pela presença de locução verbal (verbo auxiliar no presente do indicativo + gerúndio), são ações que dão ideia de processos duradouros, como podemos observar no excerto a seguir:

(L. 1649) **Raquel** - [...] Agora a partir do momento que ele passou a ter interação, hoje **ele tá/ começando** a escreve/.

Capacidades para agir, marcadas pela presença de modalização pragmática, aparecem principalmente quando as professoras analisam as produções iniciais ao referirem-se ao que os alunos conseguiram ou iriam conseguir fazer (*ela não conseguiu amarra o texto*). Agires possíveis de serem ou de terem sido realizados por alguém (*a professora de história poderia trabalhar também o tema*), marcados pela presença de modalização lógica são agires possíveis de uma pessoa determinada realizar.

O **agir coletivo de um grupo específico** ocorre quando o pronome *eles* (plural), os substantivos *alunos*, *autores* e outras marcas de agentividade como *todos [os alunos] terminaram, fizeram, a maioria [dos alunos] fez* são utilizados para representar um determinado grupo de indivíduos, por exemplo, os alunos do colégio, os funcionários do jornal Folha de São Paulo, os autores de um livro, etc. Os elementos que configuram esse agir são semelhantes aos encontrados no agir individual de alguém em específico. Desse modo, optamos por discorrer apenas sobre os elementos que não apareceram no agir citado, os quais são: generalizações, marcadas pela presença de verbo no presente com valor genérico, quando as professoras atribuem aos alunos certas características, como podemos observar no seguinte excerto:

(L. 2641) **Raquel** - Professor de educação física **eles gostam muito, conversam, eles amam** e a aula tudo.

Capacidades para agir, sendo possíveis perceber pela presença da modalização pragmática (*eles não conseguem pôr no papel*) são geralmente referentes às capacidades que os alunos apresentam, como conseguir escrever um texto curto em LI, dominar o conteúdo exposto pela professora, etc.; capacidades que os alunos não apresentam,

como não conseguir amarrar as ideias no texto, não conseguir escrever uma biografia em LI, não terminar uma frase, etc.; capacidades que as professoras gostariam de desenvolver, como identificar relações de poder implícitas no uso da linguagem.

Conhecimentos/informações de que os alunos dispõem ou não, marcados pela presença de verbos de estado (BORBA, 2002) (saber, dominar, conhecer), por exemplo, as professoras citam que os alunos não sabiam o que é um *blog*, sabiam que as biografias trazem a trajetória de vida de alguém, mas não sabiam como é escrita, que os alunos conheciam alguns gêneros, que eles sabiam algumas coisas sobre a vida de Hitler, etc. São evocados também os processos mentais, indicados pela presença de verbos de processo (Borba, 2002) (aprender, esquecer, captar).

Observamos também referências às apreciações indicadas pela presença de modalização apreciativa, usada principalmente para falar dos gostos e desejos, querer dos alunos. Vejamos o seguinte excerto.

(L. 612) **Solange** - Não, e esse do bilhete eu achei interessante porque **eles adoram** passar bilheteinho.

O que pode evidenciar o empenho/esforço ou mesmo a sensibilização das professoras em considerar os interesses discentes.

A análise discursiva do texto produzido em situação de trabalho, planejamento e elaboração de uma SD nos permitiu verificar uma variação do modo como as professoras se referem a si mesmas, que se modifica entre o *eu* indivíduo; *eu, você, a gente, nós* coletivo profissional; *nós a gente* (eu + interlocutores, eu + colegas de trabalho, eu + alunos) coletivo situacional; *você, alguém, qualquer um* (eu pessoa comum na sociedade) agir individual genérico; *nós, a gente* (eu + sociedade) agir coletivo social. Podemos perceber assim que as ações individuais tomadas pelas professoras participantes do curso são referenciadas pelo agir coletivo profissional e social, sendo influenciado também pelo agir de seu(s) interlocutor(es) (você, vocês) e do outro (ele, ela).

Nesta seção procuramos identificar os modos de agir verbalizados pelas professoras durante o trabalho de planejamento e elaboração da SD. Para tanto, procuramos analisar nossos dados quanto a índice de pessoas e outras marcas de agentividade, modalizações e verbos. Nossas análises evidenciaram na fala das participantes da pesquisa nove modos de agir, tanto de origem coletiva quanto de origem individual. No plano da coletividade encontramos: agir coletivo situado, agir coletivo do gênero profissional, agir

coletivo dos interlocutores, agir coletivo social, agir coletivo de um grupo específico. No plano da individualidade encontramos: o agir individual do enunciador, agir individual do interlocutor, agir individual genérico e agir individual de alguém em específico.

A análise interpretivista das categorias encontradas nos possibilitou observar alguns aspectos do trabalho de planejamento do professor de línguas. Podemos perceber que ao planejar o professor leva em conta agires de outros envolvidos em seu trabalho, como os alunos, o diretor, os colegas de trabalho, etc. O trabalho de planejamento é referenciado também por práticas sociais mais amplas, para além dos muros da escola.

Observamos, ainda, que o professor cria e organiza maneiras de gerenciamento individual ou coletivo da atividade, portanto, este trabalho torna-se importante para uma possível melhora da sua prática. Ao planejar o professor recria situações em interação com alunos e colegas de trabalho, remete-se a agires já realizados, a agires a serem realizados, a agires douradores que estão sendo realizados, o que pode possibilitar oportunidades de reflexão do professor sobre estes agires. Percebemos também que ele compreende seu trabalho como um todo, ou seja, considera o trabalho “real”, estando ciente dos agires que por algum motivo não foram realizados e aqueles que poderiam ter sido realizados. Podemos concluir assim que, planejar constitui-se como um meio importante de formação docente.

É possível notar também que o professor se orienta no trabalho de planejamento pelas obrigações e regras do ofício. Estas se referem aqueles agires considerados comuns ao metier profissional, assim como, pelos agires prescritivos de documentos oficiais da área de ensino. Nossos dados evidenciaram ainda a dimensão cognitiva do trabalho de planejamento pela recorrência de verbos de processo (entendi, lembrei, esqueci) (BORBA, 2002), assim como evidenciaram a necessidade de reformulações do planejamento realizado, que pode ser comprovado pela recorrência de verbos que dão sentido de refação.

Percebemos também em nossos dados referências a condições desejadas, mas, não possíveis de serem realizadas, o que causa certo tipo de frustração, e a sentimentos emoções o que nos evidencia um aspecto mais subjetivo do trabalho docente.

Na próxima seção buscamos, a partir dos resultados obtidos, refinar nossas análises, a fim de identificar quais agires as professoras incumbem a si mesmas, a seus pares e a outros.

4.2.3 Refinando Nossas Análises

Ao examinar os segmentos de textos em que julgamos ser expresso alguma forma de agir, foi-nos possível verificar que vários são os agires verbalizados pelas professoras em seu dizer. Procuramos, dessa maneira, a partir dos agires reconhecidos, aprofundar nossas análises a fim de identificar o que é realizado em cada um dos agires, por meio uma análise mais detalhada dos tipos de verbos encontrados, com base na classificação de Borba (2002): verbos de ação, verbos de processo, verbos de ação-processo e verbos de estado. Vejamos primeiramente o agir coletivo situado:

Quadro 15 – Verbos identificados no agir coletivo situado.

AGIR COLETIVO SITUADO
Verbos de ação: ir, buscar, ler, usar, falar, voltar, comentar, pensar, achar, decidir, determinar, discutir, pesquisar, procurar, repensar, listar, ver, olhar, estudar, trabalhar.
Verbos de processo: esquecer, lembrar, sentir, perceber, aprender, encontrar, desabafar, viver, vivenciar.
Verbos de ação-processo: começar, terminar pegar, tirar, colocar, trazer, por, anotar, planejar, marcar, preencher, construir, preparar, organizar, estruturar, formatar, montar, arrumar, separar, selecionar, escolher, priorizar, enfatizar, mudar, adaptar, fazer (adaptações), refazer, acrescentar, desenvolver, analisar, adquirir.
Verbos de estado: saber, ter, conhecer, possuir, precisar.

Nos segmentos de textos analisados, podemos perceber que, na grande maioria das vezes, as participantes da pesquisa aparecem como atoras das ações realizadas, assumindo, dessa maneira, a responsabilidade pelos agires realizados (*a gente usou bastantes enunciados em português*) mostrando-se como autoras dos agires de planejamento. Observando o significado dos verbos de ação utilizados pelas participantes da pesquisa, é possível perceber que eles se referem a agires que requerem atitudes das professoras (decidir, determinar), o que possivelmente nos revela que o trabalho de planejamento é um trabalho de posicionamento e tomadas de decisões, em que o professor precisa decidir o que fazer e como fazer e para isso precisa: pesquisar, procurar, buscar, etc. Outros verbos podem indicar a necessidade de reformulação do planejamento (repensar, voltar, discutir). Essa necessidade é perceptível em muitas das falas das participantes que enfatizam a necessidade de adaptações da SD elaborada.

Já os verbos de processo evidenciam o aspecto cognitivo e emocional do trabalho docente (esquecer, lembrar, sentir, perceber, desabafar). Há momentos no curso em que as professoras expõem realmente suas dificuldades dizendo sentir o desinteresse dos alunos, ou então, expondo a necessidade de desabafar com o grupo. Os verbos “viver” e “vivenciar” colocam o sujeito como experimentador do evento em questão (BORBA, 2002); é usado quando as professoras se referem a eventos ou sucessão de eventos sobre os quais não possuem controle, como, por exemplo, ao falar das questões sociais (as carências nas áreas da saúde, da educação, a falta de infraestruturas dos bairros, os baixos salários dos pais dos alunos) que envolvem o contexto de ensino.

Os verbos de ação-processo são os mais recorrentes no agir coletivo situado, são usados, na maioria das vezes, para falar de habilidades mentais e físicas, como separar, montar, listar, anotar e etc.; Essas habilidades são requeridas no trabalho de planejamento de elaboração de uma SD, que exige habilidades de organização, estruturação, formatação das atividades a serem trabalhadas, dos conteúdos/conhecimentos a serem ensinados.

Os verbos de estado são utilizados para referir-se a conhecimentos, saberes e recursos (ter ou não recursos) de que as professoras dispõem para a realização do trabalho de planejamento.

Quando no agir coletivo situado as professoras recriam situações em que interagem com os alunos, os verbos de ação-processo aparecem com menor recorrência, o que é natural, já que é o trabalho de planejamento que requer agires como formatar, estruturar, montar. Nesses casos há maior recorrência dos verbos de ação (trabalhar, pesquisar, falar, estudar). Quando no agir coletivo situado as professoras recriam situações em que interagem com colegas de trabalho, há maior presença de verbos de ação-processo (dividir o conteúdo, adquirir material).

Passemos agora aos verbos encontrados no agir coletivo do gênero profissional:

Quadro 16 – Verbos identificados no agir coletivo do gênero profissional.

AGIR COLETIVO DO GÊNERO PROFISSIONAL
<p>Verbos de ação: refletir, trabalhar, ir (atrás de material), usar, discutir, buscar, ver, explorar, pensar, repensar, parar, notar, falar, repetir, mostrar, optar, avaliar, cumprir, insistir, fugir (não pode fugir das DCEs), dar (instrumentos para os alunos).</p>
<p>Verbos de processo: esquecer, lembrar, perceber.</p>
<p>Verbos de ação-processo: planejar, aplicar, tirar, fazer (ajustes, a sua parte, o material, cruzadinhas com os alunos, adaptações, com que os alunos produzam), começar, direcionar, ensinar, pegar, por, mudar, programar, levar, desenvolver, formar, escolher, inserir, atingir.</p>
<p>Verbos de estado: ter (não tem tempo, não tem oportunidade, não tem material, tem gêneros textuais, ter ou não ter liberdade), saber, querer, precisar.</p>

Ao observarmos o significado dos verbos de ação que aparecem no agir coletivo do gênero profissional, observamos que alguns deles se referem a agires típicos da profissão, como mostrar algo para os alunos, insistir para que façam algo ou insistir para que aprendam algo, fazer avaliações, cumprir prazos e metas. O verbo “cumprir” é usado quando as participantes da pesquisa querem referir-se ao trabalho burocrático, o professor deve ser prático vencer o tempo e realizar todas suas tarefas dentro do prazo previsto. Outro verbo usado pelas participantes que nos chamou atenção é o verbo “fugir” usado para fazer menção feita a documentos prescritivos do trabalho docente; há referência a esse documento como algo de que não se pode escapar, dando a impressão de que o documento é camisa de força, que o professor não tem escolha se não a obediência às prescrições nele contidas.

Os verbos de processo aparecem com pouca recorrência, sendo geralmente usados para falar sobre coisas que não podem faltar, não podem ser esquecidas pelo professor.

A partir da observação dos verbos de ação-processo (direcionar, ensinar, formar, desenvolver) utilizados no agir coletivo do gênero profissional, acreditamos ser possível perceber as representações das participantes sobre o papel exercido pelo professor na atividade educacional, como o responsável pelo direcionamento das atividades de ensino, responsável pela formação e desenvolvimento do aluno. Os verbos “planejar, programar, aplicar, pegar, mudar, atingir” nos parecem mais próximos das atividades de planejamento em si.

Os verbos de estado são usados para referir-se aos impedimentos do trabalho docente como, por exemplo, não ter tempo para planejamento, para reformular uma atividade, para pensar em outras maneiras de ensinar; não ter oportunidades para o planejamento coletivo. Notemos que esses verbos são utilizados no agir coletivo do gênero profissional, o

que conota que esses impedimentos não fazem parte apenas do dia-a-dia das professoras participantes da pesquisa, mas fazem parte do dia-a-dia de todos os profissionais da área, ou boa parte deles.

Na sequência, verificamos os verbos encontrados no agir coletivo dos interlocutores:

Quadro 17 – Verbos identificados no agir coletivo dos interlocutores.

AGIR COLETIVO DOS INTERLOCUTORES
Verbos de ação: achar, pensar, falar, ver, sugerir, ouvir, comentar, procurar, responder, concordar.
Verbos de processo: lembrar, sentir, esquecer, entender.
Verbos de ação-processo: fazer (o trabalho com gêneros textuais, trazer, colocar), escrever.
Verbos de estado: gostar, querer, conhecer, precisar.

A partir dos verbos de ação identificados no agir coletivo dos interlocutores, é possível perceber que as professoras consideram seus interlocutores como profissionais com condições de contribuir com o grupo, procurando materiais, dando sugestões para o trabalho coletivo, sugerindo caminhos a serem percorridos pelo grupo. As participantes parecem considerar seus interlocutores como pessoas ativas que expressam opiniões e apreciações subjetivas, como pessoas que concordam ou discordam das sugestões de percurso propostas pelo outro, o que pode ser comprovado pela presença do grande número de metaverbo de valor psicológico (achar, pensar).

Quanto aos verbos de processo, as professoras atribuem ainda a seus interlocutores agires cognitivos como lembrar, entender as ideias propostas para o trabalho, as prescrições contidas no MD e expressas nas DCEs. Quando as professoras recriam situações em que seus interlocutores são os alunos, os agires mencionados referem-se aos gostos, desejos dos alunos e a capacidades desenvolvidas ou a serem desenvolvidas pelos alunos.

Observemos em seguida os verbos identificados no agir coletivo social:

Quadro 18 – Verbos identificados no agir coletivo social.

AGIR COLETIVO SOCIAL
Verbos de ação: usar, ler, pensar.
Verbos de processo: encontrar.
Verbos de ação-processo: construir.
Verbos de estado: ter.

Como o agir coletivo social aparece apenas algumas poucas vezes em nossos dados, encontramos também alguns poucos verbos em sua ocorrência. Observamos a presença do agir coletivo social em justificativas dadas pelas professoras para a escolha do gênero biografia, ratificando os resultados encontrados de que agir docente é referenciado pelo agir social, ou seja, as professoras consideram em seu trabalho as práticas sociais mais amplas. Assim, os verbos encontrados relacionam-se a agires outros que não os agires escolares, como ao referirem-se à leitura de biografias como uma prática social, o que pretende que a situação de circulação do gênero vai além do espaço de sala de aula. Observamos esse aspecto também quando as professoras referem-se ao que as pessoas de maneira geral podem procurar em livros literários, ao que as pessoas podem construir coletivamente e etc.

Vejamos em seguida os verbos encontrados no agir coletivo de um grupo específico:

Quadro 19 – Verbos identificados no agir coletivo de um grupo específico.

AGIR COLETIVO DE UM GRUPO ESPECÍFICO
Verbos de ação: pensar, falar, dizer, perguntar, ler, buscar, procurar, usar, refletir, comer, pesquisar, repetir, trabalhar, identificar, dialogar, responder, reconhecer, acompanhar, ouvir.
Verbos de processo: entender, perceber, captar, ver/enxergar (com sentido de entender) aprender, relembrar.
Verbos de ação-processo: fazer (atividades, ligações no texto, avaliação), completar, preencher, escrever, começar, enfatizar, focar, terminar, tirar, escolher, conseguir, construir, refazer, produzir, confeccionar, interagir, ajudar, colocar, descontar, trazer.
Verbos de estado: gostar, amar, saber, dominar, querer, ter (medo de falar inglês, condições de ler, dificuldades), precisar, interessar.

Com relação ao agir coletivo de um grupo específico, evidenciamos que ele se refere em sua grande maioria aos agires dos alunos. Os verbos de ação encontrados nesse agir nos remetem a comportamentos dos alunos e a interação das professoras com eles como, perguntar sobre algo, falar, dizer alguma coisa, responder a algo. Esses verbos podem se referir também a comportamentos e/ou atitudes dos alunos desejados pelas professoras como pensar, refletir sobre algo, reconhecer, acompanhar algum conteúdo. Os verbos de processo nos remetem aos agires cognitivos requeridos dos estudantes (entender, perceber, captar, relembrar).

Já os verbos de ação-processo nos remetem a ações típicas atribuídas aos alunos como completar, preencher, escrever, confeccionar, refazer.

Os verbos de estado podem nos evidenciar a preocupação das professoras em levar em conta no trabalho de planejamento os gostos e interesses dos alunos (gostar, amar, querer, interessar), os conhecimentos que dominam ou não (saber, dominar) e suas dificuldades e necessidades de ensino (ter medo de falar inglês, ter condições, ter dificuldades e precisar).

Na sequência passamos aos verbos identificados no agir individual do enunciador:

Quadro 20 – Verbos identificados no agir individual do enunciador.

AGIR INDIVIDUAL DO ENUNCIADOR
<p>Verbos de ação: contar, falar, olhar, perguntar, ler, trabalhar, pedir, sugerir, ver, ir, escutar, ouvir, passar (o filme, a atividade, vídeo), conversar, usar (o livro), dar (aulas, exemplos), estudar, achar (interessante, mais fácil, legal, importante, lindo), pensar, concordar, mencionar, chamar (o aluno), mostrar, questionar, voltar, acreditar, continuar.</p>
<p>Verbos de processo: desabafar, lembrar, entender, sentir (sozinha, interesse, que os alunos estavam receosos, que os alunos se soltaram, que os alunos entenderam, que podia ter sido melhor), perceber.</p>
<p>Verbos de ação-processo: trazer (vídeo, tópicos, atividade, um livro, slides, conceitos), escrever, fazer (atividades, em LM, no quadro, um levantamento, trabalhos, avaliação), pegar, iniciar, começar, colocar, introduzir (conteúdo), conseguir, aplicar, por, mudar, explicar, acrescentar, ajudar, anotar, levar (a atividade, a biografia), tirar, imprimir, retomar, recolher (as atividades), construir, corrigir, reformular, ensinar, transpor.</p>
<p>Verbos de estado: precisar, saber, gostar, odiar, querer, ter (tempo, ajuda), ficar (não ficar convencida), interessar, adorar.</p>

Ao observarmos os verbos de ação encontrados no agir individual do interlocutor, é possível perceber que muitos deles estão relacionados à atividade docente (passar filmes, atividades e vídeos, usar o livro didático, dar aulas, dar exemplos, mostrar). São situações em que as ações individuais são tomadas pela enunciadora como pertencentes ao plano coletivo, as professoras se colocam, portanto, como participantes do gênero profissional docente. Por outro lado é possível também observar verbos relacionados à atividade de planejamento: sugerir, achar interessante, mais fácil, concordar, acreditar.

A partir dos verbos de processo reconhecidos, podemos notar aspectos relacionados à área afetiva e emocional das professoras, como a necessidade de desabafar com os interlocutores e sentirem-se sozinhas no momento de planejamento. É possível perceber aspectos relacionados à percepção que as professoras têm dos alunos, como senti-los interessados, receosos, que eles se soltaram e entenderam uma atividade ou conteúdo.

Os verbos de ação-processo estão mais relacionados a ações típicas da atividade docente, como trazer vídeos, atividades para os alunos, introduzir e explicar conteúdos, corrigir, ensinar.

Notamos a presença de verbos de estado usados em enunciados mais incisivos, como para dizer que odeia ou adora alguma coisa. Esses verbos também são usados para expressar conhecimentos e saberes das participantes, desejos e interesses.

Verifiquemos no quadro seguinte os tipos de verbos reconhecidos no agir individual do interlocutor:

Quadro 21 – Verbos identificados no agir individual do interlocutor.

AGIR INDIVIDUAL DO INTERLOCUTOR
Verbos de ação: achar, falar, comentar, ver, notar, pensar, olhar, contribuir, refletir, estudar, usar, pedir (para a direção), dizer, pesquisar, voltar, concordar, acreditar, procurar.
Verbos de processo: perceber, lembrar, esquecer, entender.
Verbos de ação-processo: trazer (livro, atividades), colocar, pegar, arrumar, emprestar, adicionar, iniciar, enviar, escolher, pôr, anotar.
Verbos de estado: ter (dificuldade), conhecer (o material), saber, desejar, querer.

A análise dos verbos identificados no agir individual do interlocutor, confirma os resultados do agir coletivo dos interlocutores. As participantes entendem seus interlocutores, bem como se posicionam como interlocutores que possuem condições de

expressar opinião, contribuir para o trabalho de planejamento. Observamos menção também a dificuldades encontradas pelo interlocutor, seus saberes e desejos.

Percebemos que em relação à participação da professora de LP no curso, como já mencionamos, ela foi convidada no intuito da possibilidade da realização de um trabalho interdisciplinar, no entanto, este trabalho não foi possível de ser realizado. Fato que de certa forma limitou a participação da professora no curso. No entanto, ela auxiliou as demais professoras na elaboração da SD com sugestões de atividades, relato de experiências, contribuiu no gerenciamento do tempo, etc.

Outro aspecto relevante que podemos constatar em nossos dados, é a presença de agires individuais que requerem o agir do outro, como a solicitação de material ao diretor da escola.

Vejam os quadros a seguir com verbos encontrados no agir individual genérico:

Quadro 22 – Verbos identificados no agir individual genérico

AGIR INDIVIDUAL GENÉRICO
Verbos de ação: escrever, falar, espelhar-se, estudar, melhorar, pensar, chegar (onde quiser) pesquisar.
Verbos de ação-processo: construir, colocar, transformar, escolher.
Verbos de estado: ser, saber, querer.

Os verbos encontrados no agir individual genérico nos remetem a modos de agir da sociedade, como espelhar-se em outras vivências, melhorar nos estudos e a própria vida, conseguir crescer (chegar onde quiser), construir coisa e transformar a realidade.

Quadro 23 – Verbos identificados no agir individual de alguém em específico.

AGIR INDIVIDUAL DE ALGUÉM EM ESPECÍFICO
Verbos de ação: falar, escrever, perguntar, casar, ler, trabalhar, usar, decidir, achar, sugerir, procurar, trabalhar, dizer, estudar, parar, responder, exemplificar, vir, citar.
Verbos de processo: aprender, perceber.
Verbos de ação-processo: colocar, fazer, anotar, trazer, enfatizar, trocar, mudar, aplicar, circulou, desenhar, ajudar, corrigir, pegar, começar, apresentar, ensinar, conseguir, enfatizar, dividir, divulgar, emitir.
Verbos de estado: adorar, conhecer, saber.

O agir individual de alguém em específico refere-se em sua maioria a algum aluno, a um determinado colega de trabalho, ou a pessoas externas ao trabalho escolar (Lula, Mandela, Hitler, autores de livros, etc.). Quando usado para referir-se aos colegas de trabalho, aos colegas de curso, há presença de verbos de ação (falar, escrever, dizer, responder) para responsabilizar alguém em específico por uma ação. (*ontem a professora de ciências perguntou sobre isto*). Quando usado para referir-se a um aluno em específico, há presença de verbos que se referem a atitudes específicas dele (desenhar, circular, conseguir).

Notamos pelas análises realizadas que, embora as professoras demonstrem autonomia e responsabilização em relação em seus agires, posicionando-se como atoras de suas próprias práticas docentes (BUENO, 2007), apontado pelo uso de sua própria voz em primeira pessoa do singular, as professoras buscam com recorrência amparo a validação de seus agires ao coletivo da profissão e ao coletivo social e nos agires de outras pessoas externas à prática escolar.

Nesta seção, procuramos aprofundar nossas análises dos agires identificados, para tanto buscamos analisar os verbos encontrados em cada um dos agires, como base na classificação de verbos proposta por Borba (2002). Além de confirmar os resultados já alcançados podemos evidenciar alguns outros aspectos do trabalho de planejamento docente: o trabalho de planejamento requer tomadas de decisões e habilidades físicas e mentais do professor.

Buscamos, na próxima seção, fazer a análise da SD produzida pelas participantes da pesquisa enquanto resultado dos agires de planejamento, a fim de buscar desvelamentos sobre o agir docente refletidos no resultado final do trabalho das professoras, ou seja, verificar o trabalho realizado. Acreditamos poder observar como se reflete na SD o trabalho de planejamento realizado.

4.3 ANÁLISE DA SD “BIOGRAFIA”

Partindo do princípio que a SD produzida pelas professoras participantes da pesquisa é o resultado do trabalho de planificação das docentes, acreditamos que a análise da SD pode nos evidenciar aspectos importantes do trabalho de planejamento das professoras. Deste modo, nesta seção buscamos responder nossa terceira pergunta de pesquisa: *a SD produzida, enquanto resultado do trabalho de planificação docente, contempla a proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem e esta condizente com os objetivos estabelecidos?*

Para tanto, realizamos a análise da SD Biografia no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades de linguagem (CA, CD, CLD e CS), utilizamos como fio condutor para a análise os critérios propostos por Cristovão e Stutz (2011). Analisamos as atividades, também, em relação aos objetivos estabelecidos pela SD, ou seja, em relação à coerência das atividades com os objetivos que a SD se propõe a alcançar.

Para uma análise mais detalhada das atividades, analisamos a SD em etapas separadas. Assim, iniciamos com a análise da produção inicial, posteriormente do módulo 1 - Hitler, seguido do módulo 2 – Lula e, por fim, o módulo 3 - Nelson Mandela.

Sendo assim, nas próximas seções, apresentamos a análise da SD de acordo com os procedimentos descritos acima.

4.3.1 Análise da Proposta de Produção Inicial

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção inicial é um instrumento importante para avaliação das capacidades já apropriadas pelos alunos e permite modular e adaptar a SD de maneira mais precisa às necessidades e possibilidades dos estudantes. Assim, a proposta para a produção inicial foi elaborada no intuito de identificar as dificuldades e os conhecimentos já apropriados pelos alunos do 8º ano na produção escrita de uma biografia e assim servir como guia na elaboração das atividades da SD.

A proposta de produção inicial foi elaborada no formato de um *handout* (ver apêndice A) que abordou primeiramente a questão da construção da identidade das pessoas com base nas experiências vividas por outros e a importância da escrita do gênero textual biografia para o registro e compartilhamento dessas experiências, mobilizando dessa maneira a CS.

Na sequência, propõe-se que o aluno produza uma biografia para publicação no *site* da escola, deixando a critério do estudante a escolha da pessoa a ser biografada. A única orientação que o *handout* traz para a escrita do texto é que o aluno pesquise informações sobre a vida da pessoa escolhida, como: nome completo, nome dos pais, data e local de nascimento, onde trabalha e/ou já trabalhou, entre outros. Por se tratar de uma proposta de produção escrita em que são detalhados os objetivos de comunicação, para a produção do texto o aluno pode mobilizar todas as capacidades de linguagem. Como não temos certeza de que conhecimentos o aluno vai utilizar, consideramos a mobilização de todos os critérios de análise propostos por Cristovão e Stutz (2011). O quadro abaixo sintetiza nossa análise da produção inicial:

Quadro 24 – Análise da proposta de produção inicial.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DA SD “BIOGRAFIA”		Capacidades de linguagem	Critérios de classificação
PRODUÇÃO INICIAL	- Refletir sobre a construção da própria identidade com base na experiência vivida por outro e sobre a importância da escrita de biografia para o registro e compartilhamento dessas experiências;	CS	4CS, 5CS
	- Produzir uma biografia em LI.	CA, CD, CLD, CS	Todos

Como podemos observar no quadro de análise, a proposta para a produção inicial enfatiza o desenvolvimento da CS. Isso ocorre devido ao propósito de fazer com que o aluno perceba a importância da escrita do gênero biografia para a construção de sua própria identidade, ou seja, para que ele perceba que o gênero pode ser importante em sua própria vida. O que supostamente o engajaria na atividade de comunicação e possibilitaria a percepção do aluno para a escrita de biografias como prática social, fazendo-o perceber que o espaço de circulação desse gênero vai além da sala de aula. É-nos possível, assim, afirmar que as professoras basearam-se em práticas sociais mais amplas para a elaboração da proposta da produção inicial, considerando agir coletivo social que encontramos em nossos dados dos textos de transcrição do curso de extensão.

Com base no diagnóstico da produção inicial e na identificação dos elementos ensináveis do gênero textual, estabeleceram-se os objetivos a serem alcançados com a SD. Por essa razão, não se faz necessária a análise da proposta de produção inicial em relação aos objetivos.

Passamos na sequência à análise do módulo 1 – Hitler, primeiro módulo da SD.

4.3.2 Análise do Módulo 1 - Hitler

O Módulo 1 - Hitler apresenta 10 atividades, algumas subdivididas em mais questões e gira em torno da biografia de Hitler. O quadro a seguir sintetiza a análise do módulo em relação ao desenvolvimento de capacidades de linguagem e no que diz respeito aos objetivos estabelecidos pela SD.

Quadro 25 – Análise das atividades do Módulo 1- Hitler.

	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DA SD “BIOGRAFIA”	Capacidades de linguagem	Critérios de classificação	Relação com os objetivos da SD
MÓDULO 1 – BIOGRAFIA HITLER	1. Reconhecer os líderes políticos nas caricaturas apresentadas.	CA	4CA	
	2. Assistir a um vídeo sobre a vida de Hitler retirado da propaganda do Jornal Folha de São Paulo; Responder com base no vídeo a algumas questões em relação à: a) veracidade das informações veiculadas pelo vídeo; b) fontes que poderiam confirmar essas informações; c) informações contidas no vídeo que os alunos esperam encontrar em uma biografia de Hitler.	CA, CS	4CA, 8CS	Reconhecer algumas características do gênero textual biografia
	3. Ler a biografia de Hitler.	CA, CD, CLD	4CA, 1CD, 6CLD	Reconhecer algumas características do gênero textual biografia
	4. Comparar as informações contidas no vídeo com as da biografia.	CA	4CA	Reconhecer algumas características do gênero textual biografia
	5. Responder à questões de busca de informações (05 questões).	CA, CD	4CA, 2CD	
	6. Verificar a opinião do aluno sobre a escolha de conteúdo temático para a produção de uma biografia.	CS, CA	1CS, 3CA	Reconhecer algumas características do gênero textual biografia
	7. Reconhecer a situação de produção do gênero: onde foi veiculado, quem escreveu, para quem escreveu, por que escreveu.	CA	1CA	Refletir sobre a prática de escrita do gênero
	8. Auto-avaliar a adequação do conteúdo mobilizado na produção inicial da biografia (selecionar o conteúdo adequado).	CA	2CA	Produzir uma biografia em LI
	9. Reconhecer os verbos do texto.	CLD	4CLD	Produzir uma biografia em LI
	10. Reconhecer o tempo verbal em que estão os verbos do texto.	CLD	4CLD	Produzir uma biografia em LI

A primeira atividade do módulo visa identificar as representações dos alunos sobre a temática tratada na SD. Assim, a finalidade da atividade é a de que o aluno reconheça os três líderes políticos (Hitler, Lula e Nelson Mandela) a partir da linguagem não verbal das caricaturas que ilustram o material didático. Os três líderes políticos enfocados pela

SD foram lideranças importantes em diferentes momentos históricos, sendo possível que os alunos já tivessem algum conhecimento sobre eles. Desse modo, a capacidade de linguagem explorada é a CA, quanto aos objetivos da SD, a atividade não se articula a nenhum deles. No entanto, é perceptível que a atividade visa preparar o aluno para o conteúdo que será abordado na sequência do material, como uma espécie de *warm up*, prática comumente realizada no gênero profissional, que possivelmente as professoras acreditam que funciona no ensino de línguas.

A atividade 2 é subdividida em quatro questões e propõe que os alunos assistam a um vídeo sobre a vida de Hitler. As questões visam à antecipação do conhecimento do aluno especificamente sobre a vida do líder político e sobre o gênero biografia que será apresentada em seguida, mobilizando, portanto a CA. A atividade questiona ainda a veracidade das informações veiculadas no vídeo, o que em nossa opinião leva o aluno a se posicionar sobre as relações texto-contexto, podendo assim ser classificadas também como CS. Em relação aos objetivos, a atividade tenta acessar as representações que os alunos têm de uma biografia, relacionando-se, assim, ao primeiro objetivo da SD, de reconhecer algumas características do gênero.

A atividade 3 pede que os alunos leiam a biografia de Hitler para responder às questões trazidas na sequência, podendo mobilizar, assim, as CA, CD e CLD. No entanto, o seu enunciado não explicita nenhuma outra orientação sobre os propósitos de leitura, fator que pode levar os alunos à mera busca de informações sem que ocorra a interpretação do texto. Desse modo, a atividade pode ou não mobilizar tais capacidades. Quanto aos objetivos da SD, a atividade pode ser relacionada também ao primeiro objetivo da SD, já que, ao ler a biografia, o aluno possivelmente perceberá algumas características do gênero. Observamos dessa maneira dificuldades encontradas pelas participantes da pesquisa em relação ao trabalho de transposição didática.

A atividade 4 foca o levantamento do conteúdo temático, comparando o conteúdo apresentado no vídeo ao conteúdo apresentado na biografia de Hitler. Por centrar-se no conteúdo do texto, classificamos a atividade como mobilizadora da CA e a relacionamos também ao primeiro objetivo da SD. A atividade 5 objetiva a busca de informações detalhadas no texto. Dessa forma, entendemos que ela pode mobilizar as CA e CD, no entanto, o aluno pode não engajar-se na leitura da biografia e apenas procurar no texto as informações de que precisa para responder as questões. Ela é uma atividade muito semelhante às encontradas em livros didáticos, que buscam explorar o texto pela localização de informações, assim não há garantias de que os alunos realmente vão ler o texto ou vão apenas buscar essas informações

sem realizar sua interpretação. Essa atividade também não se relaciona diretamente aos objetivos estabelecidos pela SD.

A atividade 6 explora a questão da escolha do conteúdo da biografia em relação às intenções e objetivos do autor, mobilizando, dessa maneira, a CA e CS. Por focalizar o conteúdo do texto, essa atividade também se relaciona ao primeiro objetivo da SD.

A atividade 7 é subdividida em quatro questões e foi elaborada com o intuito de abordar aspectos relacionados ao contexto de produção da biografia, pois as atividades referem-se à identificação do lugar de veiculação do texto, produtor e receptor e os objetivos de comunicação. Assim, ela pode ser classificada como mobilizadora das CA. Quanto aos objetivos da SD, essa atividade relaciona-se à parte do segundo objetivo, de refletir sobre a prática de escrita do gênero, no entanto a atividade não explora as influências do gênero na construção da identidade das pessoas.

A atividade 8 objetiva uma autoavaliação da adequação do conteúdo temático privilegiado no texto de produção inicial, tendo em vista a seleção das informações que o aluno julgar mais importantes em seu texto. A atividade mobiliza assim a CA e se vincula ao terceiro objetivo da SD, por estar relacionada à produção textual.

A atividade 9 objetiva o reconhecimento dos verbos no texto para chamar atenção do aluno para o uso do tempo pretérito em biografias, classificamos, dessa maneira, a atividade como mobilizadora das CLD. Todavia, embora a atividade vise abordar os elementos linguísticos discursivos do gênero, o enunciado da atividade solicita apenas a identificação dos verbos e não leva o aluno a perceber a função do uso do pretérito como um elemento necessário à coesão verbal do texto, parecendo, dessa maneira, uma questão de exploração de estruturas gramaticais de forma isolada. Assim, essa atividade pode não mobilizar capacidades de linguagem.

Já a atividade 10 deixa claro em seu enunciado a busca da percepção do aluno sobre tempo verbal utilizado no gênero biografia, assim consideramos que ela mobiliza a CLD. Em relação aos objetivos da SD, as atividades 9 e 10 estão vinculadas ao terceiro objetivo, já que para produção de um texto o aluno deverá se utilizar de recursos linguísticos gramaticais.

Como se pode observar no quadro 25 – o módulo 1 – Hitler apresenta um predomínio da CA, principalmente em atividades com foco no conteúdo privilegiado para produção do gênero biografia, revelando a preocupação das professoras com uma das dificuldades diagnosticadas na produção inicial: a dificuldade dos alunos em selecionar as informações que se espera que o gênero biografia apresente. Uma vez que na produção inicial

os alunos privilegiaram em seus textos informações comumente encontradas em perfis, como filme predileto, *hobbies*, entre outros. Também mostra a preocupação das docentes com a antecipação do conhecimento prévio do aluno sobre a temática e sobre o gênero biografia, tendo em vista que, seria a primeira vez que os alunos seriam expostos à leitura de um texto autêntico em LE.

A CD é mobilizada em apenas duas atividades desse módulo e a CLD em três atividades. A pouca ocorrência dessas capacidades no primeiro módulo da SD, se deve à necessidade de preparar os alunos para o tema que será desenvolvido, e à ênfase dada a percepção de que o conteúdo temático mobilizado pelos alunos na produção inicial não estava adequado ao gênero antes de se explorar sua arquitetura textual e seus recursos linguísticos. A CS é explorada neste módulo em duas atividades, ambas com vistas à adequação de conteúdo temático ao contexto de produção.

Nota-se que a maioria das atividades volta-se ao desenvolvimento de uma única capacidade de linguagem, seguido da integração de duas capacidades. A integração de três capacidades de linguagem ocorre em apenas uma das atividades. O módulo não apresenta atividades que integram as quatro capacidades de linguagem (CS + CA + CD + CLD) revelando, assim, dificuldades do grupo na elaboração de atividades que conseguissem articular as capacidades de linguagem.

Em relação aos objetivos da SD, pode-se observar que há uma preocupação predominante com relação ao reconhecimento de características do gênero seguida da preocupação com a produção do texto escrito. Há pouca ênfase para as atividades com foco na reflexão sobre as práticas de escrita de biografias e a importância das biografias na construção da identidade de seus leitores, observamos ainda a presença de atividades que não se relacionam aos objetivos estabelecidos.

Na sequência, passamos à análise do módulo 2 – Lula.

4.3.3 Análise do Módulo 2 - Lula

O Módulo 2 – Lula, apresenta um quadro intitulado *Para pensar* e 5 atividades, algumas subdivididas em várias outras questões que visam explorar a biografia de Lula. O quadro 26 resume o que analisamos em relação à mobilização das capacidades de linguagem e aos objetivos da SD.

Quadro 26 – Análise das atividades do Módulo 2 – Lula.

	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DA SD “BIOGRAFIA”	Capacidades de linguagem	Critérios de classificação	Relação com os objetivos da SD
MÓDULO 2 - BIOGRAFIA LULA	- Refletir sobre a construção da identidade com base nas experiências vividas por outro e sobre a importância da escrita de biografia para o registro e compartilhamento dessas experiências; - Refletir ainda sobre a veracidade e o enfoque dado pelo autor em relação às informações contidas no texto. (quadro intitulado <i>Para pensar</i>).	CS	5CS, 4CS, 1CS	Refletir sobre a prática de escrita do gênero
	1. Encontrar verbos no passado em um caça palavras.	CLD	4CLD	Produzir uma biografia em LI
	2. Completar a biografia de Lula com os verbos encontrados no caça palavras.	CLD	4CLD	Produzir uma biografia em LI
	3. Organizar a biografia de Lula em ordem cronológica.	CD	1CD	Reconhecer algumas características do gênero textual biografia
	4. Responder a questões de busca de informação (05 questões).	CA, CD	4CA, 2CD	
	5. Reescrever a produção inicial com foco no uso de LI e na cronologia dos acontecimentos.	CS, CA, CD, CLD.,	Todos	Produzir uma biografia em LI

O módulo 2 – Lula inicia-se com um quadro que visa possibilitar uma reflexão sobre a prática de escrita de biografias e sobre a construção de valores basilares para a vida das pessoas por meio de experiências vividas pelo outro. Considerando seus objetivos, classificamos esta atividade como CS. No entanto, é válido apontar que a apresentação da atividade em um quadro de informação complementar pode ser entendida pelo aluno como sendo uma atividade menos importante em relação às outras, não garantindo, assim, o seu engajamento na reflexão proposta. Em relação aos objetivos da SD, essa atividade corresponde ao segundo objetivo.

As atividades 1 e 2, embora aparentemente possuam objetivos comuns de explorar verbos no pretérito, se diferenciam quanto ao desenvolvimento de capacidade de linguagem. A atividade 1 explora o conhecimento gramatical de forma descontextualizada, desvinculada da função discursiva do gênero. Nessa atividade o aluno deve encontrar palavras no pretérito em um caça palavras sem estabelecer relações com o texto, sendo assim, a atividade pode ou não desenvolver a CLD. Já a atividade 2, embora seja um exercício de preenchimento de lacunas, foi classificada como CLD por explorar aspectos linguísticos do

texto, ou seja, por levar o aluno a perceber a função do tempo verbal no texto. Uma vez que para produzir um texto é preciso conhecimentos linguísticos, entendemos que as duas atividades relacionam-se ao terceiro objetivo da SD de produzir uma biografia em LI.

A atividade 3 busca explorar a organização das informações contempladas no texto em ordem cronológica. O seu foco na organização do conteúdo nos levou a classificá-la como CD e a vinculá-la ao primeiro objetivo da SD. A atividade 4 é subdividida em 5 questões que visam à busca de informações detalhadas no texto, podendo mobilizar as CA e CD, no entanto, assim como ocorre em uma atividade similar do módulo 1, não há garantias do engajamento do aluno na leitura e interpretação do texto, podendo ele realizar a busca das informações solicitadas de maneira mecânica. Observamos, também, que essa atividade não corresponde a nenhum dos objetivos propostos.

A última atividade da SD visa à refacção da biografia produzida pelos alunos na produção inicial, mobilizando dessa maneira as quatro capacidades de linguagem. Quanto aos objetivos, a atividade está relacionada ao terceiro objetivo da SD de produzir uma biografia em LI.

A análise desse módulo mostra que as atividades mobilizaram as capacidades de linguagem de forma equilibrada, ou seja, não houve predomínio de uma sobre as outras, sendo que apenas a CA foi pouco menos mobilizada que as demais. No entanto, o módulo apresenta atividades que podem não mobilizar as capacidades de linguagem, evidenciando a dificuldade do grupo na elaboração de atividade com foco na exploração de recursos linguístico-discursivos e em relação a proposta de leitura de texto que vão além da mera localização de informações. Observamos, no módulo, a preocupação com a proposta de atividades que visem na exploração do tempo verbal e a organização do conteúdo temático em ordem cronológica.

Como se pode ver no quadro 26, a maioria das atividades desse módulo mobilizam apenas uma capacidade de linguagem, sendo que apenas uma delas, a que visa à refacção do texto, mobiliza as quatro capacidades de linguagem (CA+CD+CLD+CS), confirmando a dificuldade demonstrada no módulo 1- Hitler de integração das capacidades de linguagem.

Quanto aos objetivos estabelecidos pela SD, nota-se a ênfase no terceiro objetivo, de produzir uma biografia em LI, o que possivelmente revela a preocupação das professoras com a dificuldade dos alunos, diagnosticada na produção inicial, de escrever textos na LE.

A seguir, apresentamos as análises realizadas no módulo 3 – Nelson Mandela, o último módulo da SD.

4.3.4 Análise do Módulo 3 – Nelson Mandela

O módulo 3 – Nelson Mandela apresenta um total de 5 atividades, um quadro com o título *Things to think about* e a produção final. No quadro abaixo, apresentamos a categorização das atividades de acordo com a capacidade de linguagem que desenvolvem e quanto aos objetivos da SD.

Quadro 27 – Análise das atividades do Módulo 3 – Nelson Mandela.

	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DA SD “BIOGRAFIA”	Capacidades de linguagem	Critérios de classificação	Relação com os objetivos da SD
MÓDULO 3 – BIOGRAFIA NELSON MANDELA	1. Pesquisar na <i>internet</i> biografias de Nelson Mandela.	CA, CD, CLD	4CA, 3CD, 1CLD, 5CLD, 8 CLD,	Reconhecer algumas características do gênero textual biografia
	2. Assistir a trechos do filme “Invictus” e relacionar as cenas com palavras chaves (vocabulário).	CS,CLD	2CS, 5CLD,	
	3. Ler a biografia de Nelson Mandela e responder as questões.	CA, CD, CLD	4CA, 1CD, 6CLD	
	4. Reconhecer os advérbios de tempo encontrados no texto.	CLD	2CLD	Produzir uma biografia em LI
	5. Relacionar o pronome pessoal ao referente.	CLD	3CLD	Produzir uma biografia em LI
	- Refletir sobre a influência dos três líderes políticos Hitler, Lula e Mandela no mundo, considerando os diferentes contextos históricos; - Refletir ainda sobre como as ações de diferentes políticos podem modificar nossas vidas; (quadro <i>Things to think about</i>).	CS	4CS, 5CS	
	6. Produzir o texto final com enfoque na arquitetura textual, no uso de conectivos e no uso de advérbios de lugar e tempo.	CS, CA, CD, CLD.	Todas com foco em 3CLD	Produzir uma biografia em LI

A primeira atividade do módulo 3 – Nelson Mandela é uma atividade de pesquisa na *internet*. No laboratório de informática, os alunos deveriam pesquisar biografias de Nelson Mandela em LI e anotar as informações encontradas em um quadro. A atividade proporcionou o contato do aluno com outros exemplares do gênero biografia, permitindo ser possível o desenvolvimento de três capacidades de linguagem: CA, CD e CLD. Quanto ao

objetivo da SD, a atividade está vinculada ao primeiro objetivo, já que o contato com outros exemplares do gênero poderia fazer com que o aluno percebesse algumas características do gênero.

Na atividade 2 do módulo, os alunos deveriam assistir a trechos do filme “Invictus”, que retrata a vida de Nelson Mandela, e relacioná-los a algumas palavras-chaves como *racism*, *protest*, *prejudice* entre outras. Essas palavras fazem parte do vocabulário para leitura da biografia apresentada na próxima atividade. Uma vez que essa atividade leva o aluno a buscar sentido do vocabulário por meio das cenas do filme, ou seja, os alunos são levados a construir mapas semânticos, a atividade mobiliza a CS e a CLD. No entanto, a atividade não está relacionada a nenhum dos objetivos da SD.

A atividade 3 visa à leitura da biografia de Nelson Mandela, no entanto, assim como acontece nos módulos 1 e 2, o enunciado dessa atividade não estabelece objetivos para a leitura do texto, portanto, a atividade pode ou não mobilizar as CA, CD e CLD. Essa atividade também não se relaciona aos objetivos da SD. As atividades 4 e 5 privilegiam a exploração de recursos linguístico-discursivos do texto com enfoque dado aos organizadores temporais e à coesão nominal, sendo assim desenvolve a CLD e se relaciona ao terceiro objetivo da SD de produzir uma biografia.

O módulo apresenta ainda o quadro *Things to think about* que objetiva possibilitar uma reflexão acerca do impacto das ações de líderes políticos no mundo e em nosso dia-a-dia, levando o aluno a fazer relações de aspectos amplos com a sua realidade, ou melhor, relacionar a realidade macro com a realidade micro. A atividade também possibilita fazer com que o aluno se perceba como um ser constituído na interação com outros. Assim, a atividade mobiliza a CS e se relaciona com o segundo objetivo da SD.

A SD finaliza com a produção final, numerada como atividade 6 do módulo 3 – Nelson Mandela. A atividade visa à refação da segunda versão do texto produzido pelos alunos com foco nos organizadores temporais e conectivos. É possível observar, no entanto, uma incoerência em relação aos objetivos dessa atividade, já que nenhuma atividade do módulo explora o uso de conectivos no texto. Por envolver a produção de um texto, a atividade desenvolve as quatro capacidades de linguagem (CA+CD+CLD+CS) e se relaciona ao terceiro objetivo da SD.

Como podemos observar no quadro 27, no módulo 3 há o predomínio da CLD, sendo que as demais capacidades aparecem de forma equilibrada. Mais uma vez o módulo apresenta atividades que podem não levar a mobilização de capacidades de

linguagem, revelando a dificuldade do grupo em elaborar atividades de leitura que mobilizem capacidades de linguagem.

O módulo apresenta um número maior de atividades que agregam mais de uma capacidade de linguagem, sendo que a atividade 1 mobiliza três capacidades (CA+ CD+ CLD), a atividade 2, duas capacidades (CS+CLD), a atividade 3, três capacidades (CA+CD+CLD) e a produção final mobiliza as quatro capacidades de linguagem (CA+ CD+ CLD+ CS). Em relação aos objetivos propostos pela SD, observa-se uma ênfase em atividades vinculadas à produção de uma biografia em LI, possivelmente em busca da melhoria da produção escrita dos alunos, ocorrendo também a presença de atividades não relacionadas a nenhum dos objetivos propostos.

Quanto à questão do desenvolvimento de capacidades de linguagem, agora considerando a SD como um todo, nota-se o predomínio das CA e CLD sobre as demais capacidades. Sendo que a CA aparece 13 vezes, a CD 8 vezes, a CLD 12 vezes e a CS 7 vezes. Confirmando os resultados obtidos na análise dos módulos, de forma geral, a maioria das atividades da SD mobiliza apenas uma capacidade de linguagem (13 atividades), sendo menos recorrente as atividades que conseguem integrar duas (5 atividades), três (3 atividades) e quatro (2 atividades) capacidades. As atividades que integram todas as capacidades de linguagem estão relacionadas à produção ou à refacção de texto. A não integração das capacidades de linguagem pode levar o aluno a uma visão fragmentada da ação languageira, como nas concepções de ensino de línguas tradicionais, por essa razão Cristovão (2007; 2001) defende a articulação das capacidades de linguagem como uma engrenagem.

Nesta seção, analisamos a SD biografia no que se refere ao desenvolvimento de capacidades de linguagem e também quanto a sua coerência aos objetivos propostos pelo material, objetivando responder a minha terceira pergunta de pesquisa: *a SD produzida, enquanto resultado do trabalho de planificação docente, contempla a proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem e está condizente com os objetivos estabelecidos?* Considerando as orientações teórico-metodológicas do ISD (Schneuwly e Dolz, 2004) e os resultados apontados em nossas análises, podemos afirmar que a SD está condizente com a proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem e com os objetivos estabelecidos. No entanto, é importante mencionar a necessidade de melhorá-la considerando os apontamentos realizados.

Realizada a análise da SD, buscamos discutir, na sequência, o que ela pode nos revelar sobre o trabalho de planejamento do professor de línguas.

4.4 A SD E O TRABALHO DE PLANEJAMENTO DOCENTE

Nesta seção, procuramos responder a nossa última pergunta de pesquisa: *o que a SD produzida revela sobre o trabalho de planejamento do professor de línguas?* Para tanto, procuramos interpretar nossos dados com base nas análises já realizadas, buscando encontrar aspectos sobre o trabalho de planejamento docente.

Observando a SD elaborada, é possível perceber alguns aspectos do trabalho de planejamento realizado pelas professoras. O primeiro deles é a escolha do que será ensinado e como será ensinado. É possível perceber também na SD a presença de recursos utilizados no ensino, como: as caricaturas dos três líderes políticos, o vídeo sobre Hitler retirado da propaganda do Jornal Folha de São Paulo, o caça palavras utilizado para trabalhar os verbos no pretérito, os trechos do filme “Invictus” que retrata a vida de Nelson Mandela, etc. Ainda observamos escolhas realizadas pelas professoras, como o tema abordado, os biografados enfocados e a escolha das biografias a serem trabalhadas.

Em relação ao primeiro aspecto citado, a escolha do que será ensinado, Machado (2005) afirma que não são os gêneros os objetos de ensino, mas as operações de linguagem necessárias para a sua produção. Desse modo, é as operações de linguagem necessárias para a produção de biografias o objeto de ensino da SD produzida. É possível entender, então, que a proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem pode ajudar na constituição do objeto de ensino, ela pode ajudar o professor a pensar em atividades que priorizem o ensino das operações de linguagem que precisam ser ensinadas, ou seja, ajuda o professor a pensar em como ensinar. No caso da SD produzida pelas participantes da pesquisa, observamos certa ênfase aos objetivos “reconhecer algumas características do gênero biografia” e “Produzir uma biografia em LI”, em função das dificuldades dos alunos de não saberem que conteúdos abordarem em uma biografia e de escrever em LI. Se os alunos não apresentassem tais dificuldade, a ênfase provavelmente seria outra, isto é, as capacidades de linguagem mobilizadas nas atividades possivelmente seriam outras. Assim, ao considerar o desenvolvimento de capacidades de linguagem, as professoras puderam priorizar atividades que objetivaram sanar as reais necessidades dos alunos. Dessa maneira, é possível afirmar que a proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem pode propiciar, ao professor de línguas, oportunidades de reflexão no plano da planificação das atividades didáticas.

Quanto aos recursos utilizados para o ensino, podemos observar que a escolha deles está baseada nos agires dos alunos, como por exemplo: a escolha pela utilização

de caricaturas, que possivelmente tornaria a SD mais atrativa em seu aspecto visual; a utilização do caça palavras, provavelmente baseada nos gostos dos estudantes, que geralmente se interessam por jogos como esses, entre outros. O uso desses recursos está baseado também na disponibilidade deles ao professor, o vídeo do Hitler, por exemplo, provavelmente não seria usado se não tivesse a possibilidade de utilização da *TV-pendrive*. A utilização desses recursos depende também dos conhecimentos tecnológicos necessários, como, por exemplo, para trabalhar um vídeo como o utilizado na SD é preciso que o professor tenha conhecimentos de informática e de utilização da TV. O que pode nos evidenciar que, no trabalho de planejamento, a escolha dos recursos a serem utilizados pelo professor é baseada em aspectos como: a adequação dos recursos aos objetivos de ensino, os gostos e interesse dos alunos, a disponibilidade dos recursos, os conhecimentos do professor sobre os recursos disponíveis, etc. Sem contar que, em seu planejamento, o professor precisa considerar a hipótese de acontecimento de algum imprevisto, como o não funcionamento dos aparelhos a serem utilizados ou mesmo atrasos na instalação de algum equipamento.

Com relação às escolhas realizadas, como já mencionamos anteriormente, a escolha do gênero biografia foi motivada pela necessidade de fazer com que os alunos percebam a LI como um instrumento a sua disposição, que possibilite o contato com outros conhecimentos e outras formas de viver. A biografia, assim, poderia despertar o interesse dos alunos para o estudo de LI, possibilitando a percepção do aluno para a relação entre o indivíduo e o mundo. Percebemos, dessa maneira, que o gênero foi escolhido por fazer parte de práticas sociais para além do ambiente escolar, escolha referenciada assim pelo agir coletivo social.

Outro ponto a ser observado diz respeito à escolha do tema “líderes políticos” contemplado na SD. Para Cristovão (2007, p. 14), a escolha do tema para o desenvolvimento das atividades de uma SD “[...] deve ser suficientemente interessante e permitir a emergência de posições controversas e uma progressão no desenvolvimento das capacidades dos alunos”. De acordo com a autora, quatro dimensões devem ser consideradas para a escolha do tema: a) a dimensão psicológica, que tem relações com a motivação, afetividade e o interesse dos alunos; b) a dimensão cognitiva, que se relaciona com a complexidade do tema e o conhecimento dos alunos; c) a dimensão social, que tem relação com os aspectos sociais mobilizados pelo tema; d) a dimensão didática em que é preciso considerar que o tema não seja demasiadamente cotidiano.

Considerando as dimensões propostas pela autora, pode-se considerar a escolha do gênero um fator positivo na SD, pois o tema escolhido parece considerar todas

essas dimensões. Principalmente no que se refere à dimensão social, uma vez que os alunos para os quais a SD foi produzida são alunos carentes, oriundos de uma realidade economicamente menos favorecida. Assim, é compreensível a preocupação das professoras que a política venha a fazer parte do currículo escolar. O gênero biografias poderia ter sido explorado considerando diversos temas de interesse dos adolescentes como: esportes, celebridades, artes, entre outros. No entanto, o tema “líderes políticos” foi priorizado revelando a preocupação com a necessidade do trabalho sob essa temática no contexto escolar e a coerência da SD com o Projeto Político Pedagógico da escola que prevê a abordagem da política como tema transversal a ser explorado em sala de aula.

Além da escolha do tema, outro ponto que precisa ser considerado é a escolha dos biografados, Hitler, Lula e Nelson Mandela. O primeiro, uma personalidade histórica importante, possivelmente um exemplo de vida a não ser seguido, porque ele movimentou o mundo pelas armas, violência, intolerância religiosa e preconceito racial. Já o segundo pode representar uma tentativa de proximidade com a vida dos alunos, pois quem escreveria a biografia de Lula em LI? Que interesse teria o resto do mundo sobre a vida do presidente do Brasil, reconhecido como um dos líderes políticos de maior influência no mundo? O último pode representar um exemplo de luta por um mundo mais justo, por suas reconhecidas atitudes pacifistas. Os biografados representam, assim, diferentes exemplos de trajetórias de vida, formas diferentes de viver e entender o mundo. A escolha por Nelson Mandela como um dos biografados também foi realizada considerando o projeto maior da escola, de trabalho com questões étnico-raciais, porquanto o ensino com a SD aconteceria próximo ao Dia Nacional da Consciência Negra estabelecido pela Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003.

Dessa maneira, as escolhas realizadas pelas professoras sobre o tema e os biografados, podem-nos evidenciar que, no trabalho de planejamento, o professor considera: os projetos maiores da escola, o que se entende como fundamental para a formação dos alunos, as demandas sociais e a legislação de ensino. Sendo assim, percebemos que no trabalho de planejamento o professor precisa organizar o tempo de ensino de sua disciplina de forma que contemple todos esses aspectos, reservando ainda espaço de tempo para acontecimentos triviais do contexto escolar, como os recados em sala, as gincanas, festas entre outros. Gerenciar o tempo levando em conta todos esses fatores não nos parece uma tarefa fácil. Por que, então, o trabalho de planejamento docente é tão desvalorizado pelas autoridades educacionais?

Percebemos também que, para o trabalho de planejamento, as professoras lançam mão de estratégias para que o ensino seja mais significativo para os alunos. Por exemplo, a SD traz os objetivos de ensino logo no início, o compartilhamento dos objetivos de ensino e aprendizagem com os alunos parece ser uma estratégia adotada no intuito de engajar os estudantes na proposta de estudo do material, pois o acesso aos objetivos de ensino possibilita ao aluno compreender melhor a razão das atividades, contribuindo na motivação e interesse dos alunos⁵⁴. Também percebemos a utilização de estratégias como de privilegiar atividades de antecipação do conhecimento no início da SD a fim de preparar o estudante para o que lhe será apresentado. O que nos pode evidenciar que, no trabalho de planejamento da SD o professor vai eleger as estratégias que ele considera mais apropriadas para o ensino.

Nesta seção interpretamos os dados de nossa pesquisa a fim de discutir o que a SD pode nos revelar sobre o trabalho de planejamento docente. A partir da análise realizada, podemos perceber muitos fatores levados em consideração pelo professor no trabalho de planejamento: os gostos e interesses dos alunos, a reação deles à proposta de ensino, as suas dificuldades, as necessidades de ensino, os projetos maiores da escola, o que a sociedade espera dos alunos e da escola, a legislação de ensino, os recursos disponíveis, a adequação das estratégias aos objetivos de ensino, o tempo disponível ao ensino, os possíveis imprevistos em sala de aula, etc.

⁵⁴ A listagem de objetivos no início da SD também nos remete aos exemplos de SDs com os quais as professoras tiveram contato durante o curso de extensão e às orientações recebidas para elaboração do material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”.
(Paulo Freire).

A fim de tecer uma síntese acerca de nossa pesquisa, retomamos brevemente as motivações que suscitaram o seu desenvolvimento, seu percurso teórico e metodológico e os resultados alcançados.

Na escola onde estudei por muitos anos, trabalhei como funcionária administrativa e que também foi contexto desta pesquisa, deparei-me com exemplos de condutas de vida os quais me levaram a optar por seguir a carreira docente. Exemplos que me levaram a cursar letras-inglês na UNICENTRO. Na graduação, as reflexões a respeito das dificuldades com as quais os professores se deparam e as reflexões sobre o trabalho desses profissionais fizeram com que minha visão idealizada da profissão perdesse um pouco de seu romantismo e me incitaram a buscar novas/outras práticas de ensino. O curso de graduação me possibilitou, também, o acesso às linhas de pesquisa voltadas ao ensino de línguas, de posicionamento mais crítico, que contestam os métodos com base em tópicos gramaticais e proporcionam poucas oportunidades de construção de significado. Tal contato me levou a perceber o ISD como um construto que oferece um aparato teórico-metodológico potencial na realização de estudos na área.

Diante disso, ao ser aprovada no curso de mestrado na UEL, propus-me realizar um trabalho que procurou *investigar o trabalho/agir de três professoras de línguas e da pesquisadora durante o processo coletivo de planejamento e de elaboração de uma SD para um 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do interior do estado do Paraná, bem como analisar a SD produzida enquanto resultado do trabalho de planificação docente*. Para alcançar tais objetivos, procuramos responder a quatro perguntas de pesquisa: 1) Quais são os agires verbalizados pelas professoras de línguas durante o processo coletivo de planejamento e de elaboração de uma SD? 2) O que os agires identificados revelam sobre o trabalho de planejamento do professor de línguas? 3) A SD produzida, resultado do trabalho de planificação docente, contempla a proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem e está condizente com os objetivos estabelecidos? 4) O que a SD produzida revela sobre o trabalho de planejamento do professor de línguas?

A geração de nossos dados de pesquisa ocorreu em seis encontros de um curso de extensão universitária. O curso foi ministrado por mim, contou com a participação de

três professoras de línguas, e teve como resultado a elaboração de uma SD em torno do gênero textual biografia. Os encontros do curso foram gravados em áudio e vídeo, transcritos e analisados com base no modelo de análise do agir do discurso de Bronckart (1999); Bronckart e Machado (2004); Machado e Bronckart (2009). A SD produzida foi analisada com base em estudos realizados por Cristovão e Stutz (2011); Beato-Canato (2009); Petreche (2008) e também sob uma análise interpretativista com base nas discussões realizadas neste trabalho.

Para responder a nossas perguntas de pesquisa procuramos primeiramente realizar a análise do contexto sócio-histórico mais amplo e da situação de produção dos textos que se constituíram como dados do nosso trabalho. Essas análises permearam as demais análises realizadas nesta pesquisa.

Para responder a nossa primeira pergunta de pesquisa, procuramos realizar a análise discursiva dos textos das transcrições do curso de extensão. Analisamos os movimentos temáticos dos textos, identificamos e interpretamos os SOTs e STTs mobilizados pelas participantes da pesquisa. Em que nos foi possível identificar alguns aspectos do trabalho de planejamento das professoras e algumas fases/característica dessa atividade. Realizamos, ainda, a análise de índice de pessoas, outras marcas linguísticas que codifiquem o actante (nomes próprios, marcas explícitas e implícitas de agentividade), modalizações e verbos. Essas análises nos possibilitaram identificar diferentes agires na fala das professoras participantes, tanto de origem coletiva (plano da coletividade) como de origem individual (plano da individualidade). No plano da coletividade encontramos os seguintes agires: agir coletivo situado, agir coletivo dos interlocutores, agir coletivo social e agir coletivo de um grupo específico. No plano da individualidade, encontramos os seguintes agires: agir individual do enunciador, agir individual do interlocutor, agir individual genérico e agir individual de alguém em específico.

A partir dos agires identificados procuramos analisar os textos de transcrição a fim de responder a nossa segunda pergunta de pesquisa. A análise realizada nos permitiu observar alguns aspectos do trabalho de planejamento do professor que muitas vezes são ignorados. Podemos verificar inicialmente que o trabalho de planejamento é referenciado pelo agir do outro, o professor considera em seu planejamento os agires dos envolvidos em seu trabalho. Ao planejar, o professor recria situações em que interage com outros, alunos, colegas de trabalho e considera experiências passadas para tomada de decisões, o que pode possibilitar oportunidades de reflexão sobre a própria prática. No trabalho de planejamento, o professor ainda pensa e cria formas de gerenciamento individual ou coletivo da atividade, o

que pode propiciar a melhora da sua prática. Planejar, dessa maneira, constitui-se como um meio importante de formação. Nossos dados evidenciaram ainda, entre outros aspectos, a dimensão cognitiva do trabalho de planejamento pela recorrência de verbos de processo (entendi, lembrei, esqueci) (BORBA, 2002).

Para responder a nossa terceira pergunta, analisamos a SD produzida, enquanto resultado do trabalho de planificação das professoras. Acreditamos, assim, que a SD se constitui como fonte de acesso ao trabalho real (Clot, 2006) de planejamento. Analisamos a SD produzida quanto à proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem e aos objetivos de ensino a que o material se propõe. Os resultados nos mostraram que a SD está condizente com a proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem e com os objetivos propostos, tendo, no entanto, que ser considerado uma série de apontamentos realizados. Nossas análises permitiram-nos verificar que as atividades propostas pelo material revelam uma preocupação com as dificuldades e conhecimentos dos alunos, possibilitou-nos observar as capacidades de linguagem privilegiadas pelo material, bem como, apontar as atividades que podem não mobilizar capacidades de linguagem.

Para responder a nossa última pergunta de pesquisa, realizamos a análise interpretativista da SD produzida pelas participantes. Os resultados alcançados apontam para as capacidades de linguagem como meio de ajudar os professores a pensar em atividades condizentes com as necessidades dos alunos, ou seja, contribuem com a constituição do objeto de ensino. Pudemos observar ainda que a escolha dos recursos a serem utilizados no ensino é baseada em aspectos como a adequação deles aos objetivos de ensino; os gostos e interesses dos alunos; a disponibilidade dos recursos; os conhecimentos do professor sobre o uso dos recursos disponíveis. Verificamos também que, no trabalho de planejamento, o professor leva em conta os projetos maiores da escola, o que se entende como fundamental para a formação dos alunos, as demandas sociais, a legislação de ensino, o tempo disponível para o ensino, os possíveis imprevistos em sala de aula, etc. Foi possível, também, observar que no trabalho de planejamento o professor elege as estratégias mais apropriadas para atingir seus objetivos de ensino.

Além de recuperar o percurso teórico-metodológico e os resultados de nosso trabalho, tentaremos reconhecer suas limitações e contribuições.

Uma das limitações de nossa pesquisa refere-se ao fato de não ter-nos voltado ao ensino com a SD produzida. As aulas com a SD foram gravadas em áudio e vídeo, no entanto, devido às nossas limitações de tempo e espaço, já que se trata de uma pesquisa de mestrado, decidimos focar apenas na fase de planejamento e elaboração da SD. No entanto,

reconhecemos que a análise do trabalho realizado em sala de aula com o material produzido poderia nos dar uma melhor visão de todo o processo.

Tivemos também algumas limitações decorrentes do período de tempo de geração dos dados. As 12 horas previstas para a realização do curso de extensão não foram suficientes para o estudo realizado e para a produção da SD. Por isso, algumas das tarefas tiveram que ser realizadas em outro horário pelas professoras e algumas interações foram feitas via e-mail. Dessa forma, nossa pesquisa só foi possível devido ao engajamento e disponibilidade das docentes. Outro fator relacionado ao tempo diz respeito ao fato de termos tido que realizar o curso no sábado à tarde, horário de descanso e lazer das professoras. Isso nos evidencia as dificuldades com que elas se deparam para sua formação e a falta de condições objetivas de trabalho. Devido à proximidade da conclusão das atividades do curso com o final do ano, não pudemos reelaborar a SD com base nas sugestões de reformulação do material pelas professoras.

Em relação às análises realizadas, observamos também limitações em relação a uma melhor exploração do último encontro do curso de extensão. Nesse encontro, a professora que trabalhou com o material em sala relata suas dificuldades, fala sobre as limitações do material e as limitações de seu próprio agir. Além disso, nesse encontro, as professoras assistem a trechos dos vídeos do trabalho de planejamento da SD; o encontro, dessa maneira, se constituiu como um espaço de confrontação entre o trabalho planejado e o trabalho realizado. Reconhecemos, assim, a necessidade de uma análise mais cuidadosa em relação a ele.

Em relação às contribuições deste trabalho, espero poder contribuir primeiramente com o contexto lócus da pesquisa, para a melhoria do trabalho de planejamento das professoras participantes da pesquisa e contribuir com sua formação. As professoras puderam engajar-se em uma atividade em que planejaram seu objeto de ensino, utilizaram, avaliaram e puderam sugerir como ele poderia ser modificado. Esperamos também ter contribuído com os alunos do colégio ao serem expostos a uma abordagem de ensino que os entende como sujeitos da ação linguageira, diferente daquela a que usualmente são submetidos.

Esperamos poder contribuir com as discussões em nossa área de atuação sobre a formação continuada de professores. Assim como com as discussões sobre planejamento, já que conseguimos demonstrar por meio de nossas análises quão complexo é esse trabalho e quão importante é para a prática e formação docente. Acreditamos ter

contribuído com uma discussão sobre o estatuto do agir “planejar” na carga horária de trabalho do professor.

Esperamos, enfim, contribuir para as discussões sobre o agir docente. Nossa intenção não foi, de forma alguma, propor categorias em substituição às encontradas pelos estudiosos da área. Mas procuramos desenvolver categorias a partir de nossos próprios dados, que nos permitissem verificar os agires verbalizados pelas professoras participantes da pesquisa no trabalho de planejamento de seu ensino. No entanto, não pudemos verificar a aplicabilidade das categorias identificadas em outros textos e em situações diferentes do trabalho docente, o que deixamos como sugestão para possíveis trabalhos futuros.

Não podemos encerrar as considerações finais sem uma reflexão sobre aspectos de nossa pesquisa que ainda nos instigam, bem como deixar em suspenso questionamentos que ainda nos inquietam.

Durante o percurso de pesquisa nos questionamos algumas vezes se o curso de extensão poderia ter sido proposto de forma diferente, se poderia ter sido tomado sob a perspectiva de outras correntes teóricas. As reflexões proporcionadas pelas discussões em nosso grupo de pesquisa (LED) e as provocações de estudiosos de outras abordagens teóricas, levaram-nos a questionar se, de certa maneira, nossa proposta de formação se assemelha a uma abordagem *top down* de formação docente, ou seja, a um modelo de formação em que os professores são expostos a pressupostos teóricos elaborados por especialistas da área, pressupondo-se que tal contato desperte mudanças nas práticas de ensino do professor.

Diante disso, perguntamo-nos algumas vezes: será que o curso proposto para as professoras poderia ter sido mais negociado?, embora elas tenham escolhido o gênero a ser trabalhado, o tema, as atividades, os recursos, será que ainda eu poderia ter deixado as professoras decidirem as leituras que gostariam de ter realizado e em qual perspectiva teórica elas prefeririam ter se fundamentado?

Perguntamo-nos muitas vezes, se assim fosse, será que os resultados teriam sido diferentes? Provavelmente sim, se melhores ou piores, não sabemos, já que não foi assim que a pesquisa foi conduzida. No entanto, como eu, iniciante do curso de mestrado, ainda sem prática profissional, poderia ter feito diferente? Ofereci às professoras aquilo de que eu dispunha naquele momento, levei uma proposta às professoras dentro daquilo que eu conhecia. Procurei assim, dentro dessa proposta de formação, deixar espaço para o diálogo, deixar espaço para as decisões das professoras.

Mas então, no que nossa proposta de formação se diferencia das propostas descritas no primeiro capítulo deste trabalho? Acreditamos que se trata de propostas muito

diferentes se considerarmos aquilo que o professor produz e cria. Porque ele não produziu algo para alguém avaliar, sugerir alterações, como acontece com os planos de aula e com o “Projeto Folhas”. Também não produziu algo de que nunca receberá resposta e não sabe sequer se alguém vai ler, como acontecem com as produções das Semanas Pedagógicas e outras tantas modalidades de formação. As professoras produziram para elas mesmas, para seus alunos, pensando no contexto para o qual aquele material foi produzido, para elas avaliarem e alterarem. Elas produziram o material, ensinaram com ele e tiveram a oportunidade de sinalizar as alterações necessárias para o ensino. Se retomarmos a concepção de treinamento e formação de Leffa (2001), abordada no primeiro capítulo de nosso trabalho, podemos afirmar que nosso curso se afastou de uma concepção de treinamento, aproximando-se de uma concepção de formação docente, já que não foi nosso objetivo preparar as professoras para a execução de uma tarefa, mas sim buscamos a reflexão sobre por que fazer e como fazer.

O leitor pode nos perguntar ainda se um curso de 12 horas poderia ter forças suficientes para modificar as práticas das professoras. Se nos voltarmos ao histórico de formação de professores e o histórico de ensino de LI que abordamos neste trabalho, com certeza não vai ser um curso de curta duração que transformará completamente a prática dessas professoras, mas acreditamos que ele poderia ter força, sim de inquietá-las e mesmo que minimamente desacomodar o contexto em que intervimos. Talvez nossa principal contribuição não seja a de levar às professoras novos conceitos teóricos e metodologias de ensino, mas de dar voz a essas profissionais e evidenciar como é importante e rico o momento de planejamento.

Acredito, ainda, ser necessário ressaltar a importância da realização desta pesquisa para o meu próprio desenvolvimento profissional. Olhar para o trajeto percorrido me possibilita ver e sentir o quão válido foi esse processo de busca. Como bem nos alerta a epígrafe de nossas considerações finais, ela não possibilitou apenas os resultados alcançados, mas me permitiu um reposicionamento sobre meus próprios valores e crenças. Hoje, dois anos depois de iniciar o curso de mestrado, agora nomeada no concurso de professores do estado do Paraná, e de volta à escola em que fui aluna e funcionária, sinto-me muito mais preparada para dizer **SOU PROFESSORA**.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S. **Trabalhodoprofessor@chateducacional. com. br Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- ALMEIDA, G. P. **Transposição didática: por onde começar?**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALONSO, T.; CRISTOVAO, V. L. L. Biografias em inglês: uma abordagem do gênero sob a visão sócio-interacionista. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007. p. 175-185.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-53.
- BAKHTIN, M/VOLOSHINOV. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1992.
- BEATO-CANATO, A. P. M. **Trocas de correspondência *pen pal* e sequências didáticas para ensino de língua inglesa**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- BORBA, F. S. **Dicionário de usos do português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.
- BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 set. 2011.
- _____. Lei nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 26 out. 2011.
- BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- _____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- _____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. Conferência - PUC-SP - 11 de junho de 2010.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, J. P. (Org.). **Agir et discours em situation de travail**. (Cahier de la section de sciences de l'éducation, n. 103). Genève: Université de Genève, 2004. p. 213-262.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17-32.

_____. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHAFE, W. **Significado e estrutura linguística**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

CHEVALLARD, Y. **A theoretical approach to curricula**. Seminário Internacional de Estudos Comparativos de Currículos de Matemática em Diferentes Países. Itália, 1992. Disponível em:

<http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/A_Theoretical_Approach_to_Curricula.pdf>.

Acesso em: maio 2011.

CHIMENTÃO, L. K. **O sentido da formação contínua para professores de língua inglesa**. 2010. 161 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. Modelo didático de gêneros como instrumento para formação de professores. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: Edusc, 2002. v. 1, p. 31-73.

_____. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO A. R.; BEZERRA M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna,

2005^a. p. 95-106.

_____. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória, 2005b.

_____. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007.

_____. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B.; NASCIMENTO, E. L.; SANTOS, S. A. M. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 6, p. 41-76, jan./jun. 2006.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M.; PETRECHE, C. R. C.; FERRARINI, M.; ANJOS-SANTOS, L. M. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras (UFSM)**, v. 20, p. 191-215, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística aplicada e sociedade**, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R. Desenvolvimento profissional na atividade de produção coletiva de material. CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORACINI, M. J. R. F. A Abordagem reflexiva na formação do professor de línguas (materna e estrangeira). In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.) **O desejo da teoria & a contingência da prática** - discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

DELAMOTTE-LEGRAND, R. A profissão de professor: relação com os saberes, diálogo e colocação em palavras. In: SOUZA-E-SILVA; M. C. P; FAÏTA, D. (Org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 127-137.

DENARDI, D. A. C. **Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing**. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e Progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; Posfácio. In: MACHADO, A. R. et al. (Org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 165-172.

FAITA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 55-80.

FERNANDEZ, C. M. **Manual do professor de uma coleção de livros didáticos de língua inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente?**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

GIMENEZ, T. Histórias pessoais e o processo de formação de professores. **Intercâmbio** (PUCSP), São Paulo, v. 6, part II, 1997. p. 589-595.

GRADDOL, D. **English next**. London: British Council, 2006.

GUIMARÃES, A. M. M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 347-374, set./dez. 2006. Disponível em:

<<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/3%20art%201%20%28guimaraes%29.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2010.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 14.

JORDÃO, C. M. English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. **Globalisation, Societies and Education**. v. 7, n. 1, 2009, p. 95-107.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras, construindo a profissão**. Pelotas, 2001.v. 1, p. 333-355.

LEONTIEV, A. **Activity, Consciousness, and Personality**. Traduzido do russo para o inglês por Marie J. Hall. Progress Publishers, 1978. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/leontev>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e o realizado**: um espaço de emergência do trabalho real do professor. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MACHADO, A. R. **O Diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. 1995. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

_____. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **DELTA, Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-26, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v16n1/a01v16n1.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2009.

_____. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **DELTA**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 311-328, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v20n2/24272.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2011.

_____. A perspectiva interacionista sóciodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, M. A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

_____. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 43-70.

MACHADO, A. R; BRONCKART, J. P. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A.R. et al. (Org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gênero: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6 n. 3, p. 547-573, set/dez. 2006.

MACHADO, A. R; GUIMARRÃES, A. M. M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A. R. et al. (Org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros Textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-41.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; BARADI, G.; TARDELLI, L. S. A.; TOGNATO, M. I. R. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. **Calidoscópico**, v. 2, n. 2, p. 89-95, jul./dez. 2004. Disponível em:

<http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/17calidoscopia2n2_artigo12.pdf>. Acesso em: 19 set. 2009.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: Magalhães, M. C. C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MARQUES, J. L. Formação de professores reflexivos em serviço. In: PONTES, A. et al. (Org.) **Educação e formação de professores: reflexões e tendências atuais**. São Paulo: Zouk, 2004.

MAZZILLO, T. M. M. **O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) _ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MENEGOLLA, M.: SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?**. 19.ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2010.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais e formação do professor: construindo experiências**. XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio de Letras e Linguística, 2006. p. 1123-1131. Disponível em:
<www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_199.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2010.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAITA, D. (Org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

PARANÁ. **Lei Complementar nº. 103 de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Disponível em:
<<http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/319b106715f69a4b03256efc00601826/0136dea4d1af589c03256e98006e2e8b?OpenDocument>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

PARANÁ, SEED. **Resolução nº. 1457/2004**. Curitiba: SEED, 2004.

_____. **Resolução nº. 2007/2005**. Curitiba: SEED, 2005.

_____. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental**. Secretaria de estado da Educação do Paraná, Superintendência da Educação, Curitiba, 2006.

_____. **Instrução nº. 005/2007**. Curitiba: SEED, 2007.

_____. **Documento Síntese**. Programa Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba, 2008.

PARANÁ, SEED/SUED. **Instrução nº. 006/2006**. Curitiba: SEED/SUED, 2006.

PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2008.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: uma proposta de constructo**. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RAMOS, S. G. M. **O Programa de desenvolvimento educacional do Estado do Paraná e sua Proposta de Formação Continuada: foco nos grupos de trabalho em rede**. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor. In: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 3-34.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner**. London: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SZUNDY, P. T. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 115-137, 2008.

TAMAROZI, L.; CRISTOVÃO V. L. L. O contexto escolar: alvo da transposição didática do projeto Modelos Didáticos de Gêneros. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007. p. 29-34.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1998.

APÊNDICE



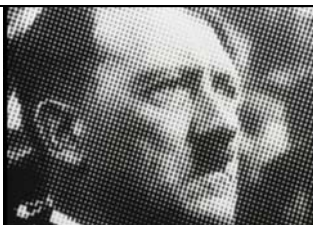
Objetivos:

1. Reconhecer algumas características do gênero textual biografia.
2. Refletir sobre esta prática de escrita e suas influências na construção da identidade das pessoas.
3. Produzir um texto escrito de biografia de uma pessoa na língua inglesa, composta pelo menos de um parágrafo.

Módulo 1

1. Nas próximas aulas você vai estudar sobre a vida de três líderes políticos, que você pode ver nas caricaturas acima. Você sabe quem são eles? _____

2. O primeiro que vamos ver é Adolf Hitler. Veja o vídeo sobre a vida de Hitler retirado da propaganda do jornal Folha de São Paulo: <http://www.youtube.com/watch?v=pY4FCKIQISA>



What I Know about Hitler

A propaganda do Jornal Folha de São Paulo traz algumas informações sobre a vida de Adolf Hitler. Com base no vídeo responda:

a) Como podemos saber se as informações sobre Hitler transmitidas na propaganda são verdadeiras?

b) Onde você confirmaria tais informações? _____

c) Em que tipo de texto essas informações podem ser encontradas? _____

d) Das informações constantes no vídeo, qual(is) dela(s) você espera encontrar em uma biografia de Hitler? _____

5. Retire da biografia de Hitler as seguintes informações:

Quando e onde Hitler nasceu?	
Hitler foi líder de um famoso partido político, qual?	
Que tipo de medidas políticas Hitler adotou enquanto estava no poder?	
O que foi o Holocausto?	
Como Hitler morreu?	

6. A biografia traz informações a respeito da vida política de Hitler, e não sobre sua infância, nome de seus pais e sua vida pessoal. Na sua opinião, por que o autor priorizou essas informações?

7. Sobre a biografia de Hitler responda:

a) De onde ela foi retirada? _____

b) Quem escreveu? _____

c) Por que escreveu? _____

d) Para quem escreveu? _____

8. Você escreveu uma biografia sobre alguém importante na sua vida, comunidade ou escola. Releia sua biografia. Que tipo de informações você priorizou? Retire do texto aquelas que você julga mais relevantes? _____

9. Assinale os verbos no texto

10. Em uma biografia, os acontecimentos estão no tempo passado, presente ou futuro? Por quê?

Módulo 2

Para pensar

Ao longo de nossas vidas nos construímos com base nos exemplos das pessoas com quem convivemos, sejam eles positivos ou negativos, assim, torna-se importante o registro da vida dessas pessoas para que suas experiências possam ser compartilhadas. Por essa razão, a escrita de biografias torna-se importante. No entanto, é preciso ter cuidado com a veracidade dos fatos abordados, pois uma biografia pode enaltecer uma pessoa ou mesmo trazer apenas os aspectos negativos de sua vida.



1. Word-seek. Encontre os verbos no quadro:

HAD **RELOCATED** **LOST** **RE-ELECTED**
TOOK
WAS ELECTED **RE-MARRIED** **GOT** **MARRIED**
BEGAN
OFFERED **DIED** **WAS RE-ELECTED** **BORN**

D	R	T	B	E	E	O	G	C	R	E	M	A	R	R	I	E	D	A
L	W	Q	X	R	T	F	I	U	Y	B	E	R	U	K	Z	V	C	T
D	E	I	D	J	D	F	A	K	H	B	B	E	G	A	N	O	A	B
M	Z	W	U	H	E	E	H	Y	A	V	I	K	G	T	H	L	R	N
Y	T	S	J	E	T	R	W	A	S	R	E	E	L	E	C	T	E	D
T	O	O	K	M	C	E	Q	X	R	D	A	H	Q	Z	P	K	L	I
F	P	L	F	G	E	D	T	U	B	N	O	M	A	O	S	G	O	O
V	T	K	T	T	L	A	W	E	R	W	U	I	L	P	I	E	C	K
T	R	C	S	Y	E	B	O	R	N	Y	A	D	K	V	U	M	A	L
O	B	E	O	J	S	G	V	F	L	L	D	W	J	I	Y	I	T	P
G	L	H	L	I	A	V	P	K	U	Q	B	N	R	F	D	S	E	O
M	K	U	Z	E	W	X	C	D	E	I	R	R	A	M	Y	J	D	P



2. Complete as frases com os verbos que você encontrou no WORD-SEEK do exercício anterior:

He _____ to Marisa, with whom he _____ three sons.

At age 14 he _____ his first formal job in a copper processing factory.

_____ Luiz Inácio da Silva on 27th of October.

On 29th of October, Lula _____ as President of Brazil until January 1st, 2011.

His family _____ to the city of São Paulo, which _____ greater opportunities.

_____ Maria de Lourdes, who _____ together with their son while giving birth.

Lula _____ as President of Brazil and _____ office on 1st of January.

At the age 19, he _____ a finger in an accident while working as a press operator in an automobile parts factory.

His professional life _____ at age 12 as a shoeshine and street vendor.

3. As sentenças do exercício anterior foram retiradas da biografia do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, porém elas estão fora da ordem cronológica. Em grupos, organize as frases de acordo com a data dos acontecimentos:



DA SILVA, LUIZ INÁCIO LULA

1945	-
1956	-
1957	-
1959	-
1964	-
1969	-
1974	-
2003	-
2006	-

Fonte - <http://www.s9.com/Biography/da-Silva-Luis-Inacio-Lula>

Módulo 3

1. Agora no Laboratório de Informática - Pesquise na Internet biografias de Nelson Mandela. Veja abaixo os sites sugeridos pela professora e anote no quadro as informações que encontrar sobre Nelson Mandela.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Nelson_Mandela

http://en.wikipedia.org/wiki/Nelson_Mandela

http://nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/1993/mandela-bio.html

<http://www.semretops.com/diversos/nelson-mandela-frases-biografia-e-fotos/>

<http://www.histoire-pour-tous.fr/pt/biographies/2644-la-biographie-de-nelson-mandela-1918.html>

http://www.writespirit.net/authors/nelson_mandela/biography_mandela

Site (s) pesquisado(s): _____

WHAT I KNOW ABOUT NELSON MANDELA

2. Vamos assistir a alguns trechos do filme “Invictus”, que retrata a vida de Nelson Mandela no período em que foi presidente da África do Sul. Assinale aspectos que você observou nas cenas.

- | | |
|---|--|
| a) <input type="checkbox"/> racism | <input type="checkbox"/> protest |
| b) <input type="checkbox"/> prejudice | <input type="checkbox"/> imprisonment |
| c) <input type="checkbox"/> peace | <input type="checkbox"/> tensions |
| d) <input type="checkbox"/> election | <input type="checkbox"/> black president of South Africa |
| e) <input type="checkbox"/> democracy | <input type="checkbox"/> victory |
| f) <input type="checkbox"/> political aspirations | <input type="checkbox"/> victims of apartheid |

3. Leia a Biografia de Nelson Mandela e responda às questões:

Nelson Mandela



Nelson Rohihlahla Mandela, b. July 18, 1918, became the first black president of South Africa on May 10, 1994. Trained as an attorney, he helped form the Youth League of the African National Congress (ANC) **in 1944**. **In 1961** he abandoned peaceful protest and became head of the ANC's new military wing. Sentenced to life imprisonment in 1964, Mandela came to symbolize black political aspirations and was named head of the ANC **after** his release **on Feb. 11**, 1990. He and F. W. de Klerk shared the Nobel Peace Prize for negotiating South Africa's peaceful transition to multiracial democracy. **After** the ANC victory in the April 1994 elections, Mandela worked to ease racial tensions, court foreign investment, and provide services to the victims of apartheid. Mandela has announced that he will not run for reelection in 1999, and in December 1997 Thabo Mbeki succeeded him as ANC party leader.

<http://www.pitara.com/magazine/people/online.asp?story=15>

4. As palavras em negrito no texto são advérbios de tempo. A sua função no texto é de marcar em que tempo ou ordem os fatos ocorreram. Copie os advérbios de tempo e escreva os seus significados. _____

5. Leia a seguinte frase retirada da biografia de Nelson Mandela: “**He** and F. W. de Klerk shared the Nobel Peace Prize for negotiating South Africa's peaceful transition to multiracial democracy.” O pronome pessoal “**He**” refere-se a quem? _____

Things to think about

You saw the biographies of three political leaders who had great influence in the world, each one of them at different times in history. In your opinion there are people who can change the world by your actions? Why? Or Why not? What change in your life with the political actions of the Brazilians politicians?

