

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Gustavo Henrique da Silva Lima

**O QUE EU ENSINO QUANDO ENSINO GÊNEROS?  
UM ESTUDO SOBRE AS RESSIGNIFICAÇÕES DO AGIR DIDÁTICO  
DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Recife-PE  
2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Gustavo Henrique da Silva Lima

**O QUE EU ENSINO QUANDO ENSINO GÊNEROS?  
UM ESTUDO SOBRE AS RESSIGNIFICAÇÕES DO AGIR DIDÁTICO  
DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Linguística.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elizabeth Marcuschi (UFPE)

Coorientadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Betânia Passos Medrado (UFPB)

Linha de pesquisa: Análise de práticas de linguagem no campo do ensino

Recife-PE  
2016

Catálogo na fonte  
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

L732o	<p>Lima, Gustavo Henrique da Silva O que eu ensino quando ensino gêneros?: um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa / Gustavo Henrique da Silva Lima. – Recife, 2016. 284 f.: il., fig.</p> <p>Orientadora: Elizabeth Marcuschi. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2016.</p> <p>Inclui referências e apêndices.</p> <p>1. Agir didático. 2. Gêneros textuais. 3. Ensino de língua. I. Marcuschi, Elizabeth (Orientadora). II. Título.</p> <p>410 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2016-208)</p>
-------	---

**GUSTAVO HENRIQUE DA SILVA LIMA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do Grau de Doutor em LINGUÍSTICA em 12/02/2016.

**TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Profª Drª Elizabeth Marcuschi**  
Orientadora – LETRAS - UFPE

---

**Profª Drª Siane Gois Cavalcanti Rodrigues**  
LETRAS – UFPE

---

**Profª Drª Fatiha Dechicha Parahyba**  
LETRAS – UFPE

---

**Profª Drª Telma Ferraz Leal**  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - UFPE

---

**Profª Drª Regina Celi Mendes Pereira da Silva**  
LETRAS - UFPB

Recife-PE  
2016

À Abuêndia Padilha Peixoto Pinto (*in memoriam*),  
pelo exemplo de ser humano e de profissionalismo  
acadêmico.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai onipotente, Senhor de nossos destinos. Obrigado por mais essa vitória. A ti, toda honra e glória!

À Virgem Maria, por me acalantar com seu manto sagrado e fortalecer o meu espírito nos momentos difíceis dessa trajetória.

À minha avó Luíza Bernadeth (*in memoriam*), que muito me ensinou sobre o que é viver uma vida dedicada a Deus e ao próximo. Vó, obrigado pelo seu exemplo de fé cristã!

Aos meus pais João e Madalena, pelo amor incondicional, por todas as orações e por todo o investimento que fizeram na minha formação. Vocês também são responsáveis por mais essa conquista. Obrigado!

À minha esposa Leila, por compreender as minhas ausências e ser o meu porto seguro. Amor, obrigado por sempre acreditar no meu potencial até mesmo quando eu achei que não iria mais conseguir. As suas palavras e o seu amor me fortalecem a cada dia. Te amo para sempre!!!

Ao nosso filho Luan, bem mais precioso, motivo maior de todo meu esforço e dedicação. Quantas vezes parei de escrever simplesmente para estar com você, compartilhando alegrias, brincadeiras, conquistas e descobertas? Ao seu lado, aprendo todos os dias o significado de ser Pai. Obrigado, meu filho, por todos os sorrisos que me fizeram seguir em frente e pela pergunta que me incentivou muito nessa reta final: “pai, quantas páginas faltam para terminar?”.

Aos meus sobrinhos (filhos do coração) Karoline, Henrique, Sophia, Ian Miguel e Piettra. A alegria de vocês me contagia e me faz acreditar em um mundo com mais harmonia entre os povos. Obrigado pela presença de vocês na minha vida!

Ao meu irmão Tarcísio, a quem sempre recorri quando o notebook “dava o tilte”. Obrigado, meu “brother”, pelo seu suporte técnico e por sua amizade verdadeira.

À minha cunhada Katiene, pelas orações que tanto alimentaram o meu espírito.

Às minhas cunhadas (irmãs do coração) Lidiana e Laila, ao meu sogro Sérgio (pai do coração) e a Igor, pelas risadas e brincadeiras compartilhadas que tanto me ajudaram a descontrair em meio à tensão. É sempre um prazer estar ao lado de vocês.

À minha sogra Gislaine (mãe do coração), pela sua sempre prontidão e disposição para cuidar do meu filho enquanto eu trabalhava, estudava e escrevia esta tese.

A Júnior (Genésio) e à Lidiana, por abrirem as portas da sua residência e disponibilizarem os equipamentos para que eu pudesse realizar as sessões de autoconfrontação com as professoras colaboradoras.

À Lidiana, que disponibilizou um pouco do seu precioso tempo para me acompanhar e registrar em vídeo algumas aulas durante a coleta dos dados.

À minha prima Pricila (irmã do coração), por seu carinho e amizade verdadeira.

Aos demais familiares (tios, tias, cunhadas, primos (as), etc.), pelo incentivo e por compreenderem as minhas ausências (tão necessárias) para me dedicar a esta pesquisa.

À Aline Melo, pelo auxílio na leitura dos textos em francês.

À professora Abuêndia Pinto (*in memoriam*), minha eterna orientadora, por ter apostado neste projeto desde o início, mas cujo ciclo da vida foi interrompido, nos privando de sua convivência. Os encontros de orientação no seu apartamento, sempre regados a bate-papos acadêmicos, boas conversas, risadas e lanches saborosos, foram imprescindíveis para o rumo desta pesquisa. A ti, Abuêndia, todo o meu carinho, admiração, respeito e gratidão. Você sempre será minha referência acadêmica.

À professora Beth Marcuschi, por ter me acolhido como orientando e possibilitar a continuidade desta tese. Obrigado por também acreditar nesta pesquisa e por me conduzir até aqui com sabedoria, serenidade e profissionalismo. Também aprendi muito com você. Os nossos diálogos ainda renderão muitos projetos acadêmicos.

À professora Betânia Medrado, minha coorientadora, pelo carinho, pela generosidade, pela atenção, pelas leituras sempre muito cuidadosas e orientações precisas para a realização deste estudo. Os nossos diálogos também renderão muitos projetos acadêmicos.

Às professoras colaboradoras, por abrirem as portas das suas salas de aula e compreenderem a importância desta pesquisa. Meu compromisso com vocês está mantido.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPE, em especial aos mestres Luiz Antônio Marcuschi (*in memoriam*), Judith Hoffnagel, Angela Dionisio, Antônio Carlos Xavier, Maria Cristina Damianovic, Evandra Grigolletto, Beth Marcuschi, Abuêndia Pinto (*in memoriam*) e Benedito Gomes Bezerra, pelas discussões produtivas, pelas leituras indicadas e pelos conhecimentos compartilhados que tanto ajudaram a me constituir pesquisador.

À coordenação, aos funcionários e aos bolsistas do PPGL/UFPE, pela prontidão em resolver entraves administrativos e atender às minhas solicitações.

Aos meus colegas da turma do PPGL/UFPE (Amanda Lêdo, Andréa Moraes, Rosemberg Nascimento, Daniele Nunes, Hélio Castelo Ramos, Maria Aldenora Cabral, Simone Reis e Gerenice Cortês), pelos produtivos diálogos acadêmicos.

Às professoras Siane Gois, Telma Ferraz Leal e Maria Cristina Hennes Sampaio, pelas leituras cuidadosas e pelas valiosas contribuições em diferentes etapas do

processo de qualificação da tese. O olhar de vocês ajudou a delinear melhor os rumos desta pesquisa.

À professora Fatiha Dechicha Parahyba, que, generosamente, se disponibilizou para revisar as versões em inglês e francês do resumo desta tese.

À professora Sônia Virgínia, pelas valiosas informações que me ajudaram a reconstituir o processo de elaboração das Orientações Teórico-Methodológicas de Língua Portuguesa.

Ao Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT) da UFPB, por permitir a minha participação em algumas discussões relacionadas ao Interacionismo Sociodiscursivo.

Às coordenações dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia da UAG/UFRPE, pela sensibilidade em ajustar os meus horários de aula de forma que eu pudesse me dedicar à escrita desta tese.

Aos meus colegas de trabalho da UFRPE – Unidade Acadêmica de Garanhuns, por todo o incentivo, especialmente à Morgana, Sônia, Dennys e Diana, pessoas muito queridas e com as quais ainda espero compartilhar e desenvolver muitos projetos.

A todos os meus alunos e orientandos da UAG/UFRPE, pela confiança, pelo carinho, e por acreditarem que a educação pode transformar vidas.

À Jaciara e à Morgana, pela companhia nas caronas compartilhadas e pelas boas conversas nos trajetos Recife/Garanhuns e Garanhuns/Recife.

À Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte, em especial ao professor Sinésio Monteiro, por confiar no meu trabalho à frente da equipe técnica de Língua Portuguesa durante o período de 2009 a 2012, e por autorizar a realização da coleta de dados nas escolas sob jurisdição dessa Regional.

Aos colegas das equipes de Normatização e Ensino da Unidade de Desenvolvimento do Ensino (UDE), com os quais aprendi muito através das trocas de experiências e ações desenvolvidas: Reginaldo, Patrícia, Assis, Marta Aguiar, Cris Abreu, Maria José Nascimento, Marilyn, Bruno, Lúcia, Ilma, Cláudio, Jorge, Katianne, Solange, Darllene, Mika, Fernando, Thereza, Neta, Carol Araújo, Rita, Marinaldo, Eurídice Alves, Dalexon, Dierson, Maria José Campos, Elvira, Dilma, João, Gêsser, Carol, Carla Rogéria, Roseane e Assunção.

Aos colegas da Gerência de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (GEJAI) da Secretaria Estadual de Educação, por onde tive uma curta, porém intensa passagem: Cláudia Abreu, Danielle, Jandy, Maria Cândida, Thiago, Célia, Verônica, Diego, Enildo, Roberto, Josinete, Danúbia, Mônica e Rosa.

A todos os professores que fizeram parte do Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa (GEDELP): Alberto, Cris Abreu, Amanda, Danielle, Diego, Eunaide, Fátima, Gilberto, Gilvânia, Leila, Lilian, Luciana, Maria do Carmo, Marta Aguiar, Marta Santos, Nadja, Paulo, Rita, Rosineide, Sandra, Simone e Telma.



Foi um imenso prazer coordenar esse grupo e trocar experiências. Vocês são demais!

A todas as outras pessoas que aqui não foram mencionadas, mas que, de alguma forma, contribuíram para a elaboração desta tese.

“Por isso eu pergunto  
A você no mundo  
Se é mais inteligente  
O livro ou a sabedoria?”

Marisa Monte

## RESUMO

Esta tese inscreve-se num movimento recente de pesquisas em Linguística Aplicada que investigam o trabalho do professor no contexto educacional brasileiro. O objetivo foi o de investigar as ressignificações do professor de Língua Portuguesa no que concerne ao agir didático com gêneros textuais. Assumimos aqui a noção de agir didático elaborada por Silva (2013), a qual compreende a dimensão do agir docente em que ocorre o processo de decomposição do objeto de ensino, com vistas ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. O referencial teórico é composto pelo aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006 e 2008; MACHADO e BRONCKART, 2009), numa interface com os estudos oriundos da didática das línguas (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004 e 2009; DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2009; SCHNEUWLY, 2009) e das disciplinas do trabalho (AMIGUES, 2004; CLOT, 2007; MACHADO, 2010 e BULEA, 2010). O *corpus* foi constituído por duas sequências de ensino com gêneros, além de entrevistas e textos produzidos por duas professoras de Língua Portuguesa em sessões de autoconfrontação simples e cruzada. Os resultados evidenciaram que as escolhas dos gêneros a serem levados para a sala de aula seguiam critérios que consideravam não só as prescrições oficiais, mas as necessidades de ensino e as possibilidades de regulação da aprendizagem. Em relação ao trabalho com gêneros nas aulas de língua materna, identificamos a ocorrência de algumas formas de planificação do agir didático nas práticas de ensino das duas professoras. Ao retomarem e comentarem sobre o seu agir didático com gêneros, observamos que o processo de ressignificação desse agir acontecia mediante um agir-implicado das professoras, em conjunção com as situações didáticas vivenciadas nas salas de aula, o que ficou evidente pelo uso constante do discurso interativo. Também verificamos a recorrência às figuras de ação ocorrência, ação canônica e ação experiência para evocar mundos discursivos que revelavam concepções e práticas já cristalizadas no agir didático das professoras no que concerne ao trabalho com gêneros. As análises apontaram ainda para uma nova categoria de interpretação do agir.

**PALAVRAS-CHAVE:** Agir Didático. Gêneros Textuais. Ensino de Língua

## ABSTRACT

This thesis fits within a recent movement of research work in Applied Linguistics which investigates teacher's work in the Brazilian educational context. The aim consists in examining how teachers of Portuguese re-signify their didactic actions when working with textual genres. The notion of didactic action developed by Silva (2013) has been adopted in this work. This notion includes the dimension of teacher's action where the process of decomposition of the teaching object takes place with a view of achieving the students' cognitive development. The theoretical framework comprises the theoretical and methodological contribution of Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006 and 2008; MACHADO and BRONCKART, 2009), in an interface with studies on didactics of languages (SCHNEUWLY and DOLZ, 2004 and 2009; DOLZ, GAGNON and DECÂNDIO, 2009; SCHNEUWLY, 2009) and the ones related to work (AMIGUES, 2004; CLOT, 2007; MACHADO, 2010 and BULEA, 2010). The corpus comprises two teaching sequences with genres, as well as interviews and texts produced by two teachers of Portuguese during simple and cross self-confrontation sessions. The results have revealed that the choices of the genres to be taught in the classroom were made in agreement with the criteria which take into account the official prescriptions, the teaching needs as well as the possibilities of learning regulation. In relation to the work with textual genres in first language classes, we have identified the occurrence of some forms of planning of the didactic action in the teaching practice of both teachers. When they revisited and commented upon their didactic action while teaching genres, we have observed that the re-signifying process occurred through the teachers' implication-action together with the didactic situations experienced in the classrooms, which became clear through the constant use of interactive discourse. We have also observed the recurrence of action figures, namely: occurrence action, canonical action and experience action to recall discursive worlds which reveal crystallized conceptions and practices in the teachers' didactic action in relation to the teaching of textual genres. The analyses have further indicated a new category for the interpretation of the didactic action.

**KEYWORDS:** Didactic Action. Textual Genres. Language Teaching

## RÉSUMÉ

Cette thèse s'insère dans un mouvement récent de recherches en Linguistique Appliquée qui analysent le travail enseignant dans le contexte éducationnel Brésilien. L'objectif consiste à examiner les resignifications du professeur de Portugais en ce qui concerne l'agir didactique par rapport aux genres textuels. Nous avons adopté ici la notion d'agir didactique élaborée par Silva (2013), qui comprend la dimension de l'agir enseignant quand le processus de décomposition de l'objet d'enseignement a lieu, en vue du développement cognitif des élèves. Le référentiel théorique est basé sur le cadre théorique et méthodologique de l'Interactionnisme Sociodiscursif (BRONCKART, 1999, 2006 et 2008 ; MACHADO et BRONCKART, 2009), en interface avec les études portant sur la didactique des langues (SCHNEUWLY et DOLZ, 2004 et 2009 ; DOLZ, GAGNON et DECÂNDIO, 2009 ; SCHNEUWLY, 2009) et les disciplines de travail (AMIGUES, 2004 ; CLOT, 2007 ; MACHADO, 2010 et BULEA, 2010). Le corpus comprend deux séquences d'enseignement de genres textuels ainsi que des entretiens et des textes produits par deux professeurs de Portugais lors de séances d'autoconfrontation simples et croisées. Les résultats ont montré que les choix des genres à être utilisés en classe suivent des critères qui considèrent non seulement les prescriptions officielles mais aussi les nécessités d'enseignement et les possibilités de régulation de l'apprentissage. En ce qui concerne le travail avec les genres textuels en classe de langue première, nous avons identifié certaines formes de planification de l'agir didactique dans les pratiques enseignantes des deux professeurs. En revoyant et en faisant des commentaires sur leur agir didactique par rapport aux genres textuels, nous avons observé que le processus de resignification de cet agir a eu lieu par le biais de l'agir impliqué des enseignantes ainsi que les situations didactiques vécues en classe. Ceci a été mis en évidence par l'utilisation constante du discours interactif. Nous avons également identifié la récurrence de figures d'action: l'action occurrence, l'action canonique et l'action expérience pour évoquer des mondes discursifs qui révèlent des conceptions et des pratiques déjà cristallisées dans l'agir didactique des enseignantes en ce qui concerne le travail avec les genres textuels. Les analyses indiquent une nouvelle catégorie d'interprétation de l'agir.

**MOTS CLÉS :** Agir Didactique. Genres Textuels. Enseignement de la Langue

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	O trabalho humano.....	92
Figura 2:	O trabalho do professor na sala de aula.....	93
Figura 3:	O agrupamento de gêneros.....	116
Figura 4:	A abordagem gradual das expectativas de aprendizagem.....	130
Figura 5:	A abordagem gradual das expectativas de aprendizagem 2.	130
Figura 6:	A coleta na sala de aula.....	160
Figura 7:	As sessões de autoconfrontação.....	163
Figura 8:	Atividade inicial de reconhecimento do gênero.....	179
Figura 9:	Atividade 1 do LD1.....	202
Figura 10:	Atividade 2 do LD1.....	203
Figura 11:	Atividade 1 do LD2.....	205
Figura 12:	Atividade 2 do LD2.....	207
Figura 13:	Atividade 3 do LD2.....	209
Figura 14:	Atividade de produção final do gênero.....	213

## LISTA DE ESQUEMAS, QUADROS E TABELAS

Esquema 1:	O folhado textual.....	61
Esquema 2:	Os tipos de discurso.....	62
Esquema 3:	A ação didática.....	70
Quadro 1:	os saberes dos professores.....	40
Quadro 2:	o trabalho industrial e o trabalho docente.....	41
Quadro 3:	Os gêneros nas OTM-EF.....	146
Quadro 4:	Os gêneros nas OTM-EM.....	148
Quadro 5:	O Perfil das professoras colaboradoras da pesquisa.....	153
Quadro 6:	Sequência de ensino com gêneros na sala de aula.....	158
Quadro 7:	As sessões de autoconfrontação simples e cruzada.....	165
Quadro 8:	Objetivos das aulas X expectativas de aprendizagem (EA) – Mônica.....	174
Quadro 9:	Objetivos das aulas X expectativas de aprendizagem – Samara.....	175
Quadro 10:	Formas de planificação do agir didático com gêneros.....	177
Quadro 11:	Síntese das atividades escolares na sequência de ensino...	212
Quadro 12:	Plano global da ACS – Mônica.....	222
Quadro 13:	Plano global da ACS – Samara.....	223
Quadro 14:	Plano global da ACC – SE Mônica – 28/11/2013.....	224
Quadro 15:	Plano global da ACC – SE Samara – 21/11/2013.....	225
Tabela 1:	os gêneros nos PCE.....	143

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ACC:	Autoconfrontação Cruzada
ACS:	Autoconfrontação Simples
ALTER:	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações
BCC-PE:	Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino do Estado de Pernambuco - Língua Portuguesa
BMD:	Banco de Dados para Materiais Didáticos
CLCA:	Centro de Letras, Comunicação e Artes
CNPq:	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
EA:	Expectativas de Aprendizagem
EF:	Ensino Fundamental
EM:	Ensino Médio
FELP:	Fórum sobre o Ensino de Língua Portuguesa
GEDELP:	Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa
GETELIN:	Gêneros Textuais e Ensino de Línguas
GRE:	Gerência Regional de Educação
ISD:	Interacionismo Sociodiscursivo
LA:	Linguística Aplicada
LAEL:	Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LD:	Livro Didático de Língua Portuguesa
MDG:	Modelo Didático de Gênero
OTM-EF:	Orientações Teórico-Methodológicas para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.
OTM-EM:	Orientações Teórico-Methodológicas para o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.
PCE:	Parâmetros Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa
PCN:	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental
PDE:	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDG:	Projeto Didático de Gênero
PUC-SP:	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SD:	Sequências Didáticas
SE:	Sequência de Ensino
TCLE:	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UENP:	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFPE:	Universidade Federal de Pernambuco

## NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
1. Indicação dos falantes	os falantes devem ser indicados em linha, com letras ou alguma sigla convencional	H28 M33 Doc. Inf.
2. Pausas	...	não... isso é besteira...
3. Ênfase	MAIÚSCULAS	ela comprou um OSSO
4. Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	eu não tô querendo é dizer que... é: o eu fico até:: o: tempo todo
5. Silabação	-	do-minadora
6. Interrogação	?	ela é contra a mulher machista... sabia?
7. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	( ) (ininteligível)	bora gente... tenho aula... ( ) daqui
8. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	eu... pre/ pretendo comprar
9. Comentário do transcritor	(( ))	M.H... é ((rindo))
10. Citações	“ ”	“mai Jandira eu vô dizê a Anja agora que ela vai apanhá a profissão de madrinha agora mermo”
11. Superposição de vozes	[	H28. é... existe... [você ( ) do homem... M33. [pera aí... você acha... pera aí... pera aí
12. Simultaneidade de vozes	[[	M33. [[mas eu garanto que muita coisa H28. [[eu acho eu acho é a autoridade
13. Ortografia	,	tô, tá, vô, ahã, mhm

Fonte: Dionisio (2001)



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2</b>	<b>AS ABORDAGENS SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR: DOS BASTIDORES À CENA EDUCACIONAL</b> .....	32
<b>3</b>	<b>O QUADRO TEÓRICO DO ISD E SUAS INTERFACES PARA A ANÁLISE DO TRABALHO</b> .....	52
3.1	OS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DO ISD.....	52
3.2	O QUADRO GERAL DE ANÁLISE.....	56
3.3	ALGUNS PRESSUPOSTOS PARA A ANÁLISE DO AGIR NOS TEXTOS.....	59
3.3.1	O folhado textual.....	59
3.3.2	As representações do agir nos textos.....	66
3.4	AS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS.....	69
3.4.1	Dos objetos e das ferramentas de ensino.....	71
3.4.2	As sequências de ensino e os gestos didáticos do professor.....	75
3.5	O DIÁLOGO COM AS DISCIPLINAS DO TRABALHO.....	77
3.5.1	A linguagem como elemento desvelador do trabalho.....	78
3.5.2	Fundamentos da Clínica da Atividade para a análise do trabalho.....	86
<b>4</b>	<b>OS GÊNEROS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	95
4.1	BAKHTIN E OS ESTUDOS SOBRE GÊNEROS.....	96
4.2	A ESCOLA DE GENEVRA.....	99
4.2.1	Os modelos didáticos de gênero.....	101
4.2.1.1	<i>O modelo didático do debate regrado</i> .....	103
4.2.1.2	<i>O modelo didático da notícia impressa</i> .....	105
4.2.2	As Sequências Didáticas e o Ensino de Gêneros.....	108
4.2.3	A Proposta de Progressão e Agrupamento de Gêneros.....	114
<b>5</b>	<b>OS GÊNEROS NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO</b> .....	120
5.1	A BASE CURRICULAR COMUM.....	122
5.2	OS PARÂMETROS CURRICULARES ESTADUAIS.....	128
5.3	AS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	144

<b>6</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>150</b>
6.1	AS COLABORADORAS DA PESQUISA.....	151
6.2	ETAPAS, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	155
6.3	AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	165
<b>7</b>	<b>OS GÊNEROS NA SALA DE AULA: O QUE REVELAM AS PRÁTICAS DOCENTES?.....</b>	<b>167</b>
7.1	QUAIS GÊNEROS LEVAR PARA A SALA DE AULA? OS CRITÉRIOS ADOTADOS PELAS PROFESSORAS.....	167
7.1.1	Seleção do gênero orientada por prescrições.....	168
7.1.2	Seleção do gênero orientada pelas necessidades de ensino.....	169
7.1.3	Seleção do gênero orientada pela regulação da aprendizagem.....	171
7.2.	A PLANIFICAÇÃO DO AGIR DIDÁTICO.....	173
7.2.1	Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero...	178
7.2.2	Exploração oral do gênero como objeto de ensino.....	186
7.2.3	Realização de atividades escolares com o gênero.....	200
7.2.4	Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero.	213
<b>8</b>	<b>O AGIR DIDÁTICO COM GÊNEROS: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS! .....</b>	<b>221</b>
8.1	O PLANO GLOBAL DAS AUTOCONFRONTAÇÕES.....	221
8.2	RESSIGNIFICANDO O AGIR DIDÁTICO COM GÊNEROS.....	225
8.2.1	Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero...	226
8.2.2	Exploração oral do gênero como objeto de ensino.....	232
8.2.3	Realização de atividades escolares sobre o gênero.....	238
8.2.4	Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero.	240
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>247</b>
	REFERÊNCIAS.....	255
	APÊNDICE A.....	268
	APÊNDICE B.....	274
	APÊNDICE C.....	277
	APÊNDICE D.....	278
	APÊNDICE E.....	281

APÊNDICE F.....	282
APÊNDICE G.....	283
APÊNDICE H.....	284

## 1 INTRODUÇÃO

O termo **gênero**, concebido como objeto de ensino, surge em documentos oficiais, pela primeira vez no Brasil, no final do século XX, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, doravante PCN. De acordo com este documento

é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que os textos e diferentes gêneros são organizados de forma diferente (BRASIL, 1998, p.23).

Nesse sentido, o contato com a diversidade de gêneros deveria fazer parte do conteúdo a ser ensinado. Ou seja, para os PCN, viabilizar o envolvimento do aluno com diferentes gêneros permitiria ao mesmo não só a identificação dos elementos linguísticos constitutivos do texto, mas também compreender como tais elementos são organizados em função dos propósitos comunicativos dos gêneros em diferentes esferas sociais. Ao invocar a noção de gêneros para o ensino de língua materna, os PCN tinham como intuito desestabilizar práticas de ensino vistas como problemáticas. Tais práticas, segundo Rojo (2008, p.92), eram:

a do tratamento do sentido como significado literal e unívoco, a do trato *autoritário*<sup>1</sup> e não dialógico do texto como voz de autoridade a ser *reconhecida* e *assimilada* (repetida); a do tratamento do texto unicamente como normativo, regrado, formatado, modelar, unidade gramatical.

Dessa forma, era perceptível, no referido documento, a preocupação quanto à utilização do texto, enquanto objeto de ensino, como algo esgotado de significação e limitado a fins didáticos meramente prescritivos. Nessa perspectiva, o trabalho sistemático com gêneros na escola surge como uma alternativa capaz de promover um entrelaçamento entre práticas escolares e sociais, tornando o ensino de língua mais relevante e significativo.

Seguindo a tendência dos PCN, e talvez influenciados por eles, os primeiros estudos linguísticos sobre gênero no Brasil demonstraram forte preocupação com o ensino de língua. Assim, o marco teórico dos estudos sobre gênero no país se deu

---

<sup>1</sup> Grifo da autora.

com a publicação da obra *Gêneros Textuais & Ensino* (2002), organizada por Angela Paiva Dionísio (UFPE), Anna Rachel Machado (PUC-SP) e Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG), que reuniu algumas das primeiras pesquisas e ensaios sobre gênero em território nacional. Trata-se, portanto, de uma coletânea de textos que enfatiza desde questões de ordem teórica e metodológica, relevantes para o ensino, até possibilidades de transposição didática dos gêneros nas aulas de língua materna e estrangeira. Tal coletânea parece ter sido tecida à luz dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2003) e Bronckart (1999), pois os artigos nela contidos concebem o gênero como unidade enunciativo-discursiva nas práticas sociais institucionalizadas.

Assim, a obra evidencia a necessidade de relacionarmos o trabalho com os gêneros na sala de aula a práticas efetivas de uso da língua, uma vez que tais artefatos (os gêneros) se realizam e organizam o cotidiano de várias instituições sociais (escolas, empresas, igrejas, jornais, etc.). Entretanto, ao abordar gêneros como verbete, resumo, artigos de opinião, entrevista, cartas do leitor, percebemos, na referida obra, uma preocupação maior com gêneros da modalidade escrita da língua, em especial, os vinculados ao domínio discursivo<sup>2</sup> jornalístico.

O trabalho sistemático com os gêneros na modalidade oral só é contemplado dois anos depois, com a tradução, para o português, do livro *Gêneros orais e escritos na escola* (2004), de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores<sup>3</sup>. Tal obra apresenta subsídios teóricos e uma proposta de transposição didática dos gêneros orais e escritos para a escola que leva em consideração a organização e progressão curricular<sup>4</sup>. Em razão disso, os pressupostos defendidos por estes autores passaram a influenciar fortemente a elaboração de novas propostas curriculares e de modelos e materiais didáticos para o ensino de língua materna e estrangeira no Brasil (MACHADO, 2000/2001; CRISTÓVÃO, 2001).

No ano de 2005, novas pesquisas acadêmicas sobre o ensino de gêneros, ainda desenvolvidas à luz das teorias bakhtiniana e bronckartiana, são divulgadas com a publicação da coletânea *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino* (2005), organizada por Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka e Karim Siebeneicher Brito.

---

<sup>2</sup>De acordo com Marcuschi (2008), o domínio discursivo pode ser compreendido como " [...] uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica, etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Assim, os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros. Além disso, acarretam formas de ação, reflexão e avaliação social que determinam formatos textuais que em última instância desembocam na estabilização de gêneros textuais. E eles também organizam as relações de poder. ( p.194).

<sup>3</sup>Obra organizada e traduzida por Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro.

<sup>4</sup> Discutiremos, mais adiante, sobre os pressupostos teórico-metodológicos defendidos nesta obra.

Esta obra revela, mais uma vez, a preocupação da academia com questões conceituais de gênero, o processo de transposição didática e a relação do ensino de gêneros com o letramento nas práticas escolares.

A partir daí, as discussões sobre gênero ganharam fôlego e passaram a dominar, cada vez mais, as pesquisas acadêmicas no cenário nacional, as quais enfocavam diferentes dimensões desse objeto<sup>5</sup>. Em decorrência disso, a escola foi levada a repensar o seu objeto de ensino, uma vez que o gênero passou a figurar com mais frequência nos livros e manuais didáticos (BUNZEN, 2007). Também foi em meio a essa efervescência dos estudos sobre gênero que surgiu o nosso interesse em compreender melhor essa relação entre práticas escolares e práticas sociais envolvendo o trabalho com gêneros na escola. Algumas disciplinas ministradas pelos professores Luiz Antonio Marcuschi, Abuêndia Padilha Peixoto Pinto e Angela Paiva Dionisio, durante os cursos de graduação (1997 a 2001) e mestrado (2002 a 2004) em Letras, na Universidade Federal de Pernambuco nos ajudaram a aprofundar algumas reflexões sobre a temática. A nossa experiência de sala de aula, como professor da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, a partir do ano de 2005 instigaram, mais ainda, nossas inquietações sobre o ensino de gêneros, tais como: o que fazer com a diversidade de gêneros cada vez mais presentes no espaço escolar? Como ensiná-los? Por que ensiná-los?

De lá pra cá, foram várias tentativas, entre experiências frustradas e bem-sucedidas, de ensinar a partir de gêneros, o que nos motivou a estudar e conhecer um pouco mais sobre as Teorias de Gênero, em especial, as direcionadas para o ensino. A participação em diversos eventos científicos também foi de fundamental importância nessa busca por um escopo teórico-metodológico sobre gêneros que desse suporte às nossas inquietações enquanto professor e, por conseguinte, nos ajudasse a compreender melhor os desafios, as possibilidades, os impedimentos, enfim, a natureza do trabalho do professor com os gêneros na sala de aula.

Como já enfatizamos, a preocupação em articular as práticas sociais do gênero com o âmbito escolar já era sinalizada nos documentos curriculares oficiais para o ensino de língua materna. Os PCN, por exemplo, apregoam que a escola deve “viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los” (BRASIL, 1998, p.30). Sob esse viés, ao

---

<sup>5</sup> Alguns pressupostos sobre as diferentes abordagens de estudo dos gêneros podem ser encontrados em MEURER, J. L. *et al.* (2005).

promover práticas significativas de ensino de língua a partir da leitura e produção de textos orais e escritos autênticos, a escola estará contribuindo para a formação crítica e cidadã dos seus alunos.

No intuito de acompanhar as novas perspectivas para o ensino de língua materna e em atendimento ao que orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96<sup>6</sup> e os demais documentos oficiais norteadores do ensino, a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco vem empreendendo constantes reformulações nas suas diretrizes educacionais e curriculares. Tal movimento teve início no ano de 2008, com a elaboração da Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino do Estado de Pernambuco - Língua Portuguesa, doravante BCC-PE, cujo objetivo era “contribuir e orientar os sistemas de ensino, na formação e atuação dos professores da Educação Básica” (PERNAMBUCO, 2008a, p. 19).

Concomitantemente à BCC-PE, foram elaboradas as Orientações Teórico- Metodológicas de Língua Portuguesa (OTM), as quais deveriam ser “vistas como referenciais estruturadores das práticas de ensino da leitura e da escrita pautadas por eixos e por objetivos”. (PERNAMBUCO, 2008b, p. 6). Dando continuidade às políticas públicas para elaboração de currículos, recentemente, também em âmbito estadual, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (PCE) que

reafirmam um modelo de ensino alinhado com as orientações nacionais e comprometido com uma formação que garanta aos estudantes usar a linguagem com autonomia e competência, para viver melhor, para aprimorar-se pessoal, intelectual e profissionalmente e para atuar de forma ética e responsável na vida social (PERNAMBUCO, 2012, p. 13).

Sob esse prisma, tais documentos estão fundamentados na concepção de que a escola precisa formar alunos capazes de ler e produzir textos diversos, em diferentes contextos enunciativos, de forma a prepará-los para agir em diferentes práticas sociais por meio da linguagem. O objetivo maior é, portanto, o de subsidiar o fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino, nos níveis de ensino Fundamental e Médio, de forma que eles possam articular melhor as práticas escolares com as práticas sociais de uso da língua.

---

<sup>6</sup> De acordo com o Art. 26 desta lei, “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Entretanto, apesar de tais documentos evidenciarem um alinhamento com a legislação educacional e com os estudos recentes sobre o ensino de língua, percebemos, nos diversos cursos de formação continuada que ministramos quando assumimos a função técnico pedagógica de Língua Portuguesa na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, durante os anos de 2009 a 2012, a dificuldade de alguns professores em estabelecer relações entre os eixos de ensino propostos pelos currículos oficiais e práticas de ensino que levem em consideração os contextos socioculturais em que os estudantes estão imersos. E é justamente em meio a essa problemática que se situa o objeto de nossa pesquisa: do agir didático do professor de língua portuguesa no que concerne ao ensino de gêneros.

Apesar de os primeiros estudos sistemáticos sobre o ensino de gêneros no Brasil terem surgido há um pouco mais de uma década, o dilema envolvendo a abordagem dos gêneros na escola ainda parece persistir. Por essa razão é que ainda nos deparamos com práticas escolares que, em vez de tomarem o gênero como “fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2002, p.19), enfatizam meramente seus aspectos estruturais ou formais. A esse respeito, Bezerra (2002, p.41), em seus estudos, já ressaltava que

é justamente essa desconsideração dos aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que os alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita).

É com base na discussão acima que podemos falar em camuflagem na abordagem dos gêneros na escola, uma vez que, mesmo já tendo sido incorporado às práticas de ensino, esse “novo objeto” (o gênero) continua sendo utilizado para perpetuar velhas tradições, o que, talvez, possa explicar a ênfase que muitas vezes é dada ao aspecto estrutural do gênero nas aulas de língua portuguesa. Preocupado com essa questão, Bazerman (2006, p.30) também afirma que:

De forma similar, os gêneros que atuam na sala de aula são mais do que uma repetição ritual de proposições padronizadas. Se eles falham em ser mais do que isso, é porque nós esvaziamos de tal forma o sentido da atividade de sala de aula, que as produções genéricas se tornam meros exercícios formais.



Sob essa ótica, entendemos que as práticas escolares com gêneros não devem ser reduzidas a um mero estudo formal dos elementos composicionais e linguísticos, mas devem levar em consideração as condições de produção, ou seja, os interlocutores envolvidos, o assunto ou tema a ser abordado, o propósito comunicativo, bem como o funcionamento dos gêneros na vida social.

Suassuna (2008), ao refletir sobre a abordagem dos gêneros na escola, também nos lança algumas questões pertinentes quanto à qualidade do trabalho pedagógico realizado em sala de aula: “a) é suficiente trazer os gêneros para a sala de aula?; b) em que condições culturais/interacionais os diferentes gêneros textuais são reproduzidos, lidos e escritos no interior da sala de aula?” (p. 114). Com isso, percebemos a preocupação dos autores supracitados em relação a uma problemática que ainda parece ser bastante recorrente nas aulas de língua materna: a diversidade de textos que é levada à sala de aula sem qualquer critério de seleção e sem finalidade alguma. Em outros termos, o que os autores acima defendem é que as práticas escolares com gêneros devem, sobretudo, levar em consideração o modo como os gêneros funcionam e organizam a vida em sociedade.

Daí a relevância de um trabalho sistemático com os gêneros textuais na sala de aula que leve em consideração não só o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas por parte dos alunos, mas, sobretudo, as vivências e as atividades cotidianas da comunidade local, ou seja, as práticas sociais nas quais os estudantes encontram-se imersos. Assim, torna-se imprescindível conceber o gênero como uma atividade socialmente constituída e como instrumento para intervir no mundo social. Partimos da premissa básica de que o gênero na escola deve funcionar como um “*megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.75). Por outro lado, para atender às necessidades e especificidades da escola no desenvolvimento das capacidades de ler, escrever e falar,

há um *desdobramento*<sup>7</sup> que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem (p. 76).

---

<sup>7</sup> Grifos dos autores.

Portanto, a ideia de gêneros assumida nesta pesquisa é a de que, ao se constituírem sócio historicamente como práticas de linguagem, tais artefatos devem ser utilizados tanto como instrumento de entrelaçamento entre práticas escolares e práticas sociais, quanto como material de trabalho necessário e inesgotável para o ensino de capacidades de linguagem<sup>8</sup>.

Neste estudo, defendemos, portanto, que o que ocorre na escola é apenas o ensino *do* e *sobre* o gênero e não o ensino *a partir* do gênero. Ou seja, o que prevalece, a nosso ver, são práticas de ensino que focalizam uma teorização sobre o gênero, com ênfase nas suas características e produção, sem uma preocupação com o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Acreditamos, ainda, que o professor de língua portuguesa planifica e ressignifica o seu agir didático com gêneros não só a partir do que está prescrito nos documentos oficiais, mas também em função das suas necessidades de ensino e das possibilidades de aprendizagem dos alunos. De acordo com Silva (2013, p.17), o agir didático

se refere a uma dimensão do agir docente, mais especificamente, ao agir do professor no processo de transposição didática interna, isto é, na situação de transformação do objeto a ser ensinado ao objeto efetivamente ensinado. É um agir que tem como foco o ensino aprendizagem dos alunos e, para tanto, focaliza a ação dos professores na decomposição do objeto de ensino, a fim de possibilitar o desenvolvimento dos alunos.

Daí a importância de se lançar um olhar não só sobre a dimensão observável do trabalho professor, mas, sobretudo, ter acesso ao real da atividade<sup>9</sup> docente, ou seja, observar não só aquilo que o professor realiza efetivamente em sala de aula, mas tentar compreender, por exemplo, aquilo que ele planejou para aula, o que ele pensou em realizar e, por alguma razão, não o fez.

Em razão disso, assumimos, no presente estudo, uma abordagem do trabalho docente que considera a tríade *trabalho prescrito* (orientações do currículo de Língua Portuguesa para a abordagem dos gêneros na sala de aula), *trabalho realizado* (a situações didáticas efetivas de sala de aula em que o gênero é tomado como objeto de ensino) e *o trabalho interpretado* (as reflexões das professoras sobre as situações didáticas com gêneros vivenciadas em sala de aula).

---

<sup>8</sup> Discutiremos melhor sobre esse conceito mais adiante.

<sup>9</sup> Trataremos deste conceito mais adiante a partir de Clot (2006).

Assim, no âmbito dessa tríade, investigamos a ressignificação do agir didático em duas instâncias. A primeira ocorreu no processo de transposição dos objetos a serem ensinados (currículo) em objetos efetivamente ensinados, ou seja, nas formas de planificação do agir didático. O segundo momento consistiu nas retomadas e comentários das professoras sobre as situações didáticas com gêneros na sala de aula.

Essa perspectiva de olhar o trabalho do professor deve-se a nossa compreensão de que a apreensão dos significados e representações sobre a natureza e as dimensões desse trabalho do professor não se dará apenas por meio das produções verbais que ocorrem em situações de interação na sala de aula, mas também através das representações dos professores sobre sua prática pedagógica. Para tal, faz-se necessária a imersão do pesquisador em situações de trabalho, de forma a possibilitar um olhar mais acurado sobre as diferentes manifestações do agir<sup>10</sup> humano na atividade educacional. É importante esclarecer aqui que a atividade docente à qual nos referimos não pressupõe sujeitos desvinculados de qualquer interferência de ordem social, histórica e cultural, mas sujeitos “*da e na história*” (FREITAS, 1995).

É sabido que o trabalho, de modo geral, é uma atividade extremamente complexa e de natureza diversificada, o que torna quase impossível uma definição consensual ou até mesmo universal sobre a sua natureza e dimensões no campo das ciências humanas (MACHADO, 2007). Na sociedade contemporânea, o pensamento comum aos estudiosos do trabalho é que este consiste em uma atividade central da existência humana. Em outros termos, “*o trabalho é uma forma de agir, ou uma prática, que seria própria da espécie humana*”<sup>11</sup> (BRONCKART, 2008, p. 93).

Portanto, advém dessa compreensão a nossa opção pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) enquanto vertente teórico-metodológica para análise do trabalho docente, considerando a ênfase que esse aporte teórico-metodológico tem destinado ao ensino como trabalho nos seus estudos recentes (BRONCKART, 2006/2008; MACHADO, 2004 e 2009; MACHADO et al., 2009). Também recorreremos ao diálogo do ISD com as disciplinas do trabalho, em especial, a Psicologia do Trabalho, para explicar o fenômeno apresentado, pois, diferentemente

---

<sup>10</sup> Aprofundaremos a discussão sobre esse conceito mais adiante.

<sup>11</sup> Grifos do autor.

do que ocorre nas pesquisas desenvolvidas no âmbito da didática de ensino, nas quais as prescrições, em geral, “ditam” as ações docentes, aqui o trabalho do professor será visto como “uma resposta às prescrições” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 91). Ressaltamos que, ao adotarmos essa perspectiva teórica, não iremos negligenciar as contribuições da didática das línguas (DOLZ et al, 2009), nem tampouco a importância e a necessidade de se ter um currículo mínimo que garanta os direitos básicos de aprendizagem, mas sim assumindo um posicionamento discursivo de que o professor não é um mero aplicador de prescrições. Ao contrário, o professor é concebido aqui como um profissional reflexivo (SCHÖN, 1992; PERRENOUD, 2002) e que mobiliza saberes diversos (TARDIF, 2012 e TARDIF e LESSARD, 2011) na realização do seu trabalho.

Por essa razão, faz-se necessário considerar a trajetória acadêmica do professor, bem como suas vivências e experiências nos cursos de formação docente e na sala de aula. Partimos, portanto, do pressuposto de que as interações entre os indivíduos, nas diversas situações de trabalho, em diferentes contextos socioculturais, assumem um papel importante no desenvolvimento humano. Ainda sob essa ótica, entendemos que os textos prescritivos (currículo, planos de aula, etc.) são constitutivos da atividade docente e, de alguma forma, influenciam o agir didático do professor na sala de aula. Segundo Machado et al (2009, p.19),

o ser humano age de uma determinada forma, movido por uma certa prefiguração do agir, que lhe é dada por textos anteriores e que lhe fornecem uma espécie de ‘modelo para agir’ e que ele adapta a sua situação particular, prefigurando, ele mesmo, sua forma de agir nessa situação específica.

Destarte, o agir docente é motivado tanto por “*textos de prefiguração genérica*”<sup>12</sup>, oriundos do próprio actante<sup>13</sup>, ou de outras fontes, quando se trata de um agir fora das restrições impostas pelo trabalho” (p. 19); quanto por “*textos de prefiguração específica*, referentes ao agir em situação de trabalho.” (p. 19). No primeiro bloco de textos, enquadram-se, portanto, aqueles que não estão necessariamente relacionados ao agir do professor em situações de trabalho, mas que, de alguma forma, subsidiam seu agir no mundo. É o caso, por exemplo, de diários, jornais, revistas, livros de auto-ajuda etc. Já no segundo bloco, encontram-

---

<sup>12</sup> Grifo das autoras.

<sup>13</sup> De acordo com Bronckart e Machado (2004), são actantes todas as pessoas envolvidos no agir.

se: a) os *textos planificadores* ou *auto-prescritivos* da atividade docente, tais como planos de aula, planejamento etc., e; b) os *textos prescritivos do trabalho educacional* impostos por instâncias superiores, tais como, por exemplo, alguns documentos oficiais que regulamentam o ensino (leis, decretos, instruções normativas, os PCN, etc. (MACHADO, 2009).

A respeito dos estudos que focalizam essa última dimensão (LOUSADA, 2004; ABREU-TARDELLI, 2004; e BRONCKART, 2005), os resultados revelaram que os textos de prefiguração do trabalho docente, quase sempre elaborados sem a participação efetiva dos professores, apresentam, de forma geral, orientações bastante vagas e imprecisas<sup>14</sup>. Machado (2009, p.25), ao comentar os resultados de tais estudos, afirma, ainda, que os textos sobre o trabalho educacional

[...] de modo geral, têm em comum as seguintes características: seu caráter oficial é atenuado; as prescrições são vagas, com um completo apagamento da fonte da prescrição ou uma certa ambiguidade em relação a quem cabe a responsabilidade sobre elas; uma polifonia complexa (muitas vezes implícita), constituída por vozes que frequentemente se opõem; menções ao alvo da prescrição (o professor) de forma generalizadora; sendo os professores postos como simples adjuvantes ou instrumentos de um processo que é colocado como tendo um caráter inelutável, quase que mecânico.

Desse modo, partimos aqui da premissa de que as ações docentes em sala de aula estão sempre situadas entre o que lhes é prescrito, em termos de capacidades que precisam ser ensinadas, e as reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Sob esse viés, “a ação do professor consiste não apenas em operacionalizar as prescrições, mas também em colocá-las à prova e delas, reapropriar-se para sua experiência pessoal” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 95).

Portanto, com base nas reflexões acima, a questão central que norteou a presente investigação foi: *o que os professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco ensinam quando ensinam gêneros? Ou seja, o que esses professores ensinam quando dizem que ensinam gêneros?* Nesse sentido, o nosso objetivo principal foi o de compreender, à luz dos pressupostos teóricos por nós aqui assumidos, o agir didático de duas professoras de língua portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco no que concerne ao agir

---

<sup>14</sup> Aprofundaremos esta questão mais adiante ao discutirmos acerca das orientações sobre ensino de gêneros nos textos prefigurativos.

didático com gêneros na sala de aula e o processo de resignificação desse agir mediante procedimentos de autoconfrontação. De forma mais específica, nos propusemos a responder às seguintes questões:

- a) Quais são os critérios utilizados pelas professoras para selecionar os gêneros a serem levados para a sala de aula?
- b) Quais são as formas de planificação do agir didático das professoras no trabalho com gêneros na sala de aula?
- c) Quais são as dimensões do gênero enfocadas no agir didático das professoras?
- d) Como as professoras interpretam o seu agir didático com gêneros?

Partindo dos questionamentos acima, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar os critérios utilizados pelas professoras para selecionar os gêneros a serem levados para a sala de aula;
- b) verificar as formas de planificação do agir didático com gêneros na sala de aula;
- c) identificar as dimensões do gênero enfocadas no agir didático das professoras;
- d) apreender os sentidos atribuídos pelas professoras ao agir didático com gêneros.

Assim, considerando as reflexões e os questionamentos acima elencados, bem como os objetivos propostos para a pesquisa, situamos o nosso estudo no âmbito da Linguística Aplicada (LA), uma vez que buscamos compreender os significados acerca da natureza da atividade educacional a partir da observação de práticas escolares e do discurso de algumas professoras. Para tal, a postura de pesquisador, por nós aqui assumida, assemelha-se a de um “ativista político”, cujo “interesse hoje está em pesquisar problemas sobre os quais os estudos possam trazer mudanças para a realidade” (DAMIANOVIC, 2005, p. 193). Isso porque, no nosso entender, a atividade de reflexão sobre a prática funcionou como um

dispositivo metodológico de intervenção, uma vez que forneceu às professoras elementos suficientes para um melhor entendimento e redirecionamento do seu agir didático com gêneros na sala de aula. Por outro lado, acreditamos que esse trabalho, além de propiciar uma compreensão mais acurada sobre as especificidades e entraves da atividade docente, possibilitou, ainda, a ampliação das reflexões sobre o ensino de língua e a definição de políticas públicas de formação docente.

Além desta seção, a nossa tese foi organizada em mais oito seções. As cinco subsequentes apresentaram os pressupostos teóricos por nós aqui assumidos e questões de ordem metodológica para análise dos dados empíricos.

Na seção dois, traçamos um breve panorama acerca dos diferentes enfoques sob os quais o trabalho do professor foi analisado. O objetivo dessa seção foi situar o viés sob o qual analisaremos o professor: um profissional reflexivo e dotado de saberes.

A terceira seção foi destinada ao escopo teórico-metodológico do ISD e as suas possibilidades de diálogo com a didática das línguas e algumas disciplinas que se voltam para a análise do trabalho, em especial a Psicologia do Trabalho. Essa seção foi de fundamental importância para essa pesquisa, pois nela foram apresentados os fundamentos e conceitos-chave que serviram de base para a análise dos dados, tais como: mundos discursivos, figuras de ação, dispositivo didático, ferramentas de ensino, entre outros.

Na quarta seção, a discussão recaiu sobre a relação gênero e ensino. Nela, nos posicionamos a favor de um ensino sistemático de gêneros na escola. Para tal, realizamos uma breve retrospectiva de alguns princípios subjacentes a teorias de gêneros específicas e sua relação com o ensino. Em seguida, delineamos um percurso em defesa de um ensino de gêneros com base na elaboração de modelos didáticos e numa perspectiva de agrupamento e progressão. Também defendemos a sequência didática como um dispositivo plausível para o agir didático com gêneros na sala de aula.

Na quinta seção, apresentamos os princípios e as propostas dos documentos oficiais da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco no que se refere ao gênero como objeto de ensino. Iniciamos essa sessão com os resultados do estudo de Lima (2010) acerca das orientações para o trabalho com gêneros na BCC-PE. Em seguida, ampliamos essa discussão com uma análise de outros dois documentos de

referência na Rede: os PCE-PE e das OTM-LP, os quais materializam as expectativas de aprendizagem por nível/ano de escolaridade.

A sexta seção é dedicada à metodologia da pesquisa. Nela, apresentamos os dispositivos e as etapas de coleta de dados, o contexto de pesquisa, bem como o perfil dos sujeitos nela envolvidos. Ainda nessa seção, delineamos as categorias de análise.

As seções sete e oito foram destinadas às análises e discussão dos dados, sendo a primeira reservada às formas de planificação do agir didático com gêneros e a última à interpretação das professoras no que concerne a esse agir didático.

Por fim, apresentamos, na seção nove, as considerações finais acerca do estudo realizado, apontando novos caminhos de pesquisa e de implementação de ações que buscarão favorecer o desenvolvimento do professor em seu trabalho.



## 2 AS ABORDAGENS SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR: DOS BASTIDORES À CENA EDUCACIONAL

A Revolução Industrial e o desenvolvimento científico, entre os séculos XVIII e XIX, acarretaram mudanças significativas no cenário social, político e cultural que marcaram um rompimento, em definitivo, com a visão teocêntrica de mundo. O surgimento das máquinas e das primeiras indústrias naquele contexto inaugura um novo paradigma, cujo pensamento foi fortemente influenciado pela corrente filosófica do Positivismo<sup>15</sup>, sob os moldes dos ideais iluministas. Assim, no âmbito do trabalho, a necessidade era de cada vez mais desenvolver técnicas e mecanismos que favorecessem a produtividade, ou seja, a lógica subjacente à atividade do trabalho era a de adaptar o homem à máquina<sup>16</sup> (WISNER, 2004).

De acordo com Romanelli (2009, p.59), trata-se de um aspecto inerente ao sistema capitalista, uma vez que este “engendra a necessidade de se fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades de consumo que essa produção acarreta”. Assim, como a ideia era preparar um quantitativo cada vez maior de pessoas para o mercado de trabalho, o ensino passou por reformulações em suas concepções e seus métodos de forma a atender essa nova configuração do mundo capitalista. A prática pedagógica passou, portanto, a ser regida por um viés tecnicista, cujo foco reside única e exclusivamente na elaboração de instrumentos e métodos de ensino eficazes para transmitir o conhecimento aos alunos. Nesse contexto, a leitura e a escrita ganham proeminência “como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho” (ROMANELLI, 2009, p. 59).

No século XX, a consolidação da indústria e do comércio como fortes atividades econômicas, aliada à capacidade criativa e inventiva do homem em decorrência do desenvolvimento científico, possibilitou significativos avanços em todos os setores da atividade humana, tais como, por exemplo, a descoberta de tratamentos e curas de algumas doenças, a invenção de máquinas, o surgimento de

---

<sup>15</sup> doutrina filosófica cujos postulados defendem que o conhecimento válido é o conhecimento comprovado cientificamente a partir de métodos e instrumentos de coleta rigorosos.

<sup>16</sup> De acordo com Wisner (2004), o surgimento da Ergonomia como ciência do trabalho seguiu duas vertentes. Na Grã-Bretanha, o objetivo “era adaptar a máquina ao homem, na França o de adaptar o trabalho ao Homem, se opondo desta forma, completamente, à adaptação do Homem à sua profissão”. (p. 31). Trataremos mais adiante da abordagem ergonômica do trabalho.

novas tecnologias e, como não poderia ser diferente, algumas mudanças paradigmáticas em relação ao ensino<sup>17</sup>.

No Brasil, as primeiras décadas do século XX foram marcadas pelo predomínio de uma pedagogia tradicional fortemente influenciada pela vertente religiosa católica. A ênfase dessa pedagogia era na aquisição dos conhecimentos científicos e, desse modo, a atividade de ensinar era centrada no professor, cujo trabalho consistia apenas na transmissão dos bens culturais da humanidade aos alunos.

Entretanto, a necessidade de formação para o trabalho imposta pelo capitalismo industrial, como já discutimos, aliada ao surgimento dos primeiros pressupostos da psicologia infantil, entre as décadas de 1920 e 1930, conduziram à materialização de uma proposta pedagógica inovadora, com ênfase nos processos de aprendizagem, a qual ficou conhecida como pedagogia nova<sup>18</sup> (SAVIANI, 2011). Neste novo cenário, o professor passou a atuar como coadjuvante do processo educacional, uma vez que o foco do ensino foi totalmente deslocado para o aluno.

Apesar das críticas contundentes da Igreja Católica, que, naquela conjuntura, era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população, e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada, os pressupostos defendidos pela pedagogia nova tiveram bastante repercussão política durante as décadas subseqüentes e culminaram com a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº4.024 de 1961<sup>19</sup>), que fixa alguns dispositivos legais para garantir o direito à aprendizagem a uma camada maior da população brasileira. De acordo com Saviani (2011),

a aprovação da LDB fecha, de certo modo, a fase da predominância dos ideais renovadores. Com efeito, em razão dessa predominância, os próprios adeptos da pedagogia tradicional procuraram incorporar aspectos do ideário renovador, sobretudo do ponto de vista metodológico e organizacional, como fizeram os católicos, sem abrir mão, porém, da doutrina tradicional (p. 16).

---

<sup>17</sup> Neste século, duas grandes tendências pedagógicas se desenvolveram no cenário educacional brasileiro: a de cunho liberal (pedagogia tradicional, pedagogia renovada, tecnicismo educacional), na primeira metade do século XX; e a progressista (pedagogia libertadora e pedagogia crítico-social dos conteúdos, na segunda metade deste mesmo século. (LIBÂNEO, 1994).

<sup>18</sup> O marco da pedagogia nova no Brasil se deu com a publicação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" que propunha um plano geral de educação do Estado e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

<sup>19</sup> Esta Lei não constituiu apenas um fato no âmbito da legislação educacional, pois com a implantação do capitalismo industrial no Brasil, determinou uma nova organização das relações sociais, econômicas, políticas, como a ampliação do papel do Estado. De um lado, havia a elite que era representada no poder, buscava conter a ação popular para manter o ensino elitista. Do outro lado, a pressão popular para expansão do ensino, que era cada vez mais crescente, por conta das necessidades sociais advindas do desenvolvimento das relações capitalistas.

Desse modo, é importante destacar que os ideais defendidos pela pedagogia jesuítica, abafados outrora pela reforma pombalina, sempre estiveram presentes na história da educação brasileira, visto que já estavam arraigados à cultura escolar, resistindo, portanto, aos avanços das novas concepções e reformas educacionais.

O ideário da pedagogia nova fracassou após o golpe militar de 1964, que instaurou uma nova conjuntura política no país, a qual, inspirada nos princípios científicos da racionalidade, eficiência e produtividade, passou a apoiar-se numa visão mais “crua” da realidade. Nesse contexto, advogava-se também por uma reordenação imediata do processo educativo, de forma a torná-lo mais operacional e objetivo.

Para dar conta desse processo, foi proposta uma pedagogia tecnicista de base behaviorista, focada nos modos de organização racional dos métodos e no desenvolvimento de técnicas e instrumentos com vistas a tornar o ensino mais eficiente. Com isso, minimizaram-se as subjetividades dos sujeitos que constituem os pilares do processo educacional (o professor e o aluno), os quais passaram a atuar nos bastidores; maximizando, por outro lado, o discurso da competitividade e da eficácia imposto pelo sistema capitalista.

Assim, no início da década de 1970, o ensino brasileiro, antes restrito a uma elite privilegiada, passou por um processo de democratização a partir da publicação da Lei nº 5.692/71, que fixou algumas diretrizes para que uma demanda maior da população brasileira passasse a ser atendida pelo sistema educacional público. Tais reformulações, como já mencionamos, ocorreram em virtude da conjuntura sociopolítica da época que visava atender a uma lógica de produtividade do sistema capitalista, segundo a qual a formação de mão-de-obra qualificada e barata era indispensável. Assim, o ensino adquiriu um caráter utilitário, cujo foco era a preparação para o trabalho.

No seio desse debate sobre o papel do ensino neste novo cenário, emerge, segundo Alves (2010), uma discussão no âmbito acadêmico sobre as possibilidades de análise do trabalho docente. De acordo com o autor:

alguns aspectos se tornaram uma preocupação comum a vários estudos, como a procura por não transpor mecanicamente a análise do trabalho produtor de mercadorias em geral para a análise do trabalho docente, a compreensão de que o ensino não pode ser

controlado tal como se pretende com o trabalho do operário fabril, a busca por estabelecer mediações entre o campo educativo e o modo de produção capitalista, tendo em vista identificar a natureza dessa relação, suas contradições, sentidos e consequências, entre outros aspectos (ALVES, 2010, pp. 38-39).

Em razão dessa preocupação, alguns estudos realizados na segunda metade do século XX inclinaram-se a observar as interfaces entre o ensino e o modo de produção do sistema capitalista (CURY, 1987; SILVA, 1992; FRIGOTTO, 1984). Uma das maiores contribuições dos estudos na área de educação neste período foi feita por Saviani (1987 e 1997) que, ao discorrer sobre o ensino na visão marxista do trabalho, considerou que este, no contexto da sociedade capitalista, caracterizava-se como um trabalho imaterial, uma vez que não tinha como finalidade a fabricação de bens materiais, mas sim a produção de conhecimentos, ideias, valores etc. Assim, na compreensão desse autor, havia, na sala de aula, um produtor (professor), um consumidor (o aluno) e um produto a ser consumido (o conhecimento).

Paro (2005) compara o conhecimento com uma “matéria-prima” que deve ser incorporada ao “produto final” (aluno). Sob esse viés, o autor defende que o saber historicamente produzido e cientificamente comprovado precisa ser apreendido pelos alunos durante o processo de escolarização. Ao discorrer sobre esse assunto, Alves (2010) constatou que tal compreensão levou a uma visão equivocada de “transformar os professores em aplicadores de métodos e técnicas” (p. 46), ou, nos termos de Tardif (2012), de “transmitir saberes elaborados por outros grupos” (p. 35).

Nessa perspectiva, o trabalho docente deveria se limitar a apenas transpor mecanicamente para sala de aula um arcabouço teórico-metodológico desenvolvido por uma comunidade científica legitimada para tal a fim de “garantir” a aprendizagem dos alunos. Desse modo, embora os estudos da época tenham delineado bem os componentes básicos do trabalho docente (professor, conhecimento e aluno), a perspectiva teórica por eles assumida ainda aponta para um enquadramento do trabalho educacional numa visão capitalista e, portanto, mecânica do trabalho.

Saujat (2004), ao traçar um panorama das pesquisas sobre o trabalho do professor, revela que os primeiros estudos sobre o ensino tinham uma preocupação com a eficácia das práticas educacionais. Assim, ao analisarem o agir docente na relação produtor-consumidor, tais pesquisas enquadravam-se no que ele denomina

de *paradigma*<sup>20</sup> *processo-produto*. De base behaviorista, o foco dessas pesquisas era na conduta dos docentes em sala de aula e o impacto disso nos indicadores educacionais. Em outros termos, a aprendizagem dos alunos (produto) e, conseqüentemente, a qualidade do ensino, era aferida a partir da observação dos métodos, técnicas e comportamento dos docentes na sala de aula (processo), não havendo, portanto, espaço para subjetividade dos sujeitos envolvidos.

Nesse cenário, os primeiros estudos desenvolvidos no âmbito da Linguística Aplicada (LA) restringiam o trabalho do professor ao espaço físico da sala de aula, em especial, no que concerne à utilização de estratégias, à organização interna do espaço e aos procedimentos e recursos didáticos utilizados para atingir determinados objetivos pedagógicos. Entretanto, como bem lembra Kleiman (2004), o espaço de investigação, o qual seria posteriormente reivindicado pela LA, era ocupado por linguistas que se preocupavam em desenvolver teorias linguísticas para a sala de aula. Segundo a pesquisadora, isso talvez seja explicado pelo fato de que, naquele contexto, “as fronteiras entre o linguista e o linguista aplicado não estão nitidamente marcadas nos departamentos, nas associações, nos encontros profissionais, na esfera da ação” (p. 52). Assim, ainda segundo a autora,

Esses linguistas propunham-se, no fim da década de 1960, a responder às perguntas de professores confusos pelo insucesso com os novos estudantes que a democratização do ensino trazia para a escola, e pelo novo objeto – comunicação na língua – que a Lei 5.692/71 instituíra (KLEIMAN, 2004, p. 52).

Com isso, observamos que as pesquisas desenvolvidas no âmbito da LA se dedicaram, a priori, muito mais a lançar um olhar voltado às “deficiências” da prática docente e às “lacunas” dos materiais didáticos e de formação docente do que propriamente compreender a atividade docente em toda sua complexidade e dimensão. Em síntese, ao buscar inicialmente soluções para os problemas relacionados aos métodos de ensino de línguas, o foco dos estudos aplicados no Brasil era muito maior no “como (não) fazer” do que propriamente no “por que se faz”.

Sob esse prisma, a ação do professor era considerada de natureza essencialmente prescritiva, pois remetia a uma concepção simplista de que

---

<sup>20</sup>É importante ressaltar que os paradigmas apresentados por Saujat (2004) estão ancorados numa visão de que o trabalho docente é restrito à sala de aula.

“trabalhar é utilizar meios para atingir um fim” (AMIGUES, 2004, p. 37), configurando-se como um “desvinculamento” dos estudos da LA das questões históricas, ideológicas, sociais, culturais e políticas. Em outros termos, restringir a ação docente a cumprir/atingir objetivos de ensino e aprendizagem fez com que o trabalho do professor fosse visto sob a lente do linguista aplicado “aplicador de saberes” (DAMIANOVIC, 2005, p. 183).

As principais críticas a esse paradigma estão relacionadas ao fato de que, quase sempre, lançavam mão de métodos bastante reducionistas que focavam na aplicação unilateral de teorias e técnicas de ensino. Com isso, os resultados das pesquisas realizadas nesse paradigma logo revelaram-se incapazes de compreender a complexidade dos fenômenos educacionais a partir de aplicações diretas de pressupostos sobre análise do trabalho nos moldes de uma formação social capitalista.

Alves (2010), ao refletir sobre o paradigma processo-produto, nos propõe alguns questionamentos, tais como: “quem consome o quê? O aluno? O professor? O patrão?” (p. 40). Nesse sentido, considerando a natureza e a complexidade do trabalho do ensino, compartilhamos das indagações do autor, pois, a nosso ver, não é possível estabelecer uma relação direta entre “ensinar” e “consumir”, uma vez que o trabalho de ensino está imerso em uma cadeia mais ampla de relações ideológicas, sociais e políticas que vão além da “produção” e do “consumo” de conhecimento na sala de aula.

Com o advento dos estudos na área da cognição humana, em meados da década de 70, as pesquisas educacionais voltaram-se para a importância da mediação no processo de construção do conhecimento. O professor e o aluno não eram mais vistos como meros produtores e consumidores de saberes, mas como sujeitos cognoscentes e, portanto, autônomos no processo de construção do conhecimento. Surge, então, o paradigma do *pensamento dos professores*, que passaria a agregar uma diversidade de abordagens “tanto cognitivas como fenomenológicas, etnometodológicas, narrativas, psicanalíticas, psicossociais, sociocognitivas ou sociocríticas de ensino” (SAUJAT, 2004, p.9).

As pesquisas educacionais seguiram diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Inicialmente, os estudos foram fortemente influenciados pela psicologia cognitiva e focaram na cognição do professor, o qual passou a ser visto como sujeito ativo, que reage mentalmente aos estímulos externos (os

acontecimentos da sala de aula), que espera que eles ocorram para agir racionalmente diante dos fatos. Sob esse prisma, “a mente constrói suas estruturas de conhecimento tomando os dados externos e interpretando-os, transformando-os e reorganizando-os”. (FLAVELL *et al.*, 1999, p. 11). Em razão disso, observamos que tais pesquisas mantiveram a linearidade do paradigma anterior, com o diferencial de que, agora, a resposta aos estímulos externos se dava em decorrência da atividade cognitiva do indivíduo.

Já o início dos anos 1980 foi marcado por uma nova tendência dentro do paradigma do *pensamento dos professores*. Assim, as pesquisas realizadas nesse período passaram a focar a maestria no ensino a partir do estudo comparativo dos modos de pensar dos professores novatos e veteranos (SAUJAT, 2004). A premissa subjacente a tais estudos era a de que a experiência acumulada era um elemento “favorecedor” da eficácia e da competência do professor na sala de aula.

Outro grupo de pesquisas também ganhou proeminência no âmbito desse paradigma. Eram das pesquisas de abordagem etnográfica, cujo objetivo era “apreender e explorar os diferentes componentes da experiência profissional de cada professor” (p.13). Tais pesquisas consideravam que somos seres únicos, atravessados pelas nossas histórias de vida, as quais constituem a nossa subjetividade. Sendo assim, o trabalho do professor deveria ser analisado considerando toda singularidade da trajetória acumulada pelo sujeito ao longo dos anos.

Inspirados pelos ideais de uma pedagogia libertadora<sup>21</sup>, vários pesquisadores na área de educação (ARROYO, 2004; PARO, 2005; GASPARIN, 2007; TARDIF E LESSARD, 2011; TARDIF, 2012), passaram a empreender esforços, sob diferentes vieses, em defesa de um ensino que considerasse a historicidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional, enfatizando que é importante levarmos em conta as trajetórias de vida e as experiências de alunos e professores. Ante esse prisma, os conhecimentos escolares e acadêmicos devem estar em constante interface com a história de vida desses sujeitos e, sendo assim, não podem ser vistos como um produto acabado e pronto para ser consumido, uma vez que “serão aprendidos e ressignificados por alguém” (ARROYO, 2004, p. 62).

---

<sup>21</sup> Pedagogia de base freireana que propõe um ensino pensado a partir da trajetória sócio-histórica dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Isso implica considerá-los como sujeitos autônomos e potenciais transformadores da realidade social em que se encontram imersos.

Situando-se numa abordagem sociocognitiva, Tardif (2012) inicia seus estudos partindo da premissa de que o saber escolar é apenas um dentre vários tipos de saberes que constituem a atividade docente. Segundo o autor,

a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares, experienciais (p. 36).

Dessa forma, é preciso considerar o professor como um sujeito cognoscente, cuja trajetória histórica é atravessada por experiências pessoais e profissionais e conhecimentos de mundo diversos. Na perspectiva textual de Koch (2009), apoiada nos estudos de Heinnemann & Viehweger (1991, p.32), esse “amálgama de saberes” são denominados de *enciclopédicos* ou *conhecimento de mundo* e referem-se a tudo aquilo que

se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do tipo episódico (os ‘modelos cognitivos’ socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência).

Já nos termos de Maingueneau (2013), esses saberes são constitutivos de uma *competência enciclopédica*, ou seja, da capacidade que nós, enquanto sujeitos empíricos, temos de mobilizar saberes para agir em determinada situação comunicativa. Assim, de acordo com o autor,

Esse conjunto virtualmente ilimitado de conhecimentos, o saber enciclopédico, varia evidentemente em função da sociedade em que se vive e da experiência de cada um. Ele se enriquece ao longo da atividade verbal, uma vez que tudo o que se aprende em seu curso fica armazenado no estoque de conhecimentos e se torna um ponto de apoio para a produção e a compreensão de enunciados posteriores (p. 46).

Há certo consenso entre várias perspectivas teóricas quanto ao fato de que os conhecimentos adquiridos em sua trajetória interpelam, por exemplo, o trabalho do professor no sentido de que ele assuma determinada postura pedagógica, faça determinadas escolhas ou tome alguma decisão na condução ou realização de algumas atividades na sala de aula. Considerando, portanto, essa pluralidade de



saberes constitutiva do trabalho docente, Tardif (2012) propõe o seguinte quadro-síntese:

QUADRO 1 – OS SABERES DOS PROFESSORES

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de Integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2012, p. 63).

Como podemos observar, os saberes docentes emanam de fontes diversas e são determinantes na constituição do fazer pedagógico do professor, uma vez que, ao realizar uma determinada tarefa na sala, por exemplo, o professor mobiliza todo esse universo de saberes, os quais, muitas vezes, poderão convergir ou entrar em conflito com as prescrições sobre o seu trabalho<sup>22</sup>.

Ao assumir tais postulados, Tardif (2012) se contrapõe, portanto, a uma caracterização do trabalho docente à luz dos moldes do capitalismo industrial. Para o autor, a diferença essencial está na natureza, nos objetivos e no objeto do trabalho. Se na indústria a meta é a produção de bens materiais ou de matéria-prima para consumo, na educação, o foco está na formação intelectual e, sobretudo, humana de pessoas. Concordando com a posição desse autor, Alves (2010, p.47) afirma que “o professor lidará com sujeitos, e não com objetos”. Em outros termos, diferentemente da padronização, da praticidade e da objetividade inerente ao trabalho industrial, o que existe na escola é a heterogeneidade, a singularidade e a

<sup>22</sup> Esclareceremos melhor essa questão mais adiante.

subjetividade, ou seja, são seres humanos únicos e ao mesmo tempo diversificados, cujas histórias de vida, sentimentos e conhecimentos de mundo não podem ser manipulados de forma mecânica. Sob essa ótica, a natureza do trabalho educacional é muito mais complexa. Para melhor compreender essa questão, vejamos outro quadro-síntese elaborado por Tardif (op. cit.):

QUADRO 2: O TRABALHO INDUSTRIAL E O TRABALHO DOCENTE

	<b>Trabalho na indústria com objetos materiais</b>	<b>Trabalho na escola com seres humanos</b>
<b>Objetivos do trabalho</b>	Precisos Operatórios e delimitados Coerentes A curto prazo	Ambíguos Gerais e ambiciosos Heterogêneos A longo prazo
<b>Natureza do objeto de trabalho</b>	Material Seriado Homogêneo Passivo Determinado Simples (pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais)	Humano Individual e social Heterogêneo Ativo e capaz de oferecer resistência Comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade) Complexo (não pode ser analisado nem reduzido aos seus componentes funcionais)
<b>Natureza e componentes típicos da relação trabalhador com o objeto</b>	Relação técnica com o objeto: manipulação, controle, produção.  O trabalhador controla diretamente o objeto  O trabalhador controla totalmente o objeto	Relação multidimensional com o objeto: profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc.  O trabalhador precisa da colaboração do objeto  O trabalhador nunca pode controlar totalmente o objeto
<b>Produto do trabalho</b>	o produto do trabalho é material e pode, assim, ser observado, medido, avaliado.  O consumo do produto do trabalho é totalmente separável da atividade do trabalhador  Independente do trabalhador	O produto do trabalho é intangível e imaterial; pode dificilmente ser observado, medido  O consumo do produto do trabalho pode dificilmente ser separado da atividade do trabalhador e do espaço de trabalho  Dependente do trabalhador

Fonte: Tardif (2012, pp. 124-125).

Assim, a distinção estabelecida por Tardif (2012) é bastante válida e esclarecedora no sentido de que evidencia alguns pontos fulcrais que devem ser levados em consideração na análise do trabalho docente: a natureza do objeto do trabalho e a relação do professor com esse objeto.

Desse modo, a atividade de ensino é multifacetada e vai além do espaço físico da sala de aula, circunscrevendo-se, pois, numa cadeia de intersubjetividade mediada por artefatos simbólicos e materiais que nem sempre estão no campo do observável. Um exemplo disso são as escolhas feitas pelo professor na sala de aula, as quais são atravessadas por dilemas como: por que utilizar determinada estratégia de ensino e não outra? Por que levar um determinado texto para sala de aula e não outro? Será que esta é a melhor forma de se trabalhar o conteúdo? etc.

Ressaltamos aqui que as categorias elencadas por Tardif (2012) serão de grande valia para análise do trabalho docente na perspectiva a que nos propomos, pois considera o professor não como “reprodutor”, mas produtor de saberes. Ao refletirem sobre as suas práticas de ensino no que concerne à abordagem dos gêneros, esperamos que as professoras tragam à superfície discursiva os diferentes saberes que, de alguma forma, expliquem o seu agir didático na sala de aula.

Por fim, o último grupo de pesquisas dentro do paradigma *Pensamento dos professores* tinha a preocupação com a formação de profissionais capazes de dar respostas a situações que emergem no cotidiano do trabalho. David Schön (1983), partindo de uma abordagem empírica e apoiando-se nos estudos de Dewey, foi o primeiro teórico, na década de 1980, a cunhar o termo *profissional reflexivo* na tentativa de pôr em evidência os saberes que emergem da prática dos trabalhadores, os denominados *saberes experienciais* (TARDIF, 2012). Pimenta (2012, p.23), ao discorrer sobre a gênese do termo professor reflexivo, afirma que

Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta [...].

Ante essa afirmação, observamos que Schön se contrapõe a uma abordagem aplicacionista, de base comportamentalista, segundo a qual o conhecimento é concebido como algo pré-construído e, portanto, externo ao indivíduo. De acordo com esta premissa, a transposição do “saber escolar” na sala

de aula ocorreria de forma linear (*ipsis litteris*), seguindo uma hierarquia imposta pelo sistema educacional. Nos termos de Schön (1992), trata-se de um “conhecimento emanado do centro” e “que é imposto na periferia, não se admitindo sua reelaboração” (p. 82). Seguindo, pois, essa lógica, o professor não levaria em consideração, no processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento tácito trazido pelos alunos para a sala de aula.

Assim, a perspectiva teórica do *profissional reflexivo* de Schön parte da subjetividade do sujeito, ou seja, da capacidade, por exemplo, que o indivíduo tem de mobilizar conhecimentos da sua experiência para lidar, por exemplo, com imprevistos diante de uma tarefa que lhe foi solicitada no ambiente de trabalho. Tal premissa está pautada na ideia de que é na ação que o indivíduo decide sobre a melhor maneira de resolver um determinado impasse diante de uma situação que, muitas vezes, foge às prescrições sobre o seu trabalho. Trata-se, portanto, da *reflexão na ação* (SCHÖN, 1992). É o que aconteceria, por exemplo, quando o professor faz a opção por enfatizar, na sala de aula, o aspecto composicional de um determinado gênero textual, em detrimento de outras dimensões desse mesmo gênero, com base nos conhecimentos já disponíveis, ou seja, a partir daquilo que ele acredita que deva ser priorizado naquele momento. Sob essa ótica, a reflexão se dá simultaneamente ao momento da ação e a reincidência de situações similares no cotidiano da sala de aula possibilitará, portanto, que novos conhecimentos práticos sejam consolidados.

Entretanto, segundo Schön (1992), “após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos” (p. 83). Neste momento, ocorre o que o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Ou seja, ao refletir sobre o que realizou na sala de aula, o professor se depara com uma situação totalmente nova, cujo cenário exige um deslocamento do seu papel de professor (eu) para o papel de observador (outro) da sua própria prática. Nessa circunstância, o uso da linguagem torna-se imprescindível, uma vez que a ação de confrontar-se consigo próprio exige do indivíduo

uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. (PIMENTA, 2012, p. 23).

Desse modo, o professor, ao olhar retrospectivamente para sua prática pedagógica, poderá, por exemplo, estabelecer uma inter-relação do seu enunciado com documentos oficiais e/ou estudos e pesquisas científicas anteriores relacionadas ao fato vivenciado. É o que ocorreria, por exemplo, quando o professor, ao tecer comentários sobre sua prática com gêneros textuais, problematizasse uma situação vivenciada na sala de aula à luz de algumas teorias que privilegiassem a função sociocomunicativa do gênero.

Ao discorrer sobre as contribuições de Schön para o processo de formação de professores, Pimenta (2012) afirma que as ideias do autor foram amplamente difundidas e aceitas no cenário educacional de vários países, uma vez que vislumbravam

a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados. (p. 24).

Dentre as ideias defendidas por Schön, estava a necessidade de se considerar os conhecimentos experienciais dos professores no processo de elaboração ou reformulação das propostas curriculares nos diferentes sistemas de ensino, seja no âmbito municipal, estadual ou federal. Desse modo, era atribuído ao professor um papel de destaque no desenvolvimento de políticas públicas com vistas a promover melhorias significativas no contexto educacional.

Em virtude da grande receptividade do conceito de *professor reflexivo* no cenário educacional, Pimenta (2012) ressalta que os postulados teóricos defendidos por Schön fomentaram o desenvolvimento de inúmeras pesquisas em âmbito acadêmico na área de educação. No Brasil, em especial, a disseminação das ideias schönianas ocorreu por meio da publicação, no início dos anos 1990, do livro *Os professores e sua formação*, de António Nóvoa. Para Pimenta (2012), um dos fatores que contribuiu para isso foi o, até então, descompasso das pesquisas acadêmicas com as práticas efetivas de sala de aula. Assim:

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas da sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretam (PIMENTA, 2012, p. 43).

Adepto aos postulados de Schön, Perrenoud (2002) também defende um movimento permanente e sistemático de reflexão do professor sobre a sua ação sob o argumento de que, desta forma, ele poderá agir com maior autonomia, por exemplo, em relação às prescrições sobre o seu trabalho no âmbito do sistema educacional. Nesses termos, para o referido autor,

um 'professor reflexivo' não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui [...] Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes (pp. 43-44).

Nessa perspectiva, os saberes docentes encontram-se situados num contínuo teoria e prática e assumem, portanto, um papel importante no desenvolvimento de competências para o trabalho de ensino. Outro aspecto que devemos observar diz respeito ao fato de que, para Perrenoud (2002), a reflexão *sobre* e *na* prática pode também ser feita a partir da relação com o meio social, de forma mais específica, em situações que envolvam interação entre pares (outros professores) no coletivo de trabalho.

Pimenta (2012), ao discorrer sobre o papel dos saberes e do protagonismo docente no contexto educacional brasileiro, atenta para o fato de que essa perspectiva teórica reflexiva da prática docente impregnou rapidamente os estudos acadêmicos da época, impulsionando, por conseguinte, o desenvolvimento de uma gama de políticas públicas de formação continuada dos professores. De acordo com a pesquisadora, a penetração do conceito de professor reflexivo no âmbito das pesquisas educacionais, sem qualquer resistência ou reflexão crítica, contribuiu para uma banalização de tal conceito no cenário educacional brasileiro, uma vez que o termo passou a ser utilizado como uma espécie de *merchandising*, ou seja, um produto de mercado que deveria ser comercializado e aplicado em forma de competências ideais para formação de professores reflexivos no contexto educacional brasileiro dos anos 90. Com isso, há, segundo a autora, um retorno a uma abordagem instrumentalista do ensino dos anos 70, uma espécie de

engessamento, ou melhor, “uma tecnicização do trabalho dos professores e de sua formação” (PIMENTA, 2012, p. 30).

Assim, embora a autora reconheça a indiscutível contribuição da proposta de Schön para a valorização do trabalho docente, ela se contrapõe a alguns postulados dessa teoria reflexiva alegando que a reflexão nos moldes schonianos privilegia uma reflexão no plano individual, não havendo, portanto, um espaço nessa teoria para uma prática reflexiva crítica que leve em consideração, por exemplo, questões de ordem ideológica, histórica e cultural implicadas no trabalho do professor. Assim, Pimenta (2012) “assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria” (p. 51).

Sob essa ótica, a autora defende uma proposta crítico-reflexiva de formação docente, segundo a qual a (re) construção de conhecimentos ou dos saberes do professor só ocorre a partir de uma análise crítico-histórica da sua prática à luz das teorias educacionais.

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Pimenta (op. cit.), Kenneth Zeichner (1998) também se destacou no cenário educacional ao propor uma aproximação entre os conhecimentos produzidos no âmbito da comunidade acadêmica com os conhecimentos oriundos das práticas cotidianas dos professores. O autor acima defende a tese de que o contato entre esses dois saberes fomentará nos professores uma reflexão mais crítica e consciente sobre a prática educacional e o contexto escolar de forma a intervir e transformar a realidade escolar. Em outros termos, na visão de Zeichner (1998), a atitude reflexiva do professor não deve prescindir de questões de natureza sociopolítica e ideológica que afetem o seu trabalho. Sob esse prisma, o docente deve ser capaz de “examinar os aspectos morais e éticos de sua prática e tomar decisões no ensino com uma clareza de suas consequências sociais e políticas” (p. 11). Por essa razão, inclusive, é que Pimenta (op. cit., p. 51) sugere o termo “*intelectual crítico reflexivo*”<sup>23</sup> no lugar de “*professor reflexivo*”.

Embora compartilhem de alguns pontos elencados por Zeichner (1998) e Pimenta (2012), como, por exemplo, a importância da teoria no processo de reflexão sobre a prática, não concordamos com esses teóricos quando afirmam, por exemplo, que a perspectiva de formação do professor reflexivo desconsidera uma

---

<sup>23</sup> grifos da autora.

compreensão macro do contexto educacional e um posicionamento crítico do professor frente aos problemas educacionais.

A nosso ver, a questão aqui não se limita a uma mudança terminológica, uma vez que o próprio termo *reflexivo*, tal como o entendemos, pode ser interpretado numa visão mais pragmática do processo educacional, em que qualquer reflexão a respeito das práticas de ensino também poderá implicar uma reflexão sobre a dimensão mais ampla do processo educacional. Enfim, acreditamos que, ao refletir sobre o seu próprio fazer pedagógico, o professor também poderá lançar um olhar clínico sobre a atividade docente e isso envolve questões não só relacionadas à sala de aula, mas também aspectos inerentes às condições de trabalho, por exemplo.

Todavia, como bem afirma Medrado (2008, p.107), enquanto pesquisadores, “obviamente, devemos ser cautelosos para que a atitude seja, de fato, reflexiva e, não apenas modista e esvaziada de qualquer criticidade ou ponderação científica”.

Recentemente, várias pesquisas em educação e no campo da LA têm enquadrado o trabalho do professor dentro de um paradigma interpretativista de pesquisa, cuja função seria “encontrar os sentidos dados à realidade pelos agentes, e não controlar essa realidade” (LIBERALI & LIBERALI, 2011, p. 19).

Um exemplo disso foi a pesquisa realizada por Medrado (2008) que abordou a mobilização de saberes docentes a partir de uma perspectiva sociocognitiva de construção do conhecimento. O estudo da autora tinha como objetivo geral compreender o processo pelo qual 04 (quatro) professoras de língua inglesa construía o conhecimento sobre o seu fazer pedagógico através dos sentidos que atribuíam a sua prática. Para atingir este objetivo, a autora utilizou, como instrumentos metodológicos na coleta de dados, a entrevista semiestruturada e as narrativas das professoras. De acordo com Medrado (op. cit.), as narrativas possibilitam a realização de movimentos que

levam as professoras ao relato de histórias sobre o seu passado, sobre o que são hoje e o que estão se tornando como pessoas e professoras. Olham também para dentro de si mesmas ao encontrar razões para o que fazem, ao mesmo tempo em que olham para o exterior, ao examinarem a significância social do seu trabalho (p. 138).

Todas as professoras participantes da pesquisa ministravam aulas em cursos particulares de idiomas e, ao mesmo tempo, lecionavam como substitutas no



Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba na época de realização da pesquisa.

Nas entrevistas, as professoras foram instigadas a discorrer sobre as experiências como aprendizes e professoras de língua estrangeira. Os relatos evidenciaram a emergência de tipos de conhecimentos relacionados às experiências vivenciadas durante o curso de formação inicial: as leituras, a interação com ex-professores e ex-colegas de turma.

Já para as sessões de autoconfrontação, Medrado registrou, em áudio e vídeo, uma aula de cada professora. Durante a sessão de autoconfrontação, significações sobre suas práticas pedagógicas emergiam das narrativas das docentes, possibilitando a discussão acerca de como os conhecimentos experienciais contribuíram para a resignificação e o redirecionamento de suas ações na sala de aula. Assim, “a partir do momento em que as professoras trouxeram sua prática para o nível da consciência, através do processo de autoconfrontação, a construção do saber ficou explícita” (MEDRADO, 2008, p. 256).

Em síntese, a autora constatou que o processo de conceptualização do fazer pedagógico das professoras e, por conseguinte, de construção da identidade docente se deu por meio de um entremeado de vozes sociais (família, amigos, ex-professores etc.) e saberes (acadêmico e experienciais, por exemplo) que emergiram das narrativas orais. Ainda segundo a pesquisadora, “a reconstrução da prática se configurou, também, na construção de novos saberes em consequência da (re) interpretação das ações em sala de aula” (MEDRADO, 2008, p. 258).

Seguindo a mesma perspectiva de Medrado (2008), a pesquisa de Girão (2011) teve como um dos objetivos investigar os saberes emergentes da reflexão de 02 (duas) professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife sobre o trabalho com a produção coletiva de textos na Educação Infantil.

Para atingir tal objetivo, a pesquisadora se baseou nos estudos de Tardif (2012) sobre saberes docentes. Inicialmente, foi feito o registro, em áudio e vídeo, de 03 (três) momentos de produções coletivas de cada professora na sala de aula para posterior autoconfrontação. Os saberes evidenciados pelas professoras durante as sessões de autoconfrontação foram agrupados pela pesquisadora em 04 (quatro) macro categorias: saberes relativos às situações de escrita propostas e aos comandos dados para a atividade; saberes relativos à mediação docente durante a

produção coletiva; saberes relativos às estratégias de motivação e interação com as crianças; saberes relativos às práticas de produção textual na Educação Infantil.

No que concerne aos saberes relativos às situações de escrita propostas e aos comandos dados para a atividade, Girão (2011) identificou a necessidade de se promover atividades de escrita a partir de situações do cotidiano escolar e aproximar as atividades de produção coletiva na escola das práticas sociais que envolvem a escrita, de forma a torná-la mais relevante para os estudantes.

O trabalho sistemático com processos de produção textual também foram apontados pelas docentes como aspectos a serem considerados na sala de aula. Em relação aos saberes relativos à mediação docente durante a produção coletiva, a autora constatou, a partir das respostas das professoras, a importância da figura do professor mediador e do conhecimento prévio no desenvolvimento de competências para a produção de textos escritos na escola.

Já no que diz respeito aos saberes relativos às estratégias de motivação e interação com as crianças, Girão (2011) verificou que a organização do espaço da sala de aula e as formas de intervenção do professor podem funcionar como elementos inibidores ou propulsores de práticas significativas de escrita na escola.

Por fim, os relatos das professoras sobre as suas práticas de produção textual na Educação Infantil evidenciaram a necessidade de se trabalhar numa perspectiva do alfabetizar letrando e de se incorporar ao cotidiano da educação infantil práticas mais sistemáticas de produção coletiva de textos. Ao final da pesquisa, a autora concluiu que

o trabalho de mediar a produção coletiva de textos está ligada à construção de saberes de diversas naturezas (TARDIF, 2010) e a experiência de refletir sobre a prática pode, de fato, contribuir de forma significativa para esse processo de construção (GIRÃO, 2011, p. 162).

Outro aspecto apontado pela autora está relacionado ao fato de que, a depender da natureza da atividade de produção escrita a ser realizada, as intervenções realizadas pelo professor na sala de aula mobilizam saberes específicos sobre a natureza e o processo da escrita.

Assim, com base nos resultados dessas pesquisas, é possível afirmar que os sujeitos empíricos no processo de ensino e aprendizagem são reais e conscientes de suas ações, ou seja, capazes de compreender, ressignificar, transformar, enfim,

agir, por meio da linguagem, num determinado contexto sociocultural. Sob esse prisma, “o sujeito não se constitui a partir de fenômenos internos e nem se reduz a um mero reflexo do meio. O sujeito se constitui na relação” (FREITAS, 1995, p. 5).

O recente processo de globalização mundial provocou profundas modificações no cenário político, econômico e cultural brasileiro, afetando, por conseguinte, as relações de trabalho. Assim, atributos como agilidade, eficiência, produtividade ganharam relevo, tornando-se indispensáveis a um perfil de trabalhador que atendesse à dinâmica da vida moderna.

No âmbito educacional, as políticas públicas foram redirecionadas no sentido de atender a essa nova configuração socioeconômica, sobretudo, nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Foi o que aconteceu com o Brasil, no final do século XX, quando implementou projetos educacionais previamente definidos pelo Banco Mundial<sup>24</sup> em troca de empréstimos financeiros. O objetivo era o de garantir, através da educação, a equidade entre as nações e o desenvolvimento socioeconômico do país (SANTOS, 2000). Advém desse acordo, a proposta de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, a produção de materiais didáticos de qualidade e o investimento em programas de formação continuada de professores com o objetivo de torná-los mais “competentes” no exercício de sua função. Assim,

a ênfase dada pelo banco à formação continuada é decorrente de uma análise que privilegia aspectos econômicos, baseada em estudos de custo-benefício, em que a formação docente é pensada em termos da melhor forma de se produzir um profissional competente tecnicamente (SANTOS, 2000, p.174).

A ideia, portanto, era dotar o professor de instrumentos e conteúdos que o auxiliassem a ensinar melhor. Para tal, fez-se necessária a elaboração de diretrizes oficiais a fim de instrumentalizar a prática docente na sala de aula. É justamente neste contexto que a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB nº 9.394/96) sofre reformulações em seus artigos, passando a assegurar maior tempo de escolaridade aos estudantes na educação básica, e que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são elaborados a fim de definir uma base comum para o ensino público do país nas diferentes áreas do conhecimento. Com tudo isso, esperava-se

---

<sup>24</sup>Vários pesquisadores da área de Educação contestaram veementemente a natureza das políticas públicas educacionais definidas pelo Banco Mundial para o Brasil. Entretanto, considerando os nossos interesses de pesquisa, não adentraremos nesta discussão aqui.

garantir a aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, atingir a eficácia do sistema educacional do país.

No intuito de acompanhar tais mudanças ocorridas no cenário educacional, as pesquisas realizadas na área, antes restritas à análise de estratégias e práticas de sala de aula, passaram a incorporar aportes teórico-metodológicos de outros campos do saber científico como condição necessária para uma compreensão mais ampla da atividade educacional. No âmbito da Linguística Aplicada (LA), esse diálogo fez com que novas ideias chegassem, “no final dos anos 80 e nos anos 90, à escola, ‘aplicadas’ ao ensino de língua materna.” (SOARES, 1998, p. 58). Assim, o impacto dessas “novas” teorias no processo de reformulação das concepções e na redefinição do objeto de ensino de língua contribuiu significativamente para a consolidação da base do que hoje denominamos de interacionismo no campo linguístico (MORATO, 2007). Sob esse prisma, o ensino de língua portuguesa nas escolas deveria partir de

uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização (SOARES, 1998, p. 59).

Tal concepção também levou as pesquisas em LA a se expandirem e, gradativamente, assumirem um viés interdisciplinar e transdisciplinar (SIGNORINI e CAVALCANTI, 2004; FREIRE *et al.*, 2005). Entretanto, de acordo com Moita Lopes (2006), apesar de vários linguistas aplicados terem levantado a bandeira da transdisciplinaridade em seus estudos, “foi certamente o viés de interdisciplinaridade que causou mais impacto no desenvolvimento da LA contemporânea” (p. 20). No que concerne à análise do trabalho do professor, o diálogo da LA com disciplinas que se ocupam com questões diretamente relacionadas ao trabalho, tais como a Ergonomia e a Psicologia do Trabalho, ganham força, inaugurando um novo paradigma de pesquisas que focalizam o trabalho docente para além do que se faz na sala de aula.

Filiados a esse novo paradigma, situaremos, na seção seguinte, a vertente teórica por nós escolhida, a qual, por atribuir à linguagem uma centralidade na análise do trabalho e no processo de desenvolvimento humano, atravessará toda a proposta da pesquisa.

### **3 O QUADRO TEÓRICO DO ISD E SUAS INTERFACES PARA A ANÁLISE DO TRABALHO**

Nesta seção, discorreremos sobre os aportes teórico-metodológicos do ISD, e seus diálogos possíveis, que nortearão a análise do agir didático das professoras de Língua Portuguesa. Como já mencionamos na seção 1, o nosso interesse por essa base teórica advém dos “status” que o ISD atribui à linguagem no desenvolvimento do agir humano em diferentes atividades da vida em sociedade, o que inclui as situações de trabalho.

Nessa perspectiva, apresentaremos, a seguir, os fundamentos do ISD que nos auxiliaram na análises da ressignificações do agir didático das professoras, tanto nas intervenções e atividades realizadas em sala de aula, quanto nas sessões de autoconfrontação simples e cruzada.

Iniciaremos com uma breve explanação das bases epistemológicas do ISD e do quadro de análise do agir nos textos proposto por Bronckart (1999) e reformulado por Machado e Bronckart (2009). Dialogaremos, ainda, com os aportes da didática das línguas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004/2009; SCHNEUWLY, 2009), os quais nos ajudaram a compreender o agir didático com gêneros das professoras nas sequências de ensino observadas. Por fim, serão discutidos alguns fundamentos das disciplinas do trabalho, em especial da Clínica da Atividade (CLOT, 2007) que, juntamente com as figuras do agir (BULEA, 2010), serviram de base para análise das ressignificações do agir didático docente nas autoconfrontações.

#### **3.1 OS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DO ISD**

Após situarmos historicamente as abordagens teóricas sobre o trabalho do professor na seção anterior, apresentaremos, nesta seção, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no diálogo com outras disciplinas, como nicho teórico-metodológico para a análise do trabalho educacional.

Idealizado por Jean-Paul Bronckart, o ISD surge como projeto que visa atribuir à Psicologia da Linguagem uma dimensão humana. Assim, os pilares desse construto teórico-metodológico, ainda em processo de elaboração, foram sendo

concebidos a partir de uma perspectiva transdisciplinar do conhecimento, ou seja, numa interface com outras ciências do humano, tais como a Psicologia, a Linguística, a Filosofia e a Sociologia. Com o objetivo central de consolidar a linguagem como elemento catalisador do desenvolvimento humano, Bronckart (1999/2008) recorre, inicialmente, aos estudos sobre atividade social e formação da mente humana, desenvolvidos por Vygotsky (2008/1988), no âmbito do Interacionismo Social. Para esse teórico, a consciência assume um papel central nesse processo, uma vez que

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica (...) (VYGOTSKY, 1998 p.75).

De acordo com essa afirmação, a formação da consciência humana não se resume a meras abstrações processadas no interior da mente, mas se constitui na relação com outros discursos decorrentes do mundo exterior (físico e social), constituindo-se, portanto, como um “discurso interno” (BRONCKART, 2008, p.76). É importante ressaltar aqui que, para Vygotsky, o processo de interiorização desses discursos não ocorre de forma linear (de fora pra dentro), mas por meio de um ininterrupto diálogo entre as estruturas cognitivas existentes e as informações novas oriundas do mundo exterior, possibilitando ao indivíduo interpretar e ressignificar o ambiente a sua volta. Assim, fica nítido que a linguagem, na teoria vygotskyana, desempenha um papel estratégico e fundamental na formação da consciência, funcionando, portanto, como instrumento potencializador do desenvolvimento humano.

Ainda para Vygotsky (op. cit.), o processo de interação e mediação entre pares é de fundamental importância para que esse desenvolvimento cognitivo ocorra. Para ele, são as funções psicológicas superiores que nos distinguem das demais espécies, ou seja, é a capacidade de atenção, percepção e autorregulação das nossas ações que nos permite agir, por meio da linguagem, no contexto das relações sociais. Desse modo, o sujeito na teoria vygotskyana é concebido como um sujeito sócio-histórico, cuja (re) construção do psiquismo e o desenvolvimento são mediados pela linguagem.

Ao conceber que linguagem é, de fato, um artefato simbólico por meio do qual construímos, coletivamente, as representações sobre o mundo exterior, Bronckart vai buscar na Sociologia, e, em especial, nos estudos do alemão Jürgen Habermas, fundamentos sobre a natureza, o funcionamento e a complexidade da comunicação na atividade humana.

Em seus estudos, Habermas (2003, p.164) parte da premissa de que “as interações sociais são mais ou menos cooperativas e estáveis mais ou menos conflituosas ou instáveis”. Sendo assim, em todo ato comunicativo, são evidenciados momentos de acordo mútuo e de nuances de tensão entre os interlocutores. Segundo o autor, isso ocorre porque, a depender das circunstâncias, os falantes podem fazer uso estratégico da linguagem para atingir seus próprios interesses comunicativos, como, por exemplo, impor seu ponto de vista ao outro, havendo, claramente, uma orientação para o *sucesso*, isto é, “para alcançar os objetivos de sua ação” (p. 164). Por outro lado, quando os interesses dos falantes são negociados e harmonizados, por meio do diálogo, com vistas a um consenso ou um acordo, há, notadamente, uma orientação para o entendimento mútuo. É justamente apoiado nessa segunda orientação que Habermas (2003, p.165) irá formular o conceito de “agir comunicativo”:

[...] falo em *agir comunicativo*<sup>25</sup> quando os autores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas.

Nesta perspectiva, agir comunicativamente implica assumir uma postura de diálogo contínuo e ininterrupto com o outro, de modo a conciliar, democraticamente, os interesses comunicativos de ambas as partes. Para tal, faz-se necessário que os interlocutores partilhem de saberes, crenças, enfim, de convicções para que o ato de fala<sup>26</sup>, de fato, seja efetivado em uma dada situação de interlocução.

Ainda de acordo com Habermas (2003), o agir comunicativo está circunscrito em um contexto sociocultural amplo a partir do qual os indivíduos tecem não só conexões acerca dos fatos e dos fenômenos do mundo exterior (mundo objetivo) e das normas que regem o convívio social (mundo social), como também revelam aspectos relacionados às suas vivências pessoais (mundo subjetivo). Desse modo,

---

<sup>25</sup> Grifos do autor.

<sup>26</sup> Sobre os atos de fala, conferir os estudos de Austin (1962) e Searle (1984).

“os participantes da comunicação baseiam os seus esforços de entendimento mútuo num sistema de referências composto de exatamente três mundos” (HABERMAS, 2003, p. 167).

Apoiando-se nessa tríade harbermasiana dos mundos, Bronckart (2006, p.244) vai então defender que toda pessoa é “o resultado de uma micro-história experiencial”. Nesses termos, o autor propõe alguns níveis de análise do agir (ou agir-referente), compreendido como “qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos e, portanto, para dar nome ao ‘dado’ observado” (p.213).

A proposta envolve a análise das condutas observáveis dos indivíduos, as quais, segundo o autor, se manifestam na relação com os pré-construídos, isto é, na relação com toda produção decorrente da atividade social humana. Já num outro nível, é observada a avaliação que o indivíduo faz do agir do outro a partir dos pré-construídos numa determinada situação de interlocução, ocasião em que, segundo Bronckart (2006), há, concomitantemente, uma tomada de consciência do indivíduo em relação ao seu próprio modo de agir. Assim, o agir humano deve ser analisado tanto na relação com o coletivo, quanto a partir das ações individualizadas, ou seja, dos modos de agir particularizados por um indivíduo. Nesse sentido, “todo agir se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e de ações já feitas e geralmente já avaliadas por meio da linguagem” (BRONCKART, 2006, p.244).

Sob esse prisma, o agir humano está circunscrito a uma formação discursivo-ideológica mais ampla, que regula nossas ações de linguagem, sendo assim um agir prefigurado por convenções, normas e outros artefatos socio-historicamente constituídos e legitimados. As atividades de linguagem consistem, portanto, em uma “leitura do agir que implica, principalmente, as dimensões motivacionais e intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo organizado” (BRONCKART, 2006, p. 213). As ações de linguagem, por sua vez, são aqui entendidas como “leitura do agir que implica as mesmas dimensões mobilizadas por uma pessoa particular” (p.213). Assim, as atividades de linguagem correspondem a práticas sociais e discursivas disponíveis no mundo exterior que podem ser compreendidas como constitutivas das ações de linguagem, ou seja, da participação do indivíduo na interação social. Sob esse viés, o agir humano deve ser compreendido como resultante de um processo histórico mediado por artefatos simbólicos, como a linguagem.



Partindo dessa linha de raciocínio, observamos que o pensamento bronckartiano está em consentâneo com a premissa de Voloshínov (1992), segundo a qual o homem é um ser constituído dialogicamente, ou seja, é um sujeito cujas ações devem ser compreendidas à luz de uma cadeia sociodiscursiva mais ampla. Portanto, o desenvolvimento da linguagem não se dá apenas através de um processo psíquico individual ou tão somente por meio de uma simples interiorização do signo linguístico socialmente convencionado, mas sim na relação do indivíduo com o outro e com o mundo exterior.

Destarte, reiteramos a premissa de que o homem não é um ser idealizado ou um simples objeto a ser estudado, mas um sujeito histórico, consciente de suas ações e que se encontra imerso na cultura e no meio social. Sob esse prisma, a reflexão sobre o agir humano só faz sentido se imerso em uma cadeia enunciativa composta por sujeitos reais que ocupam determinados espaços e assumem posições sociais e ideológicas no momento da interação.

Corroborando este pensamento, Cristóvão (2001, p.13) afirma que “as condutas humanas’ são um produto de um processo histórico de socialização, marcado, principalmente, pelo uso de instrumentos semióticos, como a linguagem”. A partir dessa afirmação, reiteramos aqui o nosso posicionamento de que a linguagem, no ISD, é vista como um processo dinâmico, ativo e criativo no desenvolvimento humano, uma vez que é por meio dela que o homem inter (age) e se constitui como sujeito do “dizer” e do “fazer”.

### 3.2 O QUADRO GERAL DE ANÁLISE

O método de pesquisa do ISD apoia-se numa abordagem descendente, composta por três níveis de análise. O primeiro nível contempla os *pré-construídos*, ou seja, o conjunto do que foi produzido socio-historicamente pela humanidade. Incluem-se, nessa dimensão, as *atividades coletivas*, as *formações sociais*, os *textos* e os *mundos formais de conhecimento* (BRONCKART, 2008).

Antes de esclarecermos cada um desses termos, faz-se necessário destacarmos aqui que a opção metodológica do ISD por uma abordagem descendente em nada tem a ver com uma visão determinista (na acepção filosófica do termo) do desenvolvimento humano. “Ao contrário, concebemos a relação entre os três níveis apontados como inseridos em um movimento dialético permanente”

(BRONCKART, 2008, p.112). Desse modo, a explicação para a escolha desse método está no papel que o ISD atribui aos *pré-construídos* no processo de formação do pensamento consciente dos indivíduos, na medida em que, ao se desenvolverem de forma ativa, esses indivíduos retroalimentam os pré-construídos coletivos, ressignificando-os ou modificando-os.

Nos pré-construídos, as *atividades coletivas* compreendem, grosso modo, construtos históricos que organizam a relação entre os indivíduos e os ambientes físico e social. Associadas a essas atividades mais gerais, estão as atividades linguageiras, que cumprem a função de mediar as relações conflituosas entre os indivíduos, com o objetivo de estabelecer um consenso acerca do que é aceitável ou não no âmbito de determinadas atividades.

As *formações sociais*, por sua vez, apresentam-se basicamente em forma de instituições e classes, cujos padrões, bastante heterogêneos, são construídos em função de valores e normas preestabelecidos. Essa diversificação nos modos de organização das formações sociais torna a relação entre elas bastante tensa, uma vez que os interesses dos segmentos e membros nelas envolvidos são motivados por orientações e interesses distintos e envolvem questões bastante complexas, de natureza social, política, econômica, cultural, histórica e ideológica.

Já os *textos* se constituem como unidades comunicativas empíricas que materializam as atividades de linguagem e organizam o modo de vida em sociedade. Em outros termos, esses textos materializam os gêneros que, por sua vez, respondem a demandas oriundas das atividades sociais, assumindo formas e finalidades comunicativas diversas, ao mesmo tempo em que regulam as ações dos indivíduos.

Por fim, os *mundos representados* ou *mundos formais* são constitutivos dos fatos sociais, os quais são “abstraídos dos contextos socioculturais e semióticos locais e se organizam em sistema de representações coletivas que tendem à universalidade” (BRONCKART, 2008, p.113). Nesse sentido, não se refere a uma verdade propriamente dita, mas construída a partir das experiências e do imaginário coletivo, numa estreita relação de verossimilhança com fatos do mundo objetivo. Sobre esse último aspecto, é clara a influência que os estudos de Habermas exercem na divisão dos mundos formais proposta por Bronckart (1999/2008), a saber: o mundo objetivo, o social e o subjetivo.

O segundo nível de análise envolve os *processos de mediação e de formação*. Nesse nível, são considerados, portanto, os processos de apropriação, transmissão e (re) produção dos conhecimentos culturais e científicos da humanidade, ou seja, dos *pré-construídos*. De acordo com Bronckart (2008), esses processos ocorrem de três modos: a *educação informal*, a *educação formal* e *transação social*.

Na *educação informal*, esse processo acontece de forma assistemática, no âmbito do coletivo. Ou seja, ao integrar um determinado grupo social, os indivíduos, inevitavelmente, passam a interagir verbalmente uns com os outros, compartilhando entre si valores, normas e conhecimentos relacionados ao mundo formal. Já os processos de *educação formal* são institucionalizados e ocorrem de forma sistemática, pois envolvem a utilização de métodos científicos e conhecimentos pedagógicos para mobilizar e transmitir um conjunto de informações necessárias à formação intelectual do indivíduo.

Por fim, os processos de *transação social* implicam em um nível de consciência dos indivíduos envolvidos na interação, possibilitando julgamentos, avaliações e concessões recíprocas, que possam “fazer evoluir as práticas e os conhecimentos de cada indivíduo a respeito dos pré-construídos coletivos” (BRONCKART, 2008, p.114).

O terceiro e último nível é a *análise dos processos de desenvolvimento*, procedimento que consiste na verificação dos efeitos dos pré-construídos no desenvolvimento dos indivíduos. Bronckart (2008) acredita que esses efeitos podem ser observados por três lentes: a) *condições de emergência do pensamento consciente* que, em termos vygotksyanos, seria o resultado ou os efeitos do processo de interiorização dos signos linguísticos; b) as condições do *desenvolvimento posterior das pessoas*, ou seja, a análise do pensamento e, conseqüentemente, do agir humano e c) os mecanismos por meio dos quais cada pessoa contribui para a *transformação* contínua dos pré-construídos.

Ressaltamos, aqui, a relevância dessa discussão sobre os níveis de análise do ISD para a nossa pesquisa, uma vez que analisaremos o agir didático e as reflexões de duas professoras sobre esse agir no que concerne ao ensino de gêneros, observando a relação desse agir com os pré-construídos institucionais (o currículo).

Na próxima seção, apresentaremos, em detalhes, alguns procedimentos teórico-metodológicos do ISD que, conjuntamente com os fundamentos das disciplinas do trabalho e da didática das línguas, fundamentaram a análise das reflexões das professoras sobre o que planejaram e efetivamente realizaram na sala de aula.

### 3.3 ALGUNS PRESSUPOSTOS PARA A ANÁLISE DO AGIR NOS TEXTOS

Nesta subseção, o nosso objetivo é apresentar alguns fundamentos que foram utilizados para a análise da ressignificação do agir didático das professoras nas sessões de autoconfrontação. Iniciaremos com uma apresentação do folhado textual (BRONCKART, 1999), a partir do qual pudemos compreender os mundos discursivos e os mecanismos enunciativos de responsabilização que emergiam no dizer das professoras ao comentarem sobre o agir didático com gêneros na sala de aula. Para esse fim, as figuras do agir propostas por Bulea (2010) também se mostraram de extrema relevância.

#### 3.3.1 O folhado textual

Ao considerar que o agir pela linguagem se materializa por meio dos textos empíricos, o modelo de análise elaborado pelo ISD (BRONCKART, 1999) agrega fatores de ordem social e psicológica. A dimensão do social é marcada no texto por meio de processos que envolvem a reprodução e as representações dos indivíduos acerca dos pré-construídos coletivos. Já o aspecto individual se faz presente nas subjetividades e marcas textuais de autoria ou de responsabilização presentes no texto. Essas marcas, segundo Bronckart (1999), mobilizam *operações de linguagem* diversas, ou seja, um conjunto de processos psicológicos por meio dos quais os indivíduos organizam e selecionam informações ao produzirem um texto. Tais processos são de natureza sócio-histórica e vão sendo dialeticamente apropriados pelos indivíduos a partir do coletivo, transformando-se em *capacidades de linguagem*. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), essas capacidades são mobilizadas para a produção de quaisquer textos e podem ser classificadas em três tipos:

*capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas*. Ressaltamos aqui que essas operações situam-se num contínuo e que a divisão teórica estabelecida foi feita apenas para fins didáticos.

As capacidades de ação envolvem as representações do indivíduo sobre as condições de produção do texto, ou seja, o contexto físico, social, os interlocutores envolvidos, os quais, por sua vez, determinarão o gênero a ser produzido.

Já as capacidades discursivas compreendem a infraestrutura geral do texto, ou seja, as formas de planificação do conteúdo global, os tipos de discurso e sequências textuais que compõem o gênero.

Por fim, as capacidades linguístico-discursivas implicam a capacidade de mobilizar operações durante a produção textual, tais como operações de textualização (relação entre os segmentos textuais; conexão e coesão nominal e verbal), os mecanismos de responsabilização enunciativa (o gerenciamento de vozes e modalizações que demarcam o posicionamento discursivo nos enunciados), a construção de enunciados (orações e períodos) e a seleção lexical.

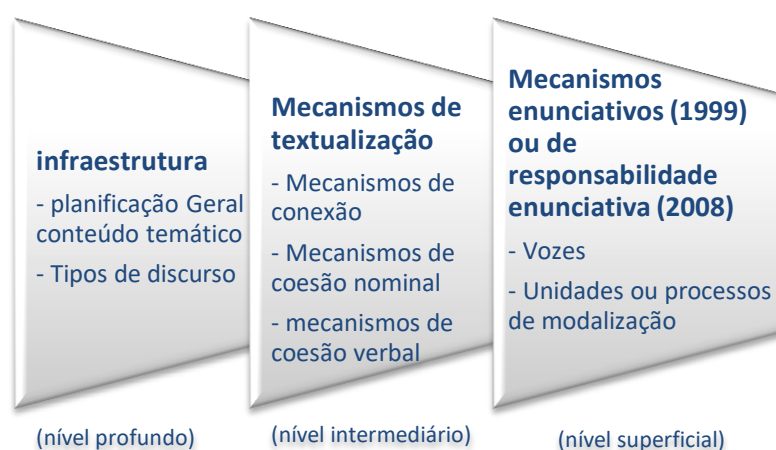
Foi com base nesses fundamentos que Bronckart (1999), com a colaboração de outros pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, inscritos no quadro epistemológico do interacionismo social, elaborou um modelo de arquitetura textual que objetivava compreender não só o funcionamento dos textos que circulam socialmente (gêneros), mas também as relações desses textos com as diferentes esferas da atividade humana. Assim, o objetivo maior do projeto do ISD é, como já dissemos, o de “considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (BRONCKART, 1999, p.30).

Segundo Bronckart (1999), ao produzir um determinado texto, o indivíduo mobiliza algumas de suas representações sobre os mundos formais (físico, social e subjetivo) que, de algum modo, serão responsáveis pelo modo como os textos se organizarão. Essas representações constituem aquilo que o autor denomina de situação de ação da linguagem e contemplam duas dimensões: a linguagem *externa* e a linguagem *interna* ou *efetiva*. A linguagem *externa* envolve as representações dos mundos formais que são compartilhadas por um coletivo. Já a *interna* ou *efetiva* compreende as representações desses mesmos mundos tal como foram internalizadas por um indivíduo, sendo “essa situação de ação interiorizada que influi realmente sobre a produção de um texto empírico” (BRONCKART, 1999, p.92). A

esse conjunto de representações, que também incidirá sobre o *conteúdo temático*<sup>27</sup> do texto, Bronckart (1999) intitula de *contexto de produção*<sup>28</sup>.

O *folhado textual*, como é mais conhecido o modelo bronckartiano, é resultado de um projeto piloto conjunto que envolveu a análise de centenas de textos em língua francesa. Abaixo, apresentamos um esquema desse modelo:

ESQUEMA 1: O FOLHADO TEXTUAL



Adaptado de Bronckart (1999 / 2009)

Como podemos observar na figura acima, o *folhado textual* é composto por três camadas. A *infraestrutura* corresponde ao nível mais profundo das camadas e é constituído pela *planificação geral* do conteúdo temático, que equivale ao plano global do texto organizado cognitivamente, e os *tipos de discurso*, ou seja, os segmentos linguísticos do texto que semiotizam os mundos discursivos.

Esses mundos discursivos propostos por Bronckart (1999) apoiam-se nos mundos formais de Habermas e são construídos com base em dois subconjuntos de operações psicolinguísticas. O primeiro subconjunto leva em consideração a relação existente entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático e os paradigmas do mundo ordinário, em que efetivamente se realiza a ação de linguagem. Em outros termos, essas coordenadas gerais do conteúdo temático seguem critérios de ordem espaço-temporal e podem estar diretamente relacionadas aos elementos sociodiscursivos implicados na situação de interlocução em que o texto é produzido (ordem do EXPOR) ou remeter a lugar discursivo distante - porém

<sup>27</sup> Conjunto de informações explicitadas em um texto.

<sup>28</sup> Após uma releitura de algumas categorias, Bronckart (2006), passou a denominar essa categoria de *condições de produção*. É essa última categorização que iremos considerar para os fins do presente estudo.

compartilhado pelo coletivo - cujo cenário pode ser recuperado pelo leitor durante a leitura do texto (ordem do NARRAR). Desse modo, os mundos discursivos são tecidos numa rede de inter-relações em que se cruzam as representações individuais e as provenientes de instâncias do coletivo.

Outro subconjunto refere-se à presença de marcas linguísticas que denotam grau de envolvimento do produtor com a situação de interlocução (IMPLICAÇÃO). Por outro lado, a ausência dessas marcas evidencia distanciamento e, portanto, não-implicação (AUTONOMIA) do produtor do texto em relação ao enunciado. O resultado desses arquétipos psicológicos resultará em quatro mundos discursivos, a saber: mundo do expor implicado, mundo do expor autônomo, mundo do narrar implicado e o mundo do narrar autônomo. Vinculados a esses mundos, encontram-se os seguintes tipos de discurso: o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração, conforme ilustra o quadro abaixo:

#### ESQUEMA 2: TIPOS DE DISCURSO

		Considerações gerais dos mundos	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	<i>Discurso Interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: BRONCKART (1999, p.157)

O mundo do EXPOR é composto por dois tipos de discurso e caracteriza-se pela **conjunção** com as coordenadas de ação do mundo ordinário. O *discurso interativo* caracteriza-se pela implicação do produtor na situação de produção do enunciado e as “coordenadas gerais desse mundo discursivo não são postas à distância do mundo ordinário da interação” (BRONCKART, 1999, p.158). Assim, é recorrente nesse tipo de discurso a utilização de pronomes (pessoais, possessivos, oblíquos), verbos no presente (em primeira e segunda pessoas do singular e/ou plural) e advérbios, funcionam como indicativos dos interlocutores envolvidos, bem como das ações e das circunstâncias implicadas na produção verbal. A interpretação desse tipo de discurso depende diretamente do acesso às condições de produção dos enunciados.

Já o *discurso teórico* diferencia-se do *discurso interativo* pela não-implicação do produtor em relação ao conteúdo temático verbalizado, geralmente é marcado

pelo uso da terceira pessoa. Contudo, pode-se estabelecer um certo sincronismo com a situação imediata de interlocução, que é assinalada pelo uso de formas verbais no presente do indicativo.

Desse modo, sempre que o conteúdo temático verbalizado englobar elementos **conjuntos** ao mundo ordinário do agente produtor, o tipo do discurso estará situado no eixo do EXPOR e poderá ser classificado como *discurso interativo* ou *discurso teórico* a depender da utilização de marcas linguísticas que denotem a presença ou não do interlocutor na situação de interlocução.

O *relato interativo*, por sua vez, situa-se na ordem do NARRAR e implica o envolvimento do produtor do texto. Porém, distingue-se do *discurso interativo* em função do grande processo de deslocamento espaço-temporal do produtor em relação ao fato ou acontecimento narrado. Do ponto de vista linguístico, consiste em um segmento de relato cujo “embreamento” depende da criação de um mundo discursivo cujas coordenadas gerais são **disjuntas** das do mundo da interação verbal posta em cena do discurso interativo relatado” (BRONCKART, 1999, p.162).

Todavia, na *Narração*, o NARRAR “permanece autônomo em relação aos acontecimentos físicos da ação de linguagem de que se origina” (BRONCKART, 1999, p.164). Ou seja, o que caracteriza esse tipo de discurso e, ao mesmo tempo, o diferencia do *discurso teórico* é justamente o fato de que, além de não haver um envolvimento do produtor com o conteúdo temático, os acontecimentos narrados situam-se num período cronológico bem distante do contexto imediato de produção

Ressaltamos aqui que os tipos de discurso acima elencados não se configuram como categorias estanques, uma vez que, em um mesmo turno de fala, diferentes mundos discursivos podem emergir e se entremear para constituir o dizer.

Além dos tipos de discurso, a infraestrutura textual é composta ainda das sequências textuais, ou seja, por construtos teóricos de natureza linguística que são responsáveis pela planificação da linguagem nos textos. Apresentam-se em número bastante limitado: sequências narrativas, descritivas, dialogais, explicativas etc.

Em nossa pesquisa, verificamos que os tipos de discurso possibilitaram-nos observar a ressignificação do agir didático das professoras colaboradoras em relação aos conteúdos temáticos verbalizados em duas situações. A primeira foi durante as entrevistas *pré-tarefa*, por meio das quais nos revelaram os critérios para a seleção dos gêneros. A segunda foi quando elas comentaram sobre o agir didático com gêneros nas sessões de autoconfrontação simples e cruzada.



Na camada intermediária do *folhado textual*, encontram-se os *mecanismos de textualização*, que são responsáveis por materializar os tipos de discurso e sequências textuais. Esses mecanismos apresentam-se como unidades linguísticas responsáveis pela manutenção da coerência temática do texto.

Os *mecanismos de conexão* funcionam como uma espécie de organizadores textuais e respondem pela progressão temática e as relações hierárquicas e lógico-semânticas e/ou temporais do texto. Exercem linguisticamente essa função os advérbios ou locuções adverbiais, conjunções e as preposições.

Já os *mecanismos de coesão nominal* são aqueles responsáveis pela introdução de elementos textuais novos e pelos processos de referenciação e retomada – por anáfora ou catáfora – de itens lexicais e/ou expressões nominais ao longo do texto.

Por fim, os *mecanismos de coesão verbal* estabelecem uma organização temporal dos acontecimentos e ações do texto por meio de formas verbais. A análise dos verbos no texto auxilia na identificação dos referentes espaço-temporais dos tipos de discursos em relação ao contexto de produção.

Na superfície do *folhado textual* do ISD estão os *mecanismos de responsabilização enunciativa* (BRONCKART, 2008), responsáveis diretos pela coerência pragmática do texto. Esse nível de análise configura-se, de modo geral, como uma instância de gerenciamento do texto, uma vez que o autor empírico atribui ou assume a autoria do que é dito no texto ao utilizar-se: a) de marcas de pessoas do discurso (pronomes) para evidenciar o grau de implicação do produtor com o enunciado proferido; b) dos modalizadores para realizar avaliações, julgamentos e considerações gerais acerca do que é dito; e c) da inserção de vozes para trazer à tona as instâncias que assumirão a responsabilidade pelo que é enunciado. Essas vozes, segundo Bronckart (1999), podem ser agrupadas em três categorias:

1. *Vozes de personagens* - correspondem a vozes de instituições ou pessoas que emergem na superfície textual na qualidade de agentes, assumindo a responsabilidade pelo conteúdo temático.
2. *Vozes sociais* - são aquelas que provêm de personagens, grupos ou instituições, que não são mencionadas explicitamente no texto, mas assumem a responsabilidade do

que é dito. Essas vozes exercem apenas a função de coadjuvantes do conteúdo temático.

3. *Vozes do autor* – são aquelas procedentes do autor empírico, que, ao colocar-se como sujeito da enunciação, assume total responsabilidade pelo dizer.

Em nosso estudo, os *mecanismos de responsabilização enunciativa* também nos ajudaram a compreender a ressignificação do agir didático das professoras colaboradoras quando, ao comentarem sobre o trabalho com gêneros na sala de aula, elas fizeram emergir nos seus dizeres as instâncias que assumiam a responsabilidade pelo agir na sala de aula.

Outro mecanismo utilizado para indicar a responsabilidade enunciativa são as modalizações, as quais explicitam apreciações, julgamentos e considerações da instância enunciativa acerca do conteúdo temático. Bronckart (1999) classifica essas modalizações em: a) deônticas: são expressões ou formas verbais que se apoiam nos valores e normas do mundo social para exprimir um julgamento acerca de alguns aspectos do conteúdo temático (“deve ser”; “é inadmissível”, etc); b) lógicas/epistêmicas: são aquelas expressões nominais que, baseadas em critérios do mundo objetivo, expõem um grau de certeza ou verdade em relação ao conteúdo temático (“é provável”; “certamente”, “pode ser” etc.); c) apreciativas: são expressões que se apoiam no mundo subjetivo como fonte para realizar avaliações, julgamentos acerca do conteúdo temático (“felizmente”; “positivamente”, etc.); d) pragmáticas: incidem diretamente sobre o conteúdo temático, reforçando aspectos de responsabilização dos agentes envolvidos no enunciado, atribuindo a estes razões, ou ainda, capacidades de ação. Todavia, ressaltamos que essas expressões modalizadoras são intercambiáveis, pois é o contexto de produção que, de fato, determinará a natureza da modalização.

A partir das contribuições dos estudos realizados no âmbito dos Grupos de Pesquisa ALTER/LAEL e LAF<sup>29</sup>, Bronckart revisitou os princípios do seu folhado para a análise do agir. O contexto de produção, por exemplo, passou a incluir elementos como suporte, o contexto linguageiro imediato e o intertexto. Já os

---

<sup>29</sup> O Grupo ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações) reúne projetos de doutorandos e mestrados em associação com o Groupe LAF (Language-Action-Formation), da Universidade de Genebra. As pesquisas são realizadas no âmbito do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

mecanismos de coesão e de conexão passam a fazer parte do nível da infraestrutura, porque estão diretamente relacionados aos tipos discursivos (MACHADO e BRONCKART, 2009).

### 3.3.2 A representação do agir nos textos

A interpretação do agir situa-se no nível semântico dos textos. É nesse nível de análise, por exemplo, que são revelados os papéis assumidos pelos agentes no discurso e o que eles dizem sobre o trabalho.

Partindo do entendimento de que o trabalho é uma forma de agir, Bronckart, em parceria com outros pesquisadores do grupo LAF, tem se debruçado, ao longo dos últimos anos, sobre questões que envolvem as dimensões e os modos de agir em situações de trabalho, especificamente no que concerne ao trabalho docente.

Inseridos nesse paradigma investigativo, Bulea e Fristalon (2004) e Bulea (2010), a partir da análise de entrevistas realizadas com enfermeiras sobre ações relacionadas ao seu ofício, desenvolveram a noção de “figuras de ação”, as quais, recentemente, passaram a ser denominadas como formas de interpretação do agir (BULEA e BRONCKART, 2012).

Na ocasião, os estudos realizados por Bulea e Fristalon (op. cit.) e Bulea (op. cit.) resultaram em cinco tipos de “figuras de ação” na atividade profissional das enfermeiras e, desde então, essa categorização tem sido utilizada como base para análise do trabalho docente em várias pesquisas, inclusive no contexto educacional brasileiro. A título de exemplo, temos alguns estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa ALTER/Cnpq (MACHADO, 2004; LOUSADA, 2006; MAZZILO, 2006; BUENO, 2007; SILVA, 2013).

A primeira figura, a de “ação de ocorrência”, manifesta-se, de modo geral, no discurso interativo, pois se caracteriza pelo alto grau de envolvimento do agente produtor com o contexto de interlocução. Essa figura de ação é evidenciada quando o agente produtor faz menção a eventos adjacentes à situação de interlocução imediata (que já foram vividos ou que estão por vir) e que estão implicados com a natureza da atividade de trabalho. É recorrente uso de elementos linguísticos como verbos (no presente do indicativo, pretérito e futuro) e do dêitico “eu” para demarcar discursivamente o lugar dos agentes nos contextos evocados. Os dados da nossa pesquisa revelam que esse tipo de figura era utilizado quando as professoras

retomavam e comentavam sobre situações de intervenção didática e/ou atividades realizadas com gêneros na sala de aula, como em:

[...] exatamente... e também tem no livro deles... então **eu tô aproveitando o livro... aí você tá vendo... né?...** (Professora Samara – ACC1)

Já a “ação acontecimento passado” organiza-se em forma de relato interativo, pois remete, incidentalmente, a eventos ou episódios situados em um longo intervalo de tempo, os quais são retomados no momento da enunciação para exemplificar ou ilustrar algo sobre o que se fala. Trata-se, em outros termos, “de uma compreensão *retrospectiva* do agir” (BULEA, 2010, p.132). Não há, necessariamente, uma relação desses fatos com a situação de interlocução imediata. É comum nesse tipo de ação o uso de formas verbais no pretérito perfeito e imperfeito e de expressões adverbiais de tempo que denotam certa imprecisão quanto ao fato evocado, tais como “outro dia”, “da última vez”, “há algum tempo”, etc.

Em nosso *corpus*, esse tipo de figura se manifestou, sobretudo, quando as professoras comentavam sobre situações anteriores às intervenções didáticas em sala de aula, como, por exemplo, as atividades planejadas, algum fato ocorrido anteriormente à situação de sala de aula ou até mesmo situações didáticas que poderiam ter sido vivenciadas. O excerto a seguir, retirado de uma fala de uma das professoras durante a sessão de ACS, exemplifica bem essa figura:

[...] achei até importante... **tinha coisas que tinha acontecido em Paulista... que eu não sabia e que eles tinham participado...** que eles fizeram realmente... é: **notícias do que realmente tinha acontecido... no dia anterior...** então assim... foi bem interessante não deixar eles presos... (Professora Mônica – ACS3)

Organizada no discurso interativo, a figura de “ação de experiência” corresponde a uma forma de agir cristalizado pelas práticas que foram recorrentes nas situações de trabalho vivenciadas pelos actantes ao longo dos anos e que, de alguma forma, foram relativamente estabilizadas por eles. As nossas análises evidenciaram que essa figura foi pouco recorrente no posicionamento enunciativo das professoras ao ressignificarem o seu agir didático com gêneros. O trecho a

seguir, também retirado de autoconfrontação realizada com uma das professoras colaboradoras, ilustra bem essa figura:

então **eu sempre tento buscar temas que eu ache que vão interessar a eles...** que eles conhecem algo...pra que não seja nada totalmente novo...

A figura de “ação canônica”, por sua vez, organiza-se sob a forma do discurso teórico, uma vez que emana de “uma instância normativa *exterior* ao actante, este incumbindo apenas sua *apropriação* ou respeito da norma que lhe está associada” (BULEA, 2010, p.142). Em outros termos, ela contempla a dimensão prescritiva do agir do trabalhador. Esse tipo de figura de ação foi constatado no discurso das professoras, sobretudo quando elas relacionavam as situações didáticas ou conteúdos de sala de aula com as prescrições oficiais sobre o seu trabalho (o currículo ou a conhecimentos teóricos relacionados às ferramentas de ensino, à língua de modo geral e/ou relacionados aos gêneros enfocados nas sequências de ensino (SE). Eis um exemplo do *corpus* analisado:

mas eu acho o seguinte... que o **livro didático é um apoio pra gente...** né?... (Professora Mônica – sessão ACC2)

Por fim, a figura de “ação definição” ocorre quando há uma tentativa de explicação, por parte do actante, sobre o agir-referente. Assim como a figura de “ação canônica”, a figura de “ação definição também é descontextualizada. Entretanto, nela não são tematizados os actantes, nem os gestos decorrentes do agir. Não encontramos nas nossas análises evidências desse tipo de figura no posicionamento enunciativo das professoras colaboradoras.

Na nossa pesquisa, temos consciência de que as possibilidades de categorização do agir didático do professor no que concerne ao ensino de gêneros não se esgotam nas figuras de ação acima elencadas. Todavia, elas serviram de referência para uma melhor caracterização desse agir.

A fim de compreender melhor o agir didático do professor na dimensão do trabalho realizado, discorreremos, na seção seguinte, sobre as contribuições da didática das línguas para o quadro teórico-metodológico do ISD.

### 3.4 CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

A Didática moderna, enquanto disciplina pedagógica, surge formalmente no século XVII, com a publicação da “Didactica Magna”, do filósofo tcheco Jan Amos Comenius. Partindo da premissa básica defendida de que o processo educacional deve ocorrer em conformidade com o desenvolvimento natural do homem, Comenius estabelece, nessa obra, os primeiros fundamentos filosóficos para organização do ensino formal.

Em meados do século XVIII, as reflexões do filósofo suíço Jean Jacques Rousseau sobre o processo educacional levam a uma reconfiguração do escopo teórico da Didática. A ideia defendida por Rosseau era a de que as instituições educativas, tal como se constituíam na época, corrompiam a natureza do homem e tiravam-lhe a liberdade. Em razão disso, esse teórico defendia uma concepção de ensino baseada nos interesses e necessidades imediatas da criança.

Desde então, a Didática passou, progressivamente, a incorporar aos seus aportes teórico-metodológicos, contribuições advindas das ciências humanas, com destaque, sobretudo, para os fundamentos da Psicologia no que concerne aos elementos implicados no processo de ensino e aprendizagem, a saber: professor, aluno e o saber.

A partir desse tripé didático, questões em torno do que “como”, “para quê” e “por que” ensinar passaram a figurar nas pesquisas em Didática, as quais evoluíram de um paradigma instrucional do ensino, focalizado nos métodos e técnicas, para um paradigma sócio-histórico, cuja finalidade reside em estabelecer relações entre as situações didáticas de sala de aula com uma dimensão mais ampla do processo educacional. Assim,

Enquanto área da pedagogia a didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas, significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades – estabelecendo-se os nexos entre eles (PIMENTA, 2011, p. 61).

Nesse ínterim, a preocupação dos didáticos com as especificidades dos saberes peculiares a cada área do conhecimento fez emergir, na segunda metade do século XX, as didáticas de conteúdos específicos e a noção de transposição

didática (CHEVALLARD, 1985), cuja preocupação residia em explicar o processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento efetivamente ensinado. A figura abaixo ilustra bem em que momentos se daria a ação didática nesse processo:

ESQUEMA 3: A AÇÃO DIDÁTICA



Fonte: elaborado pelo autor.

Assim, embora tenhamos ressalvas quanto ao caráter hierárquico e linear da produção do saberes no âmbito da teoria da transposição didática, os princípios por ela defendidos são bastante úteis para compreendermos como se dá a construção, a delimitação e a transformação do conhecimento científico em objeto de ensino.

No que concerne à didática das línguas, um grupo de pesquisadores francófonos tem investigado, ao longo das últimas décadas, como ocorrem os processos de transposição, de “transmissão e da apropriação das línguas, mas particularmente os processos de construção das práticas e dos conhecimentos de linguagem que acontecem no contexto escolar” (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2009, p.19). Para tal, tem se buscado compreender como os conhecimentos sobre a língua são tecidos nesse tripé didático, considerando tanto variáveis de ordem externa, como de ordem interna.

Na dimensão externa, estão os estudos científicos de vanguarda e as políticas públicas educacionais que, por meio de prescrições oficiais, direcionam as finalidades e o conteúdo a ser ensinado nas escolas. Já no âmbito da transposição interna, estão situadas as práticas de ensino dos professores que ressignificam e transformam esses saberes externos em objetos efetivamente ensináveis.

A esse respeito, Dolz, Gagnon e Decândio (2009) ainda assinalam que no recente quadro teórico da didática das línguas, os processos de ensino e da aprendizagem da língua não são pautados em aplicação de teorias linguísticas, nem tampouco em prescrições que desconsideram práticas sociais de referência, tal como acontecia nas primeiras pesquisas dentro desse campo específico de investigação, em meados dos anos 50. A lente precisou ser ajustada para outra posição e passou a focalizar “um trabalho de reelaboração e de construção dos objetos de ensino adaptado às situações didáticas” (p.20). Essa mudança de paradigma deve-se, sobretudo, a influência das teorias de base interacionista e construtivista que, em comum, consideram o papel ativo dos sujeitos nos processos de interação e construção do conhecimento. É justamente sobre as especificidades desses objetos e os dispositivos didáticos utilizados para ensiná-los que discutiremos nas subseções seguintes.

#### 3.4.1 Dos objetos e das ferramentas de ensino

A definição acerca de quais objetos de ensino precisam ser tomados como alvo de reflexão mais sistemática no ensino de língua perpassa, inevitavelmente, por uma discussão mais ampla sobre as finalidades que lhes são estabelecidas. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2009), as finalidades de ensino de uma língua são três: “comunicar de maneira adequada, refletir sobre a comunicação e sobre a língua bem como construir referências culturais” (p.28).

A primeira finalidade está relacionada à necessidade de o aluno produzir e compreender textos de diferentes esferas discursivas como forma de inserção nas práticas sociais. A segunda finalidade envolve o desenvolvimento da consciência linguística, ou seja, da capacidade de o aluno refletir sobre o sistema da língua e suas múltiplas formas de manifestação. Por fim, a terceira e última finalidade deve considerar o componente cultural da língua, de forma a garantir o acesso à história, aos valores e aos bens simbólicos de prestígio na sociedade.

Assim, considerando as finalidades acima elencadas, a delimitação do que será tomado como objeto de reflexão sistemática no ensino de língua consiste em uma tarefa árdua, pois envolve não só a natureza multifacetada dos fenômenos linguísticos, mas também questões de ordem social, política e ideológica. Essa



tensão, gerada em função das variáveis envolvidas, leva a questão dos objetos de ensino, os quais devem ser pensados em três dimensões complementares: “ao repertório linguístico de referência estabelecido pelos currículos, às capacidades linguageiras a serem desenvolvidas pelos alunos e aos saberes que devem construir sobre a língua”. (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2009, p.31).

No que concerne à abordagem de ensino de língua pautada na diversidade de gêneros, foco da nossa pesquisa, essa tensão resulta justamente do processo de sedimentação dos saberes escolares nas práticas de ensino (SCHNEUWLY; CORDEIRO e DOLZ, 2005). Ou seja, na dificuldade que o professor ainda possui em articular as três dimensões acima elencadas.

Por essa razão, reiteramos aqui a nossa posição teórica de compreender o objeto ensinado em sala de aula a partir da análise do trabalho do professor, cujo objeto “são os processos psicológicos dos alunos; [...] os modos de pensar, de falar e de agir que ele deverá transformar em função das finalidades definidas pelo sistema escolar<sup>30</sup>” (SCHNEUWLY, 2009, p.30). Esse objeto diferencia-se do objeto de ensino, que, segundo Schneuwly (2009), deve ser compreendido como o “o resultado – de certa maneira virtual, em constante mutação - do trabalho do professor em função do agir deste sobre as capacidades dos alunos; estes últimos continuam sendo o objeto real e, portanto, inatingível do trabalho docente [...]”<sup>31</sup> (p.33).

O trabalho de mediação do professor na sala de aula implica, portanto, um processo de semiotização do objeto de ensino por meio de diferentes ferramentas de ensino, as quais incluem não só os artefatos produzidos exclusivamente para a atividade de ensino (livro didático, obras complementares, apostilas, mídias digitais pedagógicas, etc.), como também os de natureza tecnológica (internet, aparelhos de DVD, televisão, computador, projetor multimídia) ou simbólica (jornais, revistas, etc.) produzidos pela humanidade; ou, ainda, os provenientes de fonte natural (água, folhas, pedras, etc.) que, embora não se destinem à atividade de ensino, podem ser direcionados para tal.

---

<sup>30</sup>Tradução nossa. No original “L’objet du travail enseignant son les processus psychiques des élèves; ce sur quoi il travaille sont des modes de penser, de parler et d’agir qu’il doit transformer em fonction de finalités définies par le système scolaire”.

<sup>31</sup>Tradução nossa. No original “l’objet enseigné comme résultat d’une certaine manière virtuelle, sans cesse changeant – du travail de l’enseignant ayant pour fonction d’agir sur les capacités des élèves, ces dernières constituant l’objet réel et pourtant inatteignable de ce travail.”

Schneuwly (2009) distingue as ferramentas de trabalho do professor em duas macro categorias: as ferramentas institucionais e as ferramentas específicas. Esta última pode ainda ser desdobrada em duas subcategorias: o conjunto dos materiais escolares e o conjunto dos discursos elaborados pela escola sobre o objeto a ensinar.

Segundo o autor, a primeira categoria compreenderia os artefatos disponibilizados pelo meio físico escolar, mas que não estão a serviço de um componente curricular específico. Neste grupo, enquadrar-se-iam, por exemplo, os artefatos tecnológicos, como a lousa, o computador, o projetor multimídia etc.

Já as ferramentas específicas estão intrinsecamente relacionadas ao funcionamento de componentes curriculares específicos, ou seja, configuram-se como “ferramentas que asseguram a apresentação, o encontro e a interação do aluno com o objeto a ser ensinado<sup>32</sup> [...] (SCHNEUWLY, 2009, p.33). Enquadram-se nessa categoria, por exemplo, os materiais escolares específicos para o ensino de Língua Portuguesa, tais como o livro didático, vídeos, fichas ou apostilas – e as atividades a eles vinculadas - para que possam ser observados, analisados, manipulados e decompostos pelos alunos. Outra ferramenta específica são os discursos elaborados pelas escolas sobre o objeto a ensinar, “as maneiras de dizê-lo, de falar sobre ele, de lhe apresentar verbalmente através da lição, de lhes traduzir em diálogo do tipo pergunta-resposta, etc<sup>33</sup>” (SCHNEUWLY, 2009, p.33). Nesta outra subcategoria, estariam incluídos por exemplo, a exposição dialogada, os estudos dirigidos, as atividades em grupo etc.

Sobre os materiais utilizados para apresentar o objeto de ensino, Schneuwly (2009) assinala que eles ainda carecem, do ponto de vista teórico, de uma descrição mais precisa e sistemática. Ainda segundo esse autor, a utilização de ferramentas de ensino possibilita a criação de espaços dentro dos quais os alunos realizam uma determinada atividade escolar que, por sua vez, está vinculada à execução de uma tarefa escolar específica. Para uma melhor caracterização das ferramentas de ensino, Schneuwly (2009) estabelece uma distinção entre três conceitos fortemente inter-relacionados: o de *dispositivos didáticos*, de *atividades escolares* e de *tarefas*.

---

<sup>32</sup> Tradução nossa. No original: “Il s’agit fondamentalement des outils qui assurent la présentation, la reencontre et interaction de l’élève avc l’objet a enseigner dans la classe [...]”

<sup>33</sup> Tradução nossa. No original: “[...] les manières de le dire, d’em parler, de le présenter verbalement à travers la leçon, de le traduire em dialogue de type question-réponse, etc. [...]”

São designadas como *dispositivos didáticos* as ferramentas de ensino “utilizadas pelo educador para possibilitar ao aluno o encontro e o estudo do objeto de ensino ou uma de suas dimensões<sup>34</sup>” (p.34), em diferentes situações didáticas. Esses dispositivos compreendem desde o uso de recursos tecnológicos diversos (Datashow, computador, etc), aos modos de organização do trabalho pedagógico na sala de aula, como as sequências didáticas, as quais serão discutidas, de forma mais aprofundada, na seção 4 deste trabalho.

As *atividades escolares*, por sua vez, correspondem a “aquilo que o aluno supostamente irá fazer dentro dos dispositivos didáticos<sup>35</sup>” (p.34) disponibilizados pelo educador. Assim, as atividades escolares criam situações de aprendizagem diversificadas e, por estarem inseridas em um dispositivo didático, permitem o contato do aluno com o objeto de ensino de forma sistemática.

Por fim, as *tarefas* apresentam-se como uma “forma particular de desenvolver a atividade, podendo participar da execução de um dispositivo didático<sup>36</sup>” (p.34). As tarefas possuem um lugar importante na sequência de ensino, pois são elas que dão forma ao objeto, a maneira como ele será apresentado e estudado. De modo geral, essas tarefas são de natureza prescritiva, pois operacionalizam e materializam o objeto de ensino seja pelo engajamento entre professor e aluno em um contrato didático, ou provenientes de orientações do livro didático ou de instâncias superiores, como projetos ou programas governamentais específicos. As tarefas estão circunscritas a um tempo e espaço pedagógicos predefinidos e visam objetivos de aprendizagem específicos.

No nosso estudo, os dispositivos didáticos, as atividades escolares e as tarefas nos ajudaram a delinear melhor as diferentes formas de planificação do agir didático com gênero nas SE ministradas pelas professoras colaboradoras. Verificamos, por exemplo, que as atividades e tarefas realizadas na sala de aula eram quase sempre pré-definidas por um projeto do livro didático, que era principal ferramenta de ensino na exploração sistemática dos gêneros.

---

<sup>34</sup> Tradução nossa. No original: “[...] utilisés par l’enseignant pour permettre à l’élève de rencontrer et d’étudier l’objet d’enseignant ou l’une de ses dimensions.

<sup>35</sup> Tradução nossa. No original: Par ce terme nous désignons ce que l’élève est censé faire dans les dispositifs didactiques.

<sup>36</sup> Tradução nossa. No original: forme particulière de mise en activité pouvant participer à la mise em oeuvre d’un dispositif didactique.

### 3.4.2 As sequências de ensino e os gestos didáticos do professor

A observação sistemática de práticas de ensino nos possibilita identificar formas diferentes de organização do trabalho do professor. Essas formas de organização são planejadas em sequências de ensino que, segundo Dolz (2012), consistem numa “série de atividades escolares sobre um objeto de aprendizagem como, por exemplo, a leitura de um texto, a produção de um gênero textual, o trabalho sobre uma categoria gramatical, a análise de um texto literário, etc.” (p.19). Nesse sentido, configuram-se como um conjunto de atividades sistematicamente organizadas em torno de um objeto de ensino para atingir um objetivo de aprendizagem. Na nossa pesquisa, as sequências de ensino (SE) analisadas foram geradas a partir de aulas de língua portuguesa que tomaram o gênero como objeto de ensino.

O tempo de duração e os objetivos de aprendizagem em uma sequência de ensino são regulados tanto por variáveis de natureza externa (as prescrições oficiais que normalizam os saberes a serem explorados na sala de aula) como de natureza interna (os saberes mobilizados pelo professor na realização de uma determinada tarefa). Nas SE observadas, por exemplo, verificamos uma diferença significativa no aproveitamento do tempo pedagógico das duas professoras, o que ficou evidenciado não só pela duração das SE ministradas, mas pela forma como conduziram o agir didático com gêneros na sala de aula. Sobre esse aspecto, algumas hipóteses podem ser levantadas, como a especificidade do gênero explorado, o nível/ano em que a SE foi ministrada ou até mesmo os modos próprios de agir de cada uma das professoras de acordo com as suas convicções e saberes.

No âmbito da didática das línguas, os modos de intervenção do professor durante o processo de ensino e aprendizagem podem ser caracterizados por gestos profissionais ou didáticos (DOLZ, 2012). Os gestos profissionais englobam tarefas comuns à prática docente, independentemente do componente curricular ministrado. Eles são constituídos, portanto, de tarefas inerentes à atividade docente, tais como corrigir trabalhos ou provas, entregar atividades aos alunos, realizar a chamada, etc. Já os gestos didáticos compreendem a especificidade da área de atuação do professor e que o tornam diferente dos outros. Os gestos dos professores de língua portuguesa, por exemplo, certamente se diferem dos gestos dos professores de Matemática, Geografia, História, etc.

Schneuwly (2009), tomando como base os estudos de Aeby-Daghé e Dolz (2008), elenca quatro gestos didáticos que, segundo o autor são fundadores do trabalho do professor. São eles: o de *implementação do dispositivo didático*, o de *regulação*, o de *institucionalização* e o de *criação da memória didática*. Tais gestos “se integram dentro de um sistema social complexo da atividade educativa, que é regida por regras e códigos convencionais, estabilizados por práticas seculares constitutivas da cultura escolar<sup>37</sup>” (SCHNEUWLY, 2009, p.36).

Os gestos de *implementação do dispositivo didático* compreendem a utilização, por parte do professor, de recursos didáticos diversos ou formas de organização pedagógica (atividades sistemáticas) para apresentar, explorar ou aprofundar um objeto de ensino específico. Constituem-se, em linhas gerais, como formas de explorar o objeto de ensino em suas múltiplas dimensões. É por meio desses dispositivos que as dimensões ensináveis do objeto de ensino são focalizadas. Um exemplo seria uma sequência didática elaborada pelo professor a partir do gênero artigo de opinião para desenvolver a capacidade de argumentar dos alunos. Nas SE observadas, verificamos que a implementação do objeto de ensino (gênero) ocorria mediante artefatos materiais textos autênticos (exemplares de notícia, por exemplo) ou simbólicos (exposição dialogada para verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero).

Os gestos de *regulação* fazem parte de um processo de monitoramento ou acompanhamento das aprendizagens dos alunos durante a SE e estão diretamente relacionados às intervenções pedagógicas, avaliações diagnósticas ou atividades realizadas pelos professores em sala de aula para garantir a apropriação, por parte dos alunos, do objeto de ensino. Essa regulação pode ser *interna* ou *local*.

A regulação interna ocorre por meio de intervenções didáticas do professor para verificar o estado de conhecimento dos alunos quanto ao objeto a ser ensinado, antes, durante ou depois de uma SE. No *corpus* analisado, uma das professoras, ao trabalhar o gênero debate, elaborou algumas questões para checar o nível de conhecimento dos alunos sobre esse gênero.

Já a regulação *local* ocorre mediante um conflito no quadro das interações verbais entre professor e aluno ou entre os alunos, durante o processo de intervenção pedagógica. Esse gesto se manifesta, geralmente, por meio de

---

<sup>37</sup> Tradução nossa. No original: “[...] s’intègre dans le système social complexe de l’activité enseignante que est régie par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire”.

questionamentos, dúvidas, comparações, elucidações acerca do objeto de ensino. Não foram evidenciados eventos significativos desse gesto nas SE analisadas.

Já os gestos de *institucionalização* são da origem dos pré-construídos, ou seja, dos saberes legitimados por instituições oficiais ou pela produção científica. Os gestos de institucionalização envolvem, portanto, um processo metacognitivo por meio do qual os professores organizam, sistematizam e explicitam os saberes adquiridos ao longo da sua formação acadêmica para os alunos. É o que ocorreu, por exemplo, quando as professoras colaboradoras sistematizaram as características de um determinado gênero ou esclareceram algum conceito por meio de exemplificações nas SE observadas.

Por fim, os gestos de *criação da memória didática* implicam em um procedimento por meio do qual o professor busca recompor o objeto de ensino, estabelecendo uma relação de coerência e continuidade ao longo de uma sequência de ensino (SCHNEUWLY, 2009). Algumas situações desse gesto foram encontrados nas SE quando as professoras estabeleciam um encadeamento dos conteúdos ministrados ou planejados por meio de expressões como “na próxima aula, vamos estudar...”, “como vimos na aula passada”, etc.

Os gestos didáticos foram importantes na nossa pesquisa, pois através deles também pudemos delinear as formas de planificação do agir didático das professoras nas SE, bem como compreender os processos internos de regulação implicados na abordagem dos gêneros na sala de aula.

### 3.5 O DIÁLOGO COM AS DISCIPLINAS DO TRABALHO

Como já dissemos no início desta seção, o ISD, no diálogo com as disciplinas do trabalho, será tomado como referência para análise que iremos realizar, pois entendemos que a ênfase atribuída à linguagem como elemento propulsor do desenvolvimento humano ajudará a compreender melhor, por exemplo, os fenômenos implicados na dinâmica social constitutiva do trabalho docente, objeto para o qual o ISD tem se debruçado nos últimos anos e cujo interesse incide basicamente sobre dois fatores: a evolução dos estudos sobre a didática das disciplinas e o diálogo destes estudos com os pressupostos da ergonomia ou da clínica da atividade (BRONCKART, 2006).

É justamente dessa interface com as disciplinas do trabalho, em especial com a Clínica da Atividade, que trataremos nesta subseção.

### 3.5.1 A linguagem como elemento desvelador do trabalho

A linguagem, tal qual o trabalho, é uma atividade inerente à natureza humana. É justamente em função dessa semelhança que “*a atividade de linguagem*<sup>38</sup> e a *atividade de trabalho*<sup>39</sup> estão estreitamente ligadas, pois ambas transformam o meio social e permitem trocas e negociação entre os seres humanos” (SOUZA-E-SILVA, 2002, p. 61).

Ao longo da história do trabalho, a linguagem, durante muito tempo, negligenciada pelos estudiosos, surgiu como um fator importante para suprir a necessidade de comunicação entre os trabalhadores em situações laborais. De acordo com Engels (s.d.), “os homens atingiram um ponto em que tinham alguma coisa a dizer uns aos outros” (p. 11), isso porque, com o advento da Revolução Industrial, fomentou-se a necessidade de se desenvolver técnicas e meios de comunicação eficazes para melhor direcionar as tarefas dos trabalhadores nas indústrias e fábricas, expandir as relações comerciais e, por conseguinte, aumentar a produtividade e o lucro.

De lá pra cá, os processos de informatização e automatização dos meios de produção nas indústrias de médio e grande porte levaram as disciplinas do trabalho, como a Ergonomia, por exemplo, a, gradativamente, aperfeiçoarem seus métodos de investigação de forma a acompanhar essa evolução tecnológica do trabalho e, por conseguinte, compreender melhor o que a linguagem revela na análise das interações e do “dizer” dos trabalhadores *nas e sobre* as situações laborais. Recentemente, tal preocupação deve-se, sobretudo, ao fato de que “o funcionamento cotidiano e rotineiro nas diferentes organizações de trabalho baseiam-se cada vez mais nas atividades simbólicas” (SOUZA-E-SILVA, 2002, p. 61).

Assim, a linguagem emerge, no âmbito das relações e situações de trabalho, como um fenômeno social e de interação entre os homens, um instrumento

---

<sup>38</sup> Grifos da autora.

<sup>39</sup> Como atividade de trabalho, estaremos designando, de modo genérico, “aquilo que fazem” os trabalhadores (LACOSTE, 1998).

simbólico. De acordo com os estudos de Vygotsky (2008), a linguagem simbólica desenvolvida pela espécie humana tem um papel similar ao dos instrumentos: tanto os instrumentos de trabalho quanto os signos são construções da mente humana, constituindo-se, portanto, como um sistema simbólico fundamental para mediação entre o homem e a realidade. Por esta similaridade, Vygotsky denominava os signos de instrumentos simbólicos, com especial atenção à linguagem, que, para ele, configurava-se um sistema simbólico fundamental para a interação em todos os grupos humanos, o qual era elaborado no curso da evolução da espécie humana e sua história social. Desse modo, entendemos que é por meio da linguagem que o homem produz enunciados e significados sobre a atividade de trabalho, ressignificando-a conforme seus valores, crenças, conhecimentos, etc.

Entretanto, considerando o *status* atribuído à linguagem na história do trabalho, podemos afirmar que a relação dialética entre essas duas dimensões da atividade humana é relativamente recente, pois foi subjugada pelas formas de organização e estudo do trabalho até meados do século XIX. A esse respeito, Souza-e-Silva (2002) apresenta algumas razões que, talvez, possam explicar esse distanciamento.

A primeira diz respeito ao princípio da “transparência da linguagem”, segundo o qual a expressão linguística é produzida no interior da mente e sua exteriorização é apenas uma tradução *ipsis litteris* da organização do pensamento humano. Tal princípio, ancorado nos fundamentos linguístico-filosóficos do subjetivismo idealista, postulava que a linguagem era um ato de criação monológico, individual, elaborado na consciência do indivíduo. Por esse viés, não há qualquer relação da linguagem com as práticas ou atividades sociais desempenhadas pelos sujeitos. Outro aspecto estaria relacionado ao fato de que, ao incorporarem aspectos do contexto social, passando a investigar a língua em seus mais diferentes usos e manifestações, as pesquisas em linguagem, em especial no campo da Linguística Aplicada, se debruçaram durante muitos anos quase que exclusivamente sobre os processos educativos e as práticas de letramento no âmbito das instituições escolares (SOUZA-E-SILVA, 2002).

Lacoste (1998), ao discorrer sobre as possibilidades de estudo da relação linguagem e trabalho, sugere uma tripartição da relação trabalho/linguagem para fins de pesquisa. Assim, considerando o viés analítico e o enfoque do pesquisador em



relação ao objeto a ser pesquisado, propõe as seguintes subcategorias de análise: a linguagem *sobre* o trabalho, a linguagem *no* trabalho e a linguagem *como* trabalho.

É importante ressaltar que, para essa autora, a classificação acima apresentada não deve ser vista de forma estanque e isolada, uma vez que não objetiva estabelecer uma fragmentação dos estudos sobre o trabalho. Entretanto, essa tripartição se faz necessária para fins de análise, pois visa definir o espaço de investigação sobre esse fenômeno, “possibilitando evidenciar as ligações e as diferenças de funcionamento da linguagem no e sobre o trabalho” (NOUROUDINE, 2002, p. 18).

O trabalho pode ser considerado uma atividade complexa, pois, além de estar inscrito num conjunto de variáveis socioeconômicas, culturais e ideológicas, nele também estão imbricados valores, crenças e saberes diversos, os quais também (re) direcionam as ações dos trabalhadores. Sob essa ótica, entendemos que a linguagem no ambiente de trabalho é atravessada por tal complexidade, tornando-se um instrumento estratégico e consciente *para* e *na* consecução, por exemplo, de uma determinada tarefa<sup>40</sup> ou objetivo. A esse respeito, Nouroudine (2002, p.20) ressalta que a linguagem *como* trabalho contempla dois níveis:

por um lado, os gestos, falas, que o protagonista utiliza ao se dirigir a seus colegas envolvidos em uma atividade executada coletivamente; por outro, as falas que o protagonista do trabalho dirige a si próprio para acompanhar e orientar seus próprios gestos no momento mesmo em que trabalha.

Com base no excerto acima, o primeiro nível diz respeito às verbalizações e gestos dos trabalhadores dirigidos a outros pares para regular ou direcionar a “execução” de tarefas e/ou procedimentos em situações coletivas de trabalho. É o que ocorre, por exemplo, quando, numa reunião pedagógica, um professor de Língua Portuguesa propõe aos demais colegas a realização de um Projeto Didático de Gênero, descrevendo, em detalhes, suas etapas de planejamento e execução. Considerando as especificidades do trabalho docente, ousaríamos ainda enquadrar nesse primeiro nível, as verbalizações que o professor dirige aos alunos em situações de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Já o segundo nível envolve uma espécie de automonitoramento do trabalho, pois contempla palavras ou enunciados que o sujeito profere a si próprio para

---

<sup>40</sup> Discorreremos sobre a noção de tarefa mais adiante.

nortear a realização de suas próprias demandas laborais. Em termos práticos, seria quando esse mesmo professor faz uso da linguagem retomando ou recapitulando, para si próprio, as ações que pretende realizar no projeto didático.

Tanto as reflexões feitas por Lacoste (1998) quanto por Nouroudine (2002) em relação aos dois primeiros níveis da linguagem *como* trabalho inscrevem-se no plano da linguagem oral. Entretanto, entendemos que o registro das verbalizações na linguagem como trabalho também pode se materializar por meio da escrita. Ou seja, ao propor a realização de um projeto didático aos demais colegas, o professor poderá entregar orientações escritas acerca das etapas de execução do planejamento. Do mesmo modo, ele poderá monitorar sua própria atividade tomando notas das ações que pretende realizar no projeto.

A esses dois níveis, Nouroudine (2002), tomando emprestado o termo de Bakhtin (2003), sugere um terceiro nível, o denominado “mínimo dialógico”. Este conceito, esclarece Bakhtin (op. cit.), está relacionado ao fato de que “o sentido é personalista; nele há sempre uma pergunta, um apelo e uma antecipação de resposta, nele há sempre dois (como mínimo dialógico)” (p. 410). Em outros termos, o que este autor defende é que, embora o sentido atribuído por cada indivíduo às suas próprias ações e/ou comportamentos seja único e pessoal, a relação com os fatos e/ou objetos do mundo físico e social não se estabelece de forma unilateral, uma vez que o sentido sempre é atravessado, e constituído, minimamente pelo discurso do outro, ou seja, com o já dito em determinado contexto sócio-histórico e cultural. Assim, Nouroudine (2002, p.20) explica que

esse terceiro nível da ‘linguagem como trabalho’ poderia ser confundido com o segundo, mas, no fundo, diferem por suas situações e modos de expressão: no segundo nível (falas dirigidas a si mesmo), a fala acompanha o fazer por um recurso a palavras relativamente explícitas, enquanto no terceiro nível o ‘mínimo dialógico’ expressa um pensamento ou um julgamento simultâneo ao fazer, sem necessariamente passar pelo recurso à palavra.

Nesta perspectiva, este terceiro nível corresponde à ação reflexiva do indivíduo sobre seu próprio trabalho por meio de uma linguagem ativa e operante, porém, não explicitada verbalmente. Na atividade docente, isso ocorreria quando, por exemplo, o professor reflete “em silêncio” sobre as possíveis implicações do projeto didático realizado no processo de aprendizagem dos alunos. Em termos de

análise, enquanto nos níveis um e dois o trabalho pode ser compreendido a partir da materialidade linguística, ou seja, dos enunciados proferidos pelos trabalhadores em situações laborais; no nível três, a verbalização requer a utilização de métodos e técnicas mais sofisticados que possibilitem ao pesquisador ter acesso, *a posteriori*, a esse “dizer” sobre o trabalho no âmbito do não observável<sup>41</sup>.

Sob essa ótica, é possível afirmar que “o processo de exteriorização e de explicitação da linguagem e do pensamento implicados na atividade passa por um esforço necessário de distanciamento, de elaboração e de expressão” (NOUROUDINE, 2002, p. 20). Desse modo, compreender a linguagem como trabalho é, antes de tudo, reconhecê-la como uma prática constitutiva da própria atividade laboral, na qual estão implicados fatores de ordem subjetiva, cognitiva e social, decorrentes das nossas experiências enquanto sujeitos históricos.

Por outro lado, no âmbito das mais diversas situações de trabalho<sup>42</sup>, a linguagem nem sempre é utilizada com o intuito de direcionar a execução de uma determinada tarefa. Em alguns momentos, ela também é utilizada de maneira descomprometida ou até mesmo descontraída entre os trabalhadores, em conversas informais sobre os mais diversos assuntos: o capítulo da novela de ontem, a vitória do time de futebol, a piada para descontrair, uma fofoca, etc. Sob essa perspectiva, podemos falar de uma linguagem *no* trabalho.

Entretanto, é importante ressaltar que mesmo numa situação de “descontração” ou de “tensão” a linguagem pode interferir diretamente em alguma circunstância relacionada à atividade de trabalho, contribuindo de forma benéfica ou negativa para o desempenho das funções do trabalhador. Numa escola, por exemplo, onde os professores fazem uso da linguagem para manter entre si e com a comunidade escolar (diretor, aluno, pais de aluno, demais funcionários) uma relação respeitosa, a tendência é que se instaure um ambiente de trabalho agradável, otimizando, por conseguinte, o desempenho profissional do coletivo de trabalho. Entretanto, se a linguagem é utilizada como um instrumento para gerar intrigas e fofocas no coletivo de trabalho, fatalmente provocará uma desarmonia no grupo, comprometendo, por conseguinte, a atividade de trabalho.

---

<sup>41</sup> Discutiremos mais sobre esse aspecto na seção destinada à Metodologia.

<sup>42</sup> De acordo com Lacoste (1998) “‘a situação’ de trabalho integra o ambiente da atividade, as condições objetivas nas quais ela se efetua, as contrantes de todo tipo que pesam sobre os atores. [...] A atividade se constrói sempre no quadro de uma situação, no duplo sentido desse termo.” (p.31)

Desse modo, Nouroudine (2002) reconhece que, em alguns momentos, é realmente difícil mesmo estabelecer uma distinção pacífica e ao mesmo tempo clara entre a linguagem *no* trabalho e a linguagem *como* trabalho. De acordo com esse autor,

Enquanto ‘a linguagem como trabalho’ é expressa pelo ator e/ou coletivo dentro da atividade, em tempo e lugares reais, a ‘linguagem no trabalho’ seria, antes, uma das realidades constitutivas da situação de trabalho global na qual se desenrola a atividade. É nesse ponto que os aspectos da linguagem são, simultaneamente, distintos e ligados ( p.22).

Assim, considerando que essas duas dimensões da linguagem ora estão imbricadas, ora se distanciam, o autor propõe que sejam observadas as circunstâncias em que a linguagem foi utilizada a fim de se estabelecer tal distinção. Ou seja, quando o uso da linguagem no ambiente de trabalho ocorre, por exemplo, em uma situação de conversação espontânea e descontraída, cujo conteúdo não tenha relação direta com a atividade, evidencia-se claramente “a linguagem no trabalho”. Por outro lado, quando os trabalhadores conversam sobre questões ou assuntos diretamente relacionados ao cotidiano de trabalho ou que, de alguma forma, possam interferir no coletivo de trabalho, faz-se necessário um olhar mais clínico por parte do pesquisador no sentido de verificar se naquela situação específica de interação há uma interface com a atividade de trabalho.

Em razão disso é que Lacoste (1998) propõe que as funções da linguagem *no* e *como* trabalho sejam observadas em termos de um “*continuum*”<sup>43</sup>, que vai das situações em que a fala tem apenas um papel pontual e secundário até aquelas em que, ganhando consistência, ela passa a ser o elemento principal, às vezes único, da atividade” (p.16).

A linguagem também nos possibilita atribuir significações únicas sobre os acontecimentos e fenômenos da vida social. Nesta perspectiva, há situações no ambiente de trabalho em que os trabalhadores produzem saberes e interpretações sobre a atividade desempenhada. Ao discorrer sobre tal aspecto, Lacoste (1998) atenta para algumas condições e circunstâncias imprescindíveis para que “a linguagem sobre o trabalho” de fato se efetive. De acordo com a autora,

---

<sup>43</sup> Grifos da autora.

para que se desenvolva a fala sobre o trabalho, além de um universo de cumplicidade, de compartilhamento de experiências, de enraizamento na vivência, são também necessárias as ocasiões e os motivos (p.16).

Em outros termos, a relação de confiança, cumplicidade e cooperação entre os pares no ambiente de trabalho é uma condição essencial, embora não suficiente, para que os trabalhadores produzam interpretações sobre a atividade. Desse modo, *o quê* dizer sobre o trabalho, *como* e *quando* dizer dependerá tanto de fatores de ordem interna quanto externa. Ou seja, ao decidir falar sobre o seu trabalho, o trabalhador levará em consideração não só suas intenções e/ou seus objetivos, mas também o local, a situação ou a circunstância em que ele se encontra, além, é claro, a relação que possui com o seu interlocutor. A esse respeito, Nouroudine (2002, p.26) atenta para o fato de que existem algumas situações em que os trabalhadores falam sobre a atividade,

aquela na qual os saberes são transmitidos de uns aos outros em um coletivo de trabalho (no seio de uma equipe, de um serviço, de uma empresa, etc.), ou em relações pessoais (na família, entre amigos, etc.).

É o que ocorre, por exemplo, quando um professor “mais experiente” conversa com outro professor recém-formado ou que está chegando à escola sobre os seus modos de fazer em sala de aula, os conteúdos trabalhados, sua forma de avaliar etc., talvez sob a crença de que o saber prático é o que, de fato, o tornará um bom professor. Outra situação em que isso ocorre é quando o professor chega à casa e comenta com seus familiares e/ou amigos sobre o seu primeiro dia de aula ou a respeito do seu cansaço físico ou intelectual após inúmeras aulas ministradas naquele dia. Nessas circunstâncias, “a linguagem sobre o trabalho” encontra-se estreitamente ligada à “linguagem no trabalho” e à “linguagem como trabalho”, uma vez que a pauta das verbalizações proferidas poderá focar desde uma conversa que teve com um colega de trabalho sobre um suposto furto dentro da escola, até encaminhamentos que foram dados aos professores numa reunião pedagógica, por exemplo.

Contudo, considerando que uma das propriedades da linguagem é a de refletir, interpretar, reavaliar e redirecionar ações a partir de uma situação vivenciada, “a linguagem sobre o trabalho” não se resume a relatar as demandas ou

tarefas desempenhadas no cotidiano de um serviço, empresa ou instituição, isto porque ela

[...] é revelada do interior da atividade, em função de exigências da equipe ou da empresa: entre colegas, o trabalho é mencionado para ser comentado, avaliado, registrado na memória, para que as pessoas se justifiquem ou por mil outras razões que surgem no momento (LACOSTE, 1998, p. 16).

Assim, falar sobre o trabalho também exige um esforço cognitivo do trabalhador no sentido de revelar a interface e as nuances de conflitos entre os diferentes saberes que compõem a sua atividade. Neste sentido, discorrer acerca do trabalho “vai além do plano estrito das tarefas, articulando dimensões múltiplas da vida social” (LACOSTE, 1998, p.16). É justamente em razão desta complexidade que alguns pesquisadores encontram dificuldade, do ponto de vista metodológico, para tentar ter acesso “ao mínimo dialógico”, à dimensão do não observável<sup>44</sup>, tão necessária à compreensão da atividade de trabalho. De acordo com Nouroudine (2002, p.26),

Se a atenção for dirigida apenas para a “linguagem como trabalho”, corre-se o risco de não se perceber a existência de uma “linguagem sobre o trabalho”, imperceptível no momento da realização da atividade. O saber que acompanha o gesto na atividade não é imediatamente visível ao se colocarem em ação as técnicas de observação do trabalho.

A partir dessa afirmação, entendemos que os saberes do sujeito emanam de uma cadeia dialógica mais ampla para a qual convergem diferentes vozes, no sentido bakhtiniano do termo. Portanto, a nosso ver, analisar o trabalho apenas a partir da observação do cotidiano dos sujeitos é negligenciar os saberes subjacentes à atividade laboral, os quais determinam, por exemplo, as escolhas e os modos de fazer do trabalhador.

No que concerne ao nosso estudo, de forma mais específica, deixaríamos, por exemplo, de compreender as opções metodológicas feitas pelo professor na sala de aula. Logo, compreender o trabalho “significa principalmente compreender atividades inseparáveis de seus atores cuja ‘voz’ não é dada, mas imposta realmente, em função das condições sociais” (NOUROUDINE, 2002, p. 29).

---

<sup>44</sup> Partimos do pressuposto de que o trabalho não se resume ao que efetivamente se faz, mas também aquilo que o trabalhador pensou fazer e, por alguma razão, não o fez. Discorreremos melhor sobre esse posicionamento mais adiante.

Na nossa pesquisa, duas dimensões da análise do trabalho apontadas por Lacoste (1998) e Nouroudine (2002) foram alvo de reflexão: a linguagem *como* trabalho (situações didáticas com gêneros na sala de aula) e a linguagem *sobre* o trabalho (as ressignificações do agir didático pelas professoras nas sessões de autoconfrontação).

A seguir, discutiremos um pouco sobre os princípios subjacentes a algumas disciplinas do trabalho, em especial, os oriundos da Psicologia do Trabalho, mais especificamente, da Clínica da Atividade.

### 3.5.2 Fundamentos da Clínica da Atividade para a análise do trabalho

A Ergonomia, surgida na França, após a Segunda Guerra Mundial, propõe que a análise do trabalho seja feita a partir da observação do agir do trabalhador em circunstâncias e situações reais de trabalho, sem perder de vista as prefigurações que “condicionam” esse agir. Assim, “assume-se como unidade de análise a atividade da pessoa no trabalho, defendendo-se a ideia de que o trabalhador pode se desenvolver no trabalho” (BUENO, 2007, p.37). É também na esteira da Ergonomia que surgem as noções de trabalho prescrito e trabalho real<sup>45</sup>. O primeiro se refere às normas, regras e diretrizes previamente estabelecidas para a realização do trabalho. Enquadram-se, portanto, nesta dimensão, as instruções, os documentos oficiais, os regimentos trabalhistas, o planejamento, etc. Já na dimensão do real está o que o trabalhador efetivamente faz com base no que lhes foi prescrito. Assim, “podemos considerar o trabalho prescrito como a tarefa dada, ‘prescrita’ pela instituição, ao passo que o trabalho realizado pode ser considerado como a atividade que é efetivamente realizada” (LOUSADA, 2006, p.75).

Todavia, a transposição do trabalho prescrito para o trabalho realizado não ocorre de forma linear. Trata-se, antes, de um processo complexo no qual estão implicadas, de um lado, as singularidades das ações dos indivíduos e, de outro, os pré-construídos já registrados na memória do social. Isso explica, por exemplo, o fato de os professores apresentarem formas similares de agir em situações de trabalho, independentemente do contexto cultural no qual estão inseridos. Essas

---

<sup>45</sup> Neste trabalho estamos assumindo uma outra concepção para o trabalho real. Por essa razão, não estamos adotando a terminologia proposta pela Ergonomia francófona.

formas compartilhadas de agir é o que Clot (2007) denomina de gênero profissional<sup>46</sup>. Em outros termos, o autor destaca que existem, sim, particularidades nos “modos de fazer” de cada indivíduo, porém não se pode negar que esse agir é também social, uma vez que é atravessado por prefigurações provenientes de diferentes instâncias, como, por exemplo, a formação inicial do trabalhador, suas crenças, valores, prescrições oficiais etc.

Assim, no âmbito das disciplinas do trabalho, cabe um esclarecimento a respeito desse “modo de fazer”, o qual envolve uma distinção entre *tarefa* e *atividade*. De acordo com Amigues (2004, p.39),

a tarefa refere-se *ao que deve ser feito* e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito.

Por esse ângulo, a tarefa refere-se à tudo aquilo que está prescrito para ser realizado, seja de origem institucional (regimento, resoluções, instruções etc.) ou planejado pelo próprio trabalhador (anotações, lista de demandas etc.). Já a atividade diz respeito à organização mental do indivíduo para realizar uma determinada tarefa e, sendo assim, não pode ser percebida em ações materializadas, mas sim apreendidas a partir do que ele diz sobre a realização destas. Desse modo, a atividade não se reduz ao que é realizado pelo sujeito, mas compreende também o que ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que queria ter feito etc (CLOT, 2007).

A atividade docente, como qualquer outra atividade de trabalho, é sócio-historicamente situada e, como tal, é também orientada por prescrições acerca “do que” ensinar e “como” ensinar. Entretanto, quando submetidas ao coletivo da escola, tais prescrições são resignificadas, levando a um conflito e, por conseguinte, a uma reorganização do trabalho docente no que concerne, por exemplo, à realização de uma determinada tarefa<sup>47</sup>, à utilização de *ferramentas de ensino* (quadro negro, livro didático, textos, etc.) e à criação de *regras de ofício* (formas

---

<sup>46</sup> Detalharemos melhor o conceito de gênero profissional mais adiante.

<sup>47</sup> Complementando: na ergonomia, “realizar uma tarefa” não consiste em apenas em atingir os objetivos propostos, mas implica também a realização de um projeto, de uma intenção a partilhar com os alunos; portanto, o meio, o grupo e o desenvolvimento da atividade são indissociáveis. (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.93).



padronizadas/ritualizadas de ação no trabalho, tais como, por exemplo, o modo como a maioria dos professores introduzem a aula).

Assim, no âmbito dos estudos que versam sobre a relação trabalho e linguagem na atividade docente, cumpre observar até que ponto os elementos acima referidos são reconfigurados nos textos produzidos pelos professores como possibilidades/impedimentos para o seu agir (AMIGUES, 2004).

Ademais, diferentemente do que acontece, por exemplo, na atividade industrial, em que há uma maior objetividade em relação ao que deve ser feito para alcançar a produtividade, o trabalho do professor torna-se um pouco mais complexo no sentido de que “inscreve-se em uma organização com prescrições *vagas*, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos” (AMIGUES, 2004, p. 42).

Alguns estudos realizados, embora não estejam inscritos em fundamentos das disciplinas do trabalho, podem evidenciar bem essa questão, como o de Albuquerque (2006) que, ao analisar o processo de apropriação de professores<sup>48</sup> em relação às concepções oficiais de ensino de Língua Portuguesa, verificou que a forma como os professores estavam se apropriando desse discurso revelavam tentativas de mudanças didáticas. Assim,

os professores se apropriam do que está sendo discutido no meio acadêmico e normatizado nos documentos oficiais considerando o que é possível e pertinente de ser feito em sala de aula, de acordo com suas condições de trabalho, e reorganizam suas práticas com base nessa questão (p.162).

Como observamos na citação acima, “as condições de trabalho” são apontadas pela pesquisadora como um fator que influencia o agir didático na sala de aula. Nesses termos, a falta de infraestrutura adequada, de materiais didáticos e o elevado quantitativo de alunos aparecem como variáveis que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, podendo, portanto, se constituir como impedimentos da atividade docente. A autora ainda constatou que o processo de transposição didática das prescrições para a prática pedagógica considerava as experiências anteriores das docentes..

---

<sup>48</sup>estudo realizado com professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Outro estudo nessa mesma linha foi o de Hila (2009), através do qual a pesquisadora constata que a falta de clareza, precisão presente em muitos documentos curriculares oficiais é um dos fatores que contribui para que os professores ainda não tenham se apropriado das novas concepções e perspectivas sobre o ensino de leitura, por exemplo:

após dez anos de publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os conceitos e diretrizes ali apresentados, em especial, na área de leitura, ainda não foram totalmente apropriados pelos professores<sup>49</sup> (HILA, 2009, p.151).

Para chegar a essa conclusão, a autora realizou uma análise dos resultados das avaliações em larga escala realizadas anualmente pelo Ministério da Educação, tais como SAEB e Prova Brasil. Nas suas considerações, Hila (2009) defende que a transposição dos aportes teóricos sobre linguagem ou didáticas específicas do campo da linguagem também sejam feitas nos cursos de formação inicial de professores polivalentes, no caso o curso de Pedagogia.

Embora os estudos acima exemplificados tenham sido realizados no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, acreditamos que a dificuldade de didatização das prescrições oficiais também se estende aos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Bronckart (2006), ao analisar o trabalho do professor, atenta justamente para a necessidade de uma transparência e uma objetividade maior dos conceitos científicos presentes nos documentos oficiais. Segundo esse teórico, uma das dificuldades para o docente transpor tais conceitos à prática pedagógica reside justamente no fato de que “[...] os conceitos científicos têm de ser selecionados, transformados e simplificados para poderem ser compreendidos pelos alunos [...] e pelos professores”. (BRONCKART, 2006, p. 205).

Ao propor isso, Bronckart (2006) não está subestimando a capacidade cognitiva dos professores ou propondo que lhes sejam elaboradas receitas de “como ensinar”, mas que as prescrições sobre o trabalho docente ainda necessitam de reformulações ou ajustes que as tornem mais palpáveis ao professor.

Um caminho possível seria fazer com que, de alguma forma, os professores se tornassem coautores ou colaboradores na elaboração de propostas curriculares,

---

<sup>49</sup>.idem item anterior.

participando, opinando e tomando decisões em várias etapas do processo, algo que já vem acontecendo em alguns Estados brasileiros<sup>50</sup>. Assim, na perspectiva de trabalho por nós aqui assumida, defendemos que os textos prescritivos, em especial os currículos, são *pré-construídos* constitutivos da atividade docente

Partindo do pressuposto de que a atividade de trabalho é complexa e, como tal, não pode ser compreendida apenas em sua superfície, a Psicologia do Trabalho, mais especificamente a Clínica da Atividade, apoiada nos pressupostos de uma psicologia histórico-cultural, amplia os pressupostos ergonômicos ao propor uma terceira dimensão do trabalho: a do *trabalho real*. De acordo com Clot (2007),

o real não é identificável com as condições externas da atividade psicológica. O real é a modificação dessas condições pelo sujeito e não essas condições em si mesmas. Não se trata de um ambiente mas de um meio de ação delimitado pelas iniciativas que o sujeito toma, só ou com outros, em condições que nem por isso são fixadas por ele. O real é a ação de realização – jamais totalmente previsível – que põe o sujeito em contato com as realidades objetivas do mundo das coisas e dos homens, ocasiões para, e obstáculos ao [,] seu desenvolvimento (p.93).

Com base nessa citação, o trabalho real compreenderia, portanto, o néctar, ou seja, o agir extraído do interior da atividade, aquilo que o trabalhador pensou em fazer, mas, em razão das circunstâncias e/ou das condições de trabalho, foi deixado de lado ou substituído por outra forma de agir que melhor se adequasse ou atendesse, mesmo que parcialmente, aos seus objetivos didático-pedagógicos. É o que ocorreria, por exemplo, numa situação de sala de aula em que o professor tenta redirecionar as estratégias didáticas prescritas no seu plano de aula em função de os alunos não possuírem conhecimento prévio sobre o conteúdo a ser ministrado. Em nossos dados, identificamos momentos em que as professoras confessaram a realização de alguns ajustes na SE em relação ao que haviam programado ou levantaram outras possibilidades de agir didático (não realizadas) com gêneros na sala de aula.

Diferentemente do trabalho prescrito e do trabalho realizado, que podem ser apreendidos a partir de instrumentos como a observação, o acesso à dimensão real só se torna possível mediante a utilização de procedimentos como o de instrução ao

---

<sup>50</sup> A exemplo, temos o Estado de Pernambuco, quando da elaboração dos Parâmetros Curriculares Estaduais. Discorreremos melhor sobre isso mais adiante.

sósia ou autoconfrontação<sup>51</sup> (CLOT, 2007). A utilização de tais procedimentos possibilitou, por exemplo, que nós compreendêssemos os motivos, as razões, os impedimentos que levaram as professoras a agir didaticamente de uma determinada maneira e não de outra.

Inspirado na noção bakhtiniana de gênero do discurso como formas de enunciados relativamente estáveis reconhecidos em práticas sociais específicas (BAKHTIN, 2003), Clot (2007) também desenvolve o conceito de gênero da atividade no âmbito dos estudos sobre o trabalho. Segundo o autor, trata-se da parte subentendida da atividade

aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e vêem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma 'senha' conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional (CLOT, 2007, p.41).

Assim, os gêneros da atividade ou gêneros profissionais, no entendimento de alguns estudiosos (LOUSADA, 2006; BUENO, 2007), são formas ritualizadas e/ou cristalizadas culturalmente em um determinado ambiente de trabalho e que são facilmente reconhecidas pelos profissionais que lá atuam. Em outros termos, são formas de agir compartilhadas por um grupo de trabalhadores e que “constituem um repertório de ações adequadas ou inadequadas para a situação”. (LOUSADA, 2006, p.77). Diferem-se, pois, das prescrições, por serem ações que não normatizadas ou planejadas institucionalmente, mas sim definidas, negociadas ou acordadas no coletivo de trabalho.

Numa escola, por exemplo, existem formas mais ou menos estabilizadas de como iniciar uma aula ou de como conduzir uma atividade em grupo na sala de aula, as quais sofrem pequenos ajustes a depender dos objetivos pedagógicos ou circunstâncias de trabalho do professor. Nas SE observadas verificamos a existência de algumas formas já “ritualizadas” no agir didático das professoras no que concerne à abordagem dos gêneros.

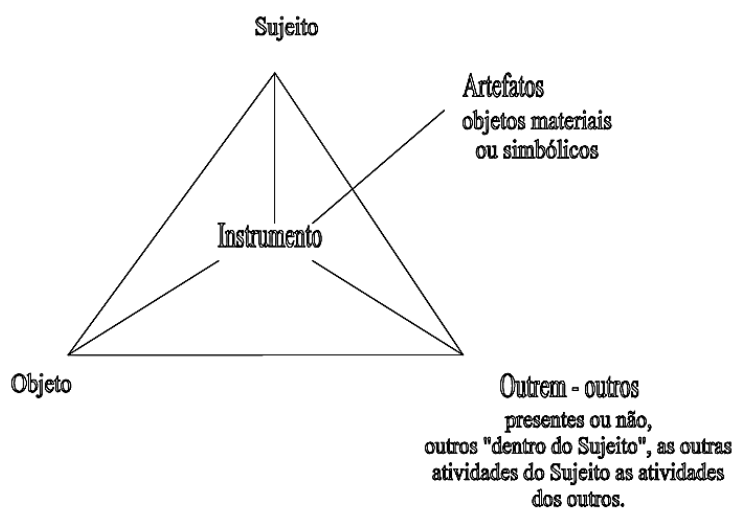
---

<sup>51</sup> Considerando os objetivos propostos para esta pesquisa, optamos pelas sessões de autoconfrontação. Trataremos melhor deste aspecto na seção reservada à metodologia da pesquisa.

Em linhas gerais, podemos dizer que, na perspectiva da Clínica da Atividade, o trabalho é compreendido como uma atividade triplamente orientada, pois se volta ao sujeito trabalhador (vendedor, operário etc.), ao seu objeto de trabalho (vender produto, operar máquinas industriais etc.) e aos outros (consumidores em geral). A realização dessa atividade é mediada por artefatos de natureza material (calculadoras, máquinas industriais), ou simbólica (prescrições, instruções) que, se apropriados pelos trabalhadores, passam a ser utilizados como instrumentos de trabalho.

O triângulo elaborado por Clot (1999) ilustra bem a atividade de trabalho:

FIGURA 1: O TRABALHO HUMANO



Fonte: Clot (2007)

É importante ressaltar aqui que a relação entre os componentes da atividade de trabalho, tal como proposta por Clot (2007) não se dá de forma harmonizada, pacífica ou linear. Ao contrário, é uma atividade extremamente complexa e dialógica, caracterizada por conflitos, dúvidas, inquietações, incertezas, etc. Assim, ao realizar uma determinada tarefa, o trabalhador mobiliza uma gama de variáveis que afetarão o seu modo de agir naquela situação de trabalho. É o que ocorre, por exemplo, quando o professor tem que lidar, na sala de aula, com situações adversas ou que fogem completamente ao *script*, àquilo que ele tinha planejado para a aula. Naquele

momento, ele deve, prontamente, reavaliar suas escolhas, tomar novas decisões, redirecionar as estratégias pedagógicas etc., tudo isso em um curtíssimo prazo de tempo para conduzir, da melhor forma possível, o conteúdo a ser ministrado. Alguns posicionamentos enunciativos das professoras durante as sessões de autoconfrontação evidenciaram bem esse movimento, quando, por exemplo, afirmavam que “nada deu certo naquele dia...” ou “tive que mudar o meu planejamento” em função do equipamento (projektor multimídia) não funcionar.

Machado (2009/2010) recompôs e ajustou alguns elementos do triângulo proposto por Clot (2007) com o intuito de traçar um recorte que evidenciasse melhor as especificidades e a natureza do trabalho do professor na sala de aula. O esquema abaixo, o último elaborado pela autora, ainda tem servido de referência para os estudos sobre trabalho docente no Grupo ALTER (LAEL), da PUC/SP. Vejamos:

FIGURA 2: O TRABALHO DO PROFESSOR NA SALA DE AULA

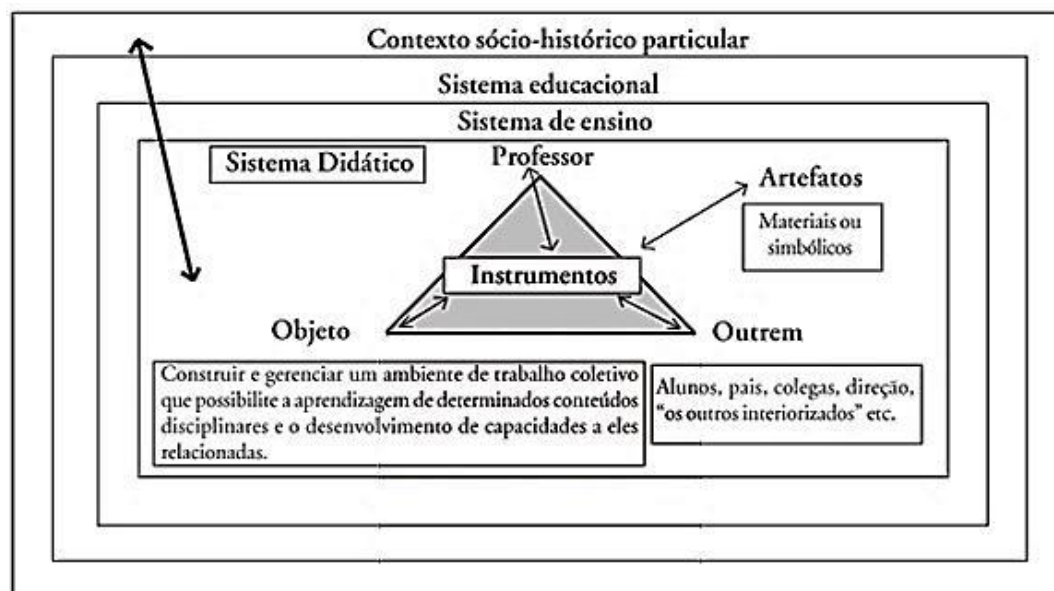


FIGURA 1 – Esquema dos elementos constituintes do trabalho do professor em situação de sala de aula.

Fonte: Machado (2010, p.165)

Como podemos observar, no esquema acima, o trabalho do professor está imerso em uma rede histórico-discursiva mais ampla, composta não só pela instituição escola, mas por um conjunto macro de prescrições e políticas públicas ou

normas inerentes ao sistema educacional que, de alguma forma, regulam, ideologicamente, o seu agir didático na sala de aula.

Temos plena consciência, e já defendemos reiteradamente isso neste estudo, de que a atividade docente é multifacetada e envolve outras dimensões e situações que vão além da sala de aula, como, por exemplo, as reuniões pedagógicas e de planejamento etc. (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e, por essa razão, concordamos com Machado e Bronckart (2009, p.40) quando afirmam que “podemos pensar em um esquema que agregue vários triângulos, cada um deles remetendo a uma determinada tarefa do professor, [...]”.

Por outro lado, não podemos deixar de reconhecer que o esquema acima já representa um avanço em termos de análise do trabalho docente, uma vez que, ao considerar os fatores psicossociais e histórico-culturais a ele associados, sinaliza para uma abordagem interdisciplinar ou até mesmo transdisciplinar desse trabalho.

Nessa perspectiva, na atividade do professor, assim como em qualquer outra atividade laboral, as coisas não acontecem de forma linear, pacífica ou equilibrada. Nesses termos, ao se deparar com uma gama de ferramentas tecnológicas e/ou pedagógicas, com o currículo oficial e com as políticas educacionais, “o professor envolve-se ou não com eles, ora se apropriando destes, ora transformando-os ou mesmo deixando-os de lado, para que possa obter eficácia em seu trabalho” (BUENO, 2007, p.43).

Feitas as considerações sobre os aportes teórico-metodológicos que nortearão a análise do agir didático das professoras, abordaremos, na seção seguinte, algumas questões pertinentes sobre os gêneros - artefato simbólico que também está sendo tomado como objeto de nosso estudo - e sua relação com o ensino de língua materna nas escolas.

#### 4 OS GÊNEROS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, nos propomos a discorrer sobre as prefigurações do agir docente no que concerne ao trabalho com gêneros na sala de aula, cujas fontes remetem a textos oriundos das esferas acadêmica e institucional. Para tal, iniciaremos com uma breve imersão nos aportes teóricos que têm influenciado, em maior ou menor intensidade, o ensino de língua materna alicerçado na perspectiva dos gêneros.

Assim, enfocaremos, em primeiro plano, alguns pressupostos teóricos sobre gêneros do discurso propostos por Bakhtin, por entendermos que a noção bakhtiniana de gênero foi basilar para a constituição do escopo das teorias sobre gêneros que se seguiram a ela. Na sequência, apresentaremos, de modo geral, os principais postulados oriundos de outras tradições de estudo de gêneros: a Escola de Sidney e a Nova Retórica. Nosso objetivo, com isso, não é só o de verificar como o gênero tem sido focado em diferentes tradições, mas, sobretudo, vislumbrar as possíveis influências dessas abordagens no contexto de ensino de língua portuguesa no Brasil.

Por fim, dedicaremos uma subseção específica para a Escola de Genebra, não só pela sua reconhecida influência no processo de elaboração de currículos e materiais didáticos no cenário nacional, mas também pela preocupação com o processo de sistematização e consolidação de habilidades necessárias à produção de textos orais e escritos. Nela, discutiremos, portanto, a noção de modelo didático de gênero (MDG) e de sequência didática (SD) como possibilidades de intervenção didática viáveis para a abordagem dos gêneros na sala de aula. Também dedicaremos um espaço para discorrermos sobre os princípios de agrupamento e progressão (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), os quais têm servido de referência para a organização de vários documentos curriculares no Brasil.

A última subseção focalizará a questão do ensino de língua materna tem sido concebida nos documentos curriculares de referência no estado de Pernambuco, uma vez que tais documentos se configuram como as prescrições oficiais que, em tese, orientam o agir didático do professor de língua portuguesa na sala de aula. Assim, um olhar cuidadoso para essas prescrições se mostrou, a nosso ver, extremamente importante para o objeto de pesquisa aqui proposto, considerando



que nelas estão contidas as expectativas da Rede no que concerne à abordagem dos gêneros na sala de aula (trabalho prescrito).

#### 4.1 BAKHTIN E OS ESTUDOS SOBRE GÊNEROS

A noção de gênero em Bakhtin tem ocupado um lugar de destaque na pauta dos estudos linguísticos contemporâneos. Entretanto, para compreender melhor a perspectiva bakhtiniana acerca dos gêneros do discurso, precisamos remontar à Antiguidade Clássica, de forma mais específica, à categorização empreendida por Aristóteles sobre a natureza retórica do discurso, a qual está estreitamente ligada à história da teoria dos gêneros literários.

No livro *Arte Retórica e Arte Poética* (1959), Aristóteles nos apresenta três elementos básicos constitutivos do funcionamento discursivo: o falante (aquele que fala), o conteúdo ou assunto (aquilo sobre o que se fala) e o ouvinte (aquele a quem se fala). É também nesta obra que podemos encontrar o primeiro agrupamento de gêneros do discurso, o qual considera três macro categorias, a saber: o *discurso deliberativo*, o *discurso judiciário* e o *discurso demonstrativo (epidítico)*. O primeiro volta-se ao processo de convencimento, de persuasão, com vistas à tomada de decisão sobre fatos que ainda estão por vir. Já o *discurso judiciário* tem a função de julgar, avaliar, posicionar-se em relação a fatos passados e, por fim, o *demonstrativo* compreende a apreciação ou valoração de fatos recentes.

Essa distinção confere traços específicos a cada gênero, cuja composição irá depender do público ao qual se destina. Este, por sua vez, poderá ser juiz, ao se posicionar a respeito de fatos já ocorridos; membro da assembleia, ao deliberar acerca de ações futuras; ou mero espectador, quando apenas se pronuncia sobre ações presentes (ARISTÓTELES, 1959).

É também Aristóteles quem depois esboça uma teoria sobre a origem dos gêneros literários. Partindo da ideia de Platão de que todos os textos literários são uma narrativa ou mímese de acontecimentos, esse filósofo vem propor a divisão clássica entre *epopéia*, *tragédia* e *comédia*. Essas narrativas, contudo, tinham uma preocupação meramente estética e fomentavam a criação de um “mundo extraordinário”. Nesse sentido, caracterizavam-se muito mais por seu acabamento formal e pouco correspondiam ao contexto social e real do homem grego. A

demasiada preocupação com a composição provocou o esvaziamento do conteúdo social dos gêneros literários, redirecionando o foco de análise para a questão estética e formal dos gêneros. Essa visão aristotélica ganhou fôlego e foi amplamente difundida na Idade Média (MARCUSCHI, 2008), permanecendo praticamente intocável até meados do século XX, quando o filósofo russo Mikhail Bakhtin inaugura um novo paradigma de estudo dos gêneros, incorporando elementos do mundo ordinário e do cotidiano aos gêneros literários.

Na coletânea póstuma de escritos bakhtinianos, intitulada *Estética da Criação Verbal* (1979), são recuperados os manuscritos de Bakhtin produzidos na década de 1920, que já revelavam a preocupação do autor em aproximar a prosa literária do mundo real. Para dar conta desse projeto, Bakhtin escolheu o romance como objeto de análise não pelo fato de ele ser o gênero de maior prestígio na cultura letrada, mas pela própria natureza inacabada desse gênero. Foi no romance que Bakhtin encontrou espaço para desvelar o entrecruzamento de múltiplas vozes vivas, por muito tempo ocultadas, aproximando, por conseguinte, a obra literária do conteúdo social e ideológico de um determinado contexto histórico e cultural por meio da linguagem.

Tomando como contraponto inicial a concepção saussuriana de língua enquanto sistema abstrato de signos, Bakhtin lança assim um novo olhar sobre o estudo da língua, ao sugerir uma perspectiva analítica que tenha como ponto de partida o contexto de realização linguística em suas dimensões culturais, sociais e ideológicas. Ou seja, para este autor, a língua deve ser concebida como prática social, ou seja, uma forma de ação historicamente situada e, portanto, de caráter ideológico e dinâmico.

Sob esse viés, o estudo da língua precisa ser pautado em contextos de ações socialmente orientadas entre dois ou mais indivíduos, ou seja, nos usos sociais das formas linguísticas em que os interlocutores assumem um papel importante, uma vez que é através da interação com o outro, em um dado contexto enunciativo e ideológico, que o indivíduo se constitui historicamente como sujeito do dizer e do fazer. Assim, é na atividade humana que a língua efetivamente se realiza por meio de estruturas comunicativas que, por sua vez, se configurarão em formas padrões relativamente estáveis de um enunciado, as quais são denominadas de gêneros (BAKHTIN, 2003).

As diferentes esferas da vida social comportam uma infinita gama de gêneros, cujas “formas são mais maleáveis, mais plásticas, e mais livres do que as formas da língua” (BAKHTIN, 2003, p.302). Esses gêneros são produzidos e/ou reelaborados a fim de atender a determinados propósitos comunicativos, tornando impossível a elaboração de uma tipologia ou a realização de um levantamento quantitativo de suas ocorrências. Sendo assim, considerando os modos de organização e de realização dos gêneros na vida social, Bakhtin vai propor um novo agrupamento dos gêneros em *primários e secundários*.

Os gêneros primários, segundo ele, contemplariam aqueles oriundos de situações mais corriqueiras da vida cotidiana, enquanto que os secundários equivalem aos que se realizam em situações de comunicação mais complexas ou formais e que requerem uma linguagem mais elaborada. Ainda de acordo com Bakhtin, o processo de formação dos gêneros secundários passa pela incorporação e conseqüente reelaboração dos gêneros primários, os quais perdem sua interface direta com o mundo social, passando a atender a propósitos comunicativos mais complexos.

É importante destacar aqui que, segundo Bakhtin, a produção dessas formas relativamente estáveis de enunciado é regulada por condições histórico-culturais e ideológicas que dão forma ao gênero em uma determinada situação de interlocução, seja em relação à sua construção composicional, ao seu conteúdo temático ou ao seu estilo de linguagem (BAKHTIN, 2003). A composição do gênero refere-se à sua organização interna do enunciado, à sua estrutura e ao seu acabamento formal. Já o conteúdo temático pode contemplar assuntos variados, a depender de algumas variáveis, tais como a esfera discursiva em que o gênero se realiza, os interlocutores envolvidos e os objetivos comunicativos pretendidos. Por fim, o estilo refere-se aos processos de seleção lexical e de estruturas gramaticais implicados na constituição do gênero.

Bakhtin (2003) alerta para o fato de que a observância da questão do estilo requer cautela, uma vez que, em dada esfera de circulação, alguns gêneros podem ser mais reveladores das marcas do estilo individual do que outros. É o caso, por exemplo, dos gêneros literários, em que a subjetividade é um elemento típico desse lugar discursivo. Já nos gêneros vinculados à comunicação cotidiana, o estilo é mais marcado por condições específicas de cada contexto de produção. Assim:

uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003, p.266).

Em síntese, a noção de gênero discursivo proposta por Bakhtin é, de fato, um divisor de águas nos estudos sobre gêneros, uma vez que foi ele o primeiro a conceber o gênero como um artefato sócio-histórico e cultural da atividade humana. Tomando como base os postulados bakhtinianos, outras teorias sobre gênero foram se constituindo ao longo dos anos, com enfoques teórico-metodológicos bastante distintos. Considerando os objetivos propostos para este estudo, focalizaremos apenas a relação entre gêneros e ensino na Escola de Genebra, por ancorar-se nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD e pela reconhecida influência no contexto de ensino brasileiro.

#### 4.2 A ESCOLA DE GENEBRA

Os impactos dos estudos sobre gênero nas práticas escolares e no processo de elaboração de documentos oficiais de ensino e de materiais didáticos são evidentes. Desde a publicação dos PCN, no final do século passado, tem crescido significativamente o número de propostas curriculares que atribuem ao gênero um lugar de destaque no ensino de língua materna<sup>52</sup>. Nesse sentido, o ensino na perspectiva dos gêneros parece mesmo um fenômeno irreversível.

Em meio a esse novo paradigma, o professor tem buscado, na literatura disponível e, sobretudo nos cursos de formação continuada, subsídios que o auxiliem metodologicamente a lidar com esse “novo” objeto de ensino. Assim, compreender a atual configuração do ensino de língua materna na perspectiva dos gêneros implica, necessariamente, desvelarmos alguns princípios subjacentes à perspectiva suíço-francófona, mais conhecida como Escola de Genebra.

Os primeiros estudos da Escola de Genebra sobre gêneros tiveram origem na Faculdade de Educação da Universidade de Genebra (UNIGE), sob a coordenação do professor Bernard Schneuwly, em parceria com um grupo de outros

---

<sup>52</sup> Discutiremos sobre essa questão mais adiante.

pesquisadores genebrinos, dentre eles Joaquim Dolz. A preocupação desses teóricos com o ensino de competências voltadas para a produção de textos orais e escritos, mediada por um trabalho sistemático com o gênero, contribuiu para que os princípios defendidos pela Escola de Genebra fossem rapidamente difundidos no Brasil.

Adeptos ao pressuposto teórico do ISD de que os gêneros são artefatos simbólicos historicamente constituídos e que funcionam como instrumentos mediadores das atividades humanas, fundamento do qual também compartilhamos, os teóricos genebrinos têm empreendido esforços no sentido de promover um ensino sistemático de capacidades de linguagem a partir de gêneros, considerando, dentre outros aspectos, a organização e a progressão curricular, numa interface com as práticas sociais de referência em que os gêneros efetivamente circulam. Nesse sentido, o que se propõe é que o trabalho com o oral e com o escrito na escola contribua não só para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas, mas para a inserção dos alunos em diferentes práticas sociais por meio da linguagem.

Segundo essa tradição, é preciso considerar que, diferentemente do que ocorre nas práticas sociais, as práticas escolares são orientadas por questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e, sendo assim, acreditar que os gêneros podem simplesmente entrar na escola, tal qual se realizam nas práticas sociais, é negligenciar as especificidades e as peculiaridades inerentes à essa agência de letramento<sup>53</sup> e como espaço institucional-pedagógico de interlocução. Sob essa lógica, o processo de transmutação do gênero para o contexto escolar faz com que o gênero trabalhado na escola seja “sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.81). Desse modo, acreditamos que apenas o contato dos alunos na sala de aula com uma gama de textos que circulam socialmente não garante a sua apropriação, necessitando, portanto, de um trabalho mais sistemático voltado ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, em função dos usos e do funcionamento dos gêneros na sociedade.

---

<sup>53</sup> De acordo com Kleiman (2007, p.4) “é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos”.

Em vista disso, podemos afirmar que o foco da Escola de Genebra não recai unicamente no processo de apropriação do gênero em si, como objeto de ensino e aprendizagem, mas nas capacidades linguístico-textuais e discursivas que podem ser desenvolvidas nos alunos por meio de ações e atividades de linguagem mediadas por gêneros (BRONCKART, 2006/2008). Para tal, faz-se necessário que o professor esteja consciente de sua função mediadora, utilizando-se dos gêneros como instrumento e objeto para estabelecer um entrelaçamento entre as práticas escolares e sociais e, por conseguinte, conduzir o aluno a agir de forma autônoma no mundo social.

A viabilidade de transposição didática e a sistematicidade dos estudos suíço-francófonos para o ensino de gêneros favoreceu a aceitação e a expansão dos postulados teórico-metodológicos da Escola de Genebra no contexto das pesquisas acadêmicas e, conseqüentemente, do ensino de língua materna no Brasil. Prova disso é que tais estudos ainda vêm influenciando, significativamente, políticas públicas de formação docente, de elaboração de documentos curriculares oficiais e de materiais didáticos no nosso país.

Na seção seguinte, ampliaremos a discussão sobre a perspectiva de gêneros defendida pela Escola de Genebra explorando alguns dos seus princípios de organização e de transposição didática dos gêneros na sala de aula.

#### 4.2.1 Os modelos didáticos de gênero

Ao considerarem que o trabalho com gêneros na escola deve favorecer a aprendizagem dos alunos através de situações de comunicação significativas, Dolz e Schneuwly (2004), com base nos estudos de Bronckart (1999), desenvolveram a noção de *modelos didáticos de gêneros* (MDG) com o objetivo de definir “os princípios (por exemplo, o que é um debate), os mecanismos (refutação) e as formulações (modalizações, conectivos) que devem constituir os objetivos de aprendizagem dos alunos” (p.180). Com isso, os pesquisadores genebrinos visavam a elaboração de procedimentos didáticos que possibilitassem o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias à produção oral e escrita de gêneros textuais diversos.

Ainda segundo Dolz e Schneuwly (2004), um modelo didático de gênero não se caracteriza por padrões fixos e imutáveis. Ao contrário, ele é retroalimentado por ser suscetível a influências de teorias diversas sobre gêneros e a variabilidade das práticas sociais que determinam o funcionamento e, por conseguinte, as regularidades dos gêneros. Por essa razão, a elaboração desse modelo não deve prescindir de uma leitura atenta e de uma análise minuciosa de um *corpus* autêntico, representativo e diversificado do gênero a ser didatizado, de forma que possamos traçar uma caracterização desse gênero, identificando, por exemplo, suas regularidades linguísticas, sua composição, sua finalidade comunicativa e os lugares sociais onde se realiza.

Só a partir desse mapeamento, será possível verificar quais são as dimensões ensináveis do gênero e as possibilidades de transposição didática para o contexto de sala de aula. Todavia, entendemos que esse processo de transposição não deverá ocorrer de forma linear, uma vez que as especificidades do espaço escolar, as capacidades de linguagem que precisam ser desenvolvidas pelos alunos, o conhecimento das expectativas de aprendizagem previstas nos documentos oficiais curriculares, dentre outros fatores, precisam ser considerados. Isso porque são essas variáveis que ajudarão a delinear um projeto de intervenção didática que melhor atenda a determinado nível/ano de escolaridade.

Um estudo realizado por Machado e Cristóvão (2009) evidencia uma tendência crescente das pesquisas realizadas no Brasil em ampliar o “modelo didático de gênero” da Escola de Genebra para além da produção de textos. As pesquisas citadas pelas autoras foram desenvolvidas no âmbito do Grupo ALTER/LAEL e apontam, dentre outros caminhos, para a necessidade de modelos que objetivem também a elaboração de sequências didáticas para a leitura em língua estrangeira, para avaliação e desenvolvimento de capacidades de linguagem na produção textual e para a formação inicial e continuada de professores.

Considerando as sequências de ensino que analisamos, apresentaremos, a título de exemplificação, apenas os modelos didáticos de dois gêneros: o *debate* e a *notícia*.

#### 4.2.1.1 O Modelo Didático do Debate Regrado

O papel desempenhado pelo *debate* no contexto suíço-francófono levou os pesquisadores genebrinos Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) a desenvolverem um MDG que possibilitasse uma abordagem sistemática desse gênero na escola. Os autores explicam que, por se tratar de um gênero oral da esfera pública formal bem delineado do ponto de vista de sua composição, o debate favorece o desenvolvimento de algumas capacidades fundamentais (defender, refutar e retomar um ponto de vista) para que os alunos saibam como se posicionar discursivamente frente a temas controversos no meio social.

O próximo passo então foi definir qual seria o tipo de debate a ser focalizado e, para ajudar nessa decisão, os pesquisadores recorreram à literatura disponível sobre o gênero. O levantamento realizado apontou para três tipos possíveis: a) o *debate de opinião de fundo controverso*, cuja finalidade é formar ou modificar um ponto de vista acerca de temas socialmente polêmicos, como por exemplo, a legalização do aborto ou a descriminalização do uso de algumas drogas; b) o *debate deliberativo*, com ênfase na necessidade de uma tomada de posição diante de opiniões em conflito ou de situações de ordem prática, como em: “*onde aplicar os recursos financeiros da escola?*”; e c) o *debate para resolução de problemas*, voltado exclusivamente para a busca coletiva de uma solução para um problema ainda pouco conhecido ou explorado, como, por exemplo, as dificuldades de aprendizagem dos alunos de uma determinada turma.

Para efeito de didatização, Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) selecionaram o debate de opinião. Para tal, valeram-se de critérios como a pouca recorrência desse gênero nas situações de aprendizagem na escola e nos programas de ensino; e sua adequação e aplicabilidade aos objetivos de ensino.

A etapa seguinte consistiu na definição das dimensões ensináveis do gênero debate, as quais, segundo os autores, foram sendo delineadas a partir de uma “*triagem de textos, a fim de referenciar e caracterizar o debate de opinião*” (p.252). A análise inicial desses textos contemplou exemplares autênticos de debates, o que possibilitou aos pesquisadores uma melhor compreensão acerca da caracterização e do funcionamento desse gênero nas práticas sociais de referência, como, por exemplo, os papéis assumidos pelos participantes. No tocante a esse aspecto, a análise revelou que os debatedores iniciavam seu turno de fala de duas formas: já



manifestando seu posicionamento contrário ou estabelecendo uma aparente identificação com alguns pontos de vista do seu interlocutor para, só em seguida, manifestarem uma posição contrária.

No entanto, faltava ainda identificar as capacidades e as lacunas de aprendizagem dos alunos, o que só foi possível mediante nova coleta e análise. Dessa vez, o *corpus* foi formado por debates realizados por alunos. Em linhas gerais, os resultados indicaram como as crianças, desde muito pequenas, já eram capazes de argumentar oralmente em defesa de um ponto de vista. Sobre esse aspecto, é importante destacarmos que algumas pesquisas recentes, em âmbito nacional, têm corroborado com essa constatação. É o caso, por exemplo, dos estudos realizados por Leal e Morais (2006), Ribeiro (2009) e Leal e Brandão (2013), sobre os quais não iremos nos aprofundar aqui em função dos objetivos estabelecidos para este estudo.

Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) também constataram a existência de uma *regulação interativa* entre as crianças participantes, a qual se manifestou através da escuta atenta e do uso de mecanismos enunciativos para retomar o posicionamento dos colegas. Por outro lado, as crianças ainda não eram capazes de identificar algum ponto de controvérsia, fazer *reformulações* (sintetizar/resumir, precisar) ou utilizar *expressões modalizadoras* para demarcar uma tomada de posição. Além disso, não havia evidências linguísticas que apontassem para uma efetiva defesa de ponto de vista.

Munidos desses dados, os pesquisadores propuseram a implementação de um dispositivo didático composto por um conjunto de atividades sistemáticas (sequências didáticas), que possibilitasse o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos, fazendo com que eles soubessem se posicionar e confrontar, oralmente, opiniões em situações de interlocução formais nas quais essas habilidades fossem requeridas.

Outra questão a decidir era a escolha do tema, a qual, segundo os pesquisadores, não deve levar em consideração apenas o critério de interesse ou afinidade dos alunos, mas, sobretudo, “permitir um progresso real aos alunos” (DOLZ, SCHNEUWLY e DE PIETRO, 2004, p.261). Dito de outro modo, o tema escolhido não deve ser demasiadamente complexo ou muito superficial, ele precisa ter uma espessura cognitiva que potencialize o desenvolvimento de um trabalho sistemático com a argumentação na sala de aula.

Em razão disso, Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004, p.262), propõem quatro dimensões a serem consideradas na escolha do tema:

- uma dimensão psicológica, que inclui as motivações, os afetos e os interesses dos alunos;
- uma dimensão cognitiva, que diz respeito à complexidade do tema e ao repertório dos alunos;
- uma dimensão social, que concerne à espessura social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, seus aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola, e ao fato de que possa dar lugar a um projeto de classe que faça sentido para os alunos;
- uma dimensão didática, que demanda que o tema não seja muito cotidiano e que comporte aprendizagens.

No que concerne aos materiais didáticos a serem utilizados, os autores sugerem que grande parte desse material seja oral para que os alunos tenham contato com exemplares autênticos do gênero e reconheçam aspectos relacionados ao seu funcionamento, à sua organização e aos recursos linguísticos utilizados. Contudo, é aconselhável que também sejam consultados materiais escritos como suporte para o trabalho com o gênero debate, dada a relação que se estabelece entre gêneros orais e escritos dentro de um *continuum* da relação fala e escrita.

Outro aspecto que precisa ser observado são as especificidades dos gêneros orais, uma vez que tais gêneros demandam o suporte de ferramentas de ensino não tão habituais no contexto de sala de aula, como os recursos audiovisuais, e uma gestão de tempo pedagógico na execução das atividades previstas por parte do professor.

#### 4.2.1.2 O Modelo Didático da Notícia Impressa

A notícia configura-se como um gênero de destaque no jornal impresso devido ao seu poder de atrair a atenção do leitor para fatos sociais e outros fenômenos recentes da vida cotidiana. Assim, Lustosa (1996, p.19) define a notícia como “o relato de um fenômeno social, presumivelmente de interesse coletivo ou de um grupo expressivo de pessoas.” Em outros termos, trata-se de uma versão, dentre outras possíveis, de um mesmo fato e cuja elaboração ocorre a partir da lapidação

de uma informação “bruta” para atingir a objetivos específicos, como, por exemplo, o atendimento aos interesses do público-leitor.

Assim, a ordenação dos fatos a serem relatados na notícia não segue necessariamente um critério de ordem cronológica dos eventos (LAGE, 2006). Isto é, a forma como os fatos são organizados revela, de certo modo, o grau de comprometimento ou de importância que o jornal atribui ao evento noticiado. Nesse sentido, um dos elementos que deve ser observado é a constituição do *lide*, parte introdutória da notícia que “deve conter as respostas às perguntas ‘quem, o que, quando, onde, como, por que’, fornecendo ao leitor uma visão mais clara e completa do que vai ser noticiado.” (BUENO, 2011, p.110). O detalhamento das informações anunciadas no lide ocorre na *documentação*, composta, geralmente, por “um, dois ou mais parágrafos” (LAGE, 2006).

Além do *lide* e da *documentação*, constituem ainda a dimensão composicional da notícia o *título/manchete*, a *legenda*, o *texto-legenda* e a *fotografia*. De acordo com Lustosa (1996), a manchete precisa encapsular a ideia do evento noticiado e sua estrutura geralmente é composta de períodos ou frases curtas. Para atrair a atenção do leitor, a manchete utiliza-se ainda da função apelativa. Já a legenda se caracteriza por uma frase sucinta, que busca condensar o conteúdo da mensagem fotográfica. Por fim, o texto-legenda apresenta mais detalhes do fato noticiado e, por essa razão, se configura como uma versão expandida da legenda.

Ainda de acordo com Lustosa (1996), outras características do gênero notícia são a objetividade, a clareza, a concisão e a precisão. Sob esse prisma, o jornalista deve ter o cuidado de, primeiramente, verificar a procedência das informações obtidas para, só depois, relatar, com coerência, informatividade e credibilidade, o acontecimento principal, mas sem perder de vista o interesse do público leitor.

Tais aspectos remetem à dimensão estilística da notícia. As escolhas linguísticas feitas pelo jornalista ao produzir esse gênero, como, por exemplo, a opção por uma linguagem sintética (orações curtas, estilo direto etc.), revelam uma tendência à objetividade do evento noticiado. Já a utilização de formas verbais no presente intencionam preservar o caráter de atualidade da notícia, ao mesmo tempo em que apontam para a sua natureza efêmera.

Ao analisar sete coleções de livros didáticos no que concerne à abordagem didática do gênero notícia, Bueno (2011) verificou que em três delas, os movimentos retórico-discursivos do lide não foram alvo de exploração sistemática, pois a ênfase

das atividades recaía apenas em aspectos de identificação dos elementos adjacentes ao fato noticiado, tais como as pessoas envolvidas, o local e as circunstâncias em que ocorreu.

Em relação à linguagem utilizada, a autora observou que quatro coleções exploravam atividades de comparação de notícias impressas em diferentes jornais, porém sem maiores orientações de como conduzir o aluno a perceber a influência do suporte na produção do gênero:

Não se procurou mostrar para o aluno as diferenças de títulos, as diferentes escolhas lexicais, a organização dos fatos, os aspectos que cada texto selecionou para serem apresentados, o veículo em que cada texto foi publicado, os diferentes destinatários esperados (BUENO, 2011, p.117).

No que concerne à progressão de gêneros (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004), a autora ainda constatou que em apenas uma das coleções houve uma “tentativa” de exploração sistemática do gênero notícia em anos diferentes, porém sem aprofundamento em relação ao nível de complexidade das atividades propostas.

Ao realizarmos um levantamento bibliográfico<sup>54</sup> em busca de modelos didáticos para o gênero notícia, encontramos apenas uma única referência. Trata-se de uma produção didático-pedagógica resultante de um estudo realizado por Caregnatto e Costa-Hübes (2009) para atender a uma demanda do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

O processo de elaboração do MDG consistiu na análise de dez exemplares do gênero notícia impressa à luz dos princípios delineados por Schneuwly e Dolz (2004). O resultado possibilitou a compreensão do funcionamento desse gênero e evidenciou algumas de suas características, tais como a multimodalidade, a recorrência nos títulos de formas verbais no presente e a presença do lide. A pesquisa também apontou para a prevalência de sequências narrativas nas notícias impressas e a recorrência do mundo do NARRAR (BRONCKART, 1999) na maioria nos textos analisados. Em alguns exemplares, havia também a mescla com o mundo do EXPOR. A elaboração desse MDG culminou na implementação da sequência didática como dispositivo de intervenção.

---

<sup>54</sup> O levantamento foi realizado com a ferramenta do Google Acadêmico.

Na próxima subseção, discutiremos melhor sobre os princípios e as etapas da sequência didática.

#### 4.2.2 As sequências didáticas e o ensino de gêneros

Há um consenso na literatura educacional em relação ao discurso de que a escola, enquanto instituição educativa, deve buscar alternativas pedagógicas capazes de propiciar um ensino relevante aos alunos. Nesse sentido, o investimento em práticas significativas de leitura e escrita surgem como possibilidades de se alcançar esse objetivo.

A sequência didática consiste em um dos pilares do projeto do ISD. De acordo com Bronckart (2006, p.13), a proposta inicial voltava-se “para a criação e a testagem das *sequências didáticas* [...] e para a elaboração de um modelo teórico capaz de sustentar e de esclarecer essa abordagem prática de ensino”. Alicerçada em princípios gerais da linguística textual e no interacionismo social de Vygotsky, a *sequência didática (SD)* é fruto de pesquisas no contexto educacional suíço-francófono que visavam o desenvolvimento de capacidades de linguagem em contextos formais de educação (BRONCKART, 2008).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas são definidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.97). Assim, as SD surgem como uma alternativa didático-metodológica pautada nos gêneros textuais para o ensino sistemático e significativo da expressão escrita e oral na escola.

Para tanto, partem de uma situação de comunicação concreta e das convenções do gênero para favorecer não só o contato do aluno com os diversos textos que circulam socialmente, mas também organizar e articular diferentes atividades escolares com o objetivo de superar as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes no que concerne à fragmentação da produção oral ou escrita na escola. Trata-se, portanto, de uma proposta que se utiliza de situações complexas<sup>55</sup> de escrita/oralidade para realizar um diagnóstico das necessidades de aprendizagem dos estudantes e, por conseguinte, focalizar o trabalho em aspectos problemáticos

---

<sup>55</sup> As situações complexas devem ser compreendidas aqui como situações de interação em que se faz necessária a utilização de gêneros mais formais da oralidade e da escrita. De acordo com Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) são esses gêneros que devem ser alvo de estudo sistemático na escola, pois os da esfera mais informal de comunicação já são dominados pelos alunos.

dos textos (orais ou escritos) por meio de atividades sistemáticas e encadeadas, de modo a reconstruir o texto na etapa final. Sob esse viés, os gêneros na escola devem ser utilizados como “objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 80).

Do ponto de vista de sua composição, as atividades da SD são elaboradas e organizadas em função da avaliação das produções iniciais dos alunos e se alternam entre as atividades ligadas às situações de comunicação e atividades específicas para exercitar os novos mecanismos de textualização que ainda não são dominados pelos alunos, mas sempre no âmbito de um projeto comunicativo. Desse modo, a SD é composta pelas seguintes etapas: *apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final*.

Na *apresentação da situação*, o professor deve fazer a exposição do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito e esclarecer para os alunos a situação de comunicação na qual vão agir através da linguagem. Também é importante que o aluno perceba quais conteúdos serão trabalhados na sala de aula. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.99), é justamente nesse momento que o aluno “constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”.

Já na *produção inicial*, os alunos tentarão elaborar um texto, oral ou escrito, no qual estarão presentes suas representações sobre essa atividade. Porém, os alunos só obterão sucesso nessa atividade caso a situação de comunicação tenha sido bem definida na fase da *apresentação da situação*. Assim, para obter êxito nessa etapa, o professor poderá fazer uma avaliação para saber em que nível encontra-se a turma, quais as capacidades linguístico-discursivas que os alunos já adquiriram e adequar as atividades escolares às reais possibilidades e dificuldades dos alunos. Essas informações também possibilitarão ao professor diferenciar ou individualizar seu método de ensino, caso seja possível e/ou necessário.

Os *módulos*, por sua vez, são compostos por atividades que auxiliarão no domínio do gênero, ou seja, é nessa fase que o professor irá trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção, oferecendo aos alunos os instrumentos necessários à sua superação. Nesse momento, é importante que o docente proporcione ao aluno diferentes vias de acesso aos gêneros, realizando, em cada módulo, atividades diversificadas, pois é através dos módulos que

os alunos aprendem a falar sobre o gênero abordado [...] eles adquirem um vocabulário, uma *linguagem técnica* que será comum à classe e ao professor [...]. Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 106).

A última etapa é a *produção final*, o momento em que o aluno deve pôr em prática o que aprendeu sobre o gênero no decorrer do processo. É por meio dessa produção final que o professor deve investir nas aprendizagens dos alunos, indicando-lhe o que aprenderam e o que precisam melhorar, podendo também ser utilizada pelo docente como forma de avaliação e reflexão sobre sua prática pedagógica.

Sendo assim, a nosso ver, embora o formato das SD tenha sido pensado para um contexto educacional bem diferente do nosso, acreditamos, assim como Rosa e Beserra (2011), que ela também favorece situações de aprendizagens significativas no espaço escolar brasileiro por meio de “simulação”, ou seja, através de “um procedimento didático em que os alunos são chamados a assumirem determinados papéis sociais, os quais, inevitavelmente, os levarão a produzir discursos apropriados a esses papéis” (p. 188).

Para tal, são necessárias algumas adaptações didáticas à nossa realidade escolar, assumindo, sobretudo, que, ao serem incorporados às práticas escolares, os gêneros sofrem inevitavelmente um processo de didatização que, por conseguinte, levará à utilização de estratégias diferentes das ocorridas nas práticas sociais para atender aos objetivos pedagógicos inerentes à instituição escolar. Com isso, os textos pertencentes aos diferentes gêneros passam a ter dimensões ensináveis, as quais contemplam não apenas aspectos linguísticos e formais, mas também os usos sociais. Em outros termos, ao tomarmos o gênero como objeto de ensino, pretendemos:

[...] constituir um sujeito capaz de atividades de linguagem que envolvem tanto as capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas, como as capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como também capacidade de ação em contexto (ROJO, 2002, p. 39).

Nessa perspectiva, acreditamos que o professor precisa partir de um *corpus* de exemplares autênticos do gênero ou criar um banco de dados para materiais didáticos com base em gêneros (BMDs), tal como propõe Mendonça (2003). Isso

implica explorar diferentes exemplares de gêneros, atentando para o fato de que suas configurações (seleção lexical, conteúdo temático, forma, etc.) estão sempre a serviço de um propósito comunicativo, pois só dessa forma é que “o estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português” (BEZERRA, 2002, p. 41).

Segundo Machado e Cristóvão (2009, p.133), a utilização de SD tem se mostrado bastante relevante e eficaz nesse sentido, uma vez que:

- a SD permitiria um trabalho global e integrado;
- na sua construção, considerar-se-ia, obrigatoriamente, tanto os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais quanto os objetivos de aprendizagem específicos;
- ela contemplaria a necessidade de se trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados;
- ela permitiria integrar as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado;
- ela facilitaria a construção de programas em continuidade uns com os outros;
- ela propiciaria a motivação dos alunos, uma vez que permitiria a explicitação dos objetivos das diferentes atividades e do objetivo geral que as guia

Algumas experiências com SD no Brasil têm evidenciado a eficácia desse procedimento no contexto escolar brasileiro, seja como ferramenta didática para formação e prática docente, seja em termos de desenvolvimento de capacidades de linguagem por parte dos alunos. A título de ilustração, apresentaremos uma pesquisa que faz parte da coletânea organizada por Barros e Rios-Registro (2014). A obra contempla pesquisas sobre práticas de ensino com SD e os resultados são frutos das discussões do grupo de pesquisa *Gêneros textuais e Ensino de Línguas (GETELIN - CNPq)*, do Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). As pesquisas investigam a utilização desse procedimento em aulas de língua portuguesa e estrangeira com professores em processo de formação inicial ou continuada.

Nessa coletânea, Barros (2014) apresenta uma experiência colaborativa com uma SD que envolve a elaboração de uma carta de reclamação. A intervenção ocorreu no ano de 2009, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada na periferia do município de Londrina/PR.

O processo de elaboração da SD se deu de forma colaborativa, ou seja, com a participação do professor regente, à medida que as dificuldades dos alunos fossem



surgindo. “Decidimos que ela seria feita no decorrer do processo, para que pudéssemos ajustar os nossos objetivos iniciais ao diagnóstico das dificuldades [...]” (BARROS, 2014, p.50). Essa opção metodológica parte do pressuposto de que a ação docente é mediada por saberes diversos que levam o professor a (re) definir os objetivos didáticos durante uma intervenção pedagógica em função das necessidades de ensino ou das possibilidades de aprendizagem da turma.

O ponto de partida para a SD proposta foi definir um problema concreto da comunidade local, cuja “solução” pudesse ser reivindicada mediante a elaboração de uma carta de reclamação. Após alguns encontros de formação com o professor regente para discussão sobre a elaboração de um modelo didático que contemplasse as dimensões linguísticas, textuais e discursivas do gênero a ser explorado, bem como os princípios da SD, a pesquisadora partiu para a intervenção no campo.

Logo, surgiram os primeiros obstáculos em função, sobretudo, de variáveis externas inerentes à grande maioria das escolas públicas brasileiras. Assim, a suspensão das aulas para realização de festividades e reformas de infraestrutura comprometeram, logo de início, o cronograma de atividades previstas na SD. Tal fato, tão recorrente no cotidiano escolar, pode ser enquadrado naquilo que Amigues (2004) denomina de impedimentos da atividade profissional. Aliado a isso, Barros (2014) também relata a falta de domínio de turma, por parte do professor regente, o que talvez possa ser explicado pelo pouco tempo de experiência do docente em sala de aula. Enfim, diante desses “impedimentos”, foram necessários alguns ajustes na SD, tais como o reagrupamento de módulos e a inserção de novos conteúdos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) reconhecem que alguns arranjos na SD são necessários para atender às especificidades e peculiaridades de cada turma. Entretanto, alertam os autores, que a ordem dos módulos da SD não deve ser estabelecida de forma aleatória, uma vez que “se vários itinerários são possíveis, certas atividades apresentam uma base para a realização de outras” (p.111). Em outros termos, isso significa, por exemplo, que o conhecimento do plano global do gênero, por exemplo, é pré-requisito para a compreensão do seu funcionamento linguístico-discursivo.

A experiência relatada por Barros (2014) evidenciou, de modo geral, elementos e cenas da reconfiguração do trabalho docente na sala de aula. Nesse contexto, a SD demonstrou ser um dispositivo didático eficaz na formação

continuada de professores, podendo contribuir, significativamente, para a construção do que Silva (2007) denomina de prática crítico-reflexiva, uma vez que abrange “a vida cotidiana da escola e o saber derivado da experiência docente” (p.100).

Apesar da comprovada eficácia das SD, vários pesquisadores brasileiros tecem algumas críticas a esse dispositivo didático. Reinaldo e Bezerra (2011), por exemplo, ao discorrerem sobre algumas abordagens para o ensino de gêneros, apontam para o fato de que embora o modelo pedagógico proposto pelo ISD favoreça situações de aprendizagem significativas para os eixos de ensino de língua portuguesa, a ênfase da SD recai muito mais no processo de apropriação da forma do gênero do que na compreensão da situação de interlocução em que ele efetivamente ocorre. Essa lacuna apontada pelas autoras também tem sido observada pelo ISD, quando afirma que

[...], esse trabalho sobre as sequências didáticas exige atualmente uma avaliação, ele está meio suspenso. Era uma abordagem importante, penso ser necessário, no momento, reavaliá-la e imaginar outras formas de intervenção em matéria de didática de texto na escola. Existem críticas a respeito desse método, que são justificadas (BRONCKART, 2008b, p.275).

Todavia, ao mesmo tempo em que alguns pesquisadores reconhecem as limitações da SD, propõem alternativas metodológicas para superá-las. É o caso, por exemplo, do Projeto Didático de Gênero (PDG), desenvolvido por Guimarães e Kersch (2012). Essas autoras revisitaram os princípios da SD na tentativa de aproximá-la mais das práticas sociais nas quais os alunos se encontravam imersos. Para atingir esse objetivo, sem renunciar ao trabalho com as SD, Guimarães e Kersch (2012) buscaram nos estudos de letramento (STREET, 1984; BARTON e HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995; OLIVEIRA, 2010) um aporte teórico complementar e viável para dar conta da lacuna deixada pela SD. Não aprofundaremos a discussão sobre o PDG aqui pelo fato de não ter sido um dispositivo didático implementado pelas professoras colaboradoras nas sequências de ensino observadas.

Outra crítica contundente que se faz à SD é o fato de ela ser um modelo que não favorece a criatividade do aluno, pois é regrada e estruturada de forma modular e em etapas bem demarcadas. Sob esse viés, a SD parece mesmo um modelo estanque, pronto para ser copiado ou seguido pelo professor na sala de aula.

Entretanto, é preciso ter cautela quanto a essa posição e compreender que, quando falamos de modelo na perspectiva do ISD, não estamos pensando em um modelo linear ou engessado, mas num modelo didático que possibilite ao aluno o reconhecimento das regularidades do gênero, o que, a nosso ver, é condição necessária para que ele possa desenvolver a sua criatividade em situações de interlocuções diversas. Em uma situação hipotética de sala de aula, uma SD com o gênero resumo poderá, por exemplo, auxiliar na posterior produção do gênero resenha devido às regularidades e às capacidades de linguagem comuns a esses dois gêneros, tais como, por exemplo, a capacidade de descrever o objeto (livro, filme, texto) de análise ou estudo.

Desse modo, acreditamos que, apesar das eventuais limitações, a SD é um dispositivo metodológico importante para o ensino de língua materna na escola e, se aliado a outros aportes teórico-metodológicos, como os estudos de letramento, por exemplo, poderá funcionar como uma ferramenta didática mais eficaz, possibilitando, por conseguinte, uma interface maior entre as práticas escolares e sociais com gêneros.

#### 4.2.3 A proposta de progressão e agrupamento de gêneros

A ideia de organização e progressão curricular desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) parte da premissa de que contemplar apenas a diversidade de gêneros na sala de aula não é condição suficiente para uma aprendizagem sistemática e significativa da leitura e da escrita. Isso porque o foco da aprendizagem, na perspectiva desses autores, não se resume à mera apropriação do gênero por parte do aluno, mas no ensino de capacidades de linguagem que tomam como base os gêneros.

Por essa razão, a seleção dessa gama de textos de circulação social não deve ser feita aleatoriamente, mas de forma progressiva e sistemática, considerando os objetivos de ensino e aprendizagem previstos para os eixos de ensino de língua, em cada nível/ano de escolaridade. Assim, o agrupamento proposto pelos pesquisadores genebrinos considera, inicialmente, as potencialidades dos gêneros enquanto instrumentos semióticos de acesso às produções orais e escritas de

prestígio na sociedade<sup>56</sup>; e, num segundo momento, as expectativas de aprendizagem previstas para cada ano de escolarização.

Os gêneros possuem especificidades que os distinguem uns dos outros, o que requer modos de ensinar diferenciados. Por outro lado, “os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.120). Ou seja, existem algumas dimensões do gênero que podem ser transpostas para outros gêneros em razão, por exemplo, das suas similaridades quanto às propriedades linguísticas e à finalidade comunicativa: argumentar, narrar, descrever, etc.

Assim, tomando por base os parâmetros acima elencados, os teóricos genebrinos defendem que o agrupamento dos gêneros “ensináveis” deve considerar os seguintes critérios: a) a função social da escola e sua relação com as situações comunicativas em diferentes domínios discursivos da sociedade, como, por exemplo, o literário/ficcional, o jornalístico, o publicitário, etc. ; b) os tipos textuais já contemplados no currículo escolar: narração, descrição, etc.; e c) as capacidades de linguagem comuns aos gêneros. Vejamos abaixo o quadro proposto pelos autores:

---

<sup>56</sup> Os autores fazem referência aqui ao contexto suíço-francófono.

FIGURA 3: O AGRUPAMENTO DE GÊNEROS

ASPECTOS TIPOLOGICOS		
DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses da ação através da criação de intriga</i>	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.121)

É importante destacar aqui que, embora a tipologia acima possa parecer simplista ou reducionista, se considerarmos o universo de textos que circulam socialmente, ela não tem a pretensão de limitar ou determinar quais gêneros devem ou não fazer parte do cotidiano escolar. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p.62), "a hipótese de trabalho subjacente é a de que há uma afinidade suficientemente grande entre os gêneros agrupados, para que transferências se operem facilmente de um a outro, [...]". Nesses termos, a organização apresentada pelos autores acima citados parte da premissa de que algumas capacidades psicológicas relacionadas à produção de um determinado gênero podem ser

mobilizadas pelo indivíduo por ocasião da produção de outros gêneros com propriedades ou estruturas similares.

Um manual de instrução, por exemplo, tem como função prescrever uma ação a ser executada e, por essa razão, favorece o desenvolvimento da capacidade de **DESCREVER AÇÕES**, a qual pode ser transferida para a produção de outros gêneros da mesma natureza, como uma regra de jogo ou uma receita. De igual forma, a capacidade de **RELATAR**, que está relacionada à expressão das experiências vividas e situadas no tempo, pode ser desenvolvida por meio de um trabalho sistemático com gêneros como a notícia e o relato. Por sua vez, os gêneros da ordem do **NARRAR** possibilitam que os estudantes mobilizem o mundo do fantástico e do verossímil para se expressarem oralmente ou por escrito. Outra capacidade, a do **EXPOR**, contempla gêneros tipicamente escolares (Seminário) ou do domínio científico (Conferência) que favorecem a mobilização e a articulação de diferentes saberes para expressão oral ou escrita. Por fim, o agrupamento de gêneros do **ARGUMENTAR** potencializa a capacidade de os estudantes discutirem sobre temas sociais controversos da vida cotidiana.

Todavia, Dolz e Schneuwly (op. cit.) reconhecem que “também há capacidades de produção de linguagem que atravessam os diferentes agrupamentos e, logo, possibilidade de transferência transagrupamentos, [...]” (p.62). É o que ocorre, por exemplo, na produção de uma reportagem, cuja composição e o propósito não são apenas de relatar um fato, mas também revelar um posicionamento diante desse fato (SILVA, 2008). Nesse caso, a produção desse gênero contempla as capacidades de **RELATAR** e **ARGUMENTAR**.

Portanto, acreditamos que, conquanto alguns gêneros possam sim ser prototípicos de um agrupamento, outros se situam numa zona limítrofe e, sendo assim, podem favorecer o desenvolvimento de múltiplas capacidades de linguagem. Do ponto de vista didático, a ideia é situar os gêneros conforme suas dimensões em comum e suas propriedades ensináveis, de forma a contemplar o desenvolvimento de diferentes capacidades linguístico-discursivas do oral e do escrito. Em síntese, “Trata-se, mais simplesmente, de dispor de um instrumento suficientemente fundado teoricamente para resolver, provisoriamente, problemas práticos como a escolha dos gêneros e sua organização numa progressão” (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004, p.122).

Acreditamos, entretanto, que, no contexto educacional brasileiro, a lista dos gêneros contemplados em cada agrupamento pode se diferenciar um pouco da tipologia suíço-francófona em função do componente cultural local, aspecto que pretendemos explorar melhor em estudos posteriores.

No que concerne à progressão, Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004, p.122) alertam para a importância de levarmos em conta “as pesquisas em didática que consideram os limites da situação escolar e o currículo seguido pelos alunos”. Para tanto, os autores supracitados defendem que, durante as situações de ensino, o professor deve ter em mente as capacidades de linguagem iniciais dos alunos, os objetivos didáticos que precisam realmente ser atingidos, o enfrentamento das dificuldades, os fatores internos e externos que influenciam a aprendizagem dos estudantes, a utilização de recursos de apoio didático e a necessidade do suporte em sala de aula para o desenvolvimento da autonomia dos alunos (DOLZ, SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004).

Do ponto de vista metodológico, a progressão deverá contemplar os cinco agrupamentos propostos, de forma que o aluno possa desenvolver capacidades de linguagem distintas ao longo do processo de escolarização. Para tanto, Dolz; Schneuwly; Noverraz (op. cit.) sugerem uma progressão “em espiral” para o trabalho com a diversidade textual. De acordo com essa proposta, gêneros pertencentes a cada um dos agrupamentos podem ser trabalhados de forma sistemática desde os primeiros anos do ensino fundamental e retomados em diferentes níveis/anos de escolaridade, com objetivos de aprendizagem graduais cada vez mais complexos. Isso porque “a retomada dos mesmos gêneros, em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino a longo prazo e para assegurar uma construção contínua” (p.125).

Assim, devido a sua “fácil” aplicabilidade e transposição didática, os pressupostos teórico-metodológicos do ISD para o ensino de língua também foram rapidamente incorporados ao processo de elaboração curricular no contexto educacional brasileiro. Um exemplo recente é o estudo realizado por Magalhães e Ferreira (2014) sobre a proposta curricular do ano de 2012 da cidade de Juiz de Fora/MG, cujo processo de elaboração envolveu, segundo as pesquisadoras, uma ampla discussão com os segmentos da comunidade escolar (professores, diretores e coordenadores pedagógicos) em dois Seminários.

Ao analisarem a referida proposta, as autoras supracitadas identificaram uma concepção de linguagem como elemento de mediação entre os sujeitos em diferentes práticas sociais. No que tange ao trabalho com gêneros textuais, há, no referido documento curricular, uma seção destinada para tal, cujo aporte teórico inscreve-se nos estudos sócio-históricos de Bakhtin e, sobretudo, na vertente didática do ISD.

As pesquisadoras constataram uma forte adesão aos princípios de agrupamento e progressão curricular propostos pela Escola de Genebra. Isso porque a organização interna do documento sugere o desenvolvimento gradual de capacidades de linguagem em cada eixo organizador do ensino de língua materna, a saber: leitura, escrita, análise linguística e oralidade. A última seção da proposta curricular é destinada à apresentação de um quadro contendo o agrupamento dos gêneros sugeridos para os nove anos do ensino fundamental, numa abordagem *em espiral*, tal como propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Em síntese, a análise realizada por Magalhães e Ferreira (2014) evidenciou que a proposta curricular favorece uma reflexão sistemática sobre a linguagem e a formação de um aluno capaz de agir linguisticamente em diferentes práticas sociais.

Para uma melhor compreensão das concepções e da lógica que rege a organização das práticas de ensino dos gêneros nas aulas língua materna nas escolas públicas de Pernambuco, faremos, na seção a seguir, uma breve reflexão acerca das concepções e orientações sobre o ensino de gêneros presentes no currículo estadual, o qual, como já dissemos, materializa-se em três documentos oficiais: a BCC-PE, os PCE e as OTM. Reiteramos aqui a nossa hipótese inicial de que as prescrições neles contidas orientaram, de alguma forma, o agir didático das professoras de Língua portuguesa nas escolas da rede estadual de ensino no que concerne ao trabalho com gênero na sala de aula.



## 5 OS GÊNEROS NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO

Estudos recentes têm enfatizado o processo de elaboração dos currículos oficiais de Língua Portuguesa nas esferas federal, estadual e municipal. Os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam esses documentos têm constantemente evidenciado a necessidade de construção de um novo paradigma de ensino de língua, pautado nos usos e práticas sociais. Esse movimento também tem buscado, dentre outros aspectos, garantir a formação de um perfil de aluno que esteja em sintonia com as exigências da sociedade contemporânea.

Marinho (2001), por exemplo, ao realizar uma pesquisa sobre a oficialização das concepções de ensino de língua portuguesa no Brasil, analisou dezenove propostas curriculares de Língua Portuguesa voltadas para o Ensino Fundamental. Os resultados revelaram, dentre outros aspectos, um confronto entre antigas e novas concepções de ensino de língua, numa clara tentativa de demarcar um território conceitual, epistemológico e metodológico, por meio de remissões a um determinado domínio teórico e discussões sobre a natureza do saber e do fazer pedagógico. Nesse movimento discursivo, a análise realizada pela pesquisadora também apontou para uma forte influência dos estudos sócio-históricos no processo de elaboração das propostas curriculares no final do século XX e início do século XXI:

Guardadas as devidas dimensões de uma proposta curricular, os autores dos currículos sugerem ter buscado essa concepção interacionista ou dialógica numa teoria marxista, que apresenta uma visão sócio-histórica da linguagem, representada principalmente por Bakhtin e adeptos, no Brasil, somada a alguns conceitos eleitos como suporte para o aprendizado da língua, no plano das habilidades ou das competências linguísticas, herdados de teorias pragmáticas e da linguística textual (MARINHO, 2001, p. 53).

Desse modo, para melhor compreendermos essa concepção interacionista/dialógica que vem permeando a elaboração de currículos na última década, faremos uma breve remissão aos estudos de Voloshínov (1992) e Bakhtin (2003), para quem o estudo da língua deve tomar como ponto de partida o contexto de realização linguística em suas dimensões culturais, sociais e ideológicas.

A premissa básica defendida por esses teóricos, que tomam como contraponto inicial a concepção saussuriana de língua enquanto sistema abstrato de signos, é a de que a língua “apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta” (VOLOSHÍNOV, 1992, p.90) e, como tal, só se realiza através de interlocutores reais em situações concretas de uso. De acordo com Voloshínov (1992, p.124), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem do psiquismo individual dos falantes”. Isso significa que a língua deve ser concebida primeiramente como uma prática social, ou seja, um fenômeno historicamente situado e, portanto, de caráter ideológico e dinâmico. Assim, ao compreender que a língua só existe e evolui em situações concretas de interlocução, o autor em tela propõe a seguinte ordem teórico-metodológica para seu estudo:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, das categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua a sua interpretação lingüística habitual (VOLOSHÍNOV, 1992, p. 124).

Como podemos perceber, na perspectiva de Voloshínov (op.cit.), análise da língua só faz sentido quando realizada em seu funcionamento, ou seja, nos seus usos e na relação destes com o contexto sócio-histórico e ideológico. É só nesta condição que seremos capazes de compreender como as formas linguísticas se manifestam nas diversas situações de interação verbal e como evoluem no quadro dessas relações com o mundo exterior. Em outros termos, trata-se de reconhecer que na relação social é produzida uma estrutura comunicativa que se configurará em formas padrões relativamente estáveis de um enunciado, as quais denominamos de gêneros (BAKHTIN, 2003). Assim, cada gênero é definido numa determinada situação de interlocução, sendo os seus elementos de estilo e composição guiados pela funcionalidade e finalidade. Nesse sentido, reconhecer as estruturas linguísticas e composicionais, bem como identificar a finalidade de determinados gêneros pode contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas e sociodiscursivas dos indivíduos.

No âmbito nacional, os PCN de Língua Portuguesa já evidenciam uma clara adesão aos estudos bakhtinianos e aos pressupostos teórico-metodológicos da Escola de Genebra (MACHADO, 2009). Já no estado de Pernambuco, a necessidade de alinhar as políticas públicas de educação e avaliação locais com a concepção de língua vigente nos documentos oficiais e, ao mesmo tempo, atender a determinações de base legal, resultou na elaboração de uma Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco, a BCC-PE, e das Orientações Teórico-Metodológicas para o Ensino de Língua Portuguesa (OTM), no ano de 2008; e, recentemente, no ano de 2013, nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, mais conhecidos como Parâmetros Curriculares Estaduais (PCE). No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, esses documentos foram elaborados com o objetivo também de reorientar o fazer pedagógico nas redes públicas de ensino do referido estado a partir de um currículo único, pautado por competências e habilidades.

Ao nos filarmos ao aporte teórico-metodológico do ISD e seus diálogos possíveis, também estamos assumindo que os pré-construídos (BRONCKART, 2006/2008), que se situam no primeiro nível de análise do agir humano, influenciam nas situações de trabalho. Por essa razão, embora a BCC-PE, as OTM e os PCE não tenham sido o objeto de análise deste estudo, a leitura que realizamos dos seus princípios e orientações para o ensino de gêneros nos ajudaram a compreender melhor como essas prescrições foram ressignificadas no agir didático das professoras colaboradoras, uma vez que, em tese, são elas que orientam as ações docentes na sala de aula.

## 5.1 A BASE CURRICULAR COMUM

A Base Curricular Comum para as Redes Públicas de ensino do Estado de Pernambuco (BCC-PE) resultou de uma necessidade de colocar as políticas públicas de educação e avaliação do estado de Pernambuco em sintonia com os dispositivos educacionais legais e as orientações curriculares nacionais. Portanto, trata-se, como o próprio nome já diz, de uma base, ou seja, de um documento de referência a partir do qual as redes públicas de ensino do estado de Pernambuco, considerando as especificidades locais, devem elaborar suas próprias propostas

curriculares. No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, a BCC-PE tem como objetivo reorientar o fazer pedagógico nas redes públicas do estado a partir de um currículo único, construído por competências e habilidades. Assim, pretendemos, neste subtópico, discutir acerca da relação ensino e currículo no estado de Pernambuco com base nos estudos de Lima (2010) e Nóbrega e Suassuna (2014).

O processo de elaboração da BCC-PE ocorreu entre os anos de 2004 e 2008 e contou com a participação de diferentes segmentos sociais, direta ou indiretamente envolvidos com o sistema educacional local, a saber: representantes da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Secretaria Estadual de Educação (SEE), Conselho Estadual de Educação (CEE), Associação Municipal de Pernambuco (AMUPE) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), além de professores das redes públicas de ensino de Pernambuco e consultores de Instituições de Ensino Superior (IES). A sistemática de trabalho para elaboração do documento contemplou a realização de várias reuniões e seminários, com a participação efetiva de todos os segmentos implicados no processo (LIMA, 2010).

Em relação ao aspecto pedagógico, a BCC-PE foi elaborada com o objetivo de reorientar as práticas de ensino nas redes públicas do estado de Pernambuco a partir de um currículo único, construído por competências e habilidades. Ademais, havia a necessidade de alinhar as políticas públicas de avaliação educacional do estado de Pernambuco com os documentos curriculares e avaliações em larga escala nos âmbitos estadual e nacional. Assim:

A BCC está atrelada à política de avaliação institucional das redes públicas de Pernambuco, conhecida como SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco), que inclui os municípios, num esforço conjunto de melhoria da qualidade da educação. Foi exatamente a realização dessa política de avaliação que gerou a necessidade de uma base comum que pudesse orientar a elaboração dos testes com um mínimo de uniformidade e confiabilidade, uma vez que a diversidade de currículos do estado e dos municípios se constituía num elemento dificultador (NÓBREGA e SUASSUNA, 2014, p.927).

Uma pesquisa realizada por Lima (2010), que teve como um dos objetivos investigar as orientações sobre o ensino de gêneros na BCC-PE, mapeou alguns

princípios sobre o ensino de língua subjacentes ao referido documento, em especial, no que se refere à concepção de língua, texto e gênero.

No que concerne à noção de língua, a pesquisadora constatou que a BCC-PE assume uma perspectiva sociinteracionista e discursiva da linguagem, uma vez que os princípios defendidos pelo documento “se aproximam da compreensão bakhtiniana de língua como interação verbal” (LIMA, 2010, p.177). Isso implica uma visão de língua como elemento vinculado à esfera social e, por essa razão, só pode ser analisada em contextos de ações socialmente orientadas entre dois ou mais indivíduos. Tal perspectiva pressupõe um ensino de língua materna pautado nos usos sociais das formas linguísticas em que os interlocutores assumem um papel importante, uma vez que é através da interação com o outro em um dado contexto enunciativo e ideológico que o indivíduo se constitui historicamente como sujeito do dizer e do fazer.

Sobre o trabalho com textos na sala de aula, a autora observou que, para a BCC-PE, “o texto surge como resposta a uma situação específica de interlocução” (LIMA, 2010, p.119). Nesse sentido, a compreensão desse documento acerca do trabalho com textos orais e escritos na escola é a de que professores e alunos precisam levar em consideração as condições de produção que, por sua vez, definirão o gênero a ser produzido, bem como a definição do suporte em que o texto será veiculado. O mesmo vale para a leitura, uma vez que os textos não podem ser compreendidos fora do contexto social, histórico e cultural em que foram produzidos.

Já em relação à categoria gênero, um mapeamento realizado pela pesquisadora acerca das ocorrências da palavra “gênero” na BCC-PE identificou dezesseis ocorrências do termo ao longo do documento, sendo que “em dez situações, essa palavra vem associada aos termos ‘variedade’, ‘diferente’ ou ‘diversidade’ distribuídos nas seções ‘princípios orientadores’ e ‘competências e saberes’” (p.131). Isso evidenciou, a priori, a importância que o documento atribui à necessidade de a aula de língua portuguesa contemplar uma gama variada de textos pertencentes a diferentes esferas sociais de circulação. Ao analisar melhor essas ocorrências, a pesquisadora verificou ainda que “o documento indica uma compreensão de que os textos se materializam nos gêneros, [...]” (p.123). Assim, ao defender o estudo da língua a partir da diversidade de textos que circulam socialmente, não se espera que o aluno seja capaz apenas de reconhecer aspectos temáticos, composicionais e de estilo do gênero, mas, sobretudo, desenvolva a

capacidade de mobilizar esses saberes para selecionar, dentre os modelos de referência disponíveis nas diferentes esferas da atividade humana, aquele gênero que melhor atenda à situação de interlocução imediata. Nesse sentido, o gênero é concebido na BCC-PE como uma forma relativamente estável de enunciado, ou seja, um artefato simbólico maleável e sócio-historicamente construído que visa responder a condições e finalidades específicas em um contexto de interlocução particular.

Quanto aos princípios didáticos defendidos pela BCC-PE para o ensino de gêneros, a pesquisadora encontrou, em sua análise, três grandes categorias: diversidade de gênero, texto como unidade de ensino e trabalho com textos orais e escritos. Ao todo, são sugeridos no documento cinquenta e cinco gêneros para o trabalho na sala de aula, os quais pertencem a diferentes esferas de circulação social (jornalística, a científica, a literária, etc.) e contemplam as diferentes capacidades de linguagem, tais como relatar (notícia, reportagem, relatório,...), narrar (fábula, conto, ...), argumentar (debate, editorial,...), etc.

O texto, concebido como unidade de ensino, é apontado como ferramenta didática fundamental para o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas nos eixos da leitura, escrita e oralidade. Para tal, a BCC-PE destina trinta e oito competências ao trabalho com o texto oral ou escrito. Todavia, Lima (2010) alerta para o fato de que, embora a perspectiva de se ensinar língua a partir de uma diversidade textual esteja presente nos fundamentos teórico-metodológicos da BCC-PE, parece não haver no documento uma preocupação com um trabalho sistemático em torno do texto:

É possível conceber, como parece estar subjacente à proposta, um ensino por imersão, ou seja, um ensino cuja ênfase seja a de promover muitas atividades de ler e produzir, com pouca atenção às situações de análise de textos, quanto à forma composicional, estilo ou mesmo sobre os contextos de produção (LIMA, 2010, p.143).

No que concerne aos eixos organizadores do ensino de língua, a pesquisadora identificou que das dezenove competências propostas ao eixo da escrita, apenas duas são destinadas ao trabalho com gêneros. Essas competências contemplam a dimensão composicional do gênero, atentando, sobretudo, para os modos de organização e disposição gráfica do gênero. Com isso, espera-se que, ao produzir um texto, o aluno saiba fazer uso adequado dos recursos gráficos e das

sequências textuais prototípicas dos gêneros em conformidade com a situação de interlocução.

Em relação ao eixo da leitura, são propostas quarenta e três competências. Destas, apenas uma destina-se especificamente ao trabalho com gênero: a de reconhecer as suas características composicionais. Nesse caso, a ideia subjacente é de fazer com que o aluno desenvolva a compreensão de que os gêneros são artefatos simbólicos relativamente estáveis, cuja forma de apresentação depende, e muito, das convenções culturais e sociais locais.

Já em relação ao eixo da oralidade, duas, das dezoito competências propostas para esse eixo, enfocam o trabalho com o gênero. As competências enfatizam a capacidade de diferenciar gêneros orais, formais e informais, em diferentes esferas de circulação social, o que exige uma compreensão, por parte do aluno, de que tais gêneros se diferem tanto no aspecto linguístico e composicional, quanto em função do seu propósito comunicativo. Existe ainda a preocupação com o fato de o aluno saber adequar-se às condições de produção e recepção de gêneros orais em um dado contexto interlocutivo.

No que se refere ao eixo da análise linguística, a pesquisadora constatou que das vinte e cinco competências propostas para esse eixo, apenas quatro relacionam-se exclusivamente ao trabalho com o texto. Não foram encontradas ocorrências que evidenciassem a relação dessas competências com o estudo do gênero (LIMA, 2010).

Em síntese, observamos que o estudo realizado por Lima (op.cit.) evidenciou que apenas cinco competências da BCC-PE são direcionadas ao trabalho com gênero, sendo a grande maioria (quarenta e nove) destinada a explorar apenas a dimensão do texto (relações de sentido, progressão, intertexto, etc.). Ainda de acordo com a pesquisadora, esse dado sugere “um afastamento do princípio de que os textos se materializam em determinados gêneros, defendido pela proposta” (LIMA, 2010, p.178). Quanto ao ensino do gênero, de modo geral, o estudo revelou que, embora a BCC-PE defenda um trabalho a partir da diversidade de textos, as orientações nela contidas não discutem, de forma mais sistemática, as dimensões exploráveis do gênero, nem tampouco as capacidades de linguagem a ele relacionadas. Ademais, não fica claro para o leitor em que medida as competências propostas se relacionam com os pressupostos teóricos sobre gênero defendidos pelo documento.

Já Nóbrega e Suassuna (2014), na tentativa de compreender o processo de apropriação dos professores em relação às prescrições oficiais para o ensino, realizaram uma pesquisa com alguns professores da rede estadual de ensino de Pernambuco acerca das concepções e da seleção dos conteúdos a serem ensinados nas aulas de Língua Portuguesa, considerando o currículo proposto. Os pesquisadores, apoiados numa teoria curricular crítica<sup>57</sup>, constataram que, no geral, os professores compreendem o currículo apenas como uma prescrição, ou seja, uma lista de conteúdos ou orientações que o professor deve seguir. Essa concepção aproxima-se, segundo os pesquisadores, de uma abordagem mais tradicional de currículo, segundo a qual o conhecimento é estático, linear e previamente organizado para atingir objetivos escolares preestabelecidos, sem qualquer relação com o contexto social e cultural (SILVA, 2005).

O estudo também evidenciou que, embora os docentes reconheçam a BCC-PE como um documento de referência para as práticas pedagógicas, o que efetivamente é materializado na sala de aula são os conteúdos normatizados<sup>58</sup> pela Secretaria Estadual de Educação, os quais, segundo relato dos próprios professores, “divergem das orientações da BCC, uma vez que impõem uma lista pré-definida de conteúdos estanques, enquanto a BCC prioriza competências e habilidades” (NÓBREGA e SUASSUNA, 2014, p.945). Um dado positivo desse estudo são os dizeres dos professores acerca da seleção do que efetivamente é ensinado na sala de aula. Os relatos docentes evidenciam uma desejável fase de transição de uma concepção de língua mais tradicional para uma concepção mais interacionista. Por outro lado, a constante preocupação dos professores em cumprirem, à risca, os conteúdos, habilidades e competências estabelecidos pelo currículo revela, segundo os autores, a natureza altamente prescritiva e inflexível do currículo, o que não contribuiria para o desenvolvimento da autonomia docente.

Os resultados encontrados por Nóbrega e Suassuna (2014) nos levam, sem dúvida, a refletir sobre a natureza do currículo e das concepções dos professores acerca do que, de fato, deve ou não ser ensinado nas aulas de língua materna, o que, inevitavelmente, passaria por uma discussão mais profunda sobre a formação inicial e continuada de professores. Na perspectiva por nós aqui defendida, o

---

<sup>57</sup> De acordo com essa teoria, o currículo deve ser visto com fruto de lutas, tensões. Desse modo, o conhecimento é visto como um produto sociocultural resultante desses embates que envolvem relações ideológicas e de poder (SILVA, 2005).

<sup>58</sup> Os conteúdos são estabelecidos pelas Orientações Teórico- Metodológicas (OTM) para as escolas de ensino fundamental e médio regulares. Para as Escolas de Referência em Ensino Médio, existe a Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral. Discutiremos um pouco mais sobre as OTM mais adiante.



currículo escolar deve ser visto como um artefato sociocultural resultante de um debate coletivo mais amplo. Em outros termos, as competências e habilidades nele contidas devem ser fruto de um “consenso” de subjetividades e teorias acerca da noção de conhecimento, sujeito, sociedade, língua e cultura. Sob esse viés, concordamos, em parte, com o estudo de Nóbrega e Suassuna (2014), uma vez que, a nosso ver, o único dispositivo que a escola tem para assegurar aprendizagens mínimas é o currículo, o que não significa necessariamente que os professores devam tomá-lo como uma “camisa de força”. E definitivamente não o fazem, como veremos mais adiante na análise do agir didático das professoras. Assim, diferentemente de Nóbrega e Suassuna (2014), entendemos que a questão da autonomia docente não está relacionada apenas ao fato de os professores não terem que seguir uma prescrição de ensino. Ou seja, a autonomia está também na singularidade de cada sujeito, na capacidade que cada indivíduo tem de agir de forma diferente, conforme suas próprias convicções, saberes etc. Sob esse prisma, embora haja prescrições para o seu trabalho, a autonomia docente se faz presente nas experiências singulares de cada professor em sala de aula.

Feitas as considerações acerca dos pressupostos teórico-metodológicos da BCC-PE para o ensino de gêneros, tentaremos, no tópico seguinte, ampliar a nossa compreensão acerca das prefigurações oficiais sobre ensino de gênero na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Para tal, iremos apresentar os princípios teórico-metodológicos que regem outro documento de referência para as práticas de ensino na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco: os Parâmetros Curriculares Estaduais (PCE).

## 5.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES ESTADUAIS

Os Parâmetros Curriculares Estaduais (PCE) foram publicados recentemente pela Rede Estadual de Ensino com o objetivo de “orientar o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas em sala de aula” (PERNAMBUCO, 2012, p.13). O processo de elaboração desse documento foi resultante de uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco e levou aproximadamente seis meses (janeiro a junho de 2012) até a publicação da versão final. A ação, coordenada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da

Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (CAEd/UFJF), contou com a participação, por representação, de vários segmentos da sociedade comprometidos com a educação formal pública, a saber: UNDIME, universidades públicas locais (UFPE, UFRPE, UPE), além de professores das redes estaduais e municipais de ensino do estado de Pernambuco. A ideia era “revisitar os documentos curriculares existentes e elaborar parâmetros curriculares para a rede pública do estado de Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2012, p.17).

Situando, brevemente, o processo de elaboração dos PCE, a ação teve início com a apresentação de uma versão preliminar do documento que foi produzida pelo grupo de consultores dos componentes curriculares específicos do CAEd/UFJF. Essa versão “zero” do documento foi submetida à apreciação de um grupo de especialistas de Pernambuco, em um encontro de 40 horas, em formato de oficina, no período de 16 a 20 de janeiro de 2012. Nesse momento, a dinâmica de trabalho consistiu na divisão dos especialistas por nível/modalidade de ensino. Cada grupo foi orientado por um consultor do CAEd, o qual conduziu as discussões a partir da versão apresentada. O objetivo era, ao final do encontro, produzir uma versão que contemplasse o olhar dos especialistas locais sobre as especificidades da educação pública do estado de Pernambuco.

Depois de pronta, essa versão (ou versão 1) do documento foi submetida à apreciação de aproximadamente 4.000 professores das redes municipais e estadual, distribuídos em oficinas realizadas em diferentes regiões do estado. A discussão junto ao corpo docente foi mediada por um monitor previamente orientado e tinha como objetivo “analisar a Versão 1 e contribuir com sugestões: propondo alterações, exclusões e/ou complementos” (PERNAMBUCO, 2012, p.55). Já de posse da versão reformulada pelos professores (versão 2), o grupo de consultores e especialistas voltou a reunir-se em novo encontro, com 16 horas de duração, entre os dias 28 e 29 de junho do mesmo ano. O objetivo, dessa vez, era consolidar as contribuições dos professores e elaborar a versão final dos PCE.

A versão final do documento para o componente curricular de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental e Médio) foi estruturada por eixos, evidenciando que “a organização e sistematização do trabalho com a linguagem na escola deve considerar o compromisso da disciplina com o desenvolvimento de capacidades linguísticas de leitura, escrita e oralidade (produção e recepção)” (PERNAMBUCO, 2012, p.15).

As Expectativas de Aprendizagem (EA) contidas nos PCE estão relacionadas ao desenvolvimento de conhecimentos sobre a linguagem em suas diferentes manifestações. Assim, a abordagem sugerida é em espiral (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), uma vez que as competências propostas nos diferentes eixos de ensino são retomadas e ampliadas em um grau maior de complexidade, à medida em que os alunos forem avançando, de modo que sejam consolidadas ao final do processo de escolarização. Essa abordagem sistemática e gradual das capacidades de linguagem é apresentada graficamente no documento por meio de cores, tal como evidenciam as figuras abaixo:

FIGURA 04: A ABORDAGEM GRADUAL DAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

<ul style="list-style-type: none"> <li>• a cor branca indica que a expectativa não precisa ser objeto de intervenção pedagógica naquela etapa de escolarização, pois será trabalhada posteriormente;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a cor azul clara indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve começar a ser abordada nas intervenções pedagógicas, mas sem preocupação com a formalização do conceito envolvido;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a cor azul celeste indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve ser abordada sistematicamente nas intervenções pedagógicas, iniciando-se o processo de formalização do conceito envolvido;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a cor azul escura indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) se espera que uma expectativa seja consolidada como condição para o prosseguimento, com sucesso, em etapas posteriores de escolarização.</li> </ul>

Fonte: PERNAMBUCO (2012, p.16)

FIGURA 05: A ABORDAGEM GRADUAL DAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM 2

ESCRITA – DISCURSO ARGUMENTATIVO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA17- Expressar opinião na produção de gêneros textuais que requeiram o uso de estratégias de convencimento do leitor (propagandas, resenhas, cartas de leitor, editorial, artigo de opinião, debate).												
EA18- Defender um ponto de vista utilizando diversos tipos de argumentos (evidências da realidade, dados estatísticos, argumento de autoridade, exemplificação, alusão histórica).												

Fonte: PERNAMBUCO (2012, p.116)

A apresentação gráfica das EA nas figuras acima facilita a compreensão por parte do professor em relação à proposta do documento, uma vez que permite identificar claramente o momento a partir do qual a exploração dessas EA deve ser iniciada, o seu percurso de sistematização até o processo de consolidação.

Como podemos observar, a forma de apresentação gráfica e a organização das EA nos PCE indicam uma aproximação com os princípios de agrupamento e progressão propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para quem o ensino de língua deve favorecer o desenvolvimento de capacidades de linguagem de forma gradual e sistemática.

Assim, são seis os eixos organizadores do ensino de língua portuguesa propostos pelo documento: 1. Apropriação do Sistema Alfabético; 2. Análise Linguística (eixo vertical); 3. Oralidade; 4. Leitura; 5. Letramento Literário; 6. Escrita. A opção metodológica de deslocar o eixo da Análise Linguística para o plano vertical está relacionada à concepção de língua defendida pelos PCE:

O Eixo 2, da Análise Linguística, ao ser colocado como eixo vertical, indica o deslocamento, para o segundo plano, daquilo que tradicionalmente constituiu o ensino de Português nas escolas brasileiras, pelo menos até a década de 70, sem muito questionamento: o trabalho com a metalinguagem” (PERNAMBUCO, 2012, p.15).

Nessa perspectiva, a ideia defendida pelo documento é a de que os fenômenos linguísticos e os elementos gramaticais não devem ser explorados de forma isolada, por meio de classificações ou exercícios de memorização, mas de forma integrada aos demais eixos de ensino. Isso implica, necessariamente, uma abordagem docente em sala de aula que leve em consideração os efeitos de sentido decorrentes dos recursos linguísticos utilizados nos textos orais ou escritos, em contextos interlocutivos diversos. Assim, “as práticas de ensino de linguagem articulam, portanto, atividades que contemplam os usos da língua e atividades de reflexão sobre esses usos” (PERNAMBUCO, 2012, p.16).

Ao analisarmos as EA do eixo da Análise Linguística que atravessarem verticalmente os demais eixos de ensino, observamos que as expectativas previstas se relacionam, de modo geral, a um trabalho articulado aos elementos gramaticais do texto ou a produção de efeitos de sentido. As EA desse eixo que enfocam um

trabalho mais específico com o gênero são encontradas apenas na relação com os eixos da Oralidade e da Escrita. Vejamos:

EA1 – Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva.

EA3 – Elaborar planos de trabalho para a produção oral, necessários ao momento da produção (perguntas de uma entrevista, roteiros de seminários, perguntas para uma palestra) (PERNAMBUCO, 2012, p.60).

EA6 – Integrar recursos verbais e não verbais na produção de textos de diferentes gêneros (PERNAMBUCO, 2012, p.112).

EA8 – Empregar regras de concordância verbal, dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos.

EA10 – Empregar regras de concordância nominal, dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos.

EA12 – Empegar regras de regência verbal e nominal, dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos.

EA13 – Empregar regras de colocação pronominal dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos (PERNAMBUCO, 2012, p.113).

No primeiro bloco (EA1 a EA3), as EA enfocam o planejamento dos gêneros orais, cujo processo de elaboração está diretamente vinculado ao contexto físico de interação, aos objetivos comunicativos pretendidos e a posição dos interlocutores envolvidos. Ou seja, o objetivo aqui é fazer com que o aluno compreenda, a priori, que a modalidade oral, assim como a escrita, é planejada (MARCUSCHI, 2004). Além disso, há também uma clara preocupação com o “saber o que dizer” e “como dizer”, ao propor que o aluno desenvolva a capacidade de realizar previamente as escolhas linguísticas que servirão de base para a produção do gênero oral em função dos determinantes externos implicados no contexto em que geralmente esses gêneros circulam (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Já no segundo bloco (EA6 a EA13), as EA se articulam ao eixo da Escrita e contemplam, em sua maioria, a utilização de normas gramaticais na produção de gêneros mais formais da esfera pública. A capacidade de o aluno articular a linguagem verbal e não verbal (multimodalidade) na produção de textos escritos é contemplada apenas em uma expectativa (EA6).

No que concerne ao eixo Letramento Literário, a ideia inicial era que ele fosse parte integrante do eixo de leitura. Entretanto, por considerar que existem características que são peculiares ao texto literário, a opção metodológica dos

especialistas de língua portuguesa foi a de considerá-lo como um eixo em separado, mas sem perder de vista a sua relação com o eixo da leitura para a formação do leitor literário. “Portanto, ao listarmos, no quadro anterior – eixo da leitura – expectativas de aprendizagem de leitura, estamos contemplando, particularmente nos discursos narrativo e poético, a formação do leitor de literatura” (PERNAMBUCO, 2012, p.85).

Nesse eixo de ensino, as EA que contemplam o trabalho com os gêneros ocupam-se exclusivamente da dimensão estética e plurissignificativa dos gêneros do domínio ficcional, tais como fábulas e contos de natureza diversas:

EA1 – Interagir com narrativas ouvidas (fábulas, contos de fadas, contos populares, contos maravilhosos), comentando-as

EA2 – Interagir com narrativas lidas (fábulas, contos de fadas, contos populares, contos maravilhosos), comentando-as (PERNAMBUCO, 2012, p.100)

Quanto ao eixo da leitura, os PCE apoiam-se em estudos de pesquisadores como Ângela Kleiman, Ingedore Koch, Vanda Maria Elias e Irandé Antunes para defender uma perspectiva de ensino que leve em consideração as práticas sociais de uso da linguagem fora da escola. Sob essa perspectiva, a leitura é concebida no documento como um processo interativo de construção de sentidos que envolve tanto a dimensão subjetiva como social. Do ponto de vista metodológico, essa concepção requer do professor uma postura colaborativa, ou seja, de um mediador capaz de promover a negociação de significados entre o texto e o leitor na sala de aula. Ademais, para que o processo de leitura seja, de fato, significativo, faz-se necessário que a seleção dos textos leve em consideração os contextos situados de interação fora da escola. Nesses termos,

deve-se buscar também oportunizar aos estudantes o contato com grande variedade de gêneros (notícias, artigos de opinião, contos, textos de informação, manuais, poemas etc.) e suportes textuais (jornais, livros, revistas, *sites*, *blogs* etc) (PERNAMBUCO, 2012, p.65).

Assim, percebemos que, assim como ocorre na BCC-PE, o princípio da diversidade textual perpassa a proposta dos PCE para o trabalho com a leitura na escola. Portanto, há no documento um indicativo de que a escola, enquanto agência de letramento (KLEIMAN, 2007), deve possibilitar o contato dos alunos com uma

gama de textos em circulação como forma de favorecer a inserção destes em diferentes espaços sociais: “a escola deve esforçar-se por aproximar as práticas escolares das práticas sociais de leitura, fazendo sentido dessa atividade” (PERNAMBUCO, 2012, p.66).

Todavia, cabe aqui ressaltar que apenas o acesso à diversidade não é garantia para o desenvolvimento da proficiência leitora, fazendo-se necessário um trabalho sistemático que objetive o desenvolvimento de habilidades específicas de leitura, em conformidade com o gênero a ser abordado na sala de aula. Por essa razão é que os PCE propõem os seguintes tópicos estruturantes para o trabalho com a leitura, a saber: 1. Gêneros Textuais e funções comunicativas; 2. Procedimentos de leitura em diferentes discursos; 3. Organização temática e 4. Sequências Textuais.

O primeiro tópico reúne Expectativas de Aprendizagem (EA) que dizem respeito a conhecimentos sobre os diferentes gêneros textuais, seus objetivos comunicativos e seus suportes, sobre os contextos sociocomunicativos de produção dos diferentes gêneros e sobre sua forma de estruturação” (PERNAMBUCO, 2012, p.71). Com isso, espera-se que, ao final de um ciclo de aprendizagem, o aluno seja capaz de identificar não só os elementos estruturantes de diferentes gêneros e suas esferas ou meios de circulação, mas também reconheça as finalidades comunicativas desses mesmos gêneros, suas condições de produção, etc.

Já o segundo tópico contempla “os procedimentos gerais de leitura, constitutivos dos processos de produção de sentido [...]” (PERNAMBUCO, 2012, p.72). Ou seja, as competências nele elencadas buscam favorecer o desenvolvimento de habilidades necessárias à compreensão de textos de modo geral. O terceiro tópico, intrinsecamente relacionado ao segundo, é destinado a distinguir “expectativas de aprendizagem relacionadas à organização temática do texto” (p.72). Enquadram-se, nesse tópico, as EA que contemplam exclusivamente a macroestrutura textual, ou seja, a coerência global do texto, o conjunto das partes (parágrafos, tópicos,...) que o constituem e as relações de sentido que se estabelecem entre elas.

Por fim, o último tópico compreende a organização estrutural do texto. As EA nele propostas são agrupadas em uma tipologia de textos composta por diferentes sequências textuais (narração, argumentação, exposição, injunção, descrição, discurso de relato e discurso poético). De acordo com os PCE, essas sequências

“são também critério para organizar os objetivos do ensino, pois levam em conta as especificidades estruturais e linguístico-discursivas dos gêneros textuais” (PERNAMBUCO, 2012, p.67). Percebemos aqui que a forma de organização curricular presente nos PCE se aproxima, mais uma vez, da proposta de agrupamento de gêneros elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Em relação às EA que enfocam diretamente o trabalho com gêneros, observamos que, no geral, elas visam não só o desenvolvimento de habilidades como identificar o conteúdo temático ou os elementos linguísticos presentes na superfície do texto, mas também a capacidade de perceber como esses elementos linguísticos, a depender do gênero, produzem efeitos de sentido diversos e/ou remetem a discursos já materializados em outros textos. Vejamos:

- EA8 - Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros.
- EA11 – Identificar efeitos de humor ou ironia em diferentes gêneros textuais.
- EA23 – Inferir o sentido global ou ideia central em determinados gêneros.
- EA25 – Identificar as vozes que se manifestam nos diversos gêneros textuais literários e não literários. (PERNAMBUCO, 2012, pp. 74-75).

Também foram encontradas EA que se relacionam à análise, ao reconhecimento e/ou caracterização de gêneros pertencentes a diferentes esferas de circulação, com base em seus elementos composicionais, linguísticos e/ou sociodiscursivos, como em:

- EA2 – Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção.
- EA3 – Identificar o gênero de um texto, considerando a situação discursiva.
- EA4 – Analisar textos de ambientes virtuais reconhecendo marcadores, estratégias e recursos discursivos pertinentes aos gêneros digitais.
- EA5 – Estabelecer relações entre diferentes gêneros considerando suas especificidades: contexto de produção, organização composicional, gráfica, marcas linguísticas e enunciativas.
- EA6 – Comparar uma mesma informação divulgada em diferentes gêneros e/ou meios de comunicação. (PERNAMBUCO, 2012, p.73).



Por fim, as EA abaixo compreendem especificidades estruturais e linguístico-discursivas dos gêneros pertencentes aos diferentes agrupamentos: os da ordem do narrar (EA43), argumentar (EA55 e EA56), transmitir conhecimentos (EA68) e da ordem do relatar (EA88):

EA43 – Reconhecer procedimentos descritivos e sua função em gêneros do narrar (PERNAMBUCO, 2012, p.77).

EA55 – Reconhecer a defesa de pontos de vista em textos da ordem do argumentar, como propagandas e cartazes de publicidade (PERNAMBUCO, 2012, p.78).

EA56 – Reconhecer em diferentes textos argumentativos (artigo de opinião, carta do leitor, reclamação, editorial, propaganda, campanhas publicitárias): tese, hipótese, argumentos, conclusão (PERNAMBUCO, 2012, p.79).

EA68 – Apropriar-se de conhecimentos a partir da leitura de gêneros da ordem da construção e da transmissão de saberes, tais como de curiosidades científicas e textos didáticos (PERNAMBUCO, 2012, p.80).

EA88 – Reconhecer especificidades composicionais de gêneros do relatar (título, subtítulo, lide, corpo do texto, conclusão) (PERNAMBUCO, 2012, p.83).

Em síntese, a proposta também defende que o aluno possa, de forma gradual, desenvolver a proficiência em leitura a partir da exploração sistemática das dimensões composicional, temática e sociodiscursiva dos mais variados gêneros em circulação.

No que concerne ao trabalho com a escrita, os PCE orientam-se por uma abordagem interacionista, segundo a qual a escrita é concebida, tal qual a leitura, “em sua dimensão discursiva, estruturada a partir de situações comunicativas reais e contextualizadas, em função das quais se constrói o sentido para o que se escreve” (PERNAMBUCO, 2012, p.104). Desse modo, o ato de escrever na escola não deve prescindir de uma *representação da situação de comunicação* na qual devem ser levados em consideração os papéis e as intenções dos interlocutores envolvidos e o propósito comunicativo, pois, como já dissemos, são esses elementos que, grosso modo, definirão o gênero a ser produzido (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY,

2004). Nessa perspectiva, os gêneros devem ser tomados como referência para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas ao eixo da escrita.

Partindo, portanto, do pressuposto de que os alunos já possuem uma relação com a escrita que é anterior ao processo de escolarização, os PCE propõem que o ponto de partida para as primeiras produções escritas na escola seja o reconhecimento de que esse repertório existe e que é a partir dele que novos conhecimentos sobre a escrita devem ser agregados de forma sistemática e progressiva. Nos termos do próprio documento,

a apropriação dos gêneros textuais se dá à medida que os estudantes vivenciam situações mediadas pelo texto escrito e são levados a refletir sobre essas situações e a estrutura dos textos nelas produzidos (PERNAMBUCO, 2012, p.107).

A proposta de vincular as práticas de escrita na escola às situações da vida cotidiana e, sobretudo, às esferas públicas da vida social requer uma abordagem integrada com os demais eixos organizadores do ensino de língua (leitura, oralidade, análise linguística), de forma que se possa, efetivamente, estudar a língua em uso, em suas diferentes manifestações sociais e discursivas. Para tal, os PCE sugerem que os professores considerem essa articulação durante a elaboração do planejamento, pois só assim será possível “pensar uma abordagem dos gêneros orais e escritos baseada, ao mesmo tempo, num reconhecimento das situações sociais que dão origem a esses gêneros e de sua estrutura linguística.” (PERNAMBUCO, 2012, p.108).

Concebendo, portanto, que o ensino de língua materna deve abranger esses eixos de ensino de forma concomitante, os PCE propõem duas formas de organização para o trabalho sistemático e gradual com a escrita na escola: as sequências didáticas e os projetos de trabalho.

Na primeira, o documento inscreve-se claramente na perspectiva teórica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que, como já discutimos, consiste em um conjunto de atividades encadeadas e articuladas entre si em torno da produção um gênero textual oral ou escrito. Para isso, se faz necessário que o professor leve em consideração alguns critérios para a seleção, agrupamento e progressão dos gêneros que se tornarão objeto de reflexão mais sistemática na escola (PERNAMBUCO, 2012).

Já a proposta de produção escrita a partir de Projetos de Trabalho é pautada na pedagogia por projetos (DEWEY, 1947) e tem como foco o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita a partir de situações concretas que levem em consideração as necessidades de aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista prático, esses projetos “requerem a organização do espaço da sala de aula de modo a favorecer o contato com diferentes gêneros textuais e o compartilhamento das produções e descobertas dos estudantes” (PERNAMBUCO, 2012, p.109). Essa proposta assemelha-se aos projetos de letramento (KLEIMAN, 2000/2013) no que tange ao modo de organização, pois este último também contempla práticas de leitura e escrita situadas no cotidiano dos alunos, em que os textos lidos e produzidos no interior da sala de aula servem de subsídio para atividades de linguagem que se desenvolvem fora da escola.

Entretanto, é importante destacar que o documento deixa aberta a possibilidade de o professor optar por outras formas de organização do trabalho pedagógico com a escrita na sala de aula, pois isso “dependerá da identificação do professor com uma ou outra metodologia de trabalho e com as necessidades e interesses que ele percebe entre os estudantes” (PERNAMBUCO, 2012, p.109). Em razão disso, as expectativas para o eixo da escrita relacionadas diretamente à produção de gêneros diversos enfocam aspectos que vão desde o planejamento da escrita do gênero, passando pela construção textual (paragrafação, pontuação,...), até os elementos do contexto de interlocução. Assim, tal como ocorre no eixo da leitura, no eixo da escrita as EA são agrupadas em tópicos. O primeiro contempla os procedimentos de escrita comuns aos diferentes textos; e o segundo, as especificidades de produção escrita em diferentes sequências textuais. Vejamos, inicialmente, as EA relacionadas ao primeiro grupo:

EA1 – produzir textos que circulam nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos (listas, *slogans*, legendas, avisos, bilhetes, receitas, anotações em agendas, cartas, notícias, reportagens, relatos biográficos, instruções, textos ficcionais, gêneros digitais, dentre outros) (PERNAMBUCO, 2012, p.112).

EA5 – Produzir efeitos de sentido desejados a textos de diferentes gêneros pelo uso de sinais de pontuação.

EA6 – Construir parágrafos que apresentem unidades de sentido de acordo com as especificidades do gênero.

EA7 – Articular na construção de textos de diferentes gêneros ideias centrais e secundárias.

EA8 – Elaborar títulos adequados às especificidades do gênero (PERNAMBUCO, 2012, p.113).

EA10 – Produzir texto, na modalidade escrita, por meio de retextualização em diversos gêneros (PERNAMBUCO, 2012, p.114).

Conforme podemos observar acima, as EA propostas compreendem desde objetivos de produção mais gerais (EA1), os quais devem ser gradativamente consolidados ao longo do processo de escolarização, como EA que enfocam a produção de efeitos de sentido em gêneros diversos (EA5, EA6, EA7 e EA8), além de procedimentos de produção de outros gêneros a partir de um dado gênero (EA10). Já no segundo grupo encontramos as seguintes EA:

EA14 – Construir de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo – na produção de gêneros textuais, tais como contos e textos ficcionais diversos.

EA15 – Construir de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo, na produção de crônicas.

EA16 – Produzir textos narrativos de gêneros diversos que apresentem as partes estruturantes do enredo: introdução, complicação, desfecho (PERNAMBUCO, 2012, p.115).

EA17 – Expressar opinião na produção de gêneros textuais que requeiram o uso de estratégias de convencimento do leitor (propagandas, resenhas, cartas de leitor, editorial, artigo de opinião, debate) (PERNAMBUCO, 2012, p.115).

EA25 – Analisar conceitos e/ou ideias na produção de textos ou sequências expositivas. (verbete, artigos de divulgação científica, texto de livro didático, relatório, resumo, sinopse, folder, comunicado escolar).

EA26 – Sintetizar conceito e/ou ideias na produção de textos ou sequências expositivas (verbete, artigos de divulgação científica, texto de livro didático, relatório, resumo, sinopse, *folder*, comunicado escolar).

EA28 – Elaborar resumos e esquemas de artigos de divulgação científica, textos didáticos etc (PERNAMBUCO, 2012, p.117).

EA29 – Ordenar sequencialmente prescrições de comportamentos ou ações na produção de textos ou sequências injuntivo/instrucionais (regras em geral, acordos didáticos, “combinados”, regras de jogo, manuais de instrução, receitas culinárias, regulamentos) (PERNAMBUCO, 2012, p.118).

EA30 – Apresentar propriedades, qualidades, elementos caracterizadores de personagens, espaços, em sequências

descritivas de gêneros como: contos, fábulas, lendas, narrativas diversas, biografia, biografia romanceada, notícia, reportagem, rótulos, currículo, fichas de inscrição, formulários (PERNAMBUCO, 2012, p.118).

EA31 – Produzir textos com objetividade, relatando fatos ou acontecimentos vividos ou ocorridos em um determinado tempo e/ou lugar, em gêneros como: relato de viagem, relato de experiência, caso, notícia, reportagem, biografia, depoimento, relatório (PERNAMBUCO, 2012, p.119).

EA32 – Expressar sentimentos, emoções, visões de mundo a partir da construção de poemas (poesia popular, meia quadra, quadrinhas, parlendas, acrósticos) e poemas de verso livre (PERNAMBUCO, 2012, p.119).

Verificamos aqui que, assim como no eixo da leitura, as EA acima compreendem especificidades estruturais e linguístico-discursivas dos gêneros pertencentes aos diferentes agrupamentos, como os da ordem do narrar (EA14 a EA16), do argumentar (EA17), do expor (EA25 a EA28), do descrever ações (EA30) e da ordem do relatar (EA31).

Outro aspecto relevante da proposta dos PCE é o caráter de transversalidade curricular que o eixo da escrita deve assumir. Ou seja, é importante que as EA do eixo da escrita “sejam objeto de trabalho de todas as disciplinas que compõem o quadro curricular, que oferecem situações didáticas adequadas à produção de vários gêneros: relatórios, resumos, folhetos explicativos, glossários, [...]” (PERNAMBUCO, 2012, p.110). Isso implica, dentre outros aspectos, uma compreensão de que o trabalho com a escrita na escola não é exclusividade do professor de língua materna, sendo, portanto, uma tarefa cuja responsabilidade deve ser assumida por todo corpo docente.

Em síntese, podemos dizer que a proposta dos PCE converge para uma perspectiva metodológica que contempla objetivos concretos de aprendizagem, os quais favorecem o desenvolvimento amplo, sistemático e gradual da escrita do aluno, tomando por base a produção de textos reais de diferentes esferas de circulação social, sobretudo os pertencentes à esfera pública formal. Nesse sentido, o documento destaca a necessidade de o professor estar sempre atento ao papel que a revisão e a reescrita assumem nesse processo. (PERNAMBUCO, 2012).

Sobre o eixo da oralidade, os PCE entendem que a abordagem do oral na sala de aula deve considerar práticas de uso da linguagem situadas e mais

elaboradas. Assim, “ensinar oralidade significa promover situações de uso da língua falada mais formalizadas do que aquelas às quais os estudantes estão geralmente acostumados” (PERNAMBUCO, 2012, p.53). Em vista disso, é possível depreender que os gêneros orais do cotidiano dos alunos não precisam ser alvo de reflexão mais sistemática, uma vez que a apropriação dos mesmos ocorre de forma espontânea, em contextos informais de interação, como, por exemplo, nas rodas de conversas entre amigos e na família. Por outro lado, para que esses mesmos alunos possam interagir em instâncias formais em que o oral é requerido, como em uma palestra, um seminário ou uma entrevista de emprego, eles precisam dominar algumas habilidades específicas, de modo que a sua expressão oral possa atender às convenções e normas sociais preestabelecidas para os gêneros da esfera formal pública. E isso é dever da escola (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Sob esse viés, os PCE recorrem ao contínuo elaborado por Marcuschi (2004) para defender que abordagem do oral na sala de aula precisa considerar a fala e a escrita numa relação de complementaridade, pois é assim que, de fato, elas se manifestam na vida real. Desse modo, “as práticas escolares devem estar também voltadas para a sistematização de conhecimentos sobre a língua oral e sobre as relações entre fala e escrita” (PERNAMBUCO, 2012, p.56).

Assim, devido a uma interface maior com os gêneros mais elaborados da escrita, os gêneros orais formais devem assumir lugar de destaque nas práticas de ensino como objeto de reflexão contínua e sistemática, não só para o reconhecimento de especificidades da modalidade oral, mas também para o desenvolvimento de habilidades que contemplem a produção e compreensão oral nos mais variados eventos comunicativos formais.

No que concerne aos anos finais do ensino fundamental, os PCE sugerem que, para o eixo da oralidade, sejam contemplados aspectos relacionados à variedade linguística e à adequação ao contexto. Nesse sentido, “são propostos gêneros orais de forma mais sistematizada, aliando as etapas de preparação, produção e avaliação” (PERNAMBUCO, 2012, p.58). Para cumprir esse objetivo, propõem a realização de atividades de retextualização (MARCUSCHI, 2004) como forma de o aluno desenvolver a consciência linguística no que concerne à relação entre fala e escrita e também o aprofundamento da discussão sobre questões de retórica, com vistas à exploração mais sistemática de elementos como entonação, ritmo, postura corporal etc. Além disso, faz-se necessária a elaboração de critérios e

a simulação de situações didáticas que possibilitem a verificação das aprendizagens (PERNAMBUCO, 2012).

No âmbito do Ensino Médio, etapa final do processo de escolarização, a expectativa dos PCE é que os conhecimentos adquiridos pelos alunos em relação à modalidade oral da língua já estejam suficientemente consolidados, de modo que eles possam ser capazes de se expressar oralmente em contextos de interlocução, que exijam uma postura e uma linguagem mais formais. Em vista disso, “é essencial que haja um refinamento de habilidades de uso e compreensão do texto falado” (PERNAMBUCO, 2012, p.59), por meio de atividades em sala de aula que favoreçam a retomada e a lapidação das habilidades orais que foram sistematicamente trabalhadas ao longo de todo o processo de escolarização.

Assim, do ponto de vista organizacional, as EA para o eixo da oralidade encontram-se distribuídas em três tópicos: 1. oralidade – produção oral; 2. oralidade – escuta; 3. oralidade – relações oral/escrito. No que concerne às EA que se ocupam especificamente dos gêneros orais, a ênfase recai no planejamento e no reconhecimento das características composicionais e sociodiscursivas desses. Vejamos:

EA1 – Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objeto comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão).

EA2 – Produzir textos narrativos orais (piadas, cordel, peças teatrais, lendas, contos e narrativas em geral – de aventura, de fada – quadrinhas, parlendas, trava-língua).

EA3 – Produzir relatos orais (relatos de experiência, depoimentos, notícias, reportagens).

EA4 – Produzir textos expositivos orais (seminário, palestra, apresentação de livros lidos, entrevistas).

EA5 – Produzir textos instrucionais orais (regras de jogos e brincadeiras, instruções de uso de objetos, aparelhos).

EA6 – Produzir textos argumentativos orais (debates, propagandas, respostas a questões, justificativas, defesa de ponto de vista)

(PERNAMBUCO, 2012, p.60).

EA8 - Reconhecer os gêneros específicos da fala (debates, palestras, apresentações orais de trabalhos, seminários, avisos, entrevistas, mesas-redondas) (PERNAMBUCO, 2012, p.61)

No primeiro grupo, à exceção da EA1, que enfoca o papel dos interlocutores envolvidos, dos objetivos pretendidos e do suporte de circulação na produção de gêneros orais, todas as outras – EA2 a EA8 – correspondem a expectativas visando

produção oral de gêneros no âmbito do agrupamento proposto por Dolz, Noverraz e Schnewly (2004). Nesse caso, cada agrupamento é contemplado com apenas uma EA. Já no segundo grupo, a única EA proposta recai na capacidade de escuta, ou seja, de o aluno saber reconhecer gêneros orais específicos. Do ponto de vista metodológico, observamos que, de modo geral, há uma tentativa dos PCE em contemplarem, mesmo que superficialmente, a capacidade de o aluno produzir e compreender gêneros do oral que circulam em diferentes esferas discursivas.

Abaixo, elaboramos uma tabela para sintetizar a distribuição das EA relacionadas ao trabalho com o gênero nos PCE:

TABELA 1: OS GÊNEROS NOS PCE

EIXO DE ENSINO	TOTAL DE EA	QUANTITATIVO DE EA RELACIONADAS AO GÊNERO	PERCENTUAL DE EA RELACIONADAS AO GÊNERO	EA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA RELACIONADAS AO GÊNERO
LEITURA	94	14	14,9 %	-
ORALIDADE	16	07	43,7%	02
ESCRITA	32	16	50%	05
LETRAMENTO LITERÁRIO	31	02	6,4%	-
<b>TOTAL</b>	<b>173</b>	<b>39</b>	<b>19,6%</b>	<b>07</b>

Como podemos observar, de modo geral, não há uma distribuição equitativa de EA por eixo organizador do ensino, sendo privilegiados nos PCE os eixos da leitura (94), seguido pelos eixos da escrita (32) e do letramento literário (31) e, por fim, o eixo da oralidade, com apenas 16 expectativas. É evidente a disparidade de EA no eixo da leitura, se compararmos aos demais eixos de ensino, o que, talvez, possa ser explicado pela centralidade que esse eixo de ensino assume na proposta. “A leitura é o eixo central desta proposta curricular. Saber ler é condição fundamental para o exercício da cidadania e para a construção de um posicionamento mais autônomo no mundo” (PERNAMBUCO, 2012, p.63).

Já no que concerne às EA relacionadas ao trabalho com o gênero, o eixo da escrita é o que apresenta maior quantitativo (16), seguido pelos eixos da leitura (14),



oralidade (07) e letramento literário (02). Isso talvez seja um indício da preocupação dos PCE em fazer com que os alunos leiam e produzam textos autênticos na sala de aula. Por fim, as EA concernentes ao eixo da Análise Linguística, que pouco se articulam à dimensão do trabalho com o gênero, contemplam, em sua grande maioria, aspectos relativos à norma e à produção de efeito de sentido nos textos.

Em resumo, os PCE apresentam, em seus pressupostos, uma perspectiva de língua como prática social, segundo a qual o gênero é concebido como objeto de ensino para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas.

A seguir, discutiremos um pouco sobre a organização das Orientações Teórico-Metodológicas (OTM), um documento oficial que agrupa os conteúdos e habilidades que devem ser ensinados nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio.

### 5.3 AS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Assim como os PCE, as Orientações Teórico-Metodológicas (OTM) também foram elaboradas à luz da BCC-PE, com o objetivo de subsidiar a prática pedagógica do professor na sala de aula. Todavia, o diferencial das OTM em relação aos demais documentos oficiais (a BCC-PE e os PCE) está no fato de que esse documento prescreve “o que” deve efetivamente ser ensinado em cada nível/ano de escolaridade. Os conteúdos previstos são organizados por unidades didáticas que, por sua vez, são estruturadas, cada qual, por 05 (cinco) eixos de ensino, a saber:

1. Produção e Compreensão de Textos Oraís
2. Leitura e Compreensão de Textos
3. Produção de Textos Escritos
4. Análise Linguística e Reflexão sobre a língua
5. Literatura<sup>59</sup>

A proposta de organização por eixos tem como objetivo promover práticas significativas de ensino de língua que favoreçam o desenvolvimento de habilidades

---

<sup>59</sup> Embora este eixo da Literatura seja apresentado nas OTM do ensino fundamental, ele só se concretiza como eixo nas OTM do Ensino Médio.

variadas. Para tanto, as situações didáticas previstas para cada um desses eixos contemplam, dentre os aspectos, a realização de atividades que focalizem a análise da língua em uso, a identificação das relações entre fala e escrita e, ainda, a reflexão sobre o processo de leitura e produção de gêneros diversos. (PERNAMBUCO, 2008b). Nessa perspectiva, os gêneros também assumem um papel de destaque nas OTM, pois cumprem a função de formar os estudantes para agir, por meio da linguagem, em diferentes contextos enunciativos. De acordo com as OTM:

Através da linguagem como uma atividade de interação social, os interlocutores atuam, por meio de diferentes gêneros textuais, expressando e criando os sentidos que marcam as identidades individuais e sociais de uma comunidade determinada (PERNAMBUCO, 2008b, p.05).

De modo geral, os conteúdos previstos pelas OTM contemplam gêneros orais e escritos pertencentes a diferentes esferas discursivas da atividade humana, sobretudo, os oriundos do domínio literário (poema, crônica, conto, letra de música, fábula, peça teatral, romance, HQ, cordel etc.) e jornalístico (notícia, editorial, entrevista, artigo de opinião, reportagem, carta do leitor, charge, tira, resenha, etc.); seguidas do domínio publicitário (propaganda, folder de campanhas sociais, anúncios e comerciais publicitários), jurídico (júri simulado, estatuto, declaração de direitos, portaria, regimento), relações interpessoais (carta pessoal, bilhete, diário), além dos gêneros que são tipicamente característicos da esfera escolar (seminário, dissertação escolar, textos de opinião, textos expositivos do livro didático).

O levantamento nas OTM-EF revelou que estão previstos 61 gêneros, distribuídos nos cinco agrupamentos, em diferentes anos de escolaridade: gêneros da ordem do relatar (19), da ordem do argumentar (17), do expor (12), do narrar (09) e do descrever ações (04).

Essa forma de distribuição parece evidenciar, a priori, uma maior preocupação do documento em fazer com que, até o final dessa etapa da educação básica, o aluno saiba não só explanar, com propriedade, sobre experiências vividas e situadas no tempo, mas também sustentar, refutar e negociar tomadas de posição sobre um determinado tema ou assunto.

Todavia, no intuito de compreendermos melhor a tessitura das OTM quanto ao trabalho com gêneros, realizamos um novo mapeamento em todo documento, considerando os anos/unidades didáticas em que um mesmo gênero é contemplado

em dois ou mais eixos de ensino<sup>60</sup>. Esse critério de busca está ancorado no princípio de que o ensino de língua numa perspectiva interacionista deve considerar a articulação entre os diferentes eixos que o compõem. A síntese desse levantamento pode ser visualizada na tabela a seguir:

QUADRO 3: OS GÊNEROS NAS OTM-EF

UNIDADE DIDÁTICA	OS GÊNEROS E A ARTICULAÇÃO ENTRE OS EIXOS DE ENSINO POR ANO DE ESCOLARIDADE							
	6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
	GÊNEROS	EIXOS	GÊNEROS	EIXOS	GÊNEROS	EIXOS	GÊNEROS	EIXOS
1	-	-	-	-	Entrevista	Leitura, escrita, oralidade e análise linguística	Conto	Leitura, escrita e oralidade
					cordel	Leitura, escrita e oralidade		
					artigo de curta extensão	Leitura e oralidade		
2	poema e notícia	Leitura e escrita	propaganda, conto e crônica	Leitura e escrita	peça teatral	Leitura, escrita e oralidade	Crônica	Leitura e escrita
					charge	Leitura e oralidade	Notícia	Leitura, oralidade e análise linguística
3	memória, crônica e texto de opinião	Leitura e escrita	-	-	Entrevista	Leitura, escrita, oralidade e análise linguística	Resumo	Leitura e escrita
4	poema, notícia	Leitura e escrita	-	-	Resenha	Leitura e escrita	-	-

Fonte: elaborado pelo autor

Assim como ocorre nos PCE, observamos que o modo de distribuição dos gêneros nas OTM-EF evidencia uma aproximação com os princípios de agrupamento e progressão de gêneros aos moldes da Escola de Genebra (DOLZ, SCHNEUWLY E NOVERRAZ, 2004). Embora não haja referência explícita no documento a essa perspectiva teórica, a disposição dos gêneros ao longo dos anos

<sup>60</sup> O levantamento detalhado pode ser visualizado nos apêndices 1 e 2.

finais do ensino fundamental contempla diferentes agrupamentos, tais como os gêneros da ordem do narrar (crônica, conto, peça teatral), do relatar (notícia, memória), do argumentar (propaganda, charge) e do expor (resumo, entrevista).

Alguns dos gêneros propostos parece ter sido agrupados seguindo uma lógica “em espiral”, ou seja, alguns são retomados em momentos distintos, ao longo de um mesmo ano de escolaridade e/ou reiterados nos anos subsequentes do processo de escolarização, o que aponta para uma ênfase maior no desenvolvimento das capacidades do narrar e do relatar. A título de exemplificação, podemos apresentar o gênero “notícia”, que é apresentado como objeto de leitura e produção escrita nas unidades 2 e 4 do 6ºano do EF, e que é retomado na unidade 2 do 9º ano. O mesmo acontece com os gêneros conto e crônica, que são propostos para unidade 2 do 7º ano, e retomados, respectivamente, nas unidades 1 e 2 do 9º ano.

Uma entrevista que realizamos com uma professora especialista que participou do processo de elaboração das OTM reforça essa forma de organização:

As OTM foram elaboradas sob a perspectiva de uma progressão curricular ao longo de um ano letivo, no qual o professor de língua portuguesa tem seu trabalho organizado na escola por meio de unidades e semestres letivos. Nesta organização escolar a seleção dos objetos de ensino é necessária, uma vez que os processos de ensino e aprendizagem requerem ações práticas, uma visão pragmática, a fim de atender a 200 dias letivos distribuídos em meses, semanas e dias de aulas de língua portuguesa (S.V.M.P. - professora).

Sob esse prisma, observamos que os gêneros do narrar e, em menor intensidade, os da ordem do relatar são, de modo geral, alvo de reflexão mais sistemática nas OTM-EF, o que indica que a expectativa provável para esse nível de escolaridade é a de que os alunos sejam capazes de expressar-se sobre acontecimentos ou assuntos diversos, recorrendo não só ao mundo do imaginário, do fantástico, da criatividade e do verossímil, mas também com base nas suas próprias experiências de vida.

Já as OTM-EM contemplam 33 gêneros, dos quais 13 exemplares (notícia, resumo, resenha, entrevista, debate, seminário, palestra, conto, poema, letra de música, carta pessoal, editorial e peça teatral) já figuram nas OTM-EF. Dessa forma,

apenas outros 20 gêneros<sup>61</sup> são previstos para estudo pela primeira vez. Os gêneros encontrados contemplam os seguintes agrupamentos: gêneros da ordem do expor (12), do argumentar (09), do narrar (07), do relatar (04) e do descrever ações (01). Tal como ocorreu nas OTM-EF, o levantamento que realizamos nas OTM-EM também evidenciou uma articulação maior entre eixos de leitura e escrita no que concerne à abordagem dos gêneros. Vejamos a síntese desse levantamento:

QUADRO 4: OS GÊNEROS NAS OTM-EM

UNIDADE DIDÁTICA	OS GÊNEROS E A ARTICULAÇÃO ENTRE OS EIXOS DE ENSINO POR ANO DE ESCOLARIDADE					
	1º ANO		2º ANO		3º ANO	
	GÊNEROS	EIXOS	GÊNEROS	EIXOS	GÊNEROS	EIXOS
1	Opiniões pessoais	Leitura e escrita			Carta argumentativa	Leitura e escrita
	Comunicado escolar	Leitura e escrita			Resenha crítica	Leitura e escrita
	Notícia	Leitura e escrita				
2	Folheto	Leitura e escrita			Entrevista de emprego	Leitura e escrita
	resumo	Leitura e escrita			Dissertação escolar	Leitura e escrita
3	Resenha	Leitura e escrita	Carta pessoal	Leitura e escrita	Redação escolar	Leitura e escrita
	entrevista	Leitura e escrita	e-mail	Leitura e escrita		
			carta do leitor	Leitura e escrita		
				Leitura e escrita		
		reportagem				
4	-	-	Folder de campanhas sociais	Leitura e escrita	Redação escolar	Leitura e escrita
			Reportagem	Leitura e escrita		
			Editorial	Leitura e escrita		

Fonte: elaborado pelo autor

<sup>61</sup>Os gêneros são: comunicado escolar, resumo de novela ou filme, panfleto, opiniões pessoais, folder, pesquisa bibliográfica, artigo de opinião, fórum, carta do leitor, folder de campanhas sociais, e-mail, carta argumentativa, entrevista televisiva, redação escolar, curriculum vitae, entrevista de emprego, manual de concurso, comentários e folheto.

Verificamos que as OTM-EM mantêm a progressão “em espiral” se considerarmos os gêneros que estão previstos nas OTM-EF. É o caso dos gêneros *notícia* (Unidade 1 do 1<sup>a</sup> ano), *resumo* (Unidade 2 do 1<sup>o</sup> ano), *entrevista e resenha* (Unidade 3 do 1<sup>o</sup> ano) e *carta pessoal* (Unidade 3 do 2<sup>o</sup> ano), os quais também são tomados como alvo de reflexão sistemática no nível de ensino anterior. Já outros gêneros são introduzidos e recobrados no decorrer de um mesmo ano letivo, porém, em apenas um único eixo de ensino. É o que ocorre, por exemplo, com os gêneros *resumo e resenha* – no eixo da escrita – e *debate, entrevista, palestra e fórum* – no eixo da oralidade – que são contemplados praticamente ao longo de todo o Ensino Médio.

Nesse nível de ensino, a ênfase, portanto, recai nos gêneros da ordem do argumentar e expor, o que evidencia que a expectativa para o final desse ciclo de escolarização é que os alunos sejam capazes de mobilizar e articular saberes de diferentes áreas do conhecimento, de modo a debater e posicionar-se sobre temas controversos. Outro aspecto que merece ser destacado nas OTM-EM é o fato de que os gêneros da ordem do narrar só são propostos para o eixo da Literatura.

Feitas as considerações sobre esse “agir-prescrito”, passaremos, na seção seguinte, às questões de ordem metodológica desta pesquisa.

## 6 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia adotada seguiu uma perspectiva predominantemente qualitativa, uma vez que implicou uma “partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa [...]” (CHIZZOTTI, 2008, p.28). Partimos da premissa de que uma visão global das ações e das atividades humanas só pode ser apreendida a partir da interação entre os indivíduos (BRONCKART, 2006; 2008). Por essa razão, partimos aqui do pressuposto de que “tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental” (BREDO & FEINBERG, 1982 *apud* CELANI, 2005, p. 109).

Na presente pesquisa a compreensão do fenômeno investigado ocorreu a partir não só da observação das vivências das professoras em situações de trabalho (sala de aula), mas também por meio da percepção que elas possuíam acerca do trabalho desenvolvido em sala. Nesse sentido, consideramos que o sentido atribuído pelas docentes às suas ações didáticas e à atividade de trabalho se configurou como um elemento imprescindível para a investigação aqui proposta. Recorremos aos subsídios teórico-metodológicos do ISD, em seu diálogo com as disciplinas do trabalho e a didática das línguas, para compreendermos melhor as formas de planificação e ressignificação do agir didático docente.

Quanto aos tipos de dados, são oriundos de fontes primárias (MARCONI e LAKATOS, 2009), ou seja, foram gerados pelo pesquisador através de questionários, observações de aula, anotações de campo, entrevistas e sessões de autoconfrontação<sup>62</sup>.

Com o intuito de garantir a credibilidade dos dados desta pesquisa, também tomamos algumas precauções, dentre as quais destacamos:

- a) a realização de um “projeto piloto” sobre o agir docente, no ano de 2008, o qual foi apresentado em sessão de comunicação no III Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo, realizado na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), no mesmo ano e, posteriormente, publicado nos Anais do referido evento. A experiência piloto consistiu em um estudo de caso

---

<sup>62</sup> Discorreremos melhor sobre esses procedimentos mais adiante.

etnográfico com um professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. O objetivo era observar, no agir docente, quais dimensões do gênero Artigo de Opinião eram enfocadas pelo docente na sala de aula. Os resultados evidenciaram algumas tentativas de aproximação com as dimensões sociodiscursivas do gênero, porém, com ênfase maior na dimensão composicional<sup>63</sup>.

- b) a submissão e a aprovação, pelo Comitê de Ética da UFPE, do projeto de pesquisa, por meio do Parecer nº 48472, em 21/06/2012. Tal procedimento teve como preocupação principal garantir a integridade dos sujeitos envolvidos e a fidedignidade dos dados da pesquisa.
- c) Apresentação, em sessão de comunicação oral, de dados preliminares da pesquisa, no IV Fórum de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua (IV FLAEL), realizado na Universidade Federal do Ceará (UFC), no período de 29 a 31 de outubro de 2014.

## 6.1 AS COLABORADORAS DA PESQUISA

As colaboradoras<sup>64</sup> desta pesquisa são duas professoras de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, integrantes do Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa (GEDELP). O referido grupo iniciou suas atividades no ano de 2010, período em que atuávamos na função de técnico-pedagógica de Língua Portuguesa, na Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte<sup>65</sup> (GRE Metro Norte).

<sup>63</sup> cf. LIMA (2008).

<sup>64</sup> Fizemos a opção pelo termo colaboradores porque entendemos, assim como Angrosino (2009), que a pesquisa nasce e cresce do relacionamento que o pesquisador cultiva com os que nela estão envolvidos. Nesse sentido, "embora ele possa ter a habilidade necessária para coletar e analisar os dados, sua dependência da cooperação e boa vontade dos informantes para concluir a pesquisa é quase total" (p.114).

<sup>65</sup>A GRE Metropolitana Norte abrange 07 municípios do Estado (Olinda, Paulista, Abreu e Lima, Igarassu, Itapissuma, Itamaracá e Araçoiaba), com um total de aproximadamente 114 escolas estaduais (o equivalente a aproximadamente 10% das escolas da Rede Estadual). Em outros termos, trata-se de um percentual representativo das escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, se considerarmos que esta é composta por, aproximadamente, 1.100 escolas, distribuídas em 17 (dezesete) Gerências Regionais de Educação em todo o estado de Pernambuco.



O objetivo do GEDELP era o de propiciar momentos colaborativos de estudo e formação aos professores que lecionavam nas escolas estaduais sob jurisdição da GRE Metro Norte, aprofundando discussões sobre temáticas específicas do ensino de língua materna, tais como currículo, avaliação, novas tecnologias, materiais didáticos, gêneros textuais e letramentos múltiplos. Os encontros do GEDELP tinham duração de 04 horas e aconteciam quinzenalmente em uma das escolas sob jurisdição da GRE Metropolitana Norte. Ao final de cada ano letivo, o GEDELP se mobilizava para realização de um Fórum sobre o Ensino de Língua Portuguesa (FELP), o qual contava com palestras de pesquisadores de diferentes universidades públicas e socialização de resultados de pesquisas e de relatos de experiências docentes relacionados à temática debatida nos encontros do grupo ao longo do ano letivo.

A coleta de dados ocorreu no ano de 2013. Na ocasião, o GEDELP era um grupo bastante heterogêneo, pois era composto por 17 professores, sendo 09 professores regentes, 02 educadoras de apoio, 04 técnicos de ensino da GRE e 02 técnicos pedagógicos da Secretaria Estadual de Educação. Para a realização desta pesquisa, a seleção dos professores do GEDELP como colaboradores obedeceu, inicialmente, aos seguintes critérios: a) professores que participavam, com frequência, de eventos científicos, projetos e/ou programas de formação continuada sobre o ensino de língua; c) docentes que afirmavam trabalhar na perspectiva de gêneros textuais. Considerando que todos os professores do grupo atendiam, a priori, aos pré-requisitos acima listados, a seleção teve que ser feita a partir de uma técnica de amostragem probabilística<sup>66</sup>. Assim, a escolha dos colaboradores da pesquisa foi feita em um encontro extraordinário do GEDELP, realizado no dia 07 de março de 2013. Esse encontro aconteceu excepcionalmente em minha residência, por não haver disponibilidade de espaço nas escolas sob jurisdição da GRE Metro Norte. Na ocasião, houve uma explanação sobre a natureza e os objetivos da pesquisa, bem como acerca das questões éticas e das etapas e procedimentos envolvidos no estudo aqui proposto. A adesão à pesquisa foi feita de forma voluntária pelos professores presentes.

Inicialmente, pretendíamos abranger um universo de 04 professores, mas, considerando a dimensão dos dados e a natureza qualitativa do estudo proposto,

---

<sup>66</sup> Liberali & Liberali (2011), ao retomarem os estudos de Royer e Zarlowski (2001) e Malhotra (2001), definem a técnica de amostragem probabilística como "o tipo em que os elementos do universo têm a mesma chance de serem escolhidos [...], envolvendo a seleção de elementos aleatoriamente".(p. 26).

fizemos a opção por apenas 02 (dois) docentes que lecionassem em níveis distintos da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Essa opção metodológica tinha como objetivo observar se havia uma variação na abordagem didática dos gêneros em sala de aula considerando as especificidades e as peculiaridades de cada nível de ensino, embora não fosse esse o foco da nossa pesquisa.

A princípio, dois professores que lecionavam na mesma escola se prontificaram a participar da pesquisa, mas um deles desistiu pouco tempo depois, após receber um convite para assumir um cargo de gestão em outra escola. Iniciamos, prontamente, uma nova busca por outro professor e, após algumas tentativas de sensibilização feitas por e-mail<sup>67</sup>, obtivemos um retorno positivo por parte de outra professora que lecionava em outra escola.

No quadro abaixo, traçamos um perfil geral das professoras que colaboraram com a nossa pesquisa:

QUADRO 5: O PERFIL DAS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA

<b>Professora</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Experiência de Ensino<sup>68</sup></b>	<b>Vínculo com a Rede Estadual de Ensino</b>	<b>Participação em eventos científicos e Formação Continuada nos últimos 03 anos</b>
Mônica <sup>69</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduada em Letras/Língua Portuguesa – UFPE (2003)</li> <li>- Especialista em Literatura Brasileira – FAFIRE (2006)</li> <li>- Mestre em Educação – UFPE (2010)</li> </ul>	07 anos	Efetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GEDELP – GRE Metro Norte (desde 2010)</li> <li>- III Encontro Acadêmico Gêneros na Linguística e na Literatura – UFPE (2012)</li> <li>- Fórum sobre Ensino de Língua Portuguesa – GRE Metro Norte (2010, 2011 e 2012)</li> </ul>
Samara	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduada em Letras/ Língua Portuguesa e Língua Inglesa – FUNESO (2003)</li> </ul>	10 anos	Efetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GEDELP – GRE Metro Norte (2012)</li> <li>- III Encontro Acadêmico Gêneros na Linguística e na</li> </ul>

<sup>67</sup> O GEDELP possuía um e-mail com o contato de todos os integrantes (nome, telefones e e-mail pessoal), através do qual eram agendados os encontros, bem como divulgados eventos científicos e cursos de formação na área de Língua Portuguesa.

<sup>68</sup> Consideramos apenas o tempo de ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

<sup>69</sup> Por questões éticas, estamos utilizando nomes fictícios para preservar a identidade das professoras colaboradoras.

	- Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa – FAFIRE (2009)			Literatura – UFPE (2012)  - Fórum sobre Ensino de Língua Portuguesa – GRE Metro Norte (2012)
--	---	--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor

Definidas as colaboradoras da pesquisa, agendamos uma conversa em particular com ambas no sentido de dirimir possíveis dúvidas, ainda existentes, quanto aos objetivos e os procedimentos metodológicos por nós adotados.

Nesse momento, imbuídos de princípios éticos, obtivemos o consentimento das professoras através da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE<sup>70</sup> (APÊNDICE 3), por meio do qual davam ciência acerca dos objetivos e dos procedimentos metodológicos a serem utilizados nesta pesquisa.

De acordo com Flick (2011, p.209), o cuidado com esses princípios

têm por objetivo garantir que os pesquisadores sejam capazes de tornar seus procedimentos transparentes [...] que possam evitar ou eliminar qualquer dano ou logro aos participantes, e que cuidem da proteção dos dados.

Considerando que o caráter colaborativo deve ser algo inerente à pesquisa educacional, solicitamos às professoras que nos indicassem as turmas nas quais elas gostariam de ser observadas. Na ocasião da coleta de dados, Mônica lecionava Língua Portuguesa na Escola ERLQ, localizada no subúrbio do município de Paulista, região metropolitana do Recife. A ERLQ atende alunos de baixa renda nos níveis fundamental e médio, residentes nas imediações da escola. A turma escolhida por Mônica foi o 2º ano “A” do Ensino Médio, considerada por ela a melhor desse nível de ensino na escola onde lecionava. A turma funcionava no turno da manhã e contava com aproximadamente 35 alunos, com idades entre 16 e 18 anos. Além dessa turma, Mônica lecionava em outras 04 turmas, todas do nível médio (1ºA, 2ºB, 3ºA, 3ºB), também no horário da manhã. Mônica não possuía outros

<sup>70</sup> Este termo foi uma exigência do Comitê de Ética da UFPE para que a pesquisa pudesse ser realizada. De acordo com Angrosino (2009), “o ‘consentimento informado’ dessas pessoas significa bem mais do que simplesmente entender o que o pesquisador quer fazer ‘para’ elas; é preciso que os informantes compreendam como o seu próprio *feedback* se tornará parte do plano que o pesquisador pode fazer ‘junto com’ eles” (p.114).

vínculos empregatícios e dedicava-se exclusivamente às atividades pedagógicas da ERLQ.

Já Samara lecionava Língua Portuguesa na Escola ELRA, situada no subúrbio do município de Abreu e Lima, também na região metropolitana do Recife. No período de coleta, a ELRA estava em processo de transição para tornar-se Escola de Referência em Ensino Médio<sup>71</sup>, mas ainda atendia alunos no nível Fundamental, todos residentes nas imediações da escola. A turma escolhida por Samara foi o 8º ano “B” do Ensino Fundamental, composta por, aproximadamente, 45 alunos, com idades entre 13 e 16 anos. Apesar de ser uma turma numerosa, Samara a escolheu por ser, segundo ela, a turma em que teria condições de realizar um trabalho melhor. Além dessa turma, Samara ministrava aulas em outras três turmas, uma no horário da manhã e em mais outras duas (8ºD e 8ºC) no horário da tarde. Samara ainda complementava carga horária lecionando a disciplina de Língua Inglesa em uma das turmas. Assim como Mônica, Samara também não possuía outros vínculos empregatícios.

## 6.2 ETAPAS, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Conforme afirmamos anteriormente, o *corpus* desta pesquisa foi constituído de dados gerados<sup>72</sup> a partir das entrevistas com as professoras, das observações de aulas, das anotações de campo e das sessões de autoconfrontação (simples e cruzada) realizadas com as professoras participantes. Para atingir os objetivos propostos por este estudo, a coleta de dados foi organizada em 03 etapas, abaixo esmiuçadas:

### 1ª etapa

A etapa inicial da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário<sup>73</sup> sociocultural (APÊNDICE 4). De acordo com Moreira e Caleffe (2008, p.95), os

<sup>71</sup>As Escolas de Referência em Ensino Médio – EREM no Estado de Pernambuco foram criadas com a Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008, com base numa experiência desenvolvida pelo governo anterior com os projetos pilotos denominados Centros de Ensino Experimentais. Implementadas a partir de uma parceria público-privada, o currículo das EREM foi estruturado para atender estudantes em jornada integral e semi-integral.

<sup>72</sup>Utilizamos o termo *geração de dados* com base em Graue e Walsh (2003). De acordo com a perspectiva desses pesquisadores, os dados não se encontram à disposição dos pesquisadores. Eles são gerados a partir das relações do pesquisador com o campo de pesquisa, a depender dos seus interesses e objetivos enquanto pesquisador.

<sup>73</sup>O questionário contemplou perguntas com respostas fechadas e respostas em escala. O primeiro tipo de perguntas otimiza as respostas e facilita a análise dos dados, sendo pouco suscetível a erros. Já o segundo tipo, possibilita verificar a opinião dos

questionários são “documentos que contêm um número de perguntas às quais os respondentes terão que responder”. Ainda segundo esses autores, os questionários possibilitam, dentre outras vantagens, o uso efetivo do tempo e o anonimato para o respondente. A aplicação do questionário permitiu que tivéssemos acesso a alguns dados funcionais e a variáveis relacionadas à trajetória formativa das docentes colaboradoras, os quais serviram como ponto de partida para uma análise mais acurada do agir didático docente em situações de trabalho.

## **2ª etapa**

Para o segundo momento de geração de dados, realizamos observações de aulas das professoras colaboradoras, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. De acordo com Lüdke & André (1986, p.26) a “observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional e possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Como já dissemos acima, a seleção das turmas observadas foi feita pelas próprias professoras, considerando a disponibilidade de horário de cada uma, bem como o respeito a critérios de ordem pessoal. É importante esclarecer aqui que, ao solicitar às docentes a indicação das turmas nas quais gostariam de ser observadas, não tínhamos a intenção de fazer um “mascaramento” da realidade escolar, mas oferecer às professoras a possibilidade de escolha de um espaço em que, segundo elas, tivessem melhores condições de realizar seu trabalho.

Porém, antes de realizarmos as observações, solicitamos às professoras que nos entregassem um plano da aula, o qual, se fornecido, serviria como instrumento para as nossas intervenções posteriores, durante as sessões de autoconfrontação. Entretanto, em apenas uma única ocasião, tivemos acesso ao plano de aula de uma das professoras. Observamos, com isso, que a elaboração do plano de aula parece não ser uma prática recorrente das professoras colaboradoras, o que não significa dizer que elas não planejavam suas aulas. Isso porque, em conversas informais, antes e depois das aulas, eram comuns afirmações do tipo: “eu fiz um rascunho do que eu iria trabalhar hoje...se você quiser, posso te mostrar...”; ou “eu não fiz nada

por escrito, mas eu sei exatamente que eu vou trabalhar com eles (a turma) hoje”; ou, ainda, “tá tudo aqui na minha cabeça”. Esses comentários soaram para nós como indícios de que existem outras formas de planificação do trabalho do professor que não, necessariamente, passam pela elaboração de um plano de aula.

Recorremos, então, a entrevistas orais semiestruturadas com as docentes (APÊNDICE 5), antes das situações concretas de trabalho (aulas), como forma de acesso ao trabalho planejado por elas. De acordo com Rizzini, Castro e Sartor (1999), *apud* Liberali e Liberali (2011, p.27), esse tipo de entrevista contempla “um pequeno número de questões que facilitam a sistematização. No entanto, muitas outras questões podem ser formuladas durante o processo da entrevista e frequentemente ser utilizada”. As entrevistas foram realizadas antes das aulas observadas e contemplavam questões como “qual gênero você vai trabalhar na aula de hoje?”, “por que trabalhar com esse gênero?”, “quais são seus objetivos para a aula de hoje?”, “como você pretende atingi-los?” etc. À medida que as professoras respondiam às perguntas acima, novos questionamentos surgiam com vistas a explorarmos algum aspecto destacado por elas que fosse relevante para o nosso objeto de pesquisa. De acordo com Lüdke e André (1986, p.34), “[...] a entrevista permite correções, esclarecimentos, e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.

Já as observações de aulas, aconteceram em momentos alternados durante todo o ano letivo<sup>74</sup>, isso porque também optamos por respeitar o planejamento das professoras. Nesse sentido, éramos informados pelas docentes sempre que elas iriam iniciar uma sequência de ensino (SE) com gêneros na sala de aula. Ao todo, foram observadas 04 SE (02 de cada professora), conforme exemplifica o quadro a seguir:

---

<sup>74</sup>Na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, o calendário letivo é organizado em 04 bimestres (unidades), sendo os 02 primeiros no 1º semestre e os dois últimos no 2º semestre.

QUADRO 6: SEQUÊNCIAS DE ENSINO COM GÊNEROS NA SALA DE AULA

Professora	Turma/ Nível de ensino	SE/ gênero	Aulas Observadas <sup>75</sup>	Total de horas observadas <sup>76</sup>	Unidade Didática/ Semestre Letivo
Mônica	2º ano “A” do Ensino Médio	SE1 Entrevista	4	3 horas	1ª/1º
		SE2 Notícia	5	4 horas	2ª/1º
Samara	8º ano “B” do Ensino Fundamental	SE1 Charge	6	5 horas	2ª/1º
		SE2 Debate	11	9 horas	3ª/2º
<b>TOTAL</b>	<b>02</b>	<b>04</b>	<b>26 aulas</b>	<b>21 horas</b>	<b>-</b>

Fonte: elaborado pelo autor

A primeira SE com a professora Mônica foi com o gênero “entrevista” e aconteceu ainda no 1º bimestre de 2013. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p.86), defendem que a entrevista é

*uma prática de linguagem altamente padronizada, que implica expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores, como num jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e re-orienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas.*

Na escola, o trabalho com esse gênero pode favorecer a capacidade de o aluno expressar-se oralmente, através do respeito ao turno do outro e da adequação do registro, bem como pela seleção do conteúdo em função dos interlocutores envolvidos. Já a segunda sequência, contemplou o trabalho com o gênero “notícia” e foi realizada no 2º bimestre. Segundo Lage (2006, p.17), a notícia pode ser definida como “um relato de uma série de fatos, a partir do fato mais interessante ou importante; e, de cada fato, a partir do aspecto mais interessante e importante” (p.17). Assim, o trabalho com esse gênero na sala de aula possibilita ao aluno o

<sup>75</sup>As aulas observadas tinham duração de 50 minutos cada.

<sup>76</sup> Valor aproximado.

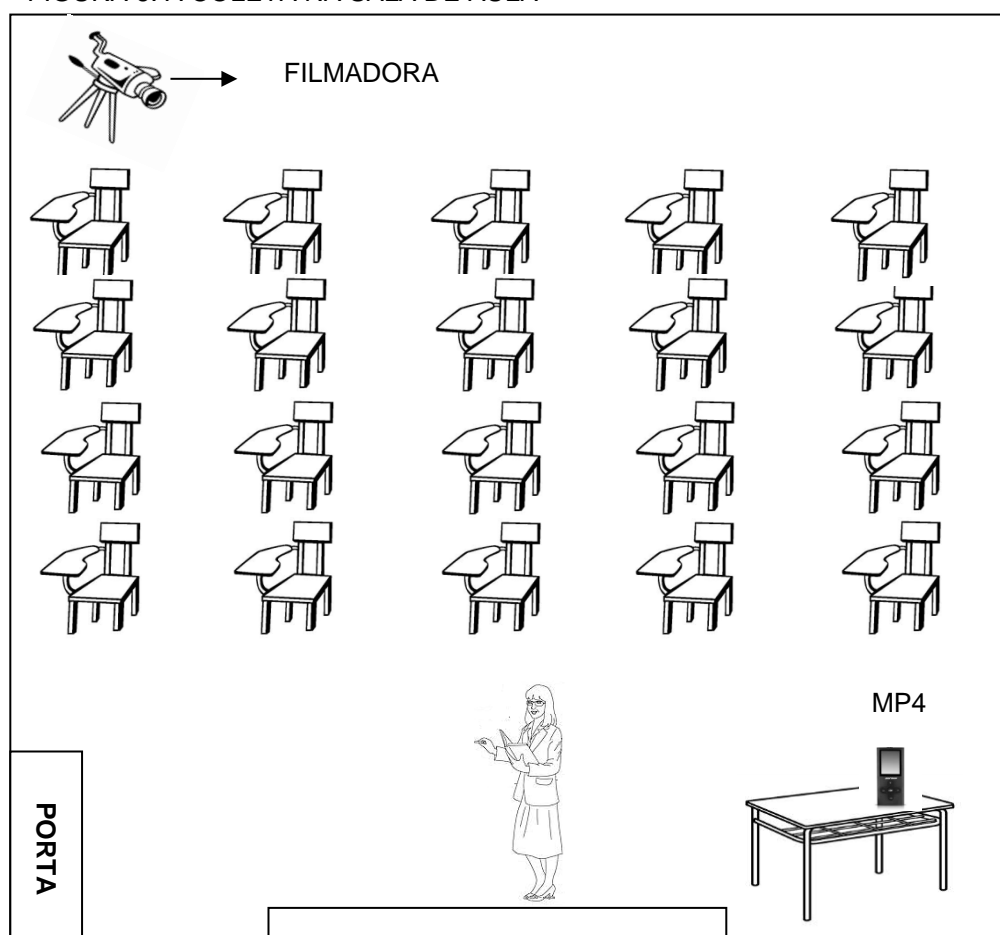
desenvolvimento da capacidade de selecionar, registrar e relatar acontecimentos da vida cotidiana.

Em relação à professora Samara, também foram observadas 02 (duas) sequências. A primeira, com o gênero charge, ocorreu ainda no 2º bimestre de 2013. De acordo com Cavalcanti (2008, p.37), “a charge transmite informações que envolvem fatos e é, ao mesmo tempo, um texto crítico. É a representação gráfica de um assunto conhecido dos leitores segundo a visão crítica do desenhista ou do jornal”. Nesse sentido, ao propor um trabalho sistemático com esse gênero na sala de aula, o professor estará contribuindo para que os alunos desenvolvam uma leitura crítica acerca dos acontecimentos diversos da vida cotidiana, seja na esfera social, política, cultural ou econômica. A outra SE observada ocorreu durante o 3º bimestre letivo e focalizou o gênero debate. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.248), o debate tem uma função importante na sociedade contemporânea e, por essa razão, reforçam que ele “tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazer parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista [...]”.

Todas as aulas foram devidamente gravadas em áudio e vídeo, com auxílio de equipamentos eletrônicos (Filmadora Samsung HMX-F80 e um dispositivo MP4 I - modo Digital Player) para que, posteriormente, pudessem ser comentadas durante as sessões de autoconfrontação. Devido a limitações de ordem financeira, não foi possível contratar uma equipe profissional de filmagem para registrar as aulas. Assim, optamos por convidar um cinegrafista amador que tivesse conhecimentos básicos para manipular a filmadora, a qual foi adquirida com recursos do próprio pesquisador para fins desta pesquisa. Entretanto, dependíamos da disponibilidade de horário dessa pessoa para fazer o registro das imagens e, em alguns momentos, isso não foi possível. Por essa razão, em algumas aulas, tivemos que assumir, simultaneamente, um duplo papel: o de cinegrafista e o de pesquisador. No desenho abaixo, é possível visualizar o posicionamento da filmadora durante o registro das aulas:



FIGURA 6: A COLETA NA SALA DE AULA



Fonte: elaborado pelo autor

Nessa posição, pudemos focalizar frontalmente a professora enquanto ministrava a aula, bem como as ferramentas de ensino (lousa, livro didático, jornais, etc) utilizadas por ela na sala de aula. Devido a ruídos externos e a falta de acústica adequada às salas de aula observadas, em alguns momentos, circulávamos com a filmadora entre os alunos, sobretudo, quando as professoras interagiam diretamente com eles. O MP4 Player foi utilizado para captarmos algumas falas das professoras e dos alunos que, eventualmente, não fossem registradas pela filmadora.

Como já dissemos no início dessa seção, tudo foi feito com o prévio consentimento das professoras colaboradoras. Quanto aos alunos, encaminhamos, a pedido de uma das professoras, uma autorização de uso da imagem (APÊNDICE 6) para ser assinada pelos pais ou responsáveis.

Também utilizamos anotações de campo como um instrumento auxiliar para descrever o contexto físico de observação e as situações de interação, bem como registrar as nossas impressões e reflexões sobre as professoras durante as aulas

observadas. Trata-se, portanto, de um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 150). Nas aulas em que não foi possível contar com a presença do cinegrafista amador, fizemos as anotações de campo durante o intervalo das aulas (quando havia) ou imediatamente após as aulas, de forma que não perdêssemos esse registro.

Após o término da coleta, sentimos a necessidade de fazer um recorte das SE observadas em função do tempo que nos foi proposto para a realização desta pesquisa. Essa escolha foi bastante difícil, pois nos colocou diante de um novo dilema: selecionar, dentre os dados disponíveis, quais seriam efetivamente apresentados em nossa tese.

A primeira decisão tomada foi optar pela análise da prática das duas professoras, por considerarmos que isso era imprescindível para uma maior credibilidade científica do fenômeno investigado. A segunda etapa consistiu na seleção de dados que fossem representativos do *corpus* ampliado. Para tal, resolvemos priorizar as SE com maior quantitativo de aulas e que focalizaram o trabalho sistemático com leitura e produção (oral ou escrita) de um determinado gênero, pois, a nosso ver, essas SE evidenciariam melhor as nuances do nosso objeto de pesquisa. Assim, com base nesses critérios, chegamos às seguintes SE: a sequência com o gênero “notícia”, da professora Mônica; e a sequência com o gênero “debate”, da professora Samara.

### 3ª etapa

No intuito de compreender as ressignificações do agir docente em situações de trabalho (aula), também realizamos o procedimento de autoconfrontação com as professoras participantes. Tal procedimento, segundo Faïta (1995) e Clot & Faïta (1999 *apud* SOUZA-E-SILVA, 2002, p. 74), “[...] consiste em confrontar os agentes do trabalho à imagem<sup>77</sup> e aos comentários de sua própria ação, e à percepção que dela tiveram seus pares.” Foi nesse momento que as docentes fizeram emergir dos

---

<sup>77</sup>Todo registro audiovisual da pesquisa passou por um procedimento de decupagem de imagens, ou seja, por um processo de edição, cujo objetivo é registrar as características de uma cena (um episódio) para facilitar sua localização a posteriori.

seus discursos<sup>78</sup> as situações de trabalho planejadas, vivenciadas e não vivenciadas, possibilitando-nos observar as aproximações e os distanciamentos entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho realizado* (MACHADO, 2009).

A ideia de realizar as autoconfrontações era também fazer com que as professoras mobilizassem os diferentes mundos discursivos (BRONCKART, 1999) e as figuras de ação (BULEA, 2010), de forma a revelarem algumas dimensões do seu agir didático, possibilitando, por conseguinte, a abertura à construção de novos sentidos e, por conseguinte, à formulação de novas concepções.

Inicialmente, realizamos o procedimento intitulado de *autoconfrontação simples* (APÊNDICE 7), por meio do qual foi feita a confrontação de cada trabalhador (professora) com o registro audiovisual de seu agir didático na situação de trabalho com gêneros (aula). Nessa ocasião, assistimos, junto com cada professora, ao vídeo da sua aula, e, quando pertinente para nossos objetivos de pesquisa, suscitamos reflexões e incitamos o trabalhador (professora) a verbalizar as dimensões não observáveis da sua aula a partir de alguns episódios previamente selecionados. Inicialmente, as professoras se mostraram um pouco ansiosas, apreensivas e reticentes pelo fato de que as sessões de autoconfrontação, assim como as aulas, também serem registradas em áudio e vídeo. Entretanto, na medida em que as demais sessões foram ocorrendo, as próprias professoras passaram a verbalizar, de forma espontânea, comentários, reflexões, opiniões, avaliações sobre o que elas haviam realizado (ou não) nas aulas.

As autoconfrontações simples foram realizadas num intervalo de 02 (duas) aulas da SE, em local reservado<sup>79</sup>, em dia e horário<sup>80</sup> que fossem convenientes para cada professora. Foram realizadas, entre 03 e 08 sessões de autoconfrontação simples com cada docente, com duração média de 1 hora e 30 minutos para cada sessão. Ao todo, coletamos 12 horas de registros em áudio e vídeo nessa etapa da coleta. O desenho abaixo ilustra bem a organização do espaço físico, no que

---

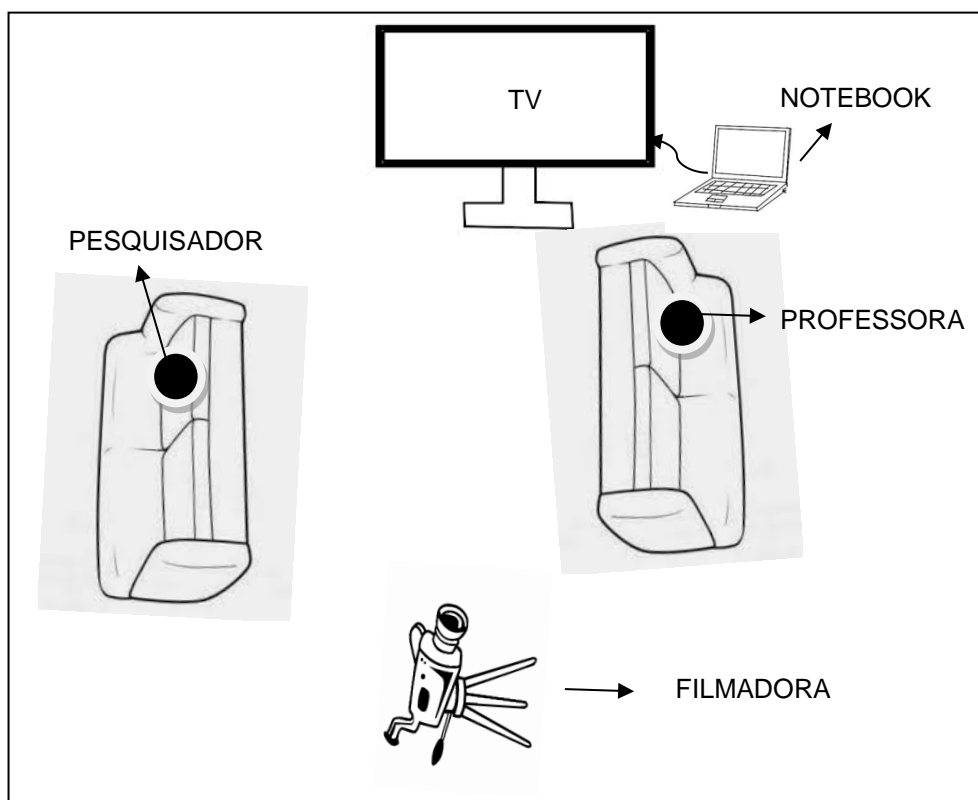
<sup>78</sup> Bronckart fundamenta sua noção de discurso nos estudos de Humboldt (1916), para quem o discurso é compreendido como “práticas verbais”, entendida como “agir dirigido a” que se dá através da linguagem. (BRONCKART, 2008).

<sup>79</sup> Considerando que as sessões de autoconfrontações deveriam ser realizadas em um espaço fechado, sem ruído externo, e com o auxílio de equipamentos (TV, DVD, computador, filmadora), as professoras sugeriram que tal procedimento fosse realizado fora da escola, uma vez que a acústica dos espaços disponíveis para tal não era adequada. Por essa razão, em comum acordo com as professoras, as sessões de autoconfrontação foram realizadas na residência de um parente do pesquisador. O local era reservado e oferecia espaço físico e equipamentos (aparelhos de TV e DVD) adequados. Como os proprietários trabalhavam durante o dia, as sessões eram realizadas apenas com a nossa presença e a das professoras colaboradoras, sem interferências e/ou ruídos externos.

<sup>80</sup> Quanto aos horários, as sessões eram sempre realizadas às quintas-feiras, dia da semana que, oficialmente, é reservado aos professores de Língua Portuguesa para atividades de planejamento, reuniões, formação continuada e outras atividades de natureza pedagógica.

concerne à disposição dos equipamentos utilizados e dos participantes durante as sessões de autoconfrontação:

FIGURA 7: AS SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO



Fonte: elaborado pelo autor

A opção por esta disposição do mobiliário e dos equipamentos eletrônicos foi feita devido à necessidade de filmarmos, ao mesmo tempo, a professora e a televisão que projetava a imagem da aula. Com o intuito de proporcionar uma maior estabilidade e melhor nitidez no registro das imagens, a filmadora foi fixada em um tripé. Tais estratégias facilitaram a leitura posterior dos dados, uma vez que pudemos relacionar, durante as análises, as produções verbais das professoras nas sessões de autoconfrontação com os episódios da aula sobre os quais elas teciam comentários. Inicialmente, acoplamos um aparelho de DVD à televisão, mas, devido a recorrentes problemas técnicos durante a projeção das aulas, fizemos a substituição pelo *notebook*. Assim, em vez de utilizarem o controle remoto para “pausar”, “avançar” ou “voltar” para comentar sobre as cenas das aulas, as professoras fizeram uso de recursos similares disponíveis no programa reprodutor de mídia digital *Windows Media Player*.

A análise do trabalho das professoras também precisou ser ampliada por meio de uma atividade dirigida, denominada de *autoconfrontação cruzada*<sup>81</sup> (CLOT, 2007, p. 134) (APÊNDICE 8). Trata-se, na verdade, de uma redefinição do foco do discurso do trabalhador sobre sua atividade, o qual deixa de ser dirigido unicamente ao pesquisador (autoconfrontação simples) e volta-se para o olhar dos pares (demais professores) que realizam a mesma atividade. Em outros termos:

A autoconfrontação clássica é na verdade orientada por um pesquisador, seja psicólogo ou não. Ora, trata-se de uma atividade em si em que o trabalhador descreve sua situação de trabalho *para o pesquisador*<sup>82</sup>. Faz-se a prova do poder de um tal fenômeno justamente quando se pratica uma autoconfrontação cruzada, isto é, quando se retoma a análise em comum da mesma gravação em vídeo com outro especialista do domínio (campo), um colega de trabalho com o mesmo nível de especialização, por exemplo (CLOT, 2007, p. 135).

Assim, selecionamos, de acordo com os nossos interesses e objetivos de pesquisa, alguns episódios das aulas observadas que já haviam sido comentadas pelas docentes durante as sessões de autoconfrontação simples. Em seguida, agendamos uma sessão com a participação das duas professoras, a fim de que elas pudessem dialogar sobre os episódios das aulas ministradas por cada uma delas. Esse procedimento possibilitou que elas fizessem não só uma leitura da atividade da “colega”, mas também pudessem repensar sua própria atividade. Nesse sentido, acreditamos, assim como Clot (2007), que o trabalhador, ao dirigir-se aos pares, evidenciará outras nuances de sua atuação profissional, ou seja, ele “dá um acesso diferente ao real da atividade do sujeito.” (p.135).

Diferentemente da autoconfrontação simples, a autoconfrontação cruzada ocorreu ao final do processo, com apenas duas sessões, uma para cada professora colaboradora, com duração aproximada de 2 horas e 30 minutos cada, totalizando mais 5 horas de registros em áudio e vídeo. Abaixo, elaboramos um quadro síntese da quantidade de sessões e horas destinadas às autoconfrontações com as professoras:

---

<sup>81</sup> Durante as sessões de autoconfrontação cruzada, as professoras sentaram-se, lado a lado, na mesma poltrona.

<sup>82</sup> grifos do autor.

QUADRO 7: AS SESSÕES DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES E CRUZADA

Professora	Quantidade de sessões/horas <sup>83</sup> de autoconfrontação simples	Quantidade de sessões/horas de autoconfrontação cruzada
Mônica	3 sessões (4 horas)	1 sessão (2h30min)
Samara	5 sessões (8 horas)	1 sessão (2h30min)
<b>TOTAL</b>	<b>8 sessões (12 horas)</b>	<b>2 sessões (5 horas)</b>

Fonte: elaborado pelo autor

Por fim, as sessões de autoconfrontação (simples e cruzada) foram essenciais para que pudéssemos ter acesso à dimensão não observável do trabalho docente. Ressaltamos que a postura colaborativa entre as professoras e o pesquisador foi imprescindível para o êxito desse procedimento, uma vez que a construção de significados foi feita “pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Nessa perspectiva, os ‘sujeitos’ passam a ser participantes, parceiros” (CELANI, 2005, p. 109).

Entretanto, ao concluirmos a coleta de dados, tivemos a impressão de que, talvez, se as autoconfrontações cruzadas tivessem ocorrido de forma intercalada às sessões de autoconfrontação simples, os resultados poderiam ter sido melhores. Afirmamos isso porque, como veremos na seção 8, o intervalo de tempo em relação às autoconfrontações simples realizadas com as duas professoras dificultou, em alguns momentos, que uma das docentes (Mônica) recuperasse, pela memória, episódios ocorridos durante suas aulas.

### 6.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Após a realização das etapas acima elencadas, todos os dados coletados mediante entrevistas, observações e sessões de autoconfrontação foram devidamente armazenados em um computador pessoal, com *backup* de segurança em outros dispositivos móveis. Após a transcrição dos dados<sup>84</sup>, iniciamos uma

<sup>83</sup> Valor aproximado.

<sup>84</sup> Estão efetivamente sendo transcritas as sessões de autoconfrontação e as situações de aula cujos episódios foram relevantes e de interesse para os objetivos desta pesquisa. A transcrição foi feita com base nas convenções propostas por Dionísio (2006).

análise detalhada de cada instrumento de coleta à luz dos pressupostos teóricos por nós aqui assumidos, o que nos possibilitou a elaboração de categorias de análise com vistas a responder às questões propostas para esta pesquisa.

Assim, a primeira categoria de análise visava compreender os critérios utilizados pelas professoras para a seleção dos gêneros que foram trabalhados na sala de aula. Para tal, estabelecemos um diálogo com o modelo de análise textual do ISD, especificamente no que concerne aos tipos de discurso e aos mecanismos enunciativos de responsabilização (vozes). A partir do posicionamento enunciativo das professoras, três subcategorias foram elaboradas: 1. seleção do gênero orientada pelas necessidades de ensino; 2. Seleção do gênero orientada pela regulação da aprendizagem; e 3. seleção do gênero orientada por prescrições oficiais.

Na sequência, buscamos explorar a segunda categoria de análise: as formas de planificação do agir didático das professoras no que concerne ao trabalho com gêneros na sala de aula. Para isso, observamos a recorrência de algumas estratégias e atividades realizadas pelas professoras ao longo da SE, o que nos permitiu, traçar, a priori, um plano global das SE. A análise realizada considerou o aporte teórico da didática das línguas no âmbito do ISD. Nessa fase da pesquisa, quatro subcategorias de análise foram elaboradas: 1. Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero a ser focalizado; 2. Exploração oral do gênero como objeto de ensino; 3. Realização de atividades escolares sobre o gênero; 4. Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero.

A etapa final consistiu na análise da ressignificação do agir didático das professoras em textos de autoconfrontação simples e cruzada. Para tal, recorreremos, mais uma vez, ao quadro geral de análise textual proposto pelo ISD (BRONCKART, 1999/2009) e aos seus diálogos possíveis com as disciplinas do trabalho (CLOT, 2007; BULEA, 2010). Assim, após delinear um plano global das autoconfrontações, realizamos uma interpretação do agir didático das professoras a partir das retomadas e comentários que elas teciam sobre o trabalho com gêneros na sala de aula.

## 7 GÊNEROS NA SALA DE AULA: O QUE REVELAM AS PRÁTICAS DOCENTES?

Nesta seção, o enfoque da análise recaiu nas dimensões da linguagem *como e sobre* o trabalho (LACOSTE, 1998; NOUROUDINE, 2002). Em outros termos, apresentamos aqui a ressignificação do agir didático das professoras em dois momentos. O primeiro momento ocorreu na relação que as docentes estabeleceram com os *pré-construídos* (BRONCKART, 2006) ao verbalizarem os critérios utilizados para seleção dos gêneros que foram sistematicamente explorados nas SE. O segundo momento se deu mediante o processo de planificação do agir didático na sala de aula, o qual nos revelou algumas especificidades desse agir no que concerne à decomposição do gênero como objeto de ensino.

### 7.1 QUAIS GÊNEROS LEVAR PARA A SALA DE AULA? OS CRITÉRIOS ADOTADOS PELAS PROFESSORAS

Como já explicitamos na seção destinada à metodologia, as entrevistas *pré-tarefa* realizadas com as professoras, antes de cada observação, tiveram como objetivo possibilitar o nosso acesso ao trabalho planejado por elas, uma vez que a elaboração do plano de aula não era uma prática habitual das duas docentes. Um dos aspectos por nós explorado nas entrevistas foi com relação aos critérios utilizados pelas professoras para selecionar o gênero a ser ensinado na sala de aula.

Verificamos que, grosso modo, a escolha dos gêneros pelas professoras seguiram critérios que consideravam variáveis como: as demandas institucionais, as especificidades do contexto local e a regulação da aprendizagem dos alunos. Assim, a partir da geração dos dados, elaboramos três subcategorias. A saber: 1. seleção do gênero orientada por prescrições oficiais; 2. seleção do gênero orientada pelas necessidades de ensino; e 3. seleção do gênero orientada pela regulação da aprendizagem.

É importante destacar aqui que, em alguns momentos, essas categorias apareceram de forma bastante imbricada nos discursos das duas professoras, o que é natural se considerarmos que o agir docente é atravessado por prefigurações genéricas e específicas (MACHADO, 2009). Assim, embora tenhamos fragmentado,



para fins de análise, os tópicos tematizados por cada uma das professoras, eles apareceram, em alguns casos, em um mesmo turno de fala.

### 7.1.1 Seleção do gênero orientada por prescrições

Conforme já discutimos na seção introdutória deste estudo, as prefigurações específicas aparecem como uma das características inerentes ao trabalho humano (MACHADO, 2009). No corpus analisado, encontramos evidências dessa categoria apenas no posicionamento enunciativo de Mônica, quando ela atribuía a outras instâncias a responsabilidade pela seleção do gênero focalizado no seu agir didático. No excerto a seguir, Mônica explicita as razões e os motivos (BRONCKART, 2006) que a levaram escolher o gênero notícia para a SE2. Vejamos:

Exemplo 1: segmento entrevista pré-tarefa da SE2 – Mônica (15/05/2013)

Mônica: porque: **eles estão no:... nos currículo/nos conteúdos né?... previstos pela Secretaria... de Educação** [...] o conteúdo previsto... né?

Nesse excerto, Mônica mobiliza o mundo discursivo do EXPOR (autônomo) para justificar a escolha do gênero a ser trabalhado com os alunos (a notícia). Assim, o conteúdo verbalizado por ela aponta para alguns elementos que, de algum modo, se fazem presentes em seu trabalho como professora, tais como “os conteúdos”, “o currículo” e a instância que assume a responsabilidade pela seleção desses conteúdos: “a Secretaria de Educação”.

A referência explícita a esses elementos, aliada à utilização de estruturas sintáticas na voz passiva (“eles estão no:... nos currículo/nos conteúdos né?... previstos pela Secretaria... de Educação...” e “e também porque é o conteúdo previsto... né?”), são um indício de que a escolha desses gêneros pela professora parece ter sido orientada principalmente pelas prescrições oficiais.

Nas OTM-LP, o gênero escolhido pela professora (a notícia) está previsto para a Unidade 1 do 1º ano do EM. Contudo, a SE em que ele foi efetivamente ministrado foi vivenciada na Unidade 2 do 2º ano do EM. Por esse ângulo, há um

certo grau de autonomia da professora quando decidiu em qual ano de escolaridade o gênero seria alvo de exploração sistemática. Ademais, reforça algo que já mencionamos na introdução deste estudo: as prescrições são ressignificadas no agir didático do professor.

### 7.1.2 Seleção do gênero orientada pelas necessidades de ensino

As análises que realizamos das entrevistas também apontaram para uma categoria já delineada por Rojo (2009), a qual foi intitulada de *necessidades de ensino*. Segundo a autora, essa categoria busca responder a perguntas como “para esses alunos, dessa escola, dessa comunidade de práticas, visando formar um cidadão com tais características, que gêneros e esferas escolher dentre os ensináveis?” (p.121).

Assim, em alguns momentos da fala das professoras, ficou evidente a preocupação delas em considerar as especificidades e as vivências locais dos estudantes, o que revela que a opção por trabalhar com determinado gênero também é resultado de uma decisão didática própria, que visa objetivos específicos, tal como defendem Schneuwly e Dolz (2004).

Nesse sentido, as práticas sociais de linguagens em que os alunos se encontravam imersos também apareceu como um dos critérios utilizados pelas professoras na escolha do gênero a ser levado para sala de aula.

Destacamos, ainda, que tal aspecto não é novo, pois já era preconizado pelos PCN de Língua Portuguesa quando discorreram sobre a importância de o professor considerar as necessidades do aluno ao delinear o objeto de ensino a ser priorizado na sala de aula (BRASIL, 1998).

Nessa perspectiva, embora as OTM-LP estabeleçam o período letivo exato em que determinados gêneros devem ser alvo de exploração sistemática na sala de aula, eles foram, segundo as professoras, deslocados para outra unidade didática ou até mesmo para um ano de escolaridade distinto em função daquilo que elas supunham atender a uma demanda imediata dos alunos, tal como evidencia esse outro excerto da entrevista *pré-tarefa* de Mônica:

Exemplo 2: segmento entrevista pré-tarefa da SE1 – Mônica (22/03/2013)

Mônica: [...] eu acho assim... que **é um gênero mais próximo dos meninos...** é:... até pra eles ((os alunos)) se apropriarem melhor porque **a gente desenvolve um jornal aqui na escola e: a maioria do pessoal que trabalha no jornal traba/estuda nesta sala que você vai observar essa sequência...** então... assim... a gente teve... de última hora...eles tiveram que fazer uma entrevista com o diretor e tal.. por causa da nova gestão e eles não tinham esse embasamento... então foi feito eu tive que dar um jeito... organizar... pra sair/ o jornal vai sair hoje... onLine... aí com isso eu senti essa necessidade de antecipar até pra que eles se apropriem do gênero porque eles utilizam né?.

O extrato acima é parte da entrevista realizada com a professora Mônica antes da SE1 com o gênero entrevista. As OTM-LP postulam que esse gênero deveria ser trabalhado na Unidade 2 do 2º EM. Entretanto, a professora realiza um movimento de antecipação do gênero para a Unidade 1. Segundo Amigues (2004), isso revela que “a realização de uma prescrição traduz-se pela reorganização tanto do meio de trabalho do professor como dos alunos” (p. 42). Nesse caso, a reorganização do conteúdo feita por Mônica ocorreu em função das necessidades imediatas dos alunos que, na ocasião, estavam envolvidos na produção de um jornal escolar.

Assim, Mônica ativa, mais uma vez, o mundo discursivo do EXPOR implicado, por meio do discurso interativo, assumindo, por conseguinte, a instância de autoria pelo conteúdo verbalizado (“eu senti essa necessidade...”). Ao fazer isso, a professora parece demonstrar aqui um grau maior de autonomia em relação às prescrições oficiais.

Também pudemos verificar indícios na resposta da professora Samara que evidenciam uma preocupação dela em atender às necessidades dos alunos, sobretudo quando a questionamos sobre a escolha do gênero charge, que foi explorado na SE1:

Exemplo 3: segmento entrevista pré-tarefa da SE1 – Samara (03/06/2013)

Samara [...] os temas polêmicos né?... então que eles reflitam... que eles percebam... **porque ele vai ler uma coisa atual... que tá passando... geralmente eles sabem falar alguma coisa já que tem algum conhecimento sobre o tema.**

Observamos aqui que a opção da professora pelo gênero charge é orientada pela necessidade de desenvolver nos alunos uma posição mais crítica e reflexiva acerca de temas que lhes são familiares, porém de natureza controversa na vida cotidiana.

Nas OTM-LP, verificamos que, coincidentemente ou não, o gênero selecionado por Samara está proposto exatamente para o ano de escolaridade e o período letivo em que observamos a SE com esse gênero (Unidade 2 do 8º ano). Essa variável indica que embora Samara não faça referência explícita às OTM-LP ou a qualquer outro documento oficial no seu discurso, é notório o atravessamento dessas prescrições na escolha do gênero.

### 7.1.3 Seleção do gênero orientada pela regulação da aprendizagem

Os nossos questionamentos sobre os motivos e as razões que levaram as professoras a optarem por um gênero específico evidenciaram, ainda, que havia a preocupação, no dizer de uma das professoras, com as aprendizagens que esse gênero poderia favorecer, bem como as condições necessárias para que elas efetivamente acontecessem. Nesse sentido, identificamos, no posicionamento enunciativo de Samara, uma ênfase maior no desenvolvimento cognitivo do aluno a partir do trabalho com gênero em sala de aula. Vejamos outro extrato da entrevista de Samara sobre o porquê de ter escolhido o gênero charge na SE1:

Exemplo 4: segmento entrevista pré-tarefa da SE1 – Samara (03/06/2013)

Samara: Eles ((os alunos)) são bem próximos à imagem... ao desenho... **eu acho que contribui... [...] é que eles conheçam... que tenham assim... uma posição crítica... em relação a:... aos temas atuais...**

Como podemos observar, Samara considera que a identificação e o contato que os alunos já possuem com o universo de linguagens icônico-verbais presentes no mundo exterior é algo que pode favorecer a compreensão do gênero e, conseqüentemente, o desenvolvimento da leitura crítica sobre os fatos e temas recentes da vida cotidiana. Esse posicionamento se manifesta linguisticamente pelo

uso do dêitico pessoal “eu” e do modalizador “acho” no seguinte segmento do discurso interativo: “... eu acho que contribui...[...]”.

A escolha do gênero atrelada à regulação da aprendizagem ficou mais uma vez visível quando Samara justificou a opção por trabalhar com o gênero debate na SE2:

Exemplo 5: segmento entrevista pré-tarefa da SE2 – Samara (06/09/2013)

Samara: **pra desenvolver um pouco mais essa oralidade crítica...**  
 assim a arguição... a tomada de posição... de um ponto de vista...  
 enfim... [...] o principal é assim... esse ponto de vista... explícito...  
 de fundamentar... é:... nisso ele vai desenvolver a habilidade de/  
 da oralidade... enfim... isso é o principal

Nesse extrato, percebemos que o foco dado pela professora foi ao gênero como instrumento que possibilita o desenvolvimento de competências de linguagem voltadas para o uso da língua em situações concretas de interlocução. Tal posicionamento é consoante ao que propõem Schneuwly e Dolz (2004), quando afirmam que os gêneros assumem um papel fundamental “como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (p.80). Contudo, tal como aconteceu na primeira SE, há o atravessamento das prescrições no discurso de Samara, uma vez o gênero debate regrado nas OTM-LP está proposto exatamente para o ano de escolaridade e o período letivo em que acompanhamos o desenvolvimento da SE com esse gênero (Unidade 3 do 8º ano).

De modo geral, observamos que, de forma explícita ou não, as prescrições oficiais atravessaram a seleção dos gêneros ensinados pelas duas professoras. Todavia, o que distinguiu as escolhas de Mônica das de Samara foi o posicionamento enunciativo, pois Mônica sinalizou para uma maior aproximação das práticas escolares de linguagem com gêneros das práticas sociais de referência, tal como propõem Schneuwly e Dolz (2004). Ademais, ela parece também revelar uma preocupação com o “cumprimento” do que apregoam os documentos oficiais.

Já no discurso de Samara, ficou mais visível o grau de implicação dela com o conteúdo enunciado, o que evidencia que, para essa docente, a seleção dos gêneros parece ter sido orientada por uma decisão pedagógica própria, com vistas, sobretudo, ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos estudantes. Todavia, ao confrontarmos o dizer dessa professora com os pré-

construídos (OTM-LP), verificamos que suas escolhas também são orientadas por prescrições específicas.

Após compreendermos as razões e os motivos pelos quais as professoras selecionaram os gêneros a serem alvo de exploração mais sistemática, passaremos, então, a uma análise detalhada de como esse trabalho se desenhou efetivamente no cenário da sala de aula.

## 7.2. A PLANIFICAÇÃO DO AGIR DIDÁTICO

Nesta subseção, analisamos as formas de planificação do agir didático das professoras no que concerne à decomposição do gênero enquanto objeto de ensino, enfocando, nas situações de sala de aula, as intervenções didáticas, as atividades escolares e as ferramentas de ensino implicadas nas etapas de organização desse trabalho. Assim, a observação sistemática das SE nos possibilitou traçar um plano macro de categorias do agir didático com o gênero na sala de aula.

Quanto às ferramentas de ensino (SCHNEUWLY, 2009) do professor, verificamos que foram constantemente utilizadas tanto as disponibilizadas pelo ambiente institucional escolar, tais como a lousa e o projetor de multimídia, mas, sobretudo, como as de natureza específica, como jornais, mídias em áudio e vídeo e, principalmente, o Livro Didático. Já em relação aos gestos didáticos, identificamos, no agir didático das professoras, os gestos de implementação do dispositivo didático, de regulação e, com menor incidência, os gestos de institucionalização e de criação da memória didática.

Para melhor contextualizarmos a planificação do agir didático, apresentamos, a seguir, os objetivos estabelecidos pelas próprias professoras para cada uma das aulas ministradas e a equivalência deles – quando possível - com as Expectativas de Aprendizagem (EA) previstas nos Parâmetros Curriculares Estaduais (PCE). Tais objetivos, como já dissemos, foram obtidos a partir de entrevistas realizadas com as professoras antes de cada aula ministrada.

QUADRO 8: OBJETIVOS DAS AULAS X EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (EA) - MÔNICA

AULA	Mônica <sup>85</sup> – SE 2 Gênero Notícia	
	OBJETIVOS DEFINIDOS PELA PROFESSORA	EQUIVALÊNCIA COM AS EA
1 2	<p>que eles reconheçam o gênero mais profundamente, conheçam diferenças do gênero</p> <p>que eles percebam a questão do se o gênero é oral ou escrito ou se eles está nessa interface, ne</p> <p>de eles perceberem o gênero só que está na revista só a parte escrita entender questão da retextualização de que não e falado desse jeito que é transposto</p> <p>vou tentar ver se a turma ajudar vou pedir pra eles fazerem pra eles observarem como é a diferença né da oralidade quando vai transcrever de eles gravarem uma pergunta com o colega com o celular</p> <p>e transcrever que não e só transcrição é uma retextualização</p> <p>vou tentar vê se a turma colabora porque as vezes a gente tenta e eles bagunçam muito (risos) e você não consegue terminar</p>	<p>ORALIDADE – ESCUTA</p> <p>EA8- Reconhecer os gêneros específicos da fala (debates, palestras, apresentações orais de trabalhos, seminários, avisos, entrevistas, mesas redondas) (PERNAMBUCO, 2012, p.61).</p> <p>ESCRITA – PROCEDIMENTOS EM DIFERENTES DISCURSOS</p> <p>EA10- Produzir texto, na modalidade escrita, por meio de retextualização em diversos gêneros (PERNAMBUCO, 2012, p.114)</p> <p>ORALIDADE - RELAÇÕES ORAL/ESCRITO</p> <p>EA15- Retextualizar texto oral para escrito, considerando a situação discursiva (PERNAMBUCO, 2012, p.62).</p>
5	<p>Hoje o objetivo é encerrar a sequência didática de notícia e entrevista com a produção textual vou tentar fazer tentar não... eles vão fazer! uma noticia curtinha, mas que atenda as características do gênero, né? aí vou fazer em dupla e vou tentar ver se funciona esse esquema de trocar de dupla para fazer eles uma pré-correção e voltar eles já fazerem a alterações necessárias e vou fazer como atividade pra nota.</p>	<p>ESCRITA – PROCEDIMENTOS EM DIFERENTES DISCURSOS</p> <p>EA1- Produzir textos que circulam nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos (listas, <i>slogans</i>, legendas, avisos, bilhetes, receitas, anotações em agendas, cartas, notícias, reportagens, relatos biográficos, instruções, textos ficcionais, gêneros digitais, dentre outros) (PERNAMBUCO, 2012, p.112).</p> <p>ESCRITA – DISCURSO DE RELATO</p> <p>EA31- Produzir textos com objetividade, relatando fatos ou acontecimentos vividos ou ocorridos em determinado tempo e/ou lugar, em gêneros como: relato de viagem, relato de experiência, caso, notícia, reportagem, biografia, depoimento, relatório.) (PERNAMBUCO, 2012, p.119).</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

<sup>85</sup> Por problemas técnicos, não conseguimos registrar alguns extratos da entrevista prévia das aulas 3 e 4.

QUADRO 9: OBJETIVOS DAS AULAS <sup>86</sup> X EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - SAMARA

AULA	Samara – SE 2 Gênero Debate	
	OBJETIVOS DEFINIDOS PELA PROFESSORA	EQUIVALÊNCIA COM AS EA
1 2	O que pretende ao trabalhar com esse gênero... o que eu pretendo é o que eu acabei de dizer dos objetivos é desenvolver mesmo a capacidade da oralidade pra se expressar melhor né? e colocar seu ponto de vista e escutar o outro escutar o ponto de vista do outro respeitar enfim...ter fundamentos né pra falar mas saber como se pronunciar ter a vez dele a dos colegas...enfim todo esse jogo que tem no próprio debate	-
3 4 5	o objetivo da aula de hoje é eles observarem o debate, né eu trouxe o vídeo de debate que baixei e fala de mesada aí a gente vai ver o as pessoas o papel de cada um, quem são as pessoas que participam é... para quem no caso interlocutor para quem foi voltado aquele debate...	ORALIDADE – ESCUTA  EA8- Reconhecer os gêneros específicos da fala (debates, palestras, apresentações orais de trabalhos, seminários, avisos, entrevistas, mesas redondas) (PERNAMBUCO, 2012, p. 61).  EA9- Observar as normas de funcionamento que regem a participação dos interlocutores de uma produção textual oral, respeitando os intervalos da fala e da escrita (PERNAMBUCO, 2012, p.61).
6	O objetivo da aula de hoje e preparar os alunos para fazer o debate segunda feira 7então a gente vai ver as 8regras de um debate	ANÁLISE LINGUÍSTICA  EA1- Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva (PERNAMBUCO, 2012, p. 60).
7 8 9	o objetivo da aula de hoje e eles mostrarem a pesquisa que eles conseguiram fazer sobre o tema que eles escolheram para debate como hoje só tenho uma aula só né o tempo é bem reduzido caso sobre algum tempo eu vou trabalhar com o argumento creio que não da tempo, não só vai da tempo de eles mostrar o trabalho dependendo do que trouxerem né? Se eles trouxeram muito se cada equipe realmente trouxe[...]	-
10 11	O objetivo de hoje e eles participarem mesmo efetivamente do debate, né! agora é a sério ((risos)) depois de tanta preparação né hoje é o resultado.	ORALIDADE  EA6 - Produzir textos argumentativos orais (debates, propagandas, respostas a questões, justificativas, defesa de ponto de vista). (PERNAMBUCO, 2012, p.60).

Fonte: elaborado pelo autor.

<sup>86</sup> Para os objetivos declarados pela professora nas aulas 1, 2, 7, 8 e 9 não encontramos EA equivalentes nos PCE.



Tal como podemos visualizar nas tabelas acima, os objetivos apresentados pelas docentes sugerem, em alguns momentos, uma aproximação com as EA propostas pelos PCE, o que não significa que as professoras sigam “a risca” as prescrições contidas no currículo. Acreditamos que os documentos oficiais, por estarem no âmbito dos pré-construídos, são elaborados com base em um agir docente hegemônico que talvez já tenha sido apropriado e ressignificado pelas professoras. Nos objetivos das aulas 1 e 2 da Tabela 6, observamos uma preocupação da professora Mônica com o fato de os estudantes não só reconhecerem as diferenças entre o gênero notícia e entrevista, mas também perceberem as marcas linguísticas que estão na relação entre o oral e o escrito.

A proposta de os estudantes fazerem uma entrevista para depois transcrever oportuniza uma reflexão sobre as alterações que precisam ser realizadas no momento em que a entrevista é apresentada na modalidade escrita, ou seja, marcas da oralidade tendem a ser reorganizadas para atender à passagem do oral para o escrito. Já na aula 5 (encerramento da sequência), o foco previsto é o com uma produção de texto escrito, no caso, da notícia.

O mesmo movimento também é perceptível na sequência das aulas da professora Samara. Ao trabalhar com o gênero debate, ela explicita a preocupação com o fato de os estudantes se apropriarem não só das características composicionais do gênero, mas dos elementos sociodiscursivos e temáticos. Nesse sentido, considera como foco de estudo a escuta atenta aos pontos de vistas levantados no debate, o respeito a opinião do outro, a análise dos elementos sociodiscursivos de um debate (quem está participando e seus respectivos papéis), as regras que compõem, a necessidade de pesquisa temática sobre o debate a ser realizado pela turma e a produção de um debate em sala de aula

A partir desse mapeamento inicial dos objetivos previstos para as sequências de ensino, percebemos que há um movimento de congruência entre o delineamento dos objetivos, por parte das professoras, ao propor o trabalho com a sequência didática, e a delimitação das EA a serem trabalhadas por nível/ano correspondentes nos PCE. Esse processo de retroalimentação pode ser compreendido como um indício de que as prescrições oficiais são consideradas pelas docentes no momento da explicitação do planejamento das aulas. Também verificamos uma relação de proximidade ao que está sendo proposto no documento curricular para os eixos de ensino, uma vez que as EA propostas nos PCE também destacam, como já vimos, a

necessidade de um trabalho a partir dos gêneros para o desenvolvimento de capacidades de linguagem a eles associados.

Quanto ao trabalho com gêneros na sala de aula, as análises realizadas evidenciaram quatro formas de planificação do agir didático nas SE observadas. A tabela abaixo nos ajuda a visualizar melhor a ocorrência dessas formas de planificação. Vejamos:

QUADRO 10: FORMAS DE PLANIFICAÇÃO DO AGIR DIDÁTICO COM GÊNEROS

FORMAS DE PLANIFICAÇÃO DO AGIR DIDÁTICO	Professoras															
	Mônica					Samara										
	SE 2 (Notícia)					SE 2 (Debate)										
	AULA					AULA										
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
A - Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero a ser focalizado.	X					X										
B - Exploração oral do gênero como objeto de ensino.		X	X			X	X						X	X		
C - Exploração sistemática do gênero com o suporte de atividades escolares escritas.		X		X			X	X	X	X	X	X		X		
D - Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero					X		X								X	X

Fonte: elaborado pelo autor.

Essas formas de planificação do agir didático, comuns às práticas de ensino das duas professoras, constituem, como já dissemos, o gênero profissional (CLOT, 2007). No que concerne à abordagem dos gêneros textuais na sala de aula, os nossos dados evidenciaram que o gênero profissional era constituído por algumas práticas específicas, como o levantamento do conhecimento prévio do alunos sobre o gênero, a exploração oral de exemplares do gênero ou de algumas de suas dimensões constitutivas, a realização de atividades sistemáticas e o estabelecimento de situações de interlocução para a produção dos gêneros. Grosso modo, isso indica que há uma preocupação de ambas as docentes com a sistematização dos conhecimentos sobre os gêneros. E é no intuito de compreender melhor essa forma de organização do trabalho com os gêneros na sala de aula que detalharemos, a

seguir, cada uma dessas formas de planificação do agir didático a partir dos segmentos das aulas das sequências observadas.

### 7.2.1 Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero

O levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero ocorreu sempre no primeiro momento das SE observadas, quando as professoras iriam introduzir o gênero a ser trabalhado. Tal constatação evidencia, a nosso ver, a preocupação das docentes em considerar, nas suas práticas de ensino, o que os alunos já sabem sobre o gênero proposto, com base nas suas experiências anteriores, dentro e/ou fora da escola.

Nesta subcategoria, colocamos em evidência os momentos das sequências de ensino em que as professoras procuraram verificar, ou melhor, resgatar o conhecimento que os alunos já possuíam sobre o gênero a ser focalizado. Nessa etapa, as professoras utilizaram formas distintas de implementação do dispositivo didático, tais como exposição dialogada e realização de atividades em grupo, as quais, segundo Schneuwly (2009), configuram-se como discursos elaborados pela escola sobre os modos como os objetos de ensino são explorados verbalmente na sala de aula. Também foi constatada a utilização da lousa como ferramenta de trabalho institucional, além de outras específicas, como jornais impressos e o livro didático.

É o que pudemos perceber, por exemplo, na SE com o gênero notícia, ministrada pela professora Mônica, em que, para o resgate do conhecimento prévio dos alunos, a professora utiliza, além da lousa, exemplares autênticos de jornais e notícias de jornais locais como ferramentas didáticas para favorecer o contato do aluno com o objeto ensinado.

No excerto de aula abaixo, a forma de organização do trabalho pedagógico da professora Mônica objetiva que os alunos mobilizem seus conhecimentos enciclopédicos e de mundo a fim de identificarem a qual gênero o texto pertence.

## Exemplo 6: segmento 1 da SE 2 – Mônica (15/05/2013)

Linha	
1	Mônica: [...] vamo lá começar!...hoje a gente vai... inicialmente fazer... uma outra
2	atividade... a gente vai... eu vou colocar aqui no quadro trabalhar hoje...
3	começar... notícia e reportagem... coisa que vocês já conhecem... mas
4	sempre tem alguma coisa nova... né?... então eu vou fazer o seguinte...
5	vocês... dividam-se... não precisa sair arrastando cadeira não... em trios
6	ou quartetos... como vocês acharem melhor...
7	[...]
8	((os alunos começam a se organizar em grupos
9	Mônica: vocês vão fazer o quê?... vou entregar [...] vejam... vocês vão fazer o quê?
10	eu vou entregar... um texto pra vocês... em grupo vocês fazem a leitura do
11	texto e eu vou querer duas coisas... ((gesticulando com as mãos)) [...] olha...
12	olha... vejam só... vocês vão fazer o seguinte... vão ler.. duas coisas que
13	eu quero... ((gesticulando com as mãos mais uma vez)) eu vou querer
14	que vocês me digam o que tem em cada um desses textos que vocês
15	leram... a reportagem ou a notícia... e vão me dizer se é reportagem ou
16	notícia... [...] eu vou botar direitinho o que eu quero no quadro... ((a
17	professora circula pela sala distribuindo os exemplares de textos aos
18	grupos de alunos)) alguém... algum grupo está sem? [...]

Após distribuir os textos aos alunos e explicar oralmente o que eles deveriam fazer, Mônica se dirige à lousa e sistematiza, por escrito, o seguinte comando para atividade escolar. Vejamos:

FIGURA 8: ATIVIDADE INICIAL<sup>87</sup> DE RECONHECIMENTO DO GÊNERO

<u>Atividade</u>	<u>Atividade</u>
<p><u>Atividade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler o texto, em grupos;</li> <li>• Identificar se é notícia ou reportagem justificando;</li> <li>• Dizer para a sala do que trata o texto (assunto);</li> <li>• Um do grupo apresenta para a sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler o texto, em grupos;</li> <li>• Identificar se é notícia ou reportagem. Justificar;</li> <li>• Dizer para a sala do que trata o texto (assunto);</li> <li>• Um do grupo apresenta para a sala.</li> </ul>

Como podemos observar, o objetivo da atividade acima era fazer com que os alunos, com base nos seus conhecimentos prévios, identificassem o gênero ao qual pertence o texto lido. Para tanto, Mônica utiliza jornais de circulação local como instrumentos semióticos que deverão ser manipulados pelos alunos.

<sup>87</sup> Na maioria das atividades escritas, não foi possível a reprodução da foto do que as professoras escreveram, uma vez que o estado de conservação das lousas dificultou a legibilidade.

Assim, nesse primeiro segmento da aula, a implementação do dispositivo didático ocorre mediante o gesto de presentificação do objeto de ensino (o gênero). Em outros termos, a professora inicialmente apresenta o gênero a ser estudado por meio de verbalizações (“a gente vai... eu vou colocar aqui no quadro... trabalhar hoje... começar... notícia e reportagem... coisa que vocês já conhecem [...] – linhas 2 a 4; e “[...] eu vou entregar... um texto para vocês...”- linha 10), pelo registro escrito (figura 5) e, ainda, pelo ato de organizar os alunos em pequenos grupos (linhas 5 a 7) e distribuir os exemplares dos gêneros para análise (linhas 17 e 18).

Na sequência, Mônica especifica a dimensão do gênero que será explorada (“eu vou querer que vocês me digam o que tem em cada um desses textos que vocês leram [...]” / [...] eu vou botar direitinho o que eu quero no quadro...” - linhas 14 a 17), a qual é reiterada na atividade escrita (“Dizer para a sala do que trata o texto (assunto)” – figura 5) na lousa. Aqui, observamos que o processo de decomposição do objeto de ensino ocorre mediante o gesto de focalização, o qual se realiza com o suporte de instrumentos semióticos (verbalizações da professora e a atividade escolar na lousa), os quais direcionam os alunos para a dimensão do gênero que deveria ser focalizada: o conteúdo temático.

Os alunos tiveram aproximadamente 9 minutos para cumprir a tarefa proposta pela professora. Observamos que, enquanto eles realizavam a atividade, Mônica sentou-se no birô para realizar outras tarefas inerentes à atividade docente, como a realização da chamada oral com o intuito de verificar a frequência dos estudantes. Após esse tempo, a professora levanta-se e retoma a discussão com o grande grupo. Eis o fragmento seguinte da aula:

Exemplo 7: segmento 2 da SE 2 –Mônica (15/05/2013)

Linha

19	Mônica:	vejam só.... já teve tempo suficiente... estão conversando... a gente vai
20		fazer aquilo que a gente já tinha feito... vai escolher alguém do grupo... se
21		quiser vir aqui pra frente pra falar okay... se não quiser pode falar de onde
22		tá... contanto que a gente consiga ouvir...okay?... então uma pessoa do
23		grupo vai/ nada impede... certo... que se uma pessoa do grupo tiver
24		falando e você percebeu que ela esqueceu uma coisa importante que
25		deveria ter sido dita... você complementa quando ela terminar... certo?...
26		então vai me dizer... primeiro... do que trata o texto que vocês pegaram...
27		fala disso... daquilo e daquilo outro... dizer se é notícia ou reportagem... e
28		por que você acha que é notícia e reportagem... quem começa?...
29		Vinícius...((apontando para o aluno))
30	AL1:	aqui fala da BR-232 que teve um acidente lá...as ruas tá toda ruim... tá
31		com buraco... essas coisa... aí fizeram um protesto... tá acontecendo
32		muito acidente porque os moradores de lá pra sair pra trabalhar tem que
33		atravessar essa pista pra levar as crianças também fica ruim pra

- 34 atravessar... aí [...]
- 35 Mônica: okay... então vocês acham que é notícia ou reportagem?
- 36
- 37 ALs: Notícia
- 38 Mônica: por quê?
- 39 AL2: tá relatando um fato que aconteceu.
- 40 Mônica: tá relatando um fato que aconteceu... então por isso vocês acham que é uma notícia?
- 41
- 42 ALs: É
- 43 Mônica: depois a gente vai ver isso.. tá?... o grupo das meninas ((apontando para outro grupo de alunos))
- 44
- 45 AL3: aqui fala de: de uma troca de livros numa biblioteca estadual... em São Paulo parece... é: é isso mesmo... e: é a terceira edição dessa troca de livros e tem vários gêneros... tem romance... tem terror[...] e: assim... a gente acha que é reportagem
- 46
- 47
- 48
- 49 Mônica: por quê?
- 50 AL3: porque:... ai... eu não sei
- 51 Mônica: quem consegue complementar? [...] por que vocês acham que é uma reportagem?
- 52
- 53 AL4: é porque a notícia tá falando de algo que aconteceu agora... e: pronto... a reportagem não... tá falando de mais detalhes...
- 54
- 55
- 56 Mônica: e por isso você acha que é uma reportagem?... porque tá relatando de forma mais detalhada o fato... não tá só contando o que aconteceu... é isso que vocês acham... as meninas ai... quem vai falar? ((apontando para outro grupo))
- 57
- 58
- 59 [...]
- 60
- 61 AL5: [...] nós chegamos ao consenso de que é uma reportagem porque tem uma notícia relatando um fato e... ao mesmo tempo dialogando com as pessoas que estão sofrendo... o avanço do mar em Pau Amarelo ((referindo-se ao conteúdo do texto))
- 62
- 63
- 64
- 65
- 66 Mônica: Certo
- 67 AL5: [...]
- 68 Mônica: meninos aqui... ((apontando para outro grupo de alunos)) fala sobre o quê e é o quê?
- 69
- 70 AL6: [...] ((o aluno relata o conteúdo do texto))
- 71 Mônica: e é o quê?... u:ma... notícia ou reportagem?
- 72 AL7: uma reportagem
- 73 Mônica: por que uma reportagem?
- 74 AL6: porque tem entrevista com [...]
- 75 Mônica: porque tem uma entrevista com três donos de loja e por isso que você acha que é uma reportagem?
- 76
- 77 AL7: É
- 78 Mônica: okay... Luís... o seu ((apontando para o aluno)) já que você quis fazer só
- 79 AL8: o meu é uma reportagem
- 80 Mônica: por que uma reportagem?
- 81 AL8: porque tá falando o que aconteceu
- 82 Mônica: o que foi que aconteceu aí?
- 83 AL8: foi um sequestro... [...]
- 84 Mônica: aconteceu onde?
- 85 AL8: nos Estados Unidos... [...]
- 86 Mônica: aí você acha que é uma notícia ou uma reportagem?
- 87 AL8: uma reportagem
- 88 Mônica: por que é uma reportagem?
- 89 AL8: assim...porque ele não tá fazendo entrevista com ninguém... tá dizendo só o que aconteceu
- 90
- 91 Mônica: aí por isso você acha que é uma reportagem?
- 92 AL8: é uma reportagem... ah... acho que é os dois..
- 93 Mônica: você acha que pode ser os dois?... vamo lá ((apontando para outra

- 94                   aluna))
- 95       AL9:       eu acho que o da gente é uma notícia... porque de acordo com o meu
- 96                   ponto de vista pra ser uma reportagem tem que ter um indivíduo sendo
- 97                   entrevistado e: expressando o seu ponto de vista e: aqui tá falando que a
- 98                   via na Tamarineira vai ser mão única [...] e assim... é uma notícia que tá
- 99                   pra informar e orientar...
- 100      Mônica:   humhum... meninas ((apontando para outro grupo de alunos)) na
- 101                   sequência...
- 102      A10:       ( ) ((áudio não capturou a voz da aluna))
- 103      Mônica:   aí vocês acham que é uma notícia ou uma reportagem?
- 104      A10:       uma notícia
- 105      Mônica:   por quê?
- 106      A10:       porque: tá dizendo... tá censurando ele porque tá acontecendo alguma
- 107                   coisa
- 108      Mônica:   e a reportagem não faz isso não?
- 109      ALs:       Faz
- 110      Mônica:   depois a gente vai organizar melhor isso... agora eu quero que vocês
- 111                   reflitam
- 112                   [...]
- 113                   meninas e menino ((apontando para outro grupo de alunos))... quem vai
- 114                   falar? Elton?
- 115      A11:       a da gente eu acho que é uma proposta da prefeitura do Recife... em 2010
- 116                   eles [...] fazer um rodízio de carro
- 117                   [...]
- 118      Mônica:   é notícia ou reportagem?
- 119      A11:       é notícia
- 120      Mônica:   é notícia? por quê?
- 121      A11:       porque está noticiando um rodízio que foi feito... de carros [...]
- 122                   [...]
- 123      Mônica:   é:... as meninas ((apontando para outro grupo de alunos))
- 124      A12:       O texto aqui fala sobre uma seleção simplificada pra Funase...
- 125                   contratação temporária [...] e: é uma notícia porque o texto dá uma
- 126                   informação e a reportagem se trata de um fato já conhecido.

Esse extrato da aula corresponde ao momento em que Mônica inicia a correção da atividade retomando o comando proposto, com o objetivo de discutir com os alunos as diferenças entre os gêneros notícia e reportagem (“então vai me dizer... primeiro...do que trata o texto que vocês pegaram... fala disso... daquilo e daquilo outro... dizer se é notícia ou reportagem [...]” - linhas 26 a 29).

Daí por diante, Mônica inicia uma sequência de regulações com os alunos, por meio da qual ela busca verificar o conhecimento prévio que eles possuem sobre os gêneros notícia e reportagem. Essa ação docente ocorre mediante recorrência a alguns gestos de regulação (SCHNEUWLY, 2009) que pretendem fazer com que os alunos não só verbalizem o seu posicionamento acerca do gênero ao qual acreditam pertencer o texto (“okay... então vocês acham que é notícia ou reportagem?” – linha 35; “e é o quê?... u:ma... notícia ou reportagem?” – linha 71; “aí você acha que é uma notícia ou reportagem?” – linha 86; “aí vocês acham que é

uma notícia ou uma reportagem?” – linha 103; “é notícia ou reportagem?” – linha 118), como também apontem as razões e os motivos que os levaram a tal escolha (“por quê?” – linhas 38, 49 e 105,; “por que uma reportagem?” – linhas 73, 80 e 88; “é notícia?... por quê?” – linha 120).

Ao longo da interação professora e alunos, também verificamos que houve uma dificuldade por parte dos alunos em estabelecer, com clareza, os limites entre os gêneros notícia e reportagem. Tal aspecto levou Mônica a retomar as respostas dos alunos em forma de pergunta, a fim de fazê-los refletir sobre o seu posicionamento, tal como podemos observar no seguinte excerto da aula:

Exemplo 8: segmento 3 da SE 2 –Mônica (15/05/2013)

103	Mônica:	aí vocês acham que é uma notícia ou uma reportagem?
104	A10:	uma notícia
105	Mônica:	por quê?
106	A10:	porque: tá dizendo... tá censurando ele porque tá acontecendo alguma
107		coisa
108	Mônica:	e a reportagem não faz isso não?
109	ALs:	Faz
110	Mônica:	depois a gente vai organizar melhor isso... agora eu quero que vocês
111		reflitam
112		[..]

Notamos que aqui Mônica realiza um gesto de regulação no intuito de provocar uma nova reflexão nos alunos, fazendo-os repensar sobre a classificação inicial do gênero. Entretanto, a discussão é suspensa com a promessa da professora de que será retomada mais adiante, o que efetivamente acontece na aula seguinte, quando a professora resolve explicar para os alunos a diferença entre os dois gêneros.

No primeiro segmento da SE 2, ministrada pela professora Samara, também presenciamos o momento em que a professora inicia a aula buscando resgatar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero debate. Conforme defendem Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004), o trabalho com o gênero debate na sala de aula favorece o desenvolvimento da capacidade de os alunos argumentarem sobre temas atuais e controversos da sociedade. Corroborando esse mesmo posicionamento, Ribeiro (2009) acrescenta que a discordância é o componente “detonador” que irá desencadear e problematizar a discussão proposta. Eis o excerto que inicia a sequência desse gênero:



## Exemplo 9: segmento 1 da SE 2 –Samara (AULA 1 -06/09/2013)

Linha  
 1 Samara: a gente vai falar um pouquinho hoje sobre o debate... vocês já sabem  
 2 o que é debate?... [não sabem?... quem sabe?  
 3 A1: [o quê professora?  
 4 Samara: as pessoas podem falar todas ao mesmo tempo no debate?  
 5 ALS: não  
 6 A2: pode não senão não vai entender nada né?  
 7 Samara: se não não dar pra entender nada né?... peraí... levanta a mão quem  
 8 quer falar por favor... quem conhece ou já viu ou já assistiu... sei lá...  
 9 Guilherme?  
 10 A3: já assisti assim... quando vai fazer eleição... aí de vez em quando tem  
 11 debate na televisão  
 12 Samara: isso... tem debate político né?... alguém mais sabe sobre debate sem  
 13 ser político?... levanta a mão pra responder... se já viu algum debate  
 14 ou já escutou algum debate?...  
 15 A4: eu não  
 16 Samara: só Guilherme daqui da sala todinha?  
 17  
 18 A5: eu já vi... já escutei... e já li..  
 19 Samara: já viu... já escutou e já leu... como assim?  
 20 A5: no livro de Geografia tem debate..  
 21 Samara: tem debate?... esse debate é sobre o quê?... explica pra gente  
 22 A5: é sobre a natureza.. parece... um negócio assim... sobre a natureza...  
 23 aí o cara da entrevista... que tava fazendo a entrevista tava colocando  
 24 assim... as palavras em negrito e aspas quando o... o... responde o  
 25 que o entrevistador tinha perguntado... aí coloca aspas e fala  
 26 Samara: pra mostrar quem está falando... não é isso?  
 27 A5: É  
 28 Samara: além deles dois... só tem menino aqui?  
 29 A5: Eu  
 30 Samara: tu também Analice? tu visse sobre o quê?  
 31 A5: sobre um livro de Gandhi...  
 32 Samara: quem foi Gandhi?  
 33  
 34 A5: é um indiano... sei não  
 35 Samara: e onde é que tu visse esse debate?  
 36 A5: não... foi lá em casa mesmo... na sala.. assistindo televisão.  
 37 Samara: gente... vocês têm que colaborar.. esse pessoal daqui ((apontando  
 38 para os alunos sentados na parte centro-frontal da sala)) ((reclamando  
 39 do barulho)) e aqui... do lado de cá... já viu algum debate... já  
 40 assistiu?...  
 41 A6: não sei o que é...  
 42  
 43 Samara: mas nenhuma noção assim do que é um debate?... nem escutando os  
 44 colegas agora?  
 45 A7: discutir uma mesma coisa  
 46 Samara: discutir uma mesma coisa é?  
 47  
 48 A8: professora?  
 49 Samara: peraí... ((sinalizando com as mãos para outro aluno))  
 50 A9: discutir sobre um mesmo assunto?  
 51 Samara: discutir sobre um mesmo assunto... foram essas as palavras dela ((da  
 52 aluna))... “professora..” você Gabriel que já tá aí filando do livro...  
 53 “professora!...” “professora!...” já disse que tem aí no livro... me diga aí  
 54 um pouquinho o que é debate... é impor/ é importante ter debate?  
 55 A8: É  
 56 Samara: por quê?

57 A8: para ter uma troca de ideias onde cada um se posiciona... ((lendo um  
58 trecho do livro didático sobre debate regrado))  
59 A9: sim... você tá olhando pelo livro  
60 Samara: e vale assim é? ((retirando o livro das mãos do aluno))  
61 A10: oxente!  
62 A11: cartão amarelo!  
63 Samara: eu quero saber o que vocês sabem antes de ler e como é que vai  
64 ler?... vocês não têm cabeça não é?... Gabriel... tua vez agora... o que  
65 é que você sabe sobre o debate... o que você acha importante... como  
66 você colo/ sem ler... por que que é importante?  
67 A8: um multirão de pessoas com ideias... Mateus tem uma ideia... se eu  
68 tiver... se eu tiver uma ideia melhor do que a dele pode usar... o  
69 Guilherme tiver uma ideia melhor...

Observamos que há uma diferença no modo como as duas professoras introduzem o gênero na sala de aula. Ou seja, diferentemente do que ocorreu na SE de Mônica, o gesto de implementação do dispositivo didático na SE de Samara se deu mediante o gesto de regulação acerca do objeto de ensino a ser estudado, no caso o gênero debate (“a gente vai falar um pouquinho hoje sobre o debate... vocês já sabem o que é debate?... não sabem?... quem sabe?” – linhas 1 e 2). A preocupação inicial de Samara em reivindicar o conhecimento prévio do gênero foi algo recorrente no primeiro momento da aula. Isso fica perceptível quando, em vários momentos da sua exposição oral, ela reitera esse questionamento, dirigindo-se a grupos específicos de alunos (“e aqui... do lado de cá... já viu algum debate... já assistiu?... – linhas 39 e 40 / “mas nenhuma noção assim do que é um debate?... nem escutando os colegas agora?” – linhas 43 e 44; “o que é que você sabe sobre o debate [...]” – linha 65).

Todavia, os gestos de regulação utilizados por Samara não se restringem apenas a questionar os alunos se eles conhecem ou não o gênero. Em um dado momento da aula, observamos que eles são usados também para verificar se há um conhecimento prévio dos alunos acerca das formas de organização e funcionamento do gênero debate, de forma mais específica, os aspectos relacionadas ao processo de regulação interativa nesse gênero (DOLZ, SCHNEUWLY E DE PIETRO, 2004). Percebemos isso, por exemplo, quando ela questiona os alunos sobre as negociações de turno entre os participantes (“as pessoas podem falar todas ao mesmo tempo no debate?” – linha 4).

Em síntese, observamos que, apesar de utilizarem gestos didáticos específicos para introduzir os gêneros como objetos de ensino, as formas de implementação desse objeto se assemelham bastante à etapa de apresentação da

situação no âmbito do dispositivo da sequência didática proposto por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). Para esses autores, é nesse momento da sequência que o professor deve fazer emergir os modelos sociais que os alunos já possuem sobre o gênero a ser produzido.

### 7.2.2 Exploração oral do gênero como objeto de ensino

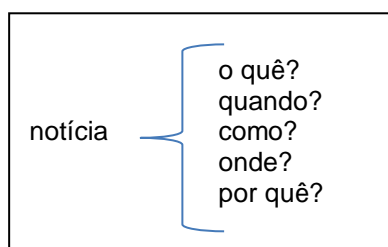
Nessa categoria, contemplamos os momentos das aulas em que as professoras levaram, para a sala de aula, exemplares do gênero a ser focalizado e realizaram uma exposição dialogada com os alunos sobre o conteúdo temático, composição e/ou estilo do gênero. Nas SE observadas, verificamos que, possivelmente, essa é uma forma de planificação do agir didático recorrente na prática das duas professoras no que concerne ao ensino de gêneros. Esse dado ainda aponta para o fato de que as docentes parecem conceber que a exploração oral do gênero ou de alguma de suas dimensões constitutivas é um aspecto importante no trabalho com os gêneros na sala de aula.

No segmento abaixo, apresentamos um excerto de aula em que a professora Mônica explora oralmente o gênero notícia.

Exemplo 10: segmento 2 da SE 2 – Mônica (AULA 3 -15/05/2013)

Linha

1 Mônica: [...] agora eu quero saber uma coisa... já que o texto 2 é notícia/ se precisar  
2 eu leio de novo... eu queria que vocês me mostrassem... isso aqui  
3 ((escrevendo na lousa))



4 Mônica: vocês lembram ou precisam aprender de novo... lembram?... o quê que  
5 aconteceu na notícia?  
6 AL1: um assalto  
7 Mônica: quando?  
8 ALs: Ontem  
9 Mônica: ontem... mas aí veja... como a gente vai saber o ontem?  
10 AL2: pela data  
11 Mônica: pela data... então se aqui é vinte e um então ontem...? ((mostrando o  
12 jornal))

- 13 ALs: Vinte  
 14 Mônica: muito bem... vinte... como?... como foi?/fala devagar e alto...  
 15 ALs: ((vários alunos falam ao mesmo tempo))  
 16 Mônica: eles estavam saindo do/ da academia... dois meliantes o abordaram...  
 17 abordaram o casal e levaram...  
 18 ALs: o carro  
 19 Mônica: o carro... certo?...  
 20 AL3: o automóvel  
 21 Mônica: o automóvel... mais chique ((risos))... onde?  
 22 ALs: Jardim Atlântico  
 23 AL1: por quê?... porque eles não terminaram os estudos  
 24 ALs: ((risos))  
 25 AL2: aí foram roubar  
 26 AL1: tavam sem namorada aí foram roubar  
 27 ALs: ( ) ((vários alunos falam ao mesmo tempo))  
 28 Mônica: peraí... o quê Breno?  
 29 AL4: tavam sem namorada aí foi roubar  
 30 Mônica: vocês acham que eles sabiam que ele era policial?  
 31 [...]

O excerto de aula acima exemplifica o momento em que Mônica, após a leitura oral de uma notícia impressa, explora algumas características relacionadas à composição e ao conteúdo temático desse gênero. Esses gestos de regulação ocorrem mediante um encadeamento de perguntas, sistematizadas por escrito na lousa e feitas oralmente pela professora aos alunos, que possibilitaram que estes reconhecessem informações relevantes sobre o fato noticiado no lide da notícia, tais como “o que aconteceu” (linhas 4 e 5), “quando” (linhas 7 e 9), “como” (linha 14) , “onde” (linha 21) e “por que” aconteceu. Na ocasião, a docente poderia ter aproveitado a ocasião para explorar mais a disposição dos elementos do lide, bem como a sua função, de forma que os alunos percebessem, por exemplo, o recorte dado pelo jornal em relação aos fatos relatados na notícia (BUENO, 2011).

Em outro momento da sequência, verificamos que os gestos de regulação realizados por Mônica recaem na dimensão do estilo do gênero, de forma mais específica, nos elementos linguísticos do título da notícia. Vejamos:

Exemplo 11: segmento 2 da SE 2 - Mônica ( AULA 2 -15/05/2013)

- Linha  
 1 Mônica: [...] olha... deixa eu botar uma manchete de jornal que eu peguei aqui...  
 2 tem essa daqui ó ((segurando um exemplar de jornal na mão e  
 3 escrevendo na lousa))  
 4 “ORLA DE PAULISTA PEDE SOCORRO”  
 5 Mônica: [...] sim... deixa eu falar uma coisa antes que eu me esqueça gente...  
 6 qual a linguagem dessas notícias e dessas reportagens que vocês  
 7 leram?  
 8 ALs: Formal

- 9 Mônica: formal... informal...
- 10 AL1: Informal
- 11 AL2: a minha é formal...
- 12 Mônica: em geral... ela/ isso aí/ elas foram retiradas do Jornal do Comercio e  
13 Folha de Pernambuco... já que são os jornais/ [...] vejam... isso aí são  
14 dois exemplos que são a linguagem formal... agora o Aqui PE é um  
15 outro tipo de/ é uma outra/ é um tipo de jornal... que a linguagem dele já  
16 é/ parte mais para o mais coloquial... alguém sabe o porquê dessa  
17 diferença da linguagem?... o Jornal do Commmercio e a Folha... eles  
18 tem quase o mesmo padrão de linguagem... a linguagem mais formal...  
19 mas o Aqui PE não... alguém sabe por quê?
- 20 AL3: ( )
- 21 AL4: porque tipo assim... tem muita coisa que ele ironiza... tem muita  
22 novela....
- 23
- 24 Mônica: Vejam só... a gente tem que pensar numa coisa... quem escreve... quem  
25 produz pro jornal ou revista... a gente tem que ter em mente quem é que  
26 vai ler... quem é o nosso... quem é o nosso público-alvo... diga  
27 AL5: que o Aqui PE ele faz parte do JC
- 28 AL6: não... é do Diário de Pernambuco
- 29 Mônica: ele é... o jornal é do:... é do grupo do Diário de Pernambuco...
- 30 AL3: é do JC
- 31 AL5: não... é do Diário...
- 32 AL3: é... é do Diário... é do Diário...
- 33 Mônica: é... eu acho que e do Diário... é:... por quê?... qual o objetivo dele?...  
34 como ele disse... é uma linguagem do povo... é uma linguagem muito  
35 mais coloquial pra prender a atenção porque o público leitor é... em  
36 geral... um público com menor grau de instrução... pessoas... por  
37 exemplo... eu já vi notícia quando vim trabalhar... o pessoal vendendo  
38 jornal e tinha assim... que eu achei engra/ engraçado não... eu achei  
39 interessante... porque tinha dizendo assim... é:... o jornal Diário aparecia  
40 lá... “travesti é preso não sei o quê...” e lá no Aqui/ no Aqui PE... “traveco  
41 é pego com o cofre de não sei de quem...” aí eu vi assim... porque  
42 vejam... ele tem que ver quem é o público-alvo... quem compra aquele  
43 jornal... geralmente ele se comunica com aquela linguagem... porque  
44 aquela linguagem é mais acessível pra ele...
- 45 AL2: ( )
- 46 Mônica: então vejam... a linguagem/ vocês têm que ver que a linguagem é a  
47 adequação ao público alvo... tanto para que tenha venda... também pras  
48 pessoas que querem... não é só o preço... o preço é... algo relacionado  
49 à quem vai comprar... se você colocar um jornal que é voltado para um  
50 público/um consumidor com menor grau de instrução... com menor  
51 poder aquisitivo... e esse jornal...for caro... a pessoa não vai comprar... é  
52 óbvio... que não vai comprar... né?... então eles querem pegar esse  
53 filão... com essa linguagem mais... digamos que:... extrovertida... e é  
54 uma variante de menor prestígio... né?... que ele diz assim... “nossa”...  
55 vamo lá... vejam só... quando a gente observa... deixa eu botar outro  
56 exemplo pra vocês compararem... ((escrevendo na lousa))
- 57
- 58 “NOVA FINAL DAS MULTIDÕES”
- 59
- 60 isso aqui são manchetes do:./ desses jornais... Folha e: Jornal do  
61 Comercio... aquelas de capa... tem alguma semelhança entre essas  
62 duas... na:... na forma da construção do texto...
- 63 AL7: as aspas....
- 64 Mônica: as aspas fui eu que coloquei porque não é algo meu... diga ((apontando  
65 para outro aluno))
- 66 AL8: tem o tamanho da letra...
- 67
- 68 Mônica: o tamanho da letra?

- 69 AL4: ( )  
70 Mônica: vejam só... aqui não poderia ser assim... mas não está... a orla de  
71 Paulista... está... pedindo... socorro... ((escrevendo na lousa)) primeiro  
72 lugar... pedir socorro uma orla não vai... né?... então tá usando uma  
73 figura de linguagem... mas veja só porque que a gente não tá usando  
74 um artigo... porque a gente não tá usando... um verbo/ uma locução  
75 verbal... que tá com o verbo no gerúndio... a gente tá usando o verbo.../  
76 que tempo é esse aqui que tá aqui... pede... é presente... passado ou  
77 futuro?  
78 AL8: tá no presente...  
79 Mônica: por exemplo.. se uma pessoa famosa tivesse morrido ontem... Emílio  
80 Santiago... digamos que tenha saído uma notícia... “morre Emílio  
81 Santiago” ((escrevendo na lousa))... porque esse verbo tá sendo usado  
82 no presente? ((apontando para o verbo “morre” na manchete))  
83 AL3: porque ele morreu ontem e saiu hoje  
84 Mônica: sim... ele morreu ontem... mas porque está no presente se já  
85 aconteceu?  
86 AL3: porque a matéria tá atual...  
87 AL8: porque foi de hoje  
88 Mônica: porque a matéria foi de hoje?... eu não poderia dizer assim não...  
89 “morreu... Emílio... Santiago...” ((escrevendo na lousa))  
90 AL9: porque aí tá dizendo que ele já morreu...  
91 Mônica: vocês sabem por que geralmente eles usam o verbo no presente?... pra  
92 dar a ideia de a-tu-a-lidade... se você pega um jornal dizendo assim...  
93 morreu... o leitor vai ter a impressão... de que a notícia é velha... você  
94 vai querer ler notícia velha?... em geral não... então o jornal... ele  
95 geralmente vai usar na manchete de notícias e reportagens verbos no  
96 presente... e com manchetes mais curtas... você veja... tem coisas aqui  
97 que são desnecessárias... esse artigo aqui... não precisa colocar “a orla  
98 de Paulista...” pode ficar “Orla de Paulista”... não preciso botar... por  
99 exemplo... “A nova final do clássico das multidões”... fica um negócio  
100 gigante... bota um negócio mais curto... mais sucinto... mais resumido...  
101 que você dar pra entender... chama mais a atenção do que ter várias  
102 outras coisas lá no meio... então.. em geral vocês vão ver que eles/  
103 nesse caso aqui mesmo... não tem nem verbo... “nova final das  
104 multidões”... uma frase sem verbo... aqui.... “pede”... poderia dizer “está  
105 pedindo”... ou pediu... mas usa-se um verbo no presente pra dar essa  
106 ideia de atualidade... ((explorando as manchetes que estavam escritas  
107 na lousa”)) até aqui tudo bem?... tudo tranquilo?

No segmento de aula acima, é possível identificarmos claramente dois momentos distintos. No primeiro momento (entre as linhas 6 e 55), Mônica retoma a leitura das notícias realizadas há pouco pelos alunos para iniciar uma reflexão sobre a adequação da linguagem da notícia ao público-alvo. Para tanto, a docente explora oralmente aspectos concernentes ao nível de formalidade (linhas 6 e 7), aos suportes em que as notícias foram publicadas (linhas 12 a 19), seus possíveis leitores (linhas 34 a 36), bem como a seleção lexical utilizada (linhas 37 a 44), relacionando tais aspectos à forma como um mesmo conteúdo pode ser abordado de diferentes formas para atender a interesses distintos de determinados segmentos do público leitor (BUENO, 2011).

Observamos, ainda, que o argumento utilizado pela professora fixa-se apenas no extrato social quando ela estabelece a distinção entre o público-alvo dos diferentes jornais de circulação (“um público com menor grau de instrução...” – linha 36). Na verdade, a linguagem utilizada pelos jornais também atende a outros objetivos que são independentes do extrato social, como, por exemplo, o de apenas provocar um efeito de sensacionalismo para atrair o interesse de leitores de diferentes segmentos da sociedade.

Por outro lado, entendemos que, naquele momento, o foco dos gestos de regulação da professora residiam em chamar a atenção para o fato de que o estilo do gênero notícia, assim como outros da mídia impressa e televisiva, tem a sua estrutura linguística moldada, de certa forma, pelas condições do seu contexto de produção, com vistas a atender a objetivos específicos.

No segundo momento da aula, observamos que Mônica passa a explorar exatamente a estrutura linguística dos títulos das notícias, através da análise comparativa de duas manchetes de jornais de circulação local (linhas 61 e 62). Notadamente, podemos perceber que o foco da docente agora passa a ser a noção de atualidade e objetividade do fato noticiado (BUENO, 2011). Isso fica perceptível quando a professora destaca, por exemplo, a possibilidade de inserção de outros elementos linguísticos na composição do título da manchete, bem como o uso do modo e do tempo verbal (linhas 70 a 77).

Ainda em relação a esse segundo aspecto, Mônica utiliza a exemplificação (linhas 79 a 90) como estratégia didática para fazer com que os alunos percebam a relação que existe entre a forma verbal no presente e a ideia de atualidade que se quer transmitir ao público leitor. Contudo, após algumas tentativas, sem êxito, a docente resolve recorrer ao gesto didático de institucionalização (linhas 91 a 96) para explicar aos alunos que isso ocorre, dentre outros aspectos, em função da necessidade de atrair a atenção do público leitor para um fato ocorrido há poucas horas ou até mesmo no dia anterior (LUSTOSA, 1996).

Por fim, Mônica finaliza a discussão sobre a dimensão do estilo no gênero notícia com um segundo gesto de institucionalização. Ele ocorre quando a professora retoma a ideia de que os fatos no jornal devem ser noticiados através de uma linguagem sintética e objetiva (linhas 97 a 107). Ressaltamos, entretanto, que essa aparente objetividade do texto consiste, na verdade, em uma estratégia jornalística para focalizar apenas uma dimensão do fato ocorrido, omitindo do leitor

outras possíveis versões desse mesmo fato (BUENO, 2011). Tal aspecto não foi alvo de reflexão no agir didático da professora.

A exploração oral de exemplares de gêneros também foi uma forma de planificação recorrente nas SE com gêneros ministradas pela professora Samara. No excerto abaixo, a exploração oral do gênero debate é feita mediante a utilização do livro didático<sup>88</sup> como ferramenta de ensino. O texto escolhido pela professora para introduzir o contato dos alunos com gênero é a transcrição de um debate ocorrido em 09 de fevereiro de 2007, na Rádio USP, uma rádio universitária de São Paulo, o qual contou com a participação de alguns convidados especialistas na temática em pauta (o *carnaval*).

Exemplo 12: segmento 2 da SE2 – Samara (AULAS 01 e 02 - 06/09/2013)

- Linha
- 1 Samara: quando eu estava lendo... eu marquei umas coisinhas aqui... [...]
- 2 Mateus aqui tem uma questão sobre o texto... quem sabe
- 3 responder?... Mateus fale...
- 4 AL1: por que quando ela tá falando tem esses três pontinhos aqui?
- 5 AL2: reticências...
- 6 Samara: ele tá querendo saber por quê?... quem sabe responder?... por que o
- 7 uso dessas reticências?
- 8 AL3: porque ela falou mais coisas aí
- 9 Samara: entendesse Mateus?... todos sabiam disso?
- 10 AL4: eu sabia
- 11 Samara: tem alguma pergunta pra mim ou não?... eu tenho algumas perguntas
- 12 aqui pra vocês... e vocês?... tem alguma pergunta pra mim?
- 13 ALs: ( ) ((muitos alunos conversam ao mesmo tempo))
- 14 Samara: então lá vai a minha pergunta... vocês sabem quem são as
- 15 convidadas que foram ao debate?
- 16 ALs: Dilma e Olga
- 17 Samara: pois é... por que será que elas... justamente elas foram convidadas...
- 18 e não outras pessoas?... quem será que pode me dizer essa
- 19 resposta?... por que será que Dilma/ é Dilma e Olga é?
- 20 ALs: É
- 21 Samara: por que será que as DUas foram convidadas para esse debate na
- 22 rádio e não outra pessoa qualquer?... essa foi uma dúvida que eu
- 23 tive...
- 24 AL5: porque eu acho que elas entendem do assunto professora
- 25 Samara: como é?
- 26 AL5: eu acho que elas entendem do assunto
- 27 Samara: olha aí...matou a charada né?... escutou não? ((apontando para outro
- 28 aluno))... quem foi que respondeu?
- 29 ALs: Daiane
- 30 AL5: é porque eu acho que elas entendem do assunto
- 31 Samara: O pessoal aqui da frente também falou de outra forma.... mas foi a
- 32 mesma coisa não foi? ((apontando para uma aluna))
- 33 AL6: elas são professoras
- 34 Samara: que elas são professoras... professoras de quê?
- 35 AL7: da UNICAMP

<sup>88</sup> PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; LOUSADA, Eliane Gouveia; MARCHETTI, Greta; SCOPACASA, Maria Virgínia. **Para viver juntos: português**. 8º ano. São Paulo: edições SM, 2009. p.250.



- 36 Samara: de que disciplina?  
 37 AL7: Centro de Memórias da UNICAMP  
 38 AL8: de Artes  
 39 ALs: ( )  
 40 Samara: qual foi o ano desse debate?  
 41 ALs: dois mil e sete  
 42 ALs: dois mil e oito  
 43 Samara: sete ou oito?  
 44 AL9: foi trinta e um de março de dois mil e oito  
 45 AL10: foi dois mil e sete...  
 46 Samara: por que essas pessoas/ elas foram tá certo?... essas professoras que  
 47 sabem do assunto... mas o que isso influencia no debate?... o quê  
 48 que isso influencia?... ajuda em quê no debate?... ajuda em alguma  
 49 coisa nesse debate?... se tivesse chamado um professor... digamos...  
 de Matemática?... ia dar certo?  
 50 ALs: Não  
 51 AL9: o quê professora?  
 52 Samara: por que então elas?... tem a ver?... por que você disse aí que não tem  
 53 nada a ver? ((apontando para um aluno))  
 54 AL11: porque Matemática é:..  
 55 Samara: e elas?... e elas?... quem consegue completar?... e elas?... que são  
 56 professoras de:... como é que elas poderiam ajudar... influenciar esse  
 57 debate?... por que é importante a presença dela... como professora...  
 58 da UNICAMP... sendo professora de Artes... de acordo com...  
 59 AL9: porque ela conhece mais o assunto... sabe:..  
 60 AL5: e Arte tem tudo a ver com carnaval né professora?  
 61 Samara: isso...quem tem mais perguntas pra vocês sou eu... eu tenho outra  
 62 pergunta aqui olha... essa é fácil demais... essa vocês vão saber  
 63 responder... o que é que fala sobre o carnaval?... dentro do texto fala  
 sobre o carnaval... mas sobre o quê exatamente?..  
 64 AL9: a origem  
 65 Samara: a origem... mas tem outra coisa também... tem outra coisa... tem a  
 66 origem... fala da origem do carnaval... tem outra coisinha...  
 67 AL12: da mudança... da adaptação...  
 68 Samara: se eu não me engano ele fala alguma coisa sobre os estrangeiros...  
 69 fala sobre isso?  
 70 ALs: Fala  
 71 Samara: fala o quê... sobre os estrangeiros?  
 72 AL13: fala de futebol...  
 73 AL14: de futebol?  
 74 Samara: deixa eu ver quem achou alguma coisa aí? ((circulando entre os  
 75 alunos e olhando o LD)) [...]jele coloca o quê ó... tanto o futebol como  
 76 o carnaval... pra dar a ideia de que ele mais nosso... do que dos  
 japoneses né?..  
 77 AL9: mas professora... futebol não foi fundado aqui no Brasil... foi fundado  
 78 [em outro lugar... e o carnaval ( )  
 79 ALs: [( ) ((vários alunos conversando))  
 80 Samara: é bom a gente ir escutando a fala do colega... porque a gente vai  
 81 entendendo mais... porque todo mundo falando ao mesmo tempo... o  
 82 negócio não dá certo não... até eu fico confusa... vê só... qual é o  
 83 ponto... do debate.... em que os participantes... discordam?... as  
 84 pessoas que estão participando... elas discordam em algum ponto  
 85 assim... no debate... sobre alguma coisa?... se tem algo que eles  
 discordam?  
 86 AL15: professora... que um disse século dezessete... e outro século  
 87 dezenove...  
 88 Samara: que Milton disse século dezessete  
 89 A15: mas na verdade foi no século dezenove...  
 90 Samara: bem colocado... mas tem outro também... isso aí tá certo... bora ver  
 91 quem consegue achar... qual é o outro ponto em que os participantes

- 92 discordam ou levantam uma questão.. aí os convidados dizem não...  
 93 A16: ah... tem uma parte também que eles discordam quando... que: ele  
 94 queria que a festa do carnaval devia se mais cada um no seu local  
 95 próprio... aí ela diz pra fazer.../ pra juntar também pra...  
 96 Samara: é isso mesmo... isso é no meio o mais pro final?  
 97 A16: no final  
 98 Samara: no final... agora vê só... eu tenho aqui... deixa eu ver... na última  
 99 folha...duzentos e cinquenta e dois... vê aí... duas colunas... na  
 100 primeira coluna... do lado esquerdo... aí tem a fala... Olga... Dilma...  
 101 Olga... Dilma... viu agora?... vê só a fala de Dilma... a segunda fala de  
 102 Dilma... nessa coluna... eu vou ler pra vocês...  
 103 A17: certo...  
 104 Samara: “e::: é um clima de::: de::: de energia vital né?...”... por que esse  
 105 “de” tão repetido?  
 106 A15: porque ela tá pensando na palavra que vai colocar  
 107 Samara: e o que significa esse texto ser uma transcrição do debate?...  
 108 transcrição... o que significa isso? ((nesse momento alguns alunos  
 109 entram na sala)) sim... transcrição... como é transcrição?... olha...  
 110 tentou escrever... tentou escrever... exatamente como foi... falado...  
 111 porque o debate... ele é mais o quê?... ele é mais pra fala ou é mais  
 112 pra ser escrito?..  
 113 A15: tá mais pra fala  
 114 Samara: na fala né?... que ele se desenvolve... o debate... então a gente vai  
 115 fazer um debate na sala... eu vou parar um pouquinho porque eu  
 116 preciso que vocês.../peraí... é a vez de vocês... porque eu fiz  
 117 perguntas pra vocês e vocês não fizeram pra mim... só o Mateus...  
 agora é minha vez de responder... vocês fazem as perguntas... e eu  
 vou responder... [...]

Sabemos que, de modo geral, os gêneros, quando escolarizados, passam a ter condições de produção distintas das ocorridas nas práticas sociais de referência. No caso do segmento de aula acima, o debate apresentado no livro didático era resultante de um processo de retextualização, em que, notadamente, alguns trechos foram suprimidos para atender a questões de editoração e de adequação aos propósitos didáticos específicos. Tal procedimento é, até certo ponto, aceitável e compreensível se consideramos que há um desdobramento desse gênero no livro didático para atender a objetivos de ensino e aprendizagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Contudo, o que nos causou estranheza foi o fato de a professora iniciar a exploração de um gênero oral a partir de uma versão escrita desse mesmo gênero. Isso porque, tal como nos apontam Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004), a tarefa de confrontar os alunos com o gênero debate deve, prioritariamente, ocorrer mediante a apresentação de exemplares orais desse gênero, de modo que os alunos possam efetivamente perceber como se dá o funcionamento linguístico desse gênero nas práticas sociais de referência.

Acima, observamos, o segmento de aula, que evidencia o momento em que Samara realiza o gesto de regulação local visando a interpretação do texto lido por parte do grupo-classe. Inicialmente, a professora direciona a atenção dos alunos para o perfil dos participantes do debate em que questões em torno de *quem são* os convidados (linhas 14 e 15), *por que* eles estão participando da discussão (linhas 21 e 22), as *especialidades* de cada um deles (linhas 33 a 38) e as *possíveis implicações* dessa atuação na condução do debate (linhas 46 a 60) ganham proeminência no seu agir didático. Assim, ao realizar tais questionamentos, a professora parece ter a clara intenção de fazer com que os alunos percebam que a participação no debate exige preparo e conhecimento, por parte dos convidados, acerca do tema que será alvo de discussão.

Mais adiante, observamos mais alguns gestos de regulação local, em que Samara amplia a discussão sobre os participantes. Antes, porém, ela procura verificar a compreensão dos alunos sobre o conteúdo temático do texto (linhas 62 a 82). Feito isso, a professora direciona novamente a atenção dos alunos para a natureza não consensual do tema no debate (linhas 83 a 96). Em relação a esse aspecto, Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) atentam para o fato de que o tema no debate precisa ser suficientemente controverso ao ponto de influenciar o posicionamento do outro sobre o assunto abordado.

A exploração oral de exemplares do gênero debate ocorreu novamente em outro momento da sequência ministrada por Samara. Dessa vez, a professora optou por levar um debate em vídeo sobre o tema Educação Financeira, o qual foi exibido no dia 30/07/2013<sup>89</sup>, no Programa “Conexão Futura”, do Canal Futura. O referido programa, voltado especialmente para pais, educadores e outros agentes sociais, discute temas relevantes do cotidiano da sociedade brasileira. Na agenda do dia, estava em pauta a discussão sobre qual seria o melhor momento para os pais começarem a dar mesada aos filhos. Além do apresentador, que assumiu o papel de mediador, também participaram do debate alguns pais, um psicólogo e um especialista no assunto.

A iniciativa da professora de levar para os alunos textos “exemplares” do gênero debate para explorar o oral na sala é importante para que os alunos percebam as formas de organização e de funcionamento desse gênero nas práticas sociais de referência, tal como defendem Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004).

<sup>89</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fCGx1FczcXA> Acesso em 30/12/2014.

Todavia, esses mesmos pesquisadores sugerem que os exemplares de debates a serem explorados sistematicamente na sala de aula contemplem o mesmo conteúdo temático que será debatido pelos alunos. Isso porque, subjacente a essa proposta, parece estar a premissa de que o conhecimento acerca das formas de organização e funcionamento do gênero debate nas práticas de referência é condição necessária, mas não suficiente para se debater algo. Em outros termos, os alunos também precisam se “munir” de conhecimentos e argumentos sobre o assunto para que possam defender, com consistência e propriedade, seu ponto de vista sobre a temática em pauta.

Não foi o que ocorreu no segmento de aula a seguir, visto que Samara optou por trazer para os alunos um debate sobre uma temática diferente da que eles haviam democraticamente escolhido para debater (o *bullying*). Acreditamos, entretanto, que, ao fazer isso, a professora talvez estivesse partindo da crença – a nosso ver, inerente a muitos outros docentes – de que apenas o trabalho com os aspectos estruturais e linguísticos do gênero possibilitará ao aluno fazer uso adequado desse gênero em diferentes contextos de interlocução. O objetivo estabelecido pela docente para aquele momento - e que nos foi revelado por meio de uma entrevista realizada pouco antes da aula (ver tabela 7, aulas 8 e 9) - reforça ainda mais essa hipótese, uma vez que, segundo Samara, o que se pretendia para aquela aula era “preparar mesmo os alunos para fazerem um debate [...]”. Vejamos o segmento da aula:

Exemplo 13: segmento 3 da SE 2 – Samara (AULAS 08 e 09 – 13/09/2013)

Linha	
1	Samara: posso começar né?
2	ALs: po:de
3	Samara: por favor... voltem pros seus lugares... olha... se vocês quiserem
4	anotar... seria bom né?... vocês anotem...porque tem coisas que
5	vocês não vão lembrar... é::... a profissã:o das pessoas que estão ali
6	participan:do... o nome... o que elas estão dizendo... vocês não vão...
7	assim... lembrar de tu:do... okay?... então não precisa anotar tu:do
8	também... mas alguma coisa que você achou interessante [...] aí eu
9	peço agora... são vinte e seis minutos... dá pra gente se controlar e
10	ficar em silêncio... [...] faz de conta que é um filme... [...] tentem evitar
11	arrastar cadeira pra não fazer barulho... agora sim... realmente fiquem
12	em silêncio... ((apertando a tecla “play” para iniciar a exibição do
13	vídeo)) ((exibição do vídeo – 26 min.))
14	Samara: atenção à pergunta... vocês acham que esse debate... que houve aí...
15	foi feito... para pessoas... com a idade de vocês?... foi feito assim...
16	pensando... nas crianças... nos adolescentes?
17	ALs: Não

- 18 Samara: quando ele foi feito... ele foi pensado em quem?  
 19 ALs: nos [adultos...  
 20 ALs: nos [pais...  
 21 Samara: nos pais... isso fica claro num fica?  
 22 ALs: Fica  
 23 Samara: a outra questão também gente... que eu tava vendo aqui... [...] eu pedi  
 24 que vocês copiassem alguma coisa e também pedi que vocês  
 25 fizessem... aí eu quero que:... quero ver o que vocês marcaram e eu  
 26 vou mostrar o que eu marquei tá? [...] no debate eu vi que teve uma  
 27 dúvida aí que foi lançada... uma questão... eu até anotei aqui... foi...  
 28 se os pais devem ou não controlar a mesada que se dá ao filho... e a  
 29 outra questão foi... quando dar uma mesada ao filho... então isso foi o  
 30 que eu achei mais interessante e anotei pra mim foi isso aí... quem  
 31 chegou a anotar alguma coisa?... vocês chegaram a anotar alguma  
 32 coisa? ((direcionando o olhar para um grupo de alunos))  
 33 ALs: Sim  
 34 AL1: o site  
 35 Samara: o site? por que você anotou o site?  
 36 ((vários alunos conversam ao mesmo tempo))  
 37 Samara: gen:te deixa eu ouvir aqui a resposta... [...] sim... por que você  
 38 colocou o site?... que interesse você teve?  
 39 AL1: num sei  
 40 Samara: mas você anotou por algum motivo?  
 41 AL1: ( )  
 42 Samara: deixa eu ver aqui quem anotou alguma coisa... ninguém anotou/ você  
 43 né?... me diz algumas coisas que tu anotasse?  
 44 AL2: as crianças precisam de disciplina para usar o dinheiro  
 45 Samara: escutaram né?... espero que sim porque vai ajudar mu:ito viu? se  
 46 vocês escutarem o colega aqui falando vai ajudar muito nessas  
 47 atividades... muito bem colocado... alguém mais registrou? tem uma  
 48 pessoinha aqui perto de mim que tava dana:do copiando... ((olhando  
 49 para um aluno que estava sentado próximo a ela))... eu vou só dizer a  
 50 primeira letra do nome dele...  
 51 ALs: Evanderson  
 52 Samara: não... não fale tudo não... só vê aí alguma coisa...  
 53 AL3: [...] é: todas as pessoas que tava aí... que ele convidou pra debater o  
 54 assunto... das quatro pessoas... assim... que tava com ele... e: a:  
 55 pessoa que tava no telefone... e: todas elas é: viVI:a o assunto... de  
 56 dar mesada ao filho... e eu anotei... sempre tem que saber do  
 57 assunto... e saber bem... porque ninguém vai falar de uma coisa...  
 58 que num sabe... é mais fácil passar vergonha do que não falar...  
 59 Samara: é isso mesmo... é como Gabriel tava falando... são especialistas...  
 60 alguém mais anotou alguma coisa que achou interessante?... tem  
 61 horas que vocês sabem mais do que eu porque eu anotei tanta coisa  
 62 e vocês não anotaram nada... quer dizer que sabem de tudo... e aí  
 63 quem não escreveu nada vai me explicar melhor... deixa eu ver...  
 64 Denis... comenta um pouquinho sobre o vídeo... algo que você achou  
 65 interessante... que discordasse... enfim... diga aí alguma coisa  
 66 ((o aluno permanece em silêncio))  
 67 Samara: tu não visse nada esse tempo to:dinho?... gen:te se vocês não  
 68 participarem.../ ali... pode ser? ((dirigindo-se a outro aluno))... diga  
 69 lá... lá:: no cantinho...  
 70 AL4: que os pais controlam o dinheiro porque os filhos não sabem controlar  
 71 o dinheiro  
 72 Samara: não sabem controlar... agora isso na opinião dos filhos... [...] agora na  
 73 opinião de vô:cês... os pais quando dão a mesada eles têm que  
 74 controlar?  
 75  
 76 ALs: ( ) ((vozes sobrepostas /vários alunos falam ao mesmo tempo))

Esse extrato da aula corresponde ao momento em que Samara direciona aos alunos algumas perguntas sobre o debate que eles assistiram. Ressaltamos que, pouco antes de propor a atividade com vídeo debate, a professora havia feito outra atividade no livro didático<sup>90</sup> sobre argumentação. Naquela ocasião, ela sinalizou para os alunos sobre a necessidade de eles observarem os tipos de argumentos que seriam utilizados pelos participantes no debate que eles iriam assistir em seguida. Entretanto, tal aspecto foi praticamente negligenciado pela docente, uma vez que, como podemos observar, o foco da discussão sobre o debate no segmento acima recai unicamente nos registros escritos que os alunos, porventura, teriam feito a partir do que assistiram no vídeo.

Esse direcionamento pedagógico para explorar o gênero possivelmente foi motivado pelo comando elaborado pela própria professora antes da exibição do vídeo (“... se vocês quiserem anotar... seria bom né?... [...]”, entre as linhas 3 e 8 do segmento acima), o qual não especifica o que realmente os alunos deveriam focalizar ao assistirem ao debate. Ademais, ao propor esse comando, a professora deixa em aberto a possibilidade de eles realizarem - ou não - alguma anotação sobre algo que eventualmente lhes parecesse mais interessante.

No geral, observamos que a maioria dos alunos registrou algo relacionado ao conteúdo temático do gênero (“o site” – linha 34; “as crianças precisam de disciplina para usar o dinheiro” – linha 44 e “que os pais controlam o dinheiro porque os filhos não sabem controlar o dinheiro” – linhas 70 e 71). Esse enfoque dado pelos alunos talvez possa ser explicado pelas práticas escolares que, no geral, priorizam os aspectos internos dos textos, por meio de atividades de leitura e interpretação, sem relacioná-los às condições de produção e de realização desses textos na sociedade.

Na contramão da leitura realizada pelos demais colegas, verificamos que um único aluno registrou algo relacionado ao funcionamento do gênero nas práticas sociais (“[...] é: todas as pessoas que tava aí... que ele convidou pra debater o assunto... das quatro pessoas... assim... que tava com ele... e: a: pessoa que tava no telefone... e: todas elas é: viVI:a o assunto [...]” – linhas 53 a 58). Nesse momento, a professora poderia ter aproveitado a resposta desse aluno para explorar mais a dimensão sociodiscursiva do gênero, aprofundando e ampliando essa

---

<sup>90</sup> Apresentaremos os detalhes dessa atividade mais adiante.

dimensão por meio de questionamentos similares aos que ela havia feito quando explorou, num primeiro momento, outro exemplar desse gênero no livro didático.

Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) recomendam a observância do comportamento e da postura dos participantes pode contribuir para que os alunos não construam uma imagem distorcida ou “idealizada” acerca do papel que irão desempenhar no debate. Contudo, Samara optou por apenas mencionar a presença dos especialistas no debate e seguiu ouvindo o que os demais alunos haviam anotado (“é isso mesmo... é como Gabriel tava falando... são especialistas... alguém mais anotou alguma coisa que achou interessante?... [...]” – linhas 59 e 60).

Outro raro momento em que houve um enfoque na dimensão sociodiscursiva do gênero debate ocorreu quando, logo após a exibição do vídeo, a professora questiona os alunos sobre o público-alvo do debate (“vocês acham que esse debate... que houve aí... foi feito... para pessoas... com a idade de vocês?... [...]” e “quando ele foi feito... ele foi feito pensando em quem?” – linhas 14 a 22). Como podemos observar, a discussão fica no plano da caracterização e da identificação do público-alvo, mas sem maior aprofundamento acerca de como esse público determina, por exemplo, o estilo e a forma que o gênero irá assumir (BAKHTIN, 2003).

No mais, os gestos de regulação de Samara retomam, com frequência, o comando inicial dessa atividade (“eu pedi que vocês copiassem alguma coisa [...]” / “[...] vocês chegaram a anotar alguma coisa?” – entre as linhas 23 e 32; “deixa eu ver aqui quem anotou alguma coisa...” – linha 42; e “alguém mais anotou alguma coisa que achou interessante?” – linha 60).

De modo geral, percebemos que não houve uma participação ativa dos alunos na discussão sobre o vídeo, o que levou a professora a redirecionar o seu agir e introduzir uma nova atividade escolar no âmbito do dispositivo didático<sup>91</sup>. O excerto da aula abaixo mostra o momento em que Samara conversa com os alunos sobre possíveis palavras ou expressões que podem ser utilizadas para indicar uma tomada de posição sobre um assunto ou tema controverso. Essa discussão é iniciada logo após ela propor uma questão em que os alunos deveriam identificar tal aspecto no debate que tinham acabado de assistir.

---

<sup>91</sup> discutiremos sobre essa atividade mais adiante.

## Exemplo 14: segmento 5 da SE 2 – Samara (AULA 9 - 13/09/2013)

Linha  
 1 Samara: que/ mas pensa um pouquinho.../ que palavras e expressões foram  
 2 usadas para indicar... tomada de posição? [...] que palavras a gente  
 3 usa... assim... no dia a dia... que é pra gente expressar... a nossa  
 4 posição... sobre alguma coisa...?... pensa aí um pouco vai?... a gente  
 5 até falou... [...] pensem aí numa situação em que vocês devem tomar  
 6 uma posição... que palavra a gente vai... expressando a nossa  
 7 posição?... Denis?... me diz uma coisa... vou perguntar pra você  
 8 porque é da sua equipe... [...] Guilherme? [...] eu tô achando/ eu  
 9 acho... tá?...tô pensando que realmente vocês têm que ter mais uma  
 10 chance pra participar do debate na segunda feira... Guilherme... você  
 11 acha que você deve ter uma segunda chance?  
 12 AL7: Acho  
 13 Samara: acha por quê?... por quê?  
 14 AL7: é porque: eu falei pros meninos pra a gente pesquisar o negócio...  
 15 mas aí... como ninguém se interessa... ninguém pesquisou... aí.../  
 16 Denis trouxe um pedacinho... [...]  
 17 Samara: certo... nessa conversa que eu tive agora com o Guilherme... não  
 18 é?... então eu coloquei a minha posição diante de deixar... ou não ele  
 19 participar...foi Apenas uma situação que eu criei... tá?... [...] minha  
 20 intenção foi criar uma situação pra ver se a turma percebia qual foi a  
 21 palavra que eu use:i pra colocar a minha posição diante dessa  
 22 questão que eu coloquei?  
 23 ALs ((vozes sobrepostas))  
 24  
 25 Samara: o quê?  
 26 ALs: eu acho  
 27 Samara: eu acho... então a palavra eu acho foi inicial pra mostrar a min:ha...  
 28 posição em relação o que eu estava falando com eles... e lá no  
 29 debate?... será que alguém já sabe/ já escutei outra boa... muito  
 30 boa... alguém falou e foi por aqui...  
 31 AL8: eu concordo...  
 32 Samara: eu concordo... exatamente... teve uma outra palavra/ vamo ver se a  
 33 gente traz algumas palavras... todo mundo pensando junto pra gente  
 34 trazer pelo menos mais... duas...  
 35 A9: duas o quê?  
 36 A10: eu sou contra...  
 37 Samara: hummm.. eu sou contra... teve lá eu sou contra?... quem disse isso?  
 38 eu sou contra?  
 39 A11: ((vozes sobrepostas))  
 40 Samara: nã:o... no debate... [...] quais são aquelas palavras ou expressões que  
 41 mostram a posição da gente em certas é:... decisões?... escolhas?  
 42 A12: na minha opinião  
 43 Samara: como? ((apontando para a aluna))  
 44 A12: na minha opinião?  
 45 Samara: na minha opinião... lembrando... tá?... eu já tenho três... eu acho... na  
 46 minha opinião...  
 47 A8: eu concordo  
 48 Samara: eu concordo... vamo ver se a gente fecha em cinco... pelo menos...  
 49 A13 eu apoio  
 50 Samara: eu apoio... mais uma... quem assistiu direitinho ali vai lembrar de mais  
 51 alguma... [...] pra gente fechar só falta uma... vê só quais foram as  
 52 palavras... eu acho...  
 53 A12: na minha opinião  
 54 Samara: na minha opinião...  
 55 eu apoio... só falta uma pra eu ficar satisfeita... só falta uma [...]   
 56 quando a gente vai tomar uma decisão e vai mostrar a nossa  
 57 opinião... qual é a palavra que/ ãhn? [...]  
 58 A12: eu creio



59 Samara: eu creio [...] eu vou deixar vocês fazendo a atividade enquanto eu vou  
60 arrumando isso daqui...

Como podemos observar, Samara inicia a intervenção utilizando a estratégia didática de exemplificação (linhas 7 a 19) para introduzir o objeto de ensino que, no caso, são as expressões indicativas de posicionamentos discursivos no gênero debate. Percebemos, mais uma vez, que a professora elege o estilo como a dimensão do gênero a ser explorada. Para tanto, ela recorre aos gestos didáticos específicos de regulação para fazer com que os alunos verbalizem quais expressões ou palavras foram utilizadas pelos participantes no debate para introduzirem seu posicionamento sobre o tema abordado. Atividades como essas são, de fato, importantes, mas, segundo Dolz, Schneuwly e De Pietro, (2004), precisam ser ampliadas e aprofundadas, de modo que se possa fornecer aos alunos os instrumentos linguísticos necessários para a elaboração de argumentos de sustentação que efetivamente provoquem o debate na sala de aula

### 7.2.3. Realização de atividades escolares sobre o gênero

Como já vimos na seção 3.4.1, as atividades escolares se configuram como algo realmente importante, no sentido de que possibilitam não só o contato do aluno com o objeto de ensino didatizado, mas também delimitam objetivos específicos de aprendizagem (SCHNEUWLY, 2009). No caso das SE observadas, verificamos que a realização das atividades do LD foi recorrente no agir didático das professoras, porém elas não aconteciam de forma aleatória ou linear, mas em conformidade com um projeto didático autoral de aula de cada professora. Ou seja, em vez de seguirem, à risca, a ordem de atividades preestabelecida pelo LD, as professoras faziam escolhas e adaptações das atividades do LD mediante os objetivos que elas haviam estabelecido para a aula. Foram poucas as situações didáticas nas SE em que as professoras utilizaram outras ferramentas de ensino específica, como jornais, revistas, vídeos para um trabalho mais sistemático com o gênero.

Abaixo, apresentamos alguns excertos das aulas em que as docentes recorrem às atividades escolares como suporte para a exploração sistemática do

gênero na sala de aula, a iniciar com um segmento de aula da SE ministrada pela professora Mônica:

Exemplo 15: segmento 3 da SE 2 – Mônica (AULA 02 - 15/05/2013)

Linha


1	Mônica:	até aqui tudo bem?... tudo tranquilo? [...] ainda tem dez minutos... vamos fazer
2		um negócio que vai durar cinco minutos só... página trezentos e dezoito... bora
3		lá... só o primeiro quesito... que tem... é:... umas notícias bem curtinhas... pra
4		vocês criarem... títulos... aí pensem no que a gente falou agora... geralmente
5		verbos no presente... períodos mais curtos... só o primeiro quesito da página
6		trezentos e dezoito... [...] página trezentos e dezoito... letras a... b... c e d só... só
7		é uma questãozinha só... primeiro quesito... vocês vão ler e criar uma manchete
8		pra essa notícia... tá?... algo que seja representativo daquilo... lembrem de uma
9		coisa... pra quem vai ler... a manchete tem que dizer a que veio... eu não posso
10		criar uma manchete que não tem nada a ver com o texto... então tem que saber
11		do que se trata... bora lá?...

A atividade acima foi solicitada por Mônica logo após ela explorar oralmente com os alunos a estrutura linguística de algumas manchetes de notícias publicadas em jornais de circulação local, tal como já relatamos na subseção 7.2.2.

O primeiro aspecto a ser destacado em relação à atividade proposta é o encadeamento que ela estabelece com o momento anterior da aula (a exploração de títulos de notícias). Por outro lado, o grau de importância dessa atividade parece ter sido minimizado quando a professora a coloca como algo que deverá ser feito para preencher o tempo pedagógico restante da aula (“ainda tem dez minutos... vamos fazer um negócio que vai durar cinco minutos só...” – linhas 1 e 2). Eis o recorte da atividade proposta pelo LD<sup>92</sup>:

<sup>92</sup> A legibilidade e a nitidez das atividades do LD utilizado por Mônica foi comprometida porque só tivemos acesso a cópia da atividade do LD.

FIGURA 9: ATIVIDADE 1 DO LD 1

 **Exercícios**

Dê títulos às seguintes notícias:

a) A cadeia está muito cheia? As instalações são precárias? A convivência é difícil? Algumas penitenciárias da Califórnia bolaram uma solução criativa e polêmica. Pagando uma diária entre US\$ 75 e US\$ 127, o condenado pode se mudar para uma cela especial, bem mais limpa, tranquila e longe das celas comuns. Em alguns casos, a “primeira classe” tem até computador e telefone. O programa Pay to Stay (“pague para ficar”) só é oferecido aos que cometerem crimes leves. O dinheiro arrecadado é reinvestido na própria cadeia, segundo as penitenciárias. Resposta pessoal. Na revista: *As prisões cinco-estrelas dos Estados Unidos* (Época, 28/1/2008.)

b) O ex-piloto militar Yves Rossy, de 48 anos, fez ontem seu primeiro voo público com as asas movidas por quatro turbinas a jato que transporta nas costas e realizou manobras ousadas durante exibição de cinco minutos sobre os Alpes suíços. O equipamento é controlado apenas com movimentos do corpo. Rossy conseguiu subir, descer, virar e até realizar um looping. Seu próximo desafio será cruzar o Canal da Mancha. Resposta pessoal. No jornal: *Suíço voa com asas movidas por turbinas* (O Estado de S. Paulo, 15/5/2008.)

c) John Anthony Allan, da Universidade de Londres, ganhou o Prêmio Água Estocolmo de 2008. Ele desenvolveu um método para calcular o que chamou de “água virtual”: a quantidade de líquido consumida em um processo industrial ou agrícola. Graças às suas pesquisas foi possível mostrar que, para cada xícara de café, utilizam-se 140 litros de água na produção do grão. O método tem sido usado para estimar impactos ambientais. Resposta pessoal. No jornal: *Premiado cientista que viu gasto da água* (O Estado de S. Paulo, 19/3/2008.)

d) Três filhotes de leão com uma mutação genética que os torna brancos nasceram na semana passada no zoológico de Oimen, na Bélgica. Na verdade, a fêmea do zoológico deu à luz três filhotes, mas dois não resistiram. Os outros três foram levados para uma incubadora. Não se trata de animais albinos – a cor é resultado de mutação genética. Os casos de leão branco são raríssimos. Existem apenas 200 deles em todo o mundo e todos vivem em cativeiro. Resposta pessoal. No jornal: *Nascem na Bélgica três leões brancos* (O Estado de S. Paulo, 22/3/2008.)

318

Fonte: Fonte: CEREJA, William e MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português Linguagens – Ensino Médio. São Paulo: Saraiva, 2012. p.318.

O objetivo da atividade acima é fazer com que os alunos elaborem títulos a partir dos fragmentos de notícias retirados de jornais e periódicos de circulação nacional. Para tal, os alunos precisavam recuperar, pela memória, as características do título jornalístico que haviam sido exploradas oralmente pela professora. Além disso, eles deveriam estabelecer alguma relação entre esses títulos e o conteúdo temático relatado em cada um dos textos.

Na aula seguinte, Mônica realiza a correção da atividade, transcrevendo para a lousa alguns títulos elaborados pelos alunos. Em seguida, ela explora com eles a construção linguística de algumas manchetes, atentando, por exemplo, para a utilização das formas verbais no presente, a concisão e a relação com o conteúdo temático dos textos.

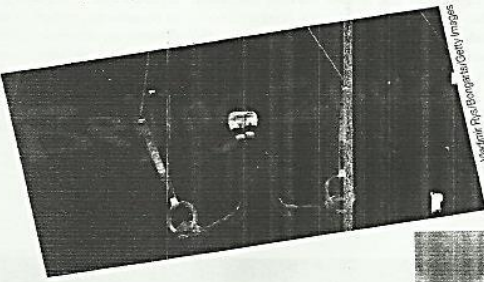
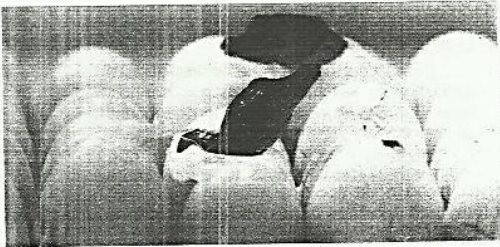
A etapa seguinte da SE consiste na exploração oral de algumas legendas e textos-legendas de um exemplar de jornal de circulação local. Em seguida, Mônica

solicita aos alunos que respondam a outra atividade do LD. Dessa vez, eles teriam que produzir legendas para algumas imagens sugeridas pelo LD. Vejamos:



FIGURA 10: ATIVIDADE 2 DO LD 1

**Exercícios**

1. Crie uma legenda para cada uma destas fotos:

2. Crie um texto-legenda para cada uma destas fotos:

320

**Fonte:** CEREJA, William e MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português Linguagens – Ensino Médio. São Paulo: Saraiva, 2012. p.318.

Sobre a natureza da atividade acima, o aluno é levado a produzir legendas (questão 1) e textos-legenda (questão 2) a partir das imagens propostas. A função desses textos é dar suporte à matéria jornalística, informando sobre os fatos noticiados. Entretanto, verificamos que a situação de produção textual aqui proposta é artificializada e descontextualizada, pois, embora haja a referência nas fotos, não há qualquer menção ao conteúdo temático do texto ou ao contexto ao qual essas

imagens remetem. Assim, para responder a essa atividade, o aluno deverá inferir qual seria, supostamente, o conteúdo noticiado para, então, produzir o texto solicitado.

A realização de atividades do LD também foi algo recorrente na forma de planificação do agir didático da professora Samara. Vejamos um excerto da aula:

Exemplo 16: segmento 3 da SE 2 – Samara (AULA 2 - 06/09/2013)

Linha

1	Samara:	[...] eu vou ser bem boazinha com vocês... vejam só... no livro da gente tem um
2		quesito... cinco...
3	AL1:	cinco?
4	Samara:	cinco... bem... devido a hora... vocês poderão escolher dois... escolher... dois e
5		responder... respondidas essas duas questões aí eu olho e vocês poderão ir para
6		casa...
7	AL2:	quais?
8		não... qualquer um escolhe qualquer quesito... você vai escolher duas questões e
9		vai responder...

Observamos aqui que Samara, assim como fez Mônica, parece não atribuir a devida importância à atividade do LD quando solicita que os alunos respondam a algumas questões para preencher o tempo restante da aula (“devido a hora... vocês poderão escolher dois... escolher... dois e responder... respondidas essas duas questões aí eu olho e vocês poderão ir para casa...” – linhas 4 a 6). Na ocasião, observamos que os alunos realizaram a atividade apressadamente, mostraram o caderno à professora e, depois, foram embora. Não houve retomada dessa atividade para correção na aula seguinte. Eis a atividade do LD solicitada pela professora:

FIGURA 11: ATIVIDADE 1 DO LD2

**Estudo do texto**

**Para entender o texto** *Perguntas orais, depois*

- 1 Quem participou desse debate? O mediador, Milton Parron, e as professoras Olga Rodrigues de Moraes von Simson e Dilma de Melo e Silva.
- 2 Segundo alguns estudiosos franceses, o carnaval originou-se de um costume europeu antigo, anterior à invasão romana na Europa.
  - a) Explique esse costume. 2a
  - b) Qual dos participantes do debate deu essa informação? A professora Olga.
- 3 Releia este trecho da apresentação que Milton Parron faz do tema que será debatido:
 

“Bem, nem vou continuar aqui com a abertura porque já estão discordando do que eu estou dizendo aqui as minhas convidadas.”

  - a) Qual das convidadas discordou de Milton? A professora Olga.
  - b) Para o apresentador, onde o carnaval se originou? O apresentador situa a origem do carnaval na Europa (citando especificamente Veneza, na Itália) e talvez no Egito.
  - c) E para a professora? Ela afirma que o carnaval se originou na Europa, mas no norte, portanto, não em Veneza.
  - d) De acordo com Milton, como era o carnaval brasileiro no século XVII? 3d
  - e) E a professora, o que diz sobre o carnaval no Brasil do século XVII? 3e
- 4 Releia.
 

“Milton: [...] Professoras, carnaval e turismo: um binômio a favor ou contra as manifestações culturais? Porque, olha aqui, estão ensaiando turistas para participarem, lá no Rio, a gente sabe disso de longa data [...], mas não descaracteriza essa festa de origem tão nossa, aqui?”

  - a) Explique com suas palavras qual é a pergunta feita pelo apresentador às professoras nessa passagem. Resposta pessoal. Sugestão: Ele pergunta a elas se o fato de participarem do carnaval não descaracteriza essa festa tão brasileira.
  - b) As professoras têm a mesma opinião sobre a questão? Qual é a opinião delas e que argumento(s) elas apresentam? 4b
  - c) Ao fazer essa pergunta, o apresentador explicita sua opinião. Copie o esquema abaixo em seu caderno e complete-o. Vivemos no tempo da globalização, e o carnaval deve refletir isso.

**Opinião do apresentador**  
O turismo é negativo para o carnaval.

↓

**Argumento**  
O turismo descaracteriza o carnaval, uma festa tão brasileira.

**Opinião das professoras**  
O turismo não é negativo para o carnaval.

↓

**Contra-argumento**  
.....

**ANOTE**

Em um debate, para convencer seus interlocutores da validade de sua opinião, os debatedores usam argumentos. Existem vários tipos de argumento, entre eles o **discurso de autoridade** (em que se apresenta o depoimento de um especialista na área) e o **contra-argumento**.

**ANOTE**

As duas debatedoras discordaram em relação a alguma das questões a seguir? Qual?

- a) Por volta de 1850, o carnaval brasileiro passou a mostrar influência do carnaval de Veneza e da França.
- b) No Rio de Janeiro, o processo de preparação para a festa é fragmentado, mas, no momento de juntar fantasia, adereços, carros alegóricos, música, etc., o clima é de cooperação.
- c) A presença de estrangeiros não prejudica o carnaval brasileiro.

Não houve discordância em relação a nenhuma das questões.

**ANOTE**

O **debate** é um gênero em que duas ou mais pessoas expressam seu ponto de vista sobre um tema, cada uma procurando convencer o interlocutor e o público da verdade e da validade de sua posição.

Em alguns debates, denominados **debates regrados**, há regras a serem seguidas pelos participantes. Os debatedores, por exemplo, devem falar no tempo predeterminado, seguindo a ordem estabelecida pelo mediador. Os debates regrados são muito frequentes no período pré-eleitoral, em que os candidatos confrontam suas ideias procurando convencer os eleitores de que sua proposta de governo é a mais adequada.

Fonte: PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; LOUSADA, Eliane Gouveia; MARCHETTI, Greta; SCOPACASA, Maria Virgínia. Para viver juntos: português. 8º ano. São Paulo: edições SM, 2009. pp. 253-254.

A realização da atividade do LD sucedeu a exposição dialogada de Samara acerca do exemplar de debate proposto pelo LD, conforme já discutimos na seção 7.7.2 (ver Exemplo 12). Observamos nessa atividade que, de modo geral, as questões propostas focalizam a compreensão do texto e, embora não explorem, de forma explícita, as características do gênero debate, o modo como algumas delas foram elaboradas evidencia certa preocupação do LD com a organização externa e interna do gênero debate. É o caso, por exemplo, das questões 1 - quando solicita aos alunos que identifiquem os participantes/convidados para o debate - e das

questões 4b e 4c, que direcionam para a percepção dos alunos acerca dos pontos de vista defendidos pelos participantes sobre o assunto, bem como argumentos utilizados por eles. Destacamos, ainda nessa atividade, a presença de alguns boxes contendo informações sobre o gênero debate.

A realização de atividades no LD também ocorreu em outro momento da sequência ministrada por Samara. Dessa vez, a atividade solicitada não estava prevista para aquele dia<sup>93</sup>, mas, em decorrência de problemas técnicos com o projetor multimídia, foi a única alternativa encontrada pela professora para dar sequência a aula. Vejamos:

Exemplo 17: segmento 4 da SE 2 –Samara (AULA 4 - 09/09/2013)

Linha

1 Samara: olha... eu queria que vocês fizessem o seguinte... tá?... enquanto eu vou fazer a  
2 terceira e última tentativa... eu queria que vocês fizessem... pode ser em dupla...  
3 mas cada um faz o seu no seu caderno... um ajuda o outro... é o quesito que já  
4 vem falando de argumentos... que a gente já viu... o que é argumento... contra-  
5 argumento... tá?... aí eu vou passar aqui ao lado...e vou ver se eu consigo...  
6 ((nesse momento, a professora dirige-se à lousa e escreve))

Exercício 09-09-2013

1. Atividade do livro  
"Estudo do texto"  
quesito 4, página 253

Mais uma vez, observamos que a atividade do LD é solicitada sem maiores pretensões ou objetivos didáticos ("enquanto eu vou fazer a terceira e última tentativa... eu queria que vocês fizessem... pode ser em dupla... mas cada um faz o seu no seu caderno" – linhas 1 a 3). Nesse caso, em substituição a algo que havia sido planejado, mas, por questões de ordem técnica, não aconteceu.

A situação acima apresentada remete a alguns *flashes* de cenas e nuances de conflitos comuns à prática docente, como, por exemplo, a necessidade de redirecionar o planejamento inicial em função de um imprevisto ou de algo que, por alguma razão, não aconteceu conforme o "*script*" (AMIGUES, 2004).

Para destacar para os alunos que o conteúdo da atividade do LD remete a um conteúdo já ensinado, a professora realiza um gesto de criação da memória didática ("que a gente já viu... o que é argumento... contra-argumento... tá?" - linhas 4 e 5),

<sup>93</sup> Verificar o quadro de objetivos previstos para a aula 4 da professora Samara.

indicando para os alunos que era algo que eles poderiam fazer sem maiores dificuldades. Entretanto, como veremos a seguir, o problema técnico ocorrido ocasionou um efeito cascata, comprometendo significativamente o andamento da aula. Eis a atividade do LD:

FIGURA 12: ATIVIDADE 2 DO LD2

**4** Releia.

“Milton: [...] Professoras, carnaval e turismo: um binômio a favor ou contra as manifestações culturais? Porque, olha aqui, estão ensaiando turistas para participarem, lá no Rio, a gente sabe disso de longa data [...], mas não descaracteriza essa festa de origem tão nossa, aqui?”

a) Explique com suas palavras qual é a pergunta feita pelo apresentador às professoras nessa passagem. Resposta pessoal. Sugestão: Ele pergunta a elas se o fato de turistas participarem do carnaval não descaracteriza essa festa tão brasileira.

b) As professoras têm a mesma opinião sobre a questão? Qual é a opinião delas e que argumento(s) elas apresentam? 4b

c) Ao fazer essa pergunta, o apresentador explicita sua opinião. Copie o esquema abaixo em seu caderno e complete-o. Vivemos no tempo da globalização, e o carnaval deve refletir isso.

**Opinião do apresentador**  
O turismo é negativo para o carnaval.

**Opinião das professoras**  
O turismo não é negativo para o carnaval.

↓

↓

**Argumento**  
O turismo descaracteriza o carnaval, uma festa tão brasileira.

←

**Contra-argumento**  
.....

**ANOTE**

Em um debate, para convencer seus interlocutores da validade de sua opinião, os debatedores usam argumentos.

Existem vários tipos de argumento, entre eles o **discurso de autoridade** (em que se apresenta o depoimento de um especialista na área) e o **contra-argumento**.

**Fonte:** PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; LOUSADA, Eliane Gouveia; MARCHETTI, Greta; SCOPACASA, Maria Virginia. **Para viver juntos: português.** 8º ano. São Paulo: edições SM, 2009. p. 253.

A questão da atividade do LD que foi solicitada por Samara já havia sido requisitada por ela na aula anterior como uma das possíveis questões que os alunos poderiam escolher para responder (ver Exemplo 16). Após transcorridos alguns minutos, a professora retoma a atividade para correção. Nesse momento, a professora indaga os alunos sobre os conceitos de argumentação e contra-argumentação, tal como exemplifica o trecho abaixo:



## Exemplo 18: segmento 4 da SE 2 –Samara (AULA 5 - 09/09/2013)

Linha

- 1 Samara: Então... qual a diferença de argumento e contra-argumento?... qual a diferença  
2 de argumento e contra-argumento?  
3 AL1: eu não tô entendendo não  
4 Samara: não tá entendendo não?... eu quero aqui duas pessoas voluntárias pra me  
5 ajudar... pode ser?... vem cá... duas pessoas aqui?... duas pessoas bem  
6 extrovertidas? [...]  
7 ((dois alunos se levantam e vão à frente do grupo))  
8 Samara: Yuri e Guilherme... dois meninos... aí eu tenho uma questão pra eles... cada um  
9 vai fazer um papel... digamos... um representante... esse aqui é o filho...  
10 ((apontando para um dos alunos)) você é o pai... ((apontando para o outro  
11 aluno))  
12 ((nesse momento a professora conversa em particular com cada um dos alunos  
13 e repassa algumas orientações para eles))  
14 Samara: Eu fiz uma pergunta a eles... foi a mesma pergunta... e nós vamos ver se eles  
15 pensam... iguais... no caso de Yuri... ele tá fazendo o papel do filho... e a  
16 pergunta foi a seguinte... se os pais têm direito de mexer no celular dos filhos pra  
17 saber o que eles andam fazendo... redes sociais... vamos ver a opinião de Yuri...  
18 vem cá Yuri...  
19 AL2: eu não sou a favor que os pais mexam...  
20 Samara: não é a favor que os pais mexam?... por quê?  
21 AL2: num sei  
22 AL3 pra ter privacidade  
23 Samara: será que o pai tem a mesma opinião?... será que o pai tem a mesma opinião? [...]  
24 AL4: eu sou a favor porque se os filhos tão fazendo algo errado na internet e não tiver  
25 fazendo a tarefa na escola o pai tem que olhar... pra dar uma opinião...  
26 Samara: entenderam quais foram os argumentos contrários?  
27 [...]  
28 ((os demais alunos da turma permaneceram desconcentrados e bastante  
29 agitados durante esse momento))

Observamos que, nesse momento, Samara utiliza a encenação como estratégia didática para esclarecer a distinção entre os conceitos de argumentação e contra-argumentação. Para tal, ela cria uma situação didática e convida dois alunos para dramatizarem uma suposta divergência de opiniões entre pai e filho acerca do uso do celular. Os alunos convidados deveriam representar esses papéis e apresentar argumentos que fundamentassem o ponto de vista do pai e do filho.

Em relação à questão da argumentação, reiteramos aqui a posição defendida por Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) de que o argumento é um elemento imprescindível na realização do debate e, por essa razão, é papel da escola favorecer situações significativas de ensino e aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de argumentar dos alunos. Entretanto, verificamos que a estratégia didática de Samara não surtiu o efeito esperado, uma vez que os alunos ficaram bastante agitados e não prestaram a devida atenção ao que foi proposto pela professora.

Após outras tentativas de exemplificação não bem-sucedidas, a professora recorre, mais uma vez, ao LD como ferramenta de ensino para esclarecer os termos. Para tanto, ela solicita aos alunos que preencham um quadro. Vejamos:

Exemplo 19: segmento 5 da SE 2 – Samara (AULA 5 - 09/09/2013)

Linha

- 1 Samara: [...] na página duzentos e cinquenta e seis... página duzentos e cinquenta e seis... esse quadrinho aqui... ((apontando para a atividade do LD e mostrando para os alunos)) esse quadro... vocês vão preencher no livro... [...] esse quadrinho aqui... vocês vão escolher opinião um ou opinião dois... se vocês lerem tem assim ó... ((a professora realiza a leitura, em voz alta, as opiniões apresentadas na atividade do LD)) [...] aí vocês vão escolher a opinião um ou dois e vão copiar no caderno e vão preencher esse espaço aqui... argumento e contra-argumento... eu vou anotar aqui... é a página duzentos e cinquenta e seis... ((a professora dirige-se até a lousa e anota a página e o comando da atividade)) [...] ((o horário da aula encerra e a atividade fica para casa))

FIGURA 13: ATIVIDADE 3 DO LD2

**PRODUÇÃO DE TEXTO** **Debate regado**

**AQUECIMENTO**

O debate é uma troca de ideias em que cada participante pode expressar sua opinião e rebater os argumentos dos demais envolvidos. Sendo assim, todos os participantes devem estar atentos ao que os oponentes dizem, para refutá-los com argumentos bem fundamentados.

- No quadro a seguir, apresentamos duas opiniões diferentes sobre o mesmo tema. Escolha uma delas e encontre um argumento para sustentá-la. Em seguida, procure em seu argumento um ponto pelo qual ele poderia ser rebatido e, colocando-se no lugar de um oponente, em um debate, crie um contra-argumento. Anote o argumento e o contra-argumento no caderno.

Opinião	Argumento	Contra-argumento
Os pais têm o direito de mexer nos objetos pessoais dos filhos adolescentes, como mochila, cadernos e celular.	.....	.....
Os pais não têm o direito de mexer nos objetos pessoais dos filhos adolescentes, como mochila, cadernos e celular.	.....	.....

Fonte: PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; LOUSADA, Eliane Gouveia; MARCHETTI, Greta; SCOPACASA, Maria Virgínia. **Para viver juntos: português.** 8º ano. São Paulo: edições SM, 2009. p. 256.

A proposta da atividade do LD era fazer com que os alunos preenchessem o quadro apresentado com argumentos e contra-argumentos para sustentar posicionamentos divergentes acerca do tema proposto. Um olhar atento sobre essa atividade aponta para algo familiar ao agir didático de Samara no momento anterior da aula. Isso fica notório quando observamos, por exemplo, que a temática sugerida

pela atividade é a mesma utilizada pela professora durante a encenação com os alunos para exemplificar os conceitos de argumento e contra-argumento. Nesse caso, o agir didático da professora, ocorrido instantes antes da realização dessa atividade, parece ter sido motivado pelo projeto didático do LD.

A quarta e última atividade escolar escrita realizada por Samara diferencia-se das demais por ser de autoria da própria professora. Tal como ocorreu em outro momento da SE, trata-se de mais uma atividade escolar que não estava prevista para aquela aula<sup>94</sup>, mas que foi implementada no agir didático da professora em função de não ter havido uma participação ativa da turma na discussão acerca do debate sobre Educação Financeira, exibido em sala (ver Exemplo 13)

Exemplo 20: segmento 5 da SE 2 –Samara (AULA 9 - 13/09/2013)

Linha	
1	Samara: então eu vou passar uma atividade escrita já que vocês não querem
2	falar
3	ALs: nã:o professo:ra
4	Samara: essas questões sobre o vídeo vocês vão responder juntos... abram o
5	caderno que eu vou dizer as perguntas [...] bora lá... primeira
6	questão... o nome da atividade é essa viu?... análise do debate...
7	análise é assim... a gente avaliar... primeira questão... que
8	argumentos... primeira questão.... que: argumen:tos... que:
9	argumentos foram apresentados?... eu avisei antes que a gente ia
10	responder... que: argumen:tos foram apresentados?... dois...
11	ALs: Peraí
12	Samara: os argumentos foram bem aprofunda:dos?... dois... os argumentos
13	foram bem aprofundados... com explicações... exemplos...
14	ALs: perai professora?
15	Samara: repito o segundo?
16	ALs: Repete
17	Samara: continuando o segundo... quem perdeu o primeiro só vai ver depois...
18	no geral.. quem perdeu o primeiro deixa um espaçozinho... segundo..
19	os argumentos foram bem aprofundados... com explicações...
20	exemplos o:u mesmo recorrendo... ao que dizem... recorrendo... ao
21	que dizem... os especialistas?... voltando o segundo.. só aí pra
22	correção... se tiver alguma palavra faltando... os argumentos foram
23	bem aprofundados... com explicações... exemplos... ou recorrendo ao
24	que dizem... os especialistas? [...] terceira questão... essa é
25	pequeninha... bem simples... houve respeito entre os par-ti-ci-
26	pantes?... houve respe:ito entre os par-ti-ci-pantes? [...] quarta
27	questão...
28	AL5: perai professora?
29	AL6: e a terceira?
30	Samara: terceira? terceira repetindo... houve respeito entre os participantes?... eu não quero resposta “sim”... “não”... eu quero uma justificativa tá?... quarta questão... o:s participan:tes falaram... de forma clara?... os par-ti-ci-pan:tes... fa-la-ram... de forma... clara? quinta questão... to:dos... todos tiveram... vez de falar? todos... tiveram... vez... de

<sup>94</sup> Verificar tabela com os objetivos previstos para a aula 9. /

35 falar? [...] essa eu acho que vocês não sabem não... será que vão  
 36 saber?... que: palavras... ou expressões... foram usadas para indicar a  
 37 tomada de posição?... essa é difícil né?...  
 38 ALs: É

No excerto de aula acima, observamos o exato momento em que Samara introduz uma nova atividade escolar no âmbito do dispositivo didático. Isso ocorre logo após a professora não ter obtido resposta dos alunos em uma intervenção didática que visava explorar oralmente algumas dimensões do gênero debate. (“então eu vou passar uma atividade escrita já que vocês não querem falar” – linhas 1 e 2). Samara solicita aos alunos que anotem no caderno as perguntas que ela irá fazer sobre o vídeo que eles tinham assistido (“... abram o caderno que eu vou dizer as perguntas [...] bora lá...” – linhas 4 e 5). Antes, porém, Samara presentifica o que será focalizado na atividade, bem como sua finalidade (“o nome da atividade é essa viu?... análise do debate... análise é assim... a gente avaliar...” – linhas 6 e 7). As perguntas feitas pela professora aos alunos foram as seguintes:

1. Que argumentos foram apresentados?
2. Os argumentos foram bem aprofundados com explicações, exemplos ou recorrendo ao que dizem os especialistas?
3. Houve respeito entre os participantes?
4. Os participantes falaram de forma clara?
5. Todos tiveram vez de falar?
6. Que palavras ou expressões foram usadas para indicar a tomada de posição?

Considerando a natureza das perguntas elaboradas por Samara, verificamos que a ênfase da atividade recaiu sobre questões que exploram a dimensão do estilo do gênero e os modos de interagir por meio dos gêneros. De forma mais específica, o que se pretendia era fazer com que os alunos reconhecessem os tipos de argumentos apresentados pelos participantes em defesa de um ponto de vista, a postura que eles assumiram durante o debate e a linguagem empregada por eles.

Trata-se, sem dúvida, de uma dimensão importante a ser considerada no trabalho com o debate na sala de aula, no sentido de que os alunos poderão perceber a existência de uma *regulação interativa* entre os participantes, bem como as eventuais *reformulações* e *modalizações* durante a realização do debate (DOLZ,

SCHNEUWLY e DE PIETRO, 2004). Em outros termos, esse tipo de atividade possibilita a apropriação, por parte dos alunos, da organização e da dinâmica de funcionamento interno desse gênero: os posicionamentos discursivos dos participantes, a escuta atenta do outro, as tomadas de posição, as estratégias de refutação (réplica, tréplica) etc.

Todavia, entendemos que se talvez essa atividade tivesse sido solicitada antes da exibição do vídeo, haveria maior possibilidade de sucesso na aprendizagem dos alunos, uma vez que eles teriam um direcionamento acerca do que efetivamente deveriam “analisar” no debate. Nesse sentido, não houve uma expansão dessa análise, pois os alunos responderam às questões propostas apenas como mais uma tarefa a ser cumprida, sem uma discussão mais ampla sobre a questão da argumentação no debate oral.

Abaixo apresentamos uma síntese das atividades realizadas pelas professoras ao longo das sequências de ensino:

QUADRO 11: SÍNTESE DAS ATIVIDADES ESCOLARES NAS SEQUÊNCIAS DE ENSINO

PROFESSORA	ATIVIDADE DO LD	ATIVIDADE AUTORAL	DIMENSÃO DO GÊNERO FOCALIZADA NAS ATIVIDADES
MÔNICA	2	-	estilo
SAMARA	3	1	conteúdo temático estilo
TOTAL	5	1	-

Fonte: elaborado pelo autor.

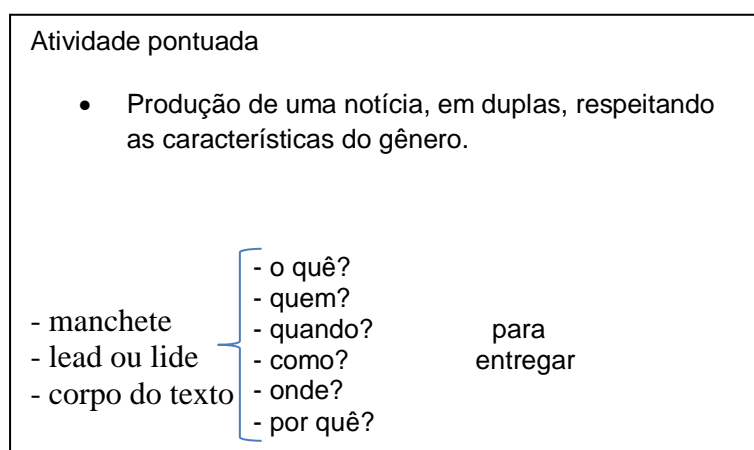
A tabela acima indica que o LD foi a principal ferramenta de ensino utilizada pelas professoras no que concerne à realização de atividades escolares com gêneros nas SE observadas. O levantamento revela ainda o estilo e o conteúdo temático como as dimensões do gênero priorizadas nessas atividades.

#### 7.2.4. Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero.

A última forma de planificação do agir didático observada nas SE contempla o momento em que as professoras delimitam a situação de interlocução e de produção do gênero trabalhado. Assim, buscamos verificar nesse momento como se configuravam situações didáticas de produção dos gêneros orais e escritos na sala de aula. Ou seja, em quais circunstâncias e com quais objetivos de ensino as produções dos alunos eram realizadas.

Na SE ministrada por Mônica, a delimitação da situação de interlocução para a produção do gênero aconteceu apenas na última aula. Na ocasião, a professora entrou na sala e escreveu na lousa o seguinte comando de produção:

FIGURA 14: ATIVIDADE DE PRODUÇÃO FINAL DO GÊNERO - SE MÔNICA



Fonte: elaborado pelo autor.

Como podemos observar, o título da atividade e a observação “para entregar” já sugerem o destinatário e o objetivo da produção: escrever para a professora e receber uma nota. No mais, as orientações da professora indicam o gênero a ser produzido (notícia), as partes constitutivas desse gênero (manchete, lide e corpo do texto), bem como alguns aspectos que devem ser contemplados no texto noticioso. Abaixo apresentamos o momento em que Mônica explica para os alunos a atividade de produção do gênero:

Exemplo 21: segmento 4 da SE 2 –Mônica (AULA 5 – 27/05/2013)

Linha

1 Mônica: bom dia... a todos e todas... vamos lá... prestem atenção... a gente vai

- 2 encerrar hoje aquelas atividades com notícia e reportagem... o que é  
 3 que vocês vão fazer?... atividadezinha pra nota... [...] vejam o que  
 4 vocês vão fazer... vocês vão em duplas... escolham quem vocês  
 5 quiserem ou quem já está sentado do lado... de preferência... eu vou  
 6 listar aqui algumas possibilidades de assunto aí vocês escolhem...  
 7 vejam s/ PREstem Atenção que eu vou explicar uma vez  
 8 SO.../produção de uma notícia... não É uma REportagem...  
 9 lembram?...noTícia é mais imediata...menos problemática... vocês  
 10 tem que escrever como se tivesse acontecido hoje... não ontem... vão  
 11 produzir uma notícia em duplas... respeitando as características do  
 12 gênero... que é... vocês vão fazer uma manchete... um li:de... e no  
 13 corpo do texto que é onde vai sair a notícia o que é que vocês tem  
 14 que responder nessa notícia... o quê... quem... quando... como... onde  
 15 e por que... tá certo?... eu vou listar alguns temas aqui...de: coisas  
 16 que já aconteceram... mas vocês vão fazer a notícia como se tivesse  
 17 acontecido... ontem
- 18 AL1 ei professora... tem que ser real é?
- 19 Mônica: não... não precisa ser real... contanto que:... você respeite a essas  
 20 características... tá certo? ((apontando para a lousa))... aí vejam só...  
 21 vocês não estão fazendo em dupla... lembrar que vai entregar... então  
 22 vai destacar a folha do caderno... QUANdo acabar... vocês trocam  
 23 com uma dupla amiga... e a dupla vai dar uma olhadinha se você fez  
 24 uma manchete... fez um lide... fez/ se respondeu a essas perguntas  
 25 ((apontando para a lousa)) [...] um exemplo... essa dupla e essa/  
 26 todos vão fazer né?... aí terminou vocês leem o dessa dupla e essa  
 27 dupla ler o de vocês... ((apontando para alguns alunos)) dá uma  
 28 olhadinha... digamos que:... passou assim e você não percebeu e  
 29 esqueceu de dizer quando aconteceu o fato... ((apontando para a  
 30 lousa)) aí as meninas vão dizer... eu vou marcar aqui... “quando?”... e  
 31 devolve... aí vocês corrigem... então façam a lápis... primeiro/ pode  
 32 deixar de lápis... no fim eu recolho e vai valer nota... tá certo?... eu  
 33 vou listar alguns temas... se vocês não quiserem nenhum tema  
 34 desses e tiver um tema que achar mais interessante... vocês podem  
 35 utilizar também... tá?... fiquem à vontade...

Temas:

- Primeiro jogo da Arena PE
- Alagamento do Recife e RMR
- Novo técnico do Sport
- Jogo do Náutico (ontem)

etc.

No excerto acima, Mônica introduz o comando de produção por meio de um gesto didático de presentificação do objeto de ensino (“o que é que vocês vão fazer... atividadezinha pra nota...” – linhas 3 e 4), o qual é intercalado a outro gesto, o de criação da memória didática (“produção de uma notícia... não É uma Reportagem... lembram? [..]” – linhas 8 e 9), com o objetivo de recuperar os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores e delimitar a situação de interlocução do gênero (“atividadezinha pra nota”).

Essa situação de produção é retomada pela professora em outros momentos da sua fala (“lembrar que vai entregar” – linhas 21 e 22; “no fim eu recolho e vai valer nota... tá certo?” – linhas 33 e 34). Assim, ao definir que o professor e, conseqüentemente, a escola, serão os únicos destinatários da produção, Mônica está contribuindo para o que Schneuwly e Dolz (2004) denominam de *desaparecimento da comunicação*, em que o gênero é despido de sua finalidade comunicativa, passando a ser contemplado apenas em sua estrutura formal (“não... não precisa ser real... contanto que:... você respeite a essas características” – linhas 19 e 20). Com isso, a professora espera que os alunos atendam, minimamente, às especificidades composicionais do gênero notícia, tal como consta na EA88 dos PCE.

Aqui, notamos que alguns alunos, por não compartilharem de informações sobre os temas propostos pela professora – condição necessária para a produção do texto noticioso – criaram algumas situações hipotéticas que levaram a produção de notícias fictícias, desconfigurando, por conseguinte, o propósito comunicativo do gênero. A exemplo, podemos citar produções que versavam sobre a “morte de Roberto Carlos” ou um suposto “assalto ao banco”.

Destacamos, ainda, a tentativa de Mônica em realizar um processo de revisão textual colaborativa e horizontal, por meio da qual os alunos deveriam ler os textos uns dos outros, apontando lacunas e/ou sugestões, de modo a orientar o processo de reescrita dos textos (entre as linhas 22 a 32). Entretanto, essa atividade acabou sendo suprimida em função do tempo da aula.

Diferentemente do que ocorreu na sequência de Mônica, a delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero na SE de Samara ocorreu nas primeiras aulas. Vejamos:

Exemplo 22: segmento 6 da SE 2 – Samara (AULA 02 - 06/09/2013)

Linha

1 Samara: [...] o que eu quero agora é que vocês façam... eu vou escrever no  
 2 quadro e vocês vão ter cinco minutos pra fazer isso que eu vou  
 3 colocar no quadro... olha... eu quero uma folha inteira pra me  
 4 entregar... eu não quero um pedaço não... em uma folha/ vejam só...  
 5 em uma folha.. o que é que vocês vão fazer... ((escrevendo na lousa))  
 6  
 7  
 8  
 9  
 10  
 11

Em uma folha:

1º Coloque o nome de 5 ou 6 alunos;  
 escolha o representante do grupo.

2º Proponha um tema para  
 um debate, aqui na sala.



12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45

: ((os alunos se organizam em pequenos grupos para discutir a escolha do tema. Após aproximadamente 8 minutos, a professora recolhe os papéis com as sugestões dos grupos e escreve na lousa))

<p><u>Temas:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.Drogas</li> <li>2.Drogas</li> <li>3.Bullying</li> <li>4. Futebol Pernambucano</li> <li>5. Adolescência – a relação entre pais e filhos</li> <li>6. Política</li> </ol>
--

Samara: bom... tem alguns temas que vocês colocaram aqui no papelzinho... duas equipes/ agora é minha vez de falar... pronto... eu deixei vocês falarem agora é minha vez de falar... [...] sim... uma equipe colocou drogas e a outra equipe também colocou... colocaram bullying... futebol pernambucano... debate sobre adolescência... a relação entre pais e filhos... e política... okay?... realmente são assuntos muito bons que vocês escolheram... ma:s... a gente vai ter que:/ um representante de cada equipe vai dar um voto pela sua equipe... então vocês têm um minuto... contadinho no meu relógio... o representante vai falar pela equipe... então a gente vai ter que decidir por um deles... com qual a gente vai ficar?... agora vejam só... será que esse tema que eu vou escolher ele vai ser bom para a turma toda ou apenas para uma parte da turma?...a partir de agora... um minuto para o representante falar por sua equipe... ((os alunos conversam entre si nos grupos por aproximadamente um minuto))

Samara: agora vamos lá pra votação...

Conforme assinalam Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004), a escolha do tema para o debate em sala de aula precisa considerar variáveis como o interesse dos alunos, o nível de complexidade do tema, a potencialidade para gerar opiniões controversas e a progressão na aprendizagem. Na situação didática acima, Samara propõe a escolha democrática de um tema para um debate a ser realizado em sala após a leitura e discussão com os alunos sobre um debate apresentado pelo LD.

Todavia, a professora define como critério apenas os interesses comuns da turma (“será que esse tema que eu vou escolher ele vai ser bom para a turma toda ou apenas para uma parte da turma?” – linhas 40 e 41). Inicialmente, seis temas foram sugeridos, mas logo após uma primeira rodada de votação, apenas dois temas seguiram para um “segundo turno” de votação. A saber: bullying e adolescência: relação entre pais e filhos, prevalecendo, no final, o primeiro. Definido

o tema a ser debatido, Samara solicita aos alunos que façam uma pesquisa sobre a temática de modo a aprofundar seus conhecimentos acerca dela. Vejamos:

Exemplo 23: segmento 7 da SE 2 – Samara (AULA 02 - 06/09/2013)

Linha

1 Samara: [...] alguém disse isso... não sei se foi Laila... na hora de escolher o  
2 assunto eu tava ali passando... não lembro quem foi... mas tenho  
3 convicção que falo... “mas como é que a gente vai botar esse assunto  
4 se a gente não sabe nada sobre ele”... justamente... [...] essa escolha  
5 foi justamente pra gente determinar... decidir o: tema e começar a  
6 pesquisar... porque nós iremos fazer/ na segunda-feira a gente tem  
7 uma atividade.../vocês não precisam ainda trazer essa pesquisa...  
8 mas não percam tempo... porque a gente não tem todo tempo do  
9 mundo... a gente só tem... até quarta... quer dizer... eu tenho...  
10 sábado... domingo... segunda e terça... vocês têm quatro dias pra  
11 pesquisar sobre esse tema... vocês podem achar... vejam.../cada  
12 equipe vai trazer é:... /quanto mais material melhor... pode ser uma  
13 reportagem... por escrito... o:u um vídeo... pode ser o quê mais?... diz  
14 aí... pode ser um folheto... se vocês tiverem um folheto...  
15 assim...campanha... qualquer material sobre o assunto... cada equipe  
16 vai ter... na quarta-feira... cada equipe... cinco minutos... de cinco [...] no  
17 máximo até dez minutos... pra mostrar...o material... que vocês  
18 conseguiram... então quem tem um filme de duas horas nem pense  
19 que vai chegar aqui e mostrar...[...] eu vou dar uma sugestão pra  
20 vocês... onde vocês podem pesquisar?... vocês podem encontrar  
21 sobre esse tema... em diversos lugares... por exemplo... pode ser  
22 tirado de um:/ ((vozes dos alunos sobrepostas)) eu posso falar agora  
23 posso?... vocês podem encontrar assim... em revista... em jornal uma  
24 notícia... vocês podem ver na internet... tem filme... tem um canal que  
25 se chama Conexão Futura... que é um canal que tem assim..  
26 debates... vocês também podem assistir alguns... debate não dá pra  
27 todas as equipes pegarem um debate e trazer não...  
28 AL1 o site?  
29 Samara: site?... eu não sei... tem assim conexão futura... [...] se a equipe  
30 quiser trazer um debate... pra mostrar aqui não vai dar tempo...  
31 porque o tempo que vocês tem é de cinco a dez minutos... vocês  
32 podem assistir pra vocês terem uma ideia... de como vai fazer... o que  
33 vai trazer aqui pra sala pros colegas... mas todos com o mesmo  
34 tema...

A realização de um debate na sala de aula envolve uma série de etapas que antecedem sua execução. Nesse processo, o domínio do conteúdo a ser debatido é de fundamental importância para que os participantes sejam capazes de elaborar argumentos consistentes em defesa de um ponto de vista. Nesse excerto da aula, Samara retoma a fala anterior de uma aluna sobre a escolha do tema (“mas como é que a gente vai botar esse assunto se a gente não sabe nada sobre ele” - linhas 1 a 4) para introduzir uma nova atividade (“essa escolha foi justamente pra gente determinar... decidir o: tema e começar a pesquisar...” – linhas 5 e 6).

Nesse momento, a professora propõe então que os grupos se organizem para realizar uma pesquisa sobre o tema escolhido (“vocês têm quatro dias pra pesquisar sobre esse tema...” – linhas 11 e 12), mediante a consulta a materiais como “reportagem escrita”, “folheto de campanha” e “vídeo” (linhas 13 a 15), em suportes diversos, tais como “revista”, “jornal” e “internet” (linhas 20 a 24). Samara ainda sugere que eles assistam a debates sobre o tema (linhas 25 a 27 e linhas 31 a 34) para que possam ter uma ideia sobre “o que dizer” e ter acesso aos “meios linguísticos de dizê-lo”, tal como defendem Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004).

Um detalhe que nos chamou a atenção aqui de modo especial, mas que também aconteceu em outros momentos das SE ministradas por Samara e Mônica, é o tempo pedagógico como um fator externo que interfere diretamente no agir didático das professoras, tal como podemos ver em “mas não percam tempo... porque a gente não tem todo tempo do mundo...” – linhas 8 e 9; ou ainda em “cada equipe... cinco minutos... de cinco [...] no máximo até dez minutos... pra mostrar...o material... que vocês conseguiram... então quem tem um filme de duas horas nem pense que vai chegar aqui e mostrar...[...]” – linhas 16 a 19. Sobre essa questão, também remetemos ao que disse Samara quando elencou os objetivos para as aulas 7, 8 e 9 da sua SE (ver Tabela 9).

Como vimos através das análises, as atividades subsequentes realizadas por Samara ao longo das aulas tiveram um objetivo comum: preparar os alunos para a realização do debate. A produção final do gênero ocorreu nas duas últimas aulas da sequência. Na ocasião, a professora iniciou a aula organizando algumas cadeiras de frente para a turma e solicitando que os representantes dos grupos tomassem seus assentos para iniciar o debate. Ao total, cinco alunos compuseram a bancada.

Ao longo de nossas observações, verificamos que a realização do debate em sala de aula consistiu das seguintes etapas: abertura com a apresentação dos participantes, discussão entre os participantes, participação da plateia e fechamento.

Na abertura, Samara lembrou aos alunos participantes sobre as regras do debate e os papéis que cada um iria desempenhar. Assumindo o papel de mediadora, a professora conduziu a discussão problematizando a temática com algumas perguntas relacionadas ao conceito de *bullying*, seus diferentes tipos e formas de manifestação, os sintomas, as consequências, os aparatos legais etc.

Num terceiro momento, Samara “abre o microfone” para a plateia (os demais alunos), que, por sua vez, passam a interagir com os participantes por meio de

perguntas. No fechamento do debate, e da SE, cada participante deixou um “recado” ao público sobre a temática discutida. Samara também reservou um espaço para que a plateia avaliasse o desempenho dos participantes no debate com base em alguns critérios como o respeito ao turno de fala, entonação da voz, domínio de conteúdo, argumentos utilizados, entre outros.

Em síntese, verificamos nesta seção que os critérios de seleção dos gêneros para o agir didático das professoras consideravam não só as prescrições oficiais, mas também os interesses/demandas locais dos estudantes e as possibilidades de aprendizagem a partir do gênero.

No que concerne às formas de planificação do agir didático com gênero nas práticas de ensino das professoras colaboradoras, as análises culminaram na elaboração de quatro macro categorias. Na primeira categoria, focalizamos as formas de introdução do objeto de ensino (gênero) no âmbito do dispositivo didático (SE). A segunda categoria contemplou as intervenções didáticas e os procedimentos de regulação utilizados pelas professoras para abordar o gênero na sala de aula. Já na terceira categoria, exploramos a utilização de ferramentas de ensino institucionais e específicas, com destaque para as atividades escolares, no processo de sistematização dos conhecimentos sobre o gênero. E, por fim, na última categoria, discutimos sobre as situações de interlocução e produção do gênero na SE.

Grosso modo, as análises evidenciaram que o agir didático das professoras era voltado para uma teorização sobre os gêneros, com ênfase, sobretudo, nas suas dimensões constitutivas, ou seja, seus aspectos temáticos, estilísticos e composicionais. Constatamos também que o livro didático foi utilizado como principal ferramenta de ensino na decomposição do gênero como objeto de ensino. Ademais, as intervenções didáticas utilizadas pelas docentes revelaram um movimento de aproximação com algumas das etapas previstas no dispositivo da sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), porém sem muita ênfase no desenvolvimento das capacidades de linguagem.

A seguir, ampliaremos nosso olhar sobre o enfoque dado pelas professoras aos gêneros na sala de aula, retomando o cenário da sala de aula sob o olhar das protagonistas desse espaço.

As sessões de autoconfrontação simples e cruzada se mostraram muito mais do que um simples método de geração de dados. Elas funcionaram como um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica – e o agir didático - no qual as

professoras colaboradoras também puderam recriar e ressignificar a situação de trabalho na sala de aula. Foi só nesse momento que compreendemos, de fato, as razões e os motivos que levaram as professoras a agir didaticamente da forma como agiram, ao mesmo tempo em que outras nuances do trabalho docente também nos foram reveladas.

## **8 O AGIR DIDÁTICO COM GÊNEROS: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS!**

Desde o início deste trabalho, temos defendido que o professor é um sujeito crítico e reflexivo, mas cujos saberes são atravessados por questões de ordem histórica, cultural e ideológica. Em razão disso, é que nossas análises sobre o agir didático também estão ancoradas em pressupostos teóricos que nos possibilitem enxergar o trabalho do professor para além da sala de aula (SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004; BRONCKART, 1999/2006; MACHADO, 2009; BULEA, 2010). Sob esse prisma, as sessões de autoconfrontação (simples e cruzada) nos possibilitaram ter acesso a uma terceira macro categoria de análise: a “linguagem sobre o trabalho” (LACOSTE, 1998; NOUROUDINE, 2002). As autoconfrontações foram bastante eficazes no sentido de que nos permitiram ter acesso à dimensão não observável do trabalho docente (CLOT, 2007).

### **8.1 O PLANO GLOBAL DAS AUTOCONFRONTAÇÕES**

De modo geral, os diálogos entre pesquisador e as professoras, nas sessões de autoconfrontação simples (ACS); e entre as professoras participantes, nas sessões de autoconfrontação cruzada (ACC), abordaram temáticas relacionadas ao trabalho do professor e questões mais específicas do agir didático com gêneros na sala de aula.

Para melhor compreendermos os conteúdos temáticos focalizados nas sessões de ACS e ACC, apresentamos uma tabela com o plano global das sessões de autoconfrontação realizadas, considerando os turnos de fala do pesquisador e das professoras colaboradoras. Ressaltamos que, no levantamento que realizamos, os turnos de fala das professoras ora enfocavam um único tema ou assunto, ora tematizavam assuntos diversos em um mesmo turno. Vejamos:

QUADRO 12: PLANO GLOBAL DA ACS - MÔNICA

SESSÃO ACS	DURAÇÃO	SEQUÊNCIA/AULAS	CONTEÚDO TEMÁTICO DA ACS Mônica	OCORRÊNCIAS <sup>95</sup>
1	1h34min30s	SE Aulas 1 e 2	Comentários sobre as atividades realizadas na sequência de ensino	3
			Comentários sobre o comportamento, atitudes e/ou perfil dos alunos	3
			Comentários sobre suas intervenções didáticas e/ou intervenções dos alunos na sequência de ensino	9
			Comentários sobre fenômenos que envolvem variação e preconceito linguístico.	2
			Comentários sobre suas condições de trabalho	1
			Comentários sobre situações didáticas e/ou atividades não previstas	2
2	1h25min	SE Aulas 3 e 4	Comentários sobre situações didáticas e/ou atividades não previstas	3
			Comentários sobre suas intervenções didáticas e/ou intervenções dos alunos na sequência de ensino.	5
			Comentários sobre anotações realizadas por ela na lousa	1
			Comentários sobre as atividades realizadas na sequência de ensino	4
			Comentários sobre o comportamento, atitudes e/ou perfil dos alunos	1
			Comentários sobre suas condições de trabalho	1
			Comentários gerais sobre a aula/SE	1
3	49min	SE Aula5	Comentários sobre as atividades realizadas na sequência de ensino	5
			Comentários sobre a correção dos textos	2
			Comentários sobre suas intervenções didáticas e/ou intervenções dos alunos na sequência de ensino.	1
			Comentários sobre o uso de novas tecnologias na sala de aula	2
			Comentários sobre o comportamento, atitudes e/ou perfil dos alunos	1
			Comentários gerais sobre a aula/SE	1
			Comentários sobre suas condições de trabalho	1

Fonte: elaborado pelo autor.

<sup>95</sup> A quantificação das ocorrências foi feita considerando os turnos de fala do pesquisador e da professora.

QUADRO 13: PLANO GLOBAL DA ACS - SAMARA

SESSÃO ACS	DURAÇÃO	SEQUÊNCIA/AULAS	CONTEÚDO TEMÁTICO DA ACS Samara	OCORRÊNCIAS <sup>96</sup>
1	1h40min	SE Aulas 1, 2 e 3	Comentários sobre suas intervenções didáticas e/ou intervenções dos alunos na sequência de ensino	11
			Comentários sobre suas condições de trabalho	2
			Comentários sobre as atividades realizadas na sequência de ensino	2
			Comentários gerais sobre a aula/Sequência de Ensino	1
2	1h26min	SE Aulas 4 e 5	Comentários sobre as atividades realizadas na sequência de ensino	5
			Comentários sobre suas condições de trabalho	2
			Comentários sobre suas intervenções didáticas e/ou intervenções dos alunos na sequência de ensino	5
			Comentários gerais sobre a aula/Sequência de ensino	1
3	48min	SE Aulas 6	Comentários sobre as atividades realizadas na sequência de ensino	3
			Comentários sobre suas intervenções didáticas e/ou intervenções dos alunos na sequência de ensino	1
			Comentários gerais sobre a aula/Sequência de ensino	1
4	2h02min	SE Aulas 7, 8 e 9	Comentários sobre as atividades realizadas na sequência de ensino.	7
			Comentários sobre suas intervenções didáticas e/ou intervenções dos alunos na sequência de ensino.	2
			Comentários gerais sobre a aula/sequencia de ensino.	1
5	1h35min	SE Aulas 10 e 11	Comentários sobre as atividades realizadas na Sequência de Ensino	10
			Comentários sobre o comportamento, atitudes e/ou perfil dos alunos	3
			Comentários sobre as prescrições oficiais	1
			Comentários sobre suas intervenções didáticas e/ou intervenções dos alunos na sequência de ensino.	1
			Comentários gerais sobre a aula/Sequência de ensino.	1

Fonte: elaborado pelo autor.

<sup>96</sup> A quantificação das ocorrências foi feita considerando os turnos de fala do pesquisador e da professora.



Os planos globais das ACS evidenciam que as verbalizações no diálogo profissional entre as professoras e o pesquisador focalizaram diferentes variáveis implicadas no desenvolvimento do trabalho docente na sala de aula, como, por exemplo, o comportamento dos alunos e a infraestrutura da sala de aula, aspectos apontados pelas professoras como impedimentos da atividade docente (AMIGUES, 2004). Entretanto, houve uma prevalência de conteúdos voltados especificamente à dimensão pedagógica do agir docente, os quais tematizaram questões que vão desde as prescrições oficiais sobre o trabalho até a prática de ensino das duas professoras, isto é, as intervenções realizadas por elas e/ou pelos alunos, os dispositivos didáticos utilizados, os objetos de ensino focalizados e as atividades implementadas ao longo da sequência de ensino.

No que concerne às ACC, houve uma minimização da intervenção do pesquisador, pois, como já dissemos na seção reservada à metodologia da pesquisa, o foco era no diálogo entre as professoras. O comando inicial dado às professoras solicitava que elas conversassem sobre os excertos das SE previamente selecionados pelo pesquisador, conforme objetivos dessa pesquisa. Talvez, em razão disso, os conteúdos tematizados nas sessões de ACC tenham seguido a mesma linha de raciocínio das ACS. Vejamos o plano global das ACC:

QUADRO 14: PLANO GLOBAL DA ACC – SE MÔNICA – 28/11/2013

SESSÃO ACC	DURAÇÃO	CONTEÚDO TEMÁTICO DA ACC	OCORRÊNCIAS
1	2h28min	Contextualização da SE e/ou comentários sobre as intervenções dos alunos e/ou da professora e/ou as estratégias didáticas realizadas pela professora	18
		Comentários sobre as condições de trabalho.	1
		Comentários sobre as atividades realizadas na Sequência de ensino	10
		Comentários gerais sobre a SE.	1

Fonte: elaborado pelo autor

QUADRO 15: PLANO GLOBAL DA ACC – SE SAMARA – 21/11/2013

SESSÃO ACS	DURAÇÃO	PLANO GLOBAL DA ACC	OCORRÊNCIAS
1	2h30min	Contextualização da SE e/ou comentários sobre as intervenções dos alunos e/ou da professora e/ou as estratégias didáticas realizadas pela professora	14
		Comentários sobre as atividades realizadas na sequência de ensino.	5
		Comentários gerais sobre a SE	1
		Comentários sobre o perfil, o comportamento e/ou a atitude dos alunos	4

Fonte: elaborado pelo autor

As verbalizações das professoras nas sessões de ACC retomaram e, em alguns momentos, reiteraram alguns posicionamentos delas quanto às atividades e intervenções didáticas realizadas por elas ao longo das SE. Assim, embora aspectos gerais do trabalho docente tenham vindo à tona no discurso das professoras, em especial no tocante às condições de trabalho (infraestrutura das salas de aula e comportamento dos alunos), tal como ocorreu nas sessões de ACS, os conteúdos temáticos dos diálogos das ACC versaram predominantemente sobre questões diretamente relacionadas ao agir didático das professoras.

## 8.2 RESSIGNIFICANDO O AGIR DIDÁTICO COM GÊNEROS

A identificação do conteúdo temático das ACS e ACC na subseção anterior nos ajudou a selecionar os excertos de fala das professoras cujos conteúdos tinham relação direta com os nossos interesses de pesquisa. Ou seja, as intervenções didáticas e as atividades com gênero que foram alvo de análise na seção 7 foram aqui retomadas no intuito de compreendermos as escolhas feitas pelas professoras no que concerne ao trabalho com gêneros. Para tal, tomamos como referência as categorias de análise identificadas nas sequências de ensino analisadas (SE1 e SE2).

Com base na distribuição dos turnos e no conteúdo do plano global das ACS e ACC, verificamos que houve uma prevalência do discurso interativo (mundo do EXPOR), o que evidencia uma maior implicação das professoras com as situações

didáticas vivenciadas. Também foram evidenciados segmentos do discurso relato interativo (mundo do NARRAR) quando as professoras retomavam e comentavam o agir-referente (a aula no vídeo) ou alguma outra situação, elemento ou fato anterior relacionado ao seu agir didático na sala de aula.

Assim, apresentaremos nas subseções a seguir como se deu o processo de ressignificação do agir didático com gêneros das professoras colaboradoras nas sessões de autoconfrontação. Ressaltamos que os excertos das ACS e ACC aqui apresentados são representativos de um *corpus* mais amplo e foram previamente selecionados em conformidade com as categorias de análise da planificação do agir didático, tal como vimos na subseção 7.2.

### 8.2.1 Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero

Na subseção 7.2.1, apontamos que o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre os gêneros configura-se como uma forma de planificação do agir didático recorrente na prática de ensino das professoras colaboradoras. Essa forma de planificação foi retomada através das verbalizações de Mônica e Samara nas sessões de ACS e ACC e nos revelam a preocupação de ambas as docentes com a regulação da aprendizagem dos alunos.

Nossas análises revelaram que o agir didático de Mônica quanto ao levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero foi reconfigurado em duas situações: a primeira foi quando a professora, na ACS, reafirma, através da explicitação dos objetivos, a execução daquilo que havia planejado para aquele momento da SE. O segundo momento ocorreu durante a ACC, mas, dessa vez, mediante algumas intervenções e questionamentos de Samara, os quais nos permitiram vislumbrar outra forma de apresentação do objeto de ensino não contemplada na SE ministrada por Mônica.

Nos excertos a seguir, observamos que Mônica comenta sobre alguns elementos da situação inicial de trabalho com o gênero notícia na SE 2, especificamente o momento em que ela apresentava aos alunos o gênero que iria ser abordado (ver Exemplo 6). Vejamos:

Exemplo 24: segmento ACS1 (SE Mônica)

Linha

1 Mônica: aí o que eu queria com essa atividade... [...] aí era tentando ver... tentando  
 2 buscar os conhecimentos prévios deles... como é algo que: que:/ são gêneros...  
 3 do cotidiano...né?... mesmo que: formalmente eles não saibam o que é... mas  
 4 eles conhecem... então eu não queria chegar e dizer... ou simplesmente sair  
 5 perguntando... então qual foi a estratégia que eu fiz... eu peguei os jornais que  
 6 eu recebo em casa... e: separei... é:... notícias e reportagens... mas sem o  
 7 nome... aí coleí num papelzinho e dividi eles em grupos para que eles lessem...  
 8 primeiro.... fazer a interpretação de texto... [...] era pra buscar os conhecimentos  
 9 prévios... aí tava misturado... notícias e reportagens... de vários... assim... eu não  
 10 busquei assuntos aleatórios mas assuntos que fossem interessantes pra eles [...]

Ao explicitar os objetivos que tinha em mente (“buscar os conhecimentos prévios deles...” – linha 2; “era pra buscar os conhecimentos prévios...” – linha 8), Mônica também retoma um “agir preparatório” (TOGNATO, 2009), ou seja, algumas ações realizadas por ela no planejamento das atividades que seriam realizadas na aula (“então qual foi a estratégia que eu fiz... eu peguei os jornais que eu recebo em casa... e: separei... é:... notícias e reportagens... mas sem o nome... aí coleí num papelzinho” – linhas 5 a 7). Essas ações foram motivadas, segundo ela, pela *necessidade de ensino* (assim... eu não busquei assuntos aleatórios mas assuntos que fossem interessantes pra eles [...]).

Nesse momento, observamos que houve uma disjunção temporal em relação ao momento de produção, marcada pela implicação da professora no conteúdo da enunciação (relato interativo). Os elementos linguísticos que apontam para esse deslocamento são o uso predominante do pretérito perfeito (“eu fiz” e “eu peguei” – linha 5; “separei” – linha 6;) e também do pretérito imperfeito (“eu queria” – linha 1, “eu não queria” – linha 4; “tava” – linha 9).

Trata-se, portanto, de uma compreensão retrospectiva do agir-referente, em que Mônica retoma uma situação anterior a aula, evidenciando a figura de ação “acontecimento passado” (BULEA, 2010).

Esse mesmo segmento da aula também foi alvo de reflexão na sessão de ACC, porém, como já esclarecemos na seção 5, o intervalo longo de tempo entre as sessões de autoconfrontações impediu que alguns episódios da SE fossem claramente rememorados por Mônica, o que fica evidente no excerto a seguir:

## Exemplo 25: segmento ACC1 (SE Mônica)

Linha	
1	Mônica: aqui a gente tava trabalhando a sequência com...
2	Samara: de notícia?
3	Mônica: de notícia... e reportagem... na verdade era a reportagem... mas aí já era o
4	momento.../ eu não me lembro Gustavo
5	Samara: mas aí era mesmo notícia ou reportagem?
6	Mônica: as duas... pra fazer a diferença... mas eu não me lembro se aí já era... se você
7	lembrar... aquele momento posterior que eu tinha feito uma atividade e achei que
8	não tinha ficado muito clara a diferença... e depois eu retomei...
9	Pesq: foi a anterior
10	Mônica: foi a anterior... né?...
11	Pesq: foi a primeira que você fez...
12	Mônica: foi a primeira... eu separei algumas notícias e reportagens dos jornais... da Folha
13	e do Jornal do Commercio... e trouxe pra eles... e dividi eles em grupos... dei
14	sem dizer nada... bem vamo ver... o que vocês acham?... que era pra pegar o
15	conhecimento prévio... tinha tanto notícia como reportagem... aí esse é o
16	começo da socialização dos grupos...
17	Samara: Esses jornais que eles estão na mão... foi você que trouxe ou eles...
18	Mônica: foi eu que trouxe... eu que trouxe... eu trouxe... misturei aí dei pra eles... e
19	disse...
20	Samara: Individualmente... um pra cada um?
21	Mônica: não... foi em grupo... só esse rapaz que preferiu fazer individual... aí um de cada
22	grupo ia socializar de acordo com... /se era notícia ou reportagem...
23	Samara: você lançou essa pergunta?
24	Mônica: lancei... antes vocês vão ler esse texto...e eu quero essa resposta eu quero que
25	vocês me digam o porquê... o que é que motiva você dizer que é uma notícia ou
26	reportagem...
27	Samara: eles tinham o costume de ler?...
28	Mônica: sim... eles gostam de ler o caderno de esportes... principalmente os meninos...
29	[...]
30	Samara: mas você levou o jornal pra sala recortado... separado...
31	
32	Mônica: Separado... já separado... pra ser uma atividade mais pontual... [...] e foi isso que
33	tava acontecendo... se era uma coisa ou outra e eu pedi pra que justificassem...

Observamos que os lapsos de memória no relato de Mônica (linhas 4 a 10) prejudicaram, de certa forma, a recuperação de elementos que, talvez, nos ajudassem a ampliar o nosso olhar sobre essa dimensão não observável do agir didático de Mônica.

Por outro lado, esse diálogo entre as professoras evidenciou, a priori, a tentativa de Samara de tentar compreender as formas de planificação do agir didático da colega (“Esses jornais que eles estão na mão... foi você que trouxe ou eles...” – linha 17; “Individualmente... um pra cada um?” – linha 20; “você lançou essa pergunta?” – linha 23; “eles tinham o costume de ler?...” – linha 27 e “mas você levou o jornal pra sala recortado... separado...” – linha 30).

Mais adiante, na ACC, identificamos um momento em que Samara sugere outra alternativa de reconfiguração do agir didático de Mônica suscitando uma possibilidade distinta da abordagem inicial para o objeto de ensino:

Exemplo 26: segmento ACC1 (SE Mônica)

Linha

34 Mônica: são esses momentos que eu faço com eles.... a função aqui era eles  
 35 saberem as características e verem o que é... mas aí eu não vou usar só  
 36 isso... eu gosto de fazer um debate com eles pra ver a questão.../ qual o  
 37 tema que tá sendo tratado... se eles entendem...

38 Samara: eu vi... você tá trabalhando o conteúdo... a mensagem...

39 Mônica: é:... exato... aí não é só aquilo... pra eles aparentemente é só isso... mas  
 40 dentro as questões... que a gente faz... eu... você... as questões que vão  
 41 surgindo... as dúvidas...

42 Samara: por que você não decidiu levar o jornal pra que eles procurassem o que  
 43 você queria?

44 Mônica: porque eu acho que eu perderia muito tempo com eles... [essa turma...  
 45 Samara: [e você  
 46 perderia tempo?

47 Mônica: não... não perderia tempo pra sequência que eu queria... eu achei que  
 48 isso não seria necessário nesse momento... que eu apenas levando...  
 49 distribuindo... [tava ali misturado..

50 Samara:

51 [mas quando tu dissesse assim... “eles são acostumados  
 52 a ler o jornal”... será que tinha essa perda de tempo?

53 Mônica: não sei... no momento eu achei que fosse mais pertinente... pode ser  
 54 que não... mas eu achei que seria mais pertinente porque eu iria  
 55 depender um tempo que eu poderia utilizar pra outra coisa... pode ser  
 56 que não... mas no momento eu achei que sim... entende?

No excerto acima, essa reconfiguração ocorre a partir do questionamento de Samara na linha 42 (“Por que você não decidiu levar o jornal pra que eles procurassem o que você queria?”), o qual desencadeia uma sequência de outros questionamentos (“e você perderia tempo?” – linha 45; “mas quando tu dissesse assim... ‘eles são acostumados a ler jornal’... será que tinha essa perda de tempo?” - linha 51) que levaram Mônica a refletir sobre o seu agir didático.

Nesse momento, ela, mais uma vez, assume a instância de autoria, mobilizando, através do relato interativo, a figura de “ação acontecimento passado”. Linguisticamente, isso é manifestado pelo uso recorrente de expressões modalizadoras e/ou adverbiais associadas a formas verbais no futuro do pretérito (“Porque eu acho que eu perderia muito tempo com eles” – linha 44; “eu achei que isso não seria necessário nesse momento...” – linha 47; “eu achei que seria mais

pertinente porque eu iria despende um tempo que eu poderia utilizar pra outra coisa” – linha 53).

O fato de defender e justificar a atividade realizada em sala não significa, em absoluto, que Mônica tenha negligenciado os questionamentos da colega. Ao contrário, ela reconhece a sugestão metodológica apresentada pela colega como uma alternativa didática plausível, porém não adequada aos objetivos pretendidos para aquela situação didática. Por outro lado, a recorrência da ideia de “perder tempo” no discurso de Mônica (linhas 44 e 55), atrelada à ideia de “otimizar” o tempo pedagógico da aula, parece denotar certa desvalorização da atividade realizada para os objetivos da SE ministrada por ela.

Já as sessões de ACS e ACC referentes à sequência de ensino ministrada por Samara revelaram que a professora, por meio da figura de ação ocorrência (BULEA, 2010), coloca-se como sujeito autor da enunciação para justificar a forma de planificação do seu agir didático ao introduzir o objeto de ensino (o gênero debate). Vejamos:

Exemplo 27: segmento ACS1 (SE Samara)

Linha

- |    |         |  |
|----|---------|--|
| 1  | Pesq:   | eu gostaria que você comentasse... você achou que esse momento foi um momento produtivo?... por quê?   |
| 2  |         |  |
| 3  | Samara: | eu creio que foi porque eles compartilharam o conhecimento que eles tinham... quem realmente não tinha.../eu acredito que todos aí tenham visto algum debate em algum momento... principalmente como ele coloca ali...né?... a política... então sempre vê... embora eles não parem para assistir... mas eu acho que ele já percebeu que existe esse gênero...né?... esse meio de comunicação... não é meio de comunicação né?... esse discurso... mas aí eu acho que valeu a pena porque eles tavam realmente mostrando o que sabiam... e compartilhando... porque cada um falou diferente sobre a mesma coisa... o primeiro falou que tinha.../o primeiro não... o segundo.. falou que tin:ha... visto o debate no livro de ciências... quer dizer... no livro didático só pode ter sido uma transcrição... uma parte... uma retextualização... porque o debate em si é oral... né?... mas eles já têm uma noção do que é debate... e em outro livro... que não é português... outro já disse que tinha assistido... outro falou na política... esse último disse assim... trocar as ideias... enfim... eu acho que:... valeu a pena esse momento... |
| 4  |         |  |
| 5  |         |  |
| 6  |         |  |
| 7  |         |  |
| 8  |         |  |
| 9  |         |  |
| 10 |         |  |
| 11 |         |  |
| 12 |         |  |
| 13 |         |  |
| 14 |         |  |
| 15 |         |  |
| 16 |         |  |
| 17 |         |  |
| 18 |         |  |
| 19 | Pesq:   | e você acha que esse conhecimento prévio que eles trouxeram sobre o gênero debate... isso ajudou você a pensar no planejamento das próximas aulas?   |
| 20 |         |  |
| 21 |         |  |
| 22 | Samara: | exa:to... tem que ser... né?... porque se eu desconsiderar isso aí... como é que fica?... se for por mim... tem que ser por eles... quer dizer tem que ser a partir do conhecimento que ele tem... pra não cair na mesmice de eles veem uma coisa que já sabia... então vamos ver o que tem daí pra frente... né?... quais são as partes constituintes... as regras... enfim... vamo partir agora do começo... com o que eles já sabem...  |
| 23 |         |  |
| 24 |         |  |
| 25 |         |  |
| 26 |         |  |
| 27 |         |  |

Nesse excerto, Samara faz uso recorrente do discurso interativo para explicitar a importância dos conhecimentos anteriores dos alunos no processo de presentificação do gênero a ser focalizado na SE (ver Exemplo 9). Diferentemente de Mônica, o agir didático de Samara nesse momento da SE foi motivado pela *regulação da aprendizagem* (“por mim... tem que ser por eles... quer dizer tem que ser a partir do conhecimento que ele tem... pra não cair na mesmice de eles veem uma coisa que já sabia... então vamos ver o que tem daí pra frente... né?... quais são as partes constituintes... as regras... enfim... vamo partir agora do começo... com o que eles já sabem” – linhas 23 a 27).

No plano linguístico, essa resignificação do agir didático da professora é marcada pelo uso recorrente do dêitico de primeira pessoa, acompanhado de expressão modalizadora (“eu creio que foi” – linha 3; ‘eu acredito que todos’ – linha 4; “mas eu acho que” – linha 7; “eu acho que valeu a pena” – linha 9; “... eu acho que:... valeu a pena” – linha 17) e a utilização de verbos predominantemente no presente do indicativo (linhas 6, 24 e 27) ou no pretérito do indicativo (linhas 3, 7, 11,12 e 16), com uma temporalidade ancorada no primeiro plano discursivo ou situação de interlocução imediata (a sessão de autoconfrontação).

O agir didático de Samara em relação ao conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero também foi retomado por Mônica na sessão de ACC. Vejamos:

Exemplo 28: segmento ACC2 (SE Samara)

Linha

1	Mônica:	eu queria comentar... eu tava observando... porque eu acho bem
2		interessante esse tipo de aula... você primeiro vai buscar o:s
3		conhecimentos prévios dos alunos... né?... vai em busca do que eles já
4		têm... já trazem... já sabem... ou até acham... mas não tem certeza...
5		né?... como eles falaram ali naquele momento... “ah... tem na rádio o
6		debate”... possivelmente eles já ouviram no rádio... alguém falou do
7		debate em casa... acho que algum encontro religioso... né?... então
8		assim... vão percebendo características do gênero... ao invés de você já
9		chegar e despejar tudo em cima deles né?... e:... e outra coisa que eu
10		achei interessante também é:... [...] e:... assim... né?... que ela vai
11		primeiro buscar o conhecimento prévio dos gêneros... em geral... e
12		depois vai já pra questão da leitura... já cria a questão da expectativa...
13		dele... do texto... porque toda leitura você tem uma expectativa que é
14		frustrada ou... ou você confere aquilo que você tava em busca... [...] eu
15		acho muito interessante essa introdução antes de chegar propriamente
16		no texto base que o livro traz.... né?

Ao comentar sobre o agir didático da colega, Mônica o resignifica através da retomada de algumas intervenções realizadas por Samara no processo de



implementação do dispositivo didático. Observamos, nesse momento, a utilização de algumas expressões valorativas das ações de Samara na sala de aula (“eu acho bem interessante esse tipo de aula...” – linhas 1 e 2; “eu acho muito interessante essa introdução antes de chegar propriamente no texto base que o livro traz.... né?” – linhas 15 e 16).

Em síntese, verificamos que o processo de resignificação do agir didático das professoras no que concerne ao levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero ocorreu quando as professoras discorreram e refletiram sobre as suas intervenções didáticas, as atividades realizadas e a implementação dos objetos de ensino (gêneros) no dispositivo didático.

Na subseção a seguir, apresentamos, no dizer das professoras, as intervenções didáticas e as atividades realizadas por elas na SE após a implementação do objeto de ensino (o gênero).

### 8.2.2 Exploração oral do gênero como objeto de ensino

Na subseção 7.2.2, vimos que a exploração oral do gênero como objeto de ensino também era uma forma de planificação do agir didático comum à prática de ensino das professoras participantes.

As intervenções realizadas por Mônica e Samara nesse momento também foram alvo de reflexão nas sessões de autoconfrontação, revelando-nos um pouco sobre algumas escolhas feitas pelas professoras no que se refere à regulação do trabalho com o gênero na sala de aula.

No excerto a seguir, Mônica utiliza-se do discurso interativo para comentar sobre o momento da SE em que explorou algumas características estilísticas do gênero notícia (ver Exemplo 11):

Exemplo 29: segmento ACS2 (SE Mônica)

Linha

1	Mônica: A questão que a gente tava comentando da última aula... da questão da
2	notícia e da reportagem... eu tentei...mas não sei se ficou bem claro... eu
3	tentei frisar pra eles a.. a dependência... ou não... da notícia e da
4	reportagem... [...] mas justamente sobre isso... da: da notícia se
5	transformar na reportagem... enfim... e:... tentei mostrar pra eles a
6	questão da linguagem diferente... ali porque/ por conta do caderno de
7	esportes.. né?... e... ainda aí avaliando se eles tavam... eu tinha falado

8 que essas perguntas tem que ser respondidas... e tal... e pelo menos  
 9 aí... alguém... conseguiu fazer sem eu precisar ler de novo o texto...  
 10 né?... é:... você vê os atrapalhos dos meninos... um conversa... o outro  
 11 não presta atenção... isso faz parte... se não não teria graça... né?  
 12 ((risos))

Observamos, no dizer de Mônica, que houve certa frustração da professora no que concerne às suas “tentativas” de intervenção didática naquele momento, o que fica evidenciado pelo uso contínuo da forma verbal “tentar” no pretérito perfeito do modo indicativo, como em “... eu tentei...mas não sei se ficou bem claro... eu tentei frisar pra eles a.. a dependência...” (linhas 2 e 3); e em “enfim... e::... tentei mostrar pra eles a questão da linguagem diferente...” (linhas 5 e 6).

Verificamos, assim, que Mônica ressignifica negativamente o seu agir didático. Todavia, a professora evoca a figura de ação ocorrência para tentar justificar suas incertezas quanto ao êxito dessa intervenção. Ou seja, ela coloca o comportamento dos alunos como um impedimento para o seu agir didático (AMIGUES, 2004), atribuindo a eles a responsabilidade pelo possível insucesso da sua atuação naquele momento (“você vê os atrapalhos dos meninos... um conversa... o outro não presta atenção...” - linha 10).

Por outro lado, a professora parece demonstrar satisfação com o fato de que apenas um aluno ter conseguido atender às suas expectativas de aprendizagem para aquele momento (“e pelo menos aí... alguém... conseguiu fazer sem eu precisar ler de novo o texto... né?...” – linhas 8 a 10).

Identificamos, ao longo das sessões de ACS, outro momento em que Mônica reconfigura o seu agir didático quanto à exploração oral do gênero como objeto de ensino. Vejamos:

Exemplo 30: segmento ACS2 (SE Mônica)

Linha  
 1 Mônica: essa atividade... a intenção era corrigir para fazer uma reflexão sobre a  
 2 produção das manchetes.../apesar de que ali tem outras coisas que eu  
 3 poderia ter abordado... mas a questão do: do:: de mais ou menos da  
 4 estrutura que se deve trabalhar... né?... do que é essencial... do que é  
 5 desnecessário... no caso da não necessidade de uma manchete... de um  
 6 artigo... de adjetivações... de manchetes muito longas... né?... de ser  
 7 conciso... de mostrar que:... para uma manchete isso aí é supérfluo...  
 8 né?... que você poderia usar um verbo pra chamar mais a atenção...  
 9 mas que não é necessário... existem muitas manchetes sem o verbo...  
 10 que chamam a atenção também... então era mais uma reflexão sobre a  
 11 construção mesmo... o que era importante... o que não era... e pegando  
 12 a partir do que eles construíram... né?... eu dei outros dois exemplos

13 meus... que eu construí na hora... pra mostrar a eles o que você poderia  
 14 descartar... a questão do verbo no passado... essa reflexão sobre isso...  
 15 então você vê aí e depois na sequência... que eu faço mais rápido...  
 16 porque é a mesma atividade... né?...eles refletiram o que que a gente  
 17 pode tirar daqui... tá boa?... qual que estaria melhor... então... essa  
 18 reflexão mesmo sobre essa construção da linguagem mesmo... né?... o  
 19 que é pertinente... àquela construção...

Mônica nos revela quais eram os objetivos pretendidos ao realizar a intervenção didática com os alunos sobre a manchete de jornais, ocorrida naquela aula (ver Exemplo 11). Logo no início da sua fala, a professora nos confidencia também que outro enfoque didático na dimensão do objeto de ensino (o estilo do gênero) seria possível, porém não foi concretizado. Isso fica evidente quando ela afirma que “*ali tem outras coisas que eu poderia ter abordado...*” (linhas 2 e 3).

Esse agir didático não concretizado é evidenciado por meio do discurso relato interativo, marcado, linguisticamente, pelo uso da forma verbal no futuro do pretérito do modo indicativo (“poderia” - linha 3), assinalando, portanto, uma disjunção temporal ao momento de produção. Contudo, as ações didáticas que iriam compor esse outro quadro do agir didático só nos foram revelados em um momento posterior da autoconfrontação. Vejamos:

Exemplo 31: segmento ACS2 (SE Mônica)

Linha

1 Mônica: eu olhando aí eu acho que fazendo da forma inversa talvez fosse  
 2 melhor... é:::... não sei... tô refletindo aqui... tô observando... porque você  
 3 vê... no momento quando eu começo a perguntar... pontualmente a  
 4 questão do verbo... e tal... pra eles refletirem e tal... não chegam  
 5 exatamente onde eu queria... mas eles observam a questão da diferença  
 6 do verbo... no presente.../ o verbo tá no presente e tal... talvez... com  
 7 perguntas mais pontuais... especificamente né?... um exemplo... a  
 8 questão do verbo... da adjetivação... que é desnecessária nesse caso...  
 9 do:... do uso de artigos e tal... talvez fazem:do... assim mais  
 10 pontualmente e depois indo pra manchete inteira... eles tivessem mais  
 11 essa noção de:... aí isso também eu vou ver...como é que isso mais ou  
 12 menos... se eles entenderam... ou se não... a partir da próxima aula  
 13 quando eu pegar as atividades... que é a atividade que eles vão fazer  
 14 agora... é de construir manchetes... se eles vão atentar pra isso... da  
 15 questão do tempo verbal... do adjetivo... do artigo e tal... aí eu vou  
 16 observar o que é que eles fazem pra ver se eles entenderam... ou não...  
 17 aí eu já vou com uma carta na manga... de dar mais alguns exemplos...  
 18 algumas coisas pra... se tiver necessidade... que eu acho que  
 19 possivelmente vai ser necessário... fazer isso de uma forma mais  
 20 pontual pra que eles.../ e talvez construir com eles talvez.../ “e aí... como  
 21 é que a gente construiria pra essa...” até do livro didático mesmo... a  
 22 partir dessa notícia... como é que a gente construiria... você fez como...  
 23 fez como... qual seria a melhor e:... fazendo essa construção com eles  
 24 mesmos... mas eu acho que:... a partir da atividade que eles fizerem... é

25                   que eu posso ter mais uma noção... mas eu acho que se fizesse isso  
 26                   talvez...é uma especulação da minha cabeça... em uma forma mais  
 27                   inversa.... talvez surtisse mais efeito...

No excerto acima, Mônica nos apresenta outra possibilidade de agir didático. Ou seja, ela revela que poderia ter feito exatamente o contrário do que efetivamente fez (“*eu olhando aí eu acho que fazendo da forma inversa talvez fosse melhor...*” – linha 1; “*mas eu acho que se fizesse isso talvez...é uma especulação da minha cabeça... em uma forma mais inversa.... talvez surtisse mais efeito...*” - linhas 25 a 27 ). Em outros termos, ela admite que poderia ter partido da exploração das partes constituintes da manchete, como o uso do tempo verbal, da adjetivação e do artigo, para só depois explorar a manchete como um todo (linhas 6 a 10).

Observamos que, logo no início da sua fala, instaura-se uma tensão, um conflito em relação ao trabalho planejado e o trabalho realizado (*é:::.... não sei... tô refletindo aqui... tô observando..*” – linhas 2). Tal situação enquadra-se no que Clot (2007) denomina de *real do trabalho*, o qual compreenderia aquilo que, numa situação de trabalho o trabalhador poderia ter feito. No caso da professora Mônica , essa dimensão do “real” inclui outras possibilidades de agir didático que não foram planejadas nem realizadas.

Ressaltamos, ainda, que Mônica sinaliza para essas ações didáticas através do relato interativo, evidenciado pelo uso de formas verbais no pretérito imperfeito do modo subjuntivo (“fosse” – linha 1 e “fizesse” – linha 25). Ela realiza, portanto, uma compreensão retrospectiva do agir-referente, por meio da figura de ação acontecimento passado (BULEA, 2010).

Todavia, verificamos, mais adiante, que Mônica não descarta totalmente esse agir didático, colocando-o como uma possibilidade futura de agir, a depender do desempenho dos alunos na atividade proposta (linhas 12 a 25). Essa forma de interpretação do agir didático, a nosso ver, manifesta-se por algo que poderá ser feito a depender das respostas dos actantes a uma demanda que foi solicitada. Por essa razão, estamos enquadrando esse agir em uma nova categoria, que aqui estamos denominando de figura de *ação prospectiva*.

No âmbito do dispositivo didático implementado (SE), observamos que esse agir didático efetivamente não se materializou nas aulas subsequentes.

A ressignificação do agir didático no que concerne à exploração oral do gênero também foi evidenciada nas sessões de autoconfrontação realizadas com a professora Samara. Abaixo apresentamos alguns segmentos da ACS em que realizamos alguns questionamentos à professora sobre as intervenções didáticas realizadas por ela ao explorar oralmente o gênero debate na sala de aula:

Exemplo 32: segmento ACS1 (SE Samara)

Linha

- |   |         |   |
|---|---------|---|
| 1 | Pesq:   | qual foi o seu objetivo ao realizar essa pergunta? o que você pretendia   |
| 2 |         | no momento?   |
| 3 | Samara: | era mostrar assim... as pessoas participantes do debate... geralmente...  |
| 4 |         | são pessoas conhecedoras do assunto... então se é sobre carnaval...       |
| 5 |         | tem aí a professora... historiadora da faculdade... então ela tem         |
| 6 |         | propriedade suficiente pra falar né?... diferentemente do apresentador... |
| 7 |         | [...] então pra eles terem a noção de que pra ter o debate as pessoas     |
| 8 |         | tem que estar a par do assunto.... então o especialista é o mais          |
| 9 |         | adequado porque ele tem relação com aquele assunto tratado...             |

Exemplo 33: segmento ACS1 (SE Samara)

Linha

- |   |         |   |
|---|---------|---|
| 1 | Pesq:   | qual foi o seu objetivo ao realizar essa pergunta? qual foi sua intenção? |
| 2 | Samara: | pra que eles vissem que:... as ideias dos participantes não são as        |
| 3 |         | mesmas... né?... eles não tão SEMpre em acordo... pode ser que em         |
| 4 |         | alguns pontos sim... em outros não... [...]                               |

Os excertos acima referem-se ao momento em que Samara retomava e comentava suas intervenções didáticas na exploração oral do gênero debate, ocorridas nessas aulas (ver Exemplo 12). Durante a sessão de ACS, a ressignificação do agir didático de Samara ocorreu mediante a explicitação dos objetivos dela ao direcionar alguns questionamentos aos alunos sobre a composição e a regulação interna do gênero debate.

As verbalizações de Samara evidenciaram uma tomada de consciência da professora quanto aos objetivos pretendidos, revelando-nos a sua preocupação em fazer com que os alunos compreendessem um pouco sobre o funcionamento do gênero em foco. Ademais, a forma como a professora interpreta o seu agir didático evidencia um conhecimento teórico sobre o gênero, que se manifesta por meio da figura de ação canônica (BULEA, 2010), o que pode ser percebido entre as linhas 7 e 9 do exemplo 32 .

As reflexões feitas por Samara nas sessões de ACC encontram-se em consonância com a análise que fizemos do agir didático dessa professora na subseção 7.2.2.

Em outro momento, na ACC, Samara retoma e explica para Mônica a outra intervenção didática realizada por ela. Dessa vez, o foco foi nas expressões linguísticas que são utilizadas pelos participantes do debate para introduzir um posicionamento enunciativo ou um ponto de vista sobre o assunto abordado (ver Exemplo 14):

Exemplo 34: segmento ACC2 (SE Samara)

Linha	
1	Samara: nesse momento... eu tava tentando mostrar pra eles as palavras que
2	marcam a opinião de alguma coisa... são os modalizadores... né?... aí
3	nesse caso... esse menino que está falando agora... a equipe dele não
4	tinha pesquisado.... não tinha material... como os outros fizeram...
5	leram.. [...] então eu tinha feito uma pergunta... quais são essas falas...
6	essa entrada pra dar essa opinião... e: eles não estavam me
7	respondendo... e: como esse menino ele não tinha conseguido esse
8	material... então eu trouxe mais uma situação da sala... eu disse “olhe...
9	como vocês...[...] “eu acho que vocês têm que ter mais uma chance... e
10	vocês... o que é que você acha?...” aí ele foi colocando... “eu acho...”...
11	então foi trazendo outras palavras e que eles vão... chegar a essa
12	conclusão... [...] aí depois eu vou perguntando assim... quais são essas
13	palavras... e eles vão dando as respostas né?... assim... “eu prefiro”...
14	é:... “eu não concordo”... “eu concordo”... isso aí pra desencadear essa
15	resposta...
16	Mônica: Sei

No excerto acima, ao relatar à colega sobre as intervenções realizadas em sala de aula, Samara ressignifica, mais uma vez, o seu agir didático por meio da figura de ação canônica, presente em um segmento de discurso interativo, assinalado pelo uso do dêitico “eu” (linha 1) e do marcador interacional (“né?” – linha 2).. Isso fica evidente quando a professora traz à tona um esclarecimento teórico sobre as expressões modalizadoras (linhas 1 e 2).

Mais adiante, Samara ressignifica o seu agir didático através da figura de ação ocorrência, no intuito de contextualizar e descrever para Mônica sobre a necessidade que ela sentiu de criar uma situação didática para que os alunos identificassem as expressões modalizadoras que demarcavam o posicionamento enunciativo dos participantes no debate (linhas 8 a 15).

Verificamos, ainda, que tal situação não havia sido planejada por Samara. Ou seja, esse agir didático surgiu como uma nova tentativa de regulação da

aprendizagem em resposta a algo que não havia dado certo na intervenção didática anterior (“então eu tinha feito uma pergunta... quais são essas falas... essa entrada pra dar essa opinião... e: eles não estavam me respondendo...” – linhas 5 a 7).

### 8.2.3 Realização de atividades escolares sobre o gênero

Na análise que realizamos na subseção 7.2.3, verificamos que a realização de atividades escolares sobre o gênero também era uma forma de planificação do agir didático muito recorrente na prática de ensino das professoras. As verbalizações de Mônica e Samara nas sessões de ACS e ACC retomaram não só aspectos relacionados à natureza e aos objetivos das atividades realizadas ao longo da SE, mas os possíveis ajustes e/ou intervenções que poderiam ter sido feitos ao implementá-las.

No excerto a seguir, Mônica retoma e comenta com Samara sobre o momento da SE em que solicita aos alunos a realização de uma atividade do LD (ver Exemplo 15). Vejamos:

#### Exemplo 35: segmento ACC1 (SE Mônica)

Linha

- |    |         |  |
|----|---------|--|
| 1  | Mônica: | ali a gente tava/ eu tava falando dessa questão da notícia e tal../ da: das manchetes e:... nesse caso o livro traz peque:nas... pequenas notícias e |
| 2  |         | a atividade solicita que eles criem... manchetes... aí justamente eu   |
| 3  |         | disse... “a partir do que a gente viu... vocês vão pegar o livro na página   |
| 4  |         | tal e: lembrando o que a gente viu vocês vão produzir.. as manchetes.”   |
| 5  |         |  |
| 6  | Samara: | you gosta desse livro?   |
| 7  | Mônica: | ãnh?   |
| 8  | Samara: | tu gosta desse livro?  |
| 9  | Mônica: | algumas partes eu gosto... tem outras que ficam um pouco a desejar...  |
| 10 | Samara: | eu acho um pouquinho ruim  |
| 11 | Mônica: | é:... mas eu acho o seguinte... que o livro didático é um apoio pra  |
| 12 |         | gente... né?...  |
| 13 | Samara: | não tem esse cem por cento   |
| 14 | Mônica: | não tem esse cem por cento   |
| 15 | Samara: | sempre é o foco mais que you quer né?  |
| 16 | Mônica: | Isso...e you que dar o seu foco né?... o que you acha que falta aqui   |
| 17 |         | you completa... you modifica...you utiliza uma parte... you amplia...  |
| 18 |         | you reduz... e: por aí vai...  |
| 19 | Mônica: | então aí é o momento em que eles vão fazer a atividade... em dupla...  |
| 20 |         | em trio... contanto que façam... que é até o momento em que eles   |
| 21 |         | socializam... “será que fica bom assim... e tal...”  |

Nesse momento, a nossa expectativa era que as professoras conversassem sobre a atividade proposta na SE ministrada por Mônica, mas não foi bem isso que ocorreu. Esse tópico discursivo, introduzido por Mônica logo no seu primeiro turno de fala (linhas 1 a 5), foi prontamente redirecionado após um questionamento de Samara acerca do livro adotado por Mônica (*you like this book?* - linha 6).

Observamos, mais adiante, que, apesar da avaliação negativa que Samara faz do livro utilizado por Mônica (*“eu acho um pouquinho ruim”* – linha 10), ambas reconhecem que a existência de lacunas é uma característica peculiar a essa ferramenta de ensino específica e que cabe ao professor fazer os ajustes e complementos necessários em conformidade com o seu projeto didático de aula (linhas 11 a 18).

O fato de aproveitarem essa ocasião da ACC para discutir sobre a natureza de uma ferramenta de ensino específica (o livro didático) nos revela que as professoras compartilham uma certa norma de agir quanto à utilização do livro didático, aqui evidenciado pela figura de ação canônica.

No que concerne às atividades escolares com gêneros na SE ministrada por Samara, as sessões de autoconfrontação revelaram outras formas possíveis de intervenção didática que poderiam ter sido realizadas ao explorar esse suporte didático para o trabalho com gêneros na sala de aula. Vejamos o segmento abaixo a título de exemplificação:

Exemplo 36: segmento ACS 1 (SE Samara)

Linha

- |    |         |   |
|----|---------|---|
| 1  | Pesq:   | you have memory of this activity of the book...you remember of this activity?         |
| 2  |         |   |
| 3  | Samara: | I have sim... but not exactly like... but the questions that they had                 |
| 4  |         | if they had already been asked orally... [but in the case...]                         |
| 5  | Pesq:   | [and what was the objective?]   |
| 6  | Samara: | they would have to register... the answer... but here which were the                  |
| 7  |         | questions... only if I follow...[...] but the questions that are there are about      |
| 8  |         | the text that was read... that was commented... and there are the questions that were |
| 9  |         | asked... it was only for them to register... an example... it's coming here...        |
| 10 |         | but there was a certain resistance to get there né?... but he is                      |
| 11 |         | coming... it's putting it like... “there is a research”... here it will               |
| 12 |         | enter into the types of argument... even without giving the names...                  |
| 13 |         | but here I think that it could facilitate... né?... then I think that if              |
| 14 |         | it were to do it again... I would give a pause like... “let's see the                 |
| 15 |         | types of arguments”... not that they memorized the names... but                       |
| 16 |         | like this... that they get it like... they would be better at putting... like         |
| 17 |         | now even... just putting things and only at the end it is that it                     |
| 18 |         | comes out... “he did a research”... “the data”... né?                                 |



No excerto acima, Samara comenta sobre a correção de uma atividade do livro didático realizada durante sequência de ensino ministrada por ela. Naquela ocasião da aula, ela explorava oralmente uma questão específica dessa atividade, a qual versava sobre os argumentos utilizados pelas professoras especialistas para sustentar suas opiniões no debate (ver Figura 9).

Ao verbalizar sobre a realização dessa atividade em sala, Samara reconhece que os alunos tiveram dificuldade de identificar os argumentos (linhas 9 a 12) e que, se pudesse voltar atrás, incluiria no seu agir didático uma discussão teórica sobre os tipos de argumentos no decorrer da correção da atividade (linhas 13 a 16). Nesse momento, instaura-se no discurso da docente uma tensão entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado (CLOT, 2007).

Assim, Samara ressignifica o seu agir didático por meio da figura de ação acontecimento passado, referindo-se à atividade realizada como algo que poderia ter sido trabalhado de outra maneira. No plano linguístico, isso é marcado pelo uso de formas verbais no pretérito imperfeito do modo subjuntivo (“fosse” – linha 14; “pegassem” e “soubessem” – linha 16) e no “futuro do pretérito” do modo indicativo (“ia dar” – linha 14), em um segmento de relato interativo (linhas 13 a 16), o que indica certa disjunção em relação ao contexto imediato de interlocução.

#### 8.2.4 Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero

Na subseção 7.2.4, verificamos que as condições de produção do gênero foram relativamente distintas no agir didático das professoras colaboradoras. Embora em ambos os casos os objetivos tenham sido estritamente escolares, na SE de Mônica, o gênero foi produzido apenas para cumprir uma demanda escolar (“para nota”), enquanto que na SE de Samara, a “simulação” (ROSA e BESERRA, 2001) do debate realizado demonstrou uma maior aproximação com as práticas sociais de referência, tal como defendem Schneuwly e Dolz (2004).

O agir didático referente à delimitação da situação de interlocução e à produção final do gênero também foi ressignificado pelas professoras nas sessões de ACS e ACC. De modo geral, observamos que as reflexões das docentes

indicavam uma maior preocupação com a apropriação do gênero por parte dos alunos, o que reforça a análise que fizemos das SE na subseção 7.2.

Abaixo, apresentamos um segmento da ACS3, em que Mônica comenta sobre a situação didática em que solicita aos alunos a produção do gênero:

Exemplo 37: segmento ACS 3 (SE Mônica)

Linha

1 Mônica: a atividade era uma atividade pra: construir um gênero que a gente já  
 2 tinha trabalhado... né?... ele todo... ali estão as características básicas  
 3 do gênero... os temas... como eu tinha dito... eu peguei temas recentes...  
 4 coisas que tinham acontecido há pouco tempo... porque era de  
 5 conhecimento dele/ eu supunha que era de conhecimento deles...  
 6 porque a gente já tinha comentado várias vezes sobre a questão do:...  
 7 do:... da Arena... do primeiro jogo... até li com eles uma reportagem que  
 8 falava sobre... que a presidenta veio e tal... a gente já tinha comentado...  
 9 eu já vi eles comentando sobre o jogo do Sport e do Náutico... que tinha  
 10 sido na:/ no dia anterior... eles gostam muito de futebol... então eu tentei  
 11 pegar coisas que tivessem próximas a realidade...alagamento do Recife  
 12 e Região Metropolitana tinha sido algo da semana anterior ((apontando  
 13 para a TV))... né?... então eu sempre tento buscar temas que eu ache  
 14 que vão interessar a eles... que eles conhecem algo...pra que não seja  
 15 nada totalmente novo... mas mesmo assim você viu que eu deixei livre...  
 16 e:... poucos usaram os temas que eu listei... como eu deixei livre... eu  
 17 achei até importante... tinha coisas que tinha acontecido em Paulista...  
 18 que eu não sabia e que eles tinham participado... que eles fizeram  
 19 realmente... é: notícias do que realmente tinha acontecido... no dia  
 20 anterior... então assim... foi bem interessante não deixar eles presos...  
 21 às temáticas porque eles usaram outros temas interessantes... pra  
 22 eles... interessante né?... e os textos... assim... eles pelo menos falaram  
 23 daquilo que eles já tinham vivenciado... então assim... eu escolhi por  
 24 isso... por achar que é mais próximo deles...

No excerto acima, Mônica comenta sobre a situação didática de produção do gênero proposta por ela em sala (ver Exemplo 21). Observamos que aqui a professora ressignifica inicialmente o seu agir didático retomando o objetivo da produção final e as partes constituintes do gênero que deveriam ser contempladas nas produções dos alunos (linhas 1 a 3).

Assim, Mônica revela, em um segmento de discurso interativo, uma figura de ação canônica, ou seja, um agir-prescrito acerca do que se deve ensinar ao trabalhar com os gêneros, o que fica demarcado na seguinte afirmação: “*ali estão as características básicas do gênero*” (linhas 2 e 3). Em síntese, a presença dessa figura de ação no discurso da professora reforça uma abordagem didática do gênero centrada apenas nas suas dimensões constitutivas, negligenciando, por

consequente, o desenvolvimento das capacidades de linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Já as explicações sobre os temas sugeridos para a notícia revelam a preocupação da professora com o caráter temporal desse gênero jornalístico, uma vez que o fato noticiado deve ser recente (linhas 3 e 4 e linhas 19 e 20). Ao justificar as sugestões de temas propostos aos alunos em um segmento de discurso interativo, Mônica mais uma vez explicita que o seu agir didático foi motivado pela *necessidade de ensino* (linhas 10 a 14 e linhas 23 e 24). Nesse momento, ela recorre à figura de ação experiência (BULEA, 2010), a qual fica evidente pelo uso do dêitico pessoal “eu”, a forma verbal no presente do indicativo “tento” e o advérbio “sempre” indicando frequência (“eu sempre tento buscar temas que eu ache que vão interessar a eles...” - linhas 13 e 14).

A situação didática de produção do gênero na SE ministrada por Mônica também foi alvo de reflexão na ACC. Vejamos:

Exemplo 38: segmento ACC1 (SE Mônica)

Linha

- 1 Mônica: essa foi a última aula da sequência... era uma aula só... em que eu pedi  
 2 pra que eles produzissem uma notícia em duplas e eu deixei a temática  
 3 livre.../eu não sei se:/ não me lembro se eu listei as temáticas ou deixei  
 4 totalmente livre... e saíram notícias bem interessantes... Gustavo  
 5 selecionou umas...num foi Gustavo?... bem interessantes... lógico...  
 6 como toda turma... algumas precisavam ser melhoradas... algumas bem  
 7 próximas do que a gente espera e outras bem interessantes... e uma das  
 8 que eu bem interessante... a notícia não era real... mas ficou tã:o/ assim  
 9 a construção ficou tão interessante... era como se fosse noticiando a  
 10 morte do Rei Roberto Carlos... ele sofria um acidente no show [...]  
 11 [...] como eu tinha comentado contigo antes... eu ia listar algumas  
 12 possibilidades/ eu até disse pra eles... sugeri pra que eles não ficassem  
 13 totalmente soltos... mas foram coisas que tavam na:.../ tinham  
 14 acontecido há pouco tempo... na época eu acho que foi em maio... mas  
 15 assim... a maioria optou por outros temas... temas de: [interesse deles  
 16 Samara: [de interesse  
 17 deles... geralmente eles escolhem mais o que eles querem... né?  
 18 Mônica: como eu deixei livre... né?  
 19 Samara: e você planejou esse tema da Arena... ou não tinha pensado não?  
 20 Mônica: eu pensei  
 21 Samara: não... an-te-ri-or-mente...  
 22 Mônica: como assim anteriormente?  
 23 Samara: foi na hora que você tava escrevendo?  
 24 Mônica: nã:o... eu tinha pensado nisso antes só que eu não tinha anotado... aí  
 25 eu deixei livre pra que:... se eles quisessem outros... e: realmente a  
 26 maioria foram outros...  
 27 [...]  
 28 aí o que foi que aconteceu... é:... eu não tinha pensado nisso... mas.../  
 29 eles iam produzindo e alguns iam me chamando... “professora”... “eu tô  
 30 no caminho certo?”... “eu podia melhorar?”... e aí em alguns grupos eu  
 31 vou lá e chego... olho... mostro... “isso aqui não podia melhorar?... e  
 32 tal”... eu dou um apoio assim... na condução deles...

No excerto acima, Mônica ressignifica o seu agir didático para a colega descrevendo, por meio da figura de ação ocorrência, o momento em que solicita aos alunos a produção do gênero. Tal como verificamos nas outras sessões de ACC, Mônica foi novamente afetada por lapsos de memória em decorrência do grande espaço de tempo entre as sessões de ACC e a SE (“não me lembro se eu listei as temáticas ou deixei totalmente livre...” – linhas 3 e 4).

Todavia, ela reitera que suas expectativas em relação à produção dos alunos foram atendidas a contento, como podemos perceber em: “*saíram notícias bem interessantes...*” (linha 4) e em “*algumas bem próximas do que a gente espera*” (linhas 6 e 7). Embora não fique claro no posicionamento enunciativo da professora o que realmente ela espera da produção dos alunos, os comentários tecidos por ela sobre essa mesma situação didática na ACS nos permite inferir que as notícias interessantes seriam aquelas que contemplaram as partes constituintes desse gênero (lide, manchete, etc.).

Mais adiante, ao ser questionada por Samara, Mônica revela que a seleção dos temas para a produção das notícias, inclusive a escolha do tema livre, estava prevista no seu planejamento de aula para aquele dia (linhas 19 a 26). A professora também nos apresenta um agir didático que, embora não estivesse programado para aquela aula, foi implementado no dispositivo didático para atender uma demanda de aprendizagem dos alunos (linhas 28 a 32).

Passemos agora à análise da sessão de ACS em que Samara comenta sobre a situação didática de produção do gênero na SE ministrada por ela:

Exemplo 39: segmento ACS 2 (SE Samara)

Linha

1	Samara: aí tem três aulas né?... então três aulas é muito tempo... então eu dividi
2	assim... a leitura do texto... aí... esse terceiro momento que ele coloca/ o
3	primeiro foi aquele pra ver o que eles sabiam sobre o debate... o
4	segundo foi a leitura... a leitura assim com comentários... eles
5	interagindo... e aí foi o terceiro momento... a partir de agora... porque vai
6	terminar a terceira aula nesse dia... eles vão pra casa né?... eu queria
7	que eles comessem a pesquisar... né?... sobre o tema [...] proponha
8	um tema... .. ((a professora lê o comando da atividade)) que eles
9	mesmos colocassem lá... que eles quisessem... enfim... cada um vai dar
10	uma ideia e esse representante.. poderia modificar... passar pra outro...
11	mas eu coloquei assim pra eles... escolham aquele que é mais extrover
12	tido... que gosta de falar... mas também tem aqueles que são bem
13	acanhados... [...] tem uns que até vão lá pra frente... mas falam o que
14	não devia... não conseguem se expressar direito... então eles tinham
15	que escolher um representante... [...] e eles mesmos chegam a um
16	consenso de quem é o melhor representante... então aí tem o

- 17 representante que é participante... tem também o tema ((apontando para  
18 a atividade))... proponham um tema para um debate aqui na sala...  
19 ficou assim ambíguo... agora que eu tô vendo... poderia ser assim...  
20 proponha um tema... aqui e agora ... ou um tema para um debate que  
21 vai ser na sala... enfim... eu não sei como eles entenderam... mas depois  
22 eu expliquei isso... ((risos))  
23 Pesq: mas a intenção aí qual era?  
24 Samara: aí?... o debate seria na sala ((risos))  
25 Pesq: e você acha interessante que eles proponham um tema para o debate?  
26 Samara: sim... sim... o tema?  
27 Pesq: Sim  
28 Samara: Porque só vai haver um debate se você tiver interesse no tema... né?...  
29 não é verdade?... se tiver um debate e você souber... se for do seu  
30 interesse... se for na área de educação... pra doutorado ((risos))... da tua  
31 área... da tua pesquisa... aí eu digo... “opa”... vou assistir... num é  
32 assim?... ((risos))  
33  
34 Pesq: é ((risos))  
35 Samara: aí você interage... sabe mais... então.. enfim... então se o tema for  
36 realmente é::... que me interessa... eu tenho tudo/ a vontade de ver... de  
37 participar... de: de fazer... caso contrário... e tem alguns temas também  
38 que se eu fosse colocar... eu... professora... talvez eu tivesse uma  
39 noção... mas eu dissesse assim... “não... esse tema vai ser bom pra  
40 eles...” mas talvez eles pensassem... “aquele outro seria melhor”... eu  
41 não podia também limitar... determinar... dizer “é esse aqui ó... e  
42 acabou-se né?...” aí eu fui ver as propostas... que até eu não sabia até  
43 então... e:... pra gente ver qual delas iria ficar... aí... aí nessa questão eu  
44 até entendi por que foi... quando você ver aí... talvez você entenda por  
45 que esse tema foi escolhido... eles mesmos tratam disso...  
46 [...]  
47 aí nesse momento... nesse momento eu não tinha ainda organizado os  
48 materiais pra eles né?... porque eu só soube que era bullying nesse  
49 momento... né?... porque antes eu não sabia não... então teria a  
50 vantagem pra mim... seria mais vantajoso... se eu tivesse dado assim...  
51 três questões... três temas... porque eu já/ talvez... eu já teria o  
52 material... mas... por outro lado... eles não tinham participado da  
53 escolha... né?...  
54  
55 Pesq: e: por que a pesquisa sobre o tema?  
56 Samara: pra eles se aprofundarem no assunto...

No primeiro segmento da fala de Samara, ela ressignifica o seu agir didático por meio da figura de ação ocorrência, apresentando-nos todas as etapas envolvidas no desenvolvimento das aulas ministradas naquele dia (ver Exemplos 9, 12 e 16). Ou seja, primeiro o levantamento do conhecimento prévio dos alunos, depois a leitura e exploração oral do gênero com o suporte do livro didático e, por fim, a definição do tema para o debate (linhas 1 a 5).

O segundo momento em que Samara reconfigura o seu agir didático é quando ela faz a leitura do comando da atividade solicitada aos alunos. Observamos que, durante a leitura, ela faz uma breve pausa para refletir sobre o comando da atividade. Nesse caso, o problema apontado por Samara residia na redação do

comando, que, para ela, não deixava claro o local onde efetivamente seria realizado o debate (linhas 19 a 21). Ainda de acordo com a professora, essa ambiguidade teria sido desfeita após a explicação em sala sobre a atividade (linhas 21 e 22).

No terceiro e último momento da ACS, Samara enfatiza que o planejamento das próximas etapas da SE foi condicionado à escolha do tema pelos alunos (linhas 47 a 49). Ao mesmo tempo, Samara cogita que outra forma de implementação da situação de interlocução seria possível. Nessa situação hipotética, ela própria definiria os temas possíveis do debate considerando o material que ela já tinha disponível sobre o assunto (linhas 49 a 52). A referência a esse agir didático aparece em um segmento de relato interativo, assinalado linguisticamente pelo uso de formas verbais no futuro do pretérito do modo indicativo (“teria” – linha 49; “seria” – linha 50; “teria” – linha 51) e do pretérito imperfeito do modo subjuntivo (“tivesse” – linha 50).

Já na sessão de ACC, selecionamos um trecho em que as professoras dialogam sobre as intervenções didáticas realizadas por Samara durante a produção final do gênero debate:

Exemplo 40: segmento ACC 2 (SE Samara)

Linha

- |    |         |   |
|----|---------|---|
| 1  | Mônica: | é... essa/tu pensasse antes... no caso... no dia da socialização... essas |
| 2  |         | perguntas que você tá fazendo a eles... você previamente preparou ou      |
| 3  |         | you fez na medida em que eles fossem falando... aparecessem?              |
| 4  | Samara: | é porque o debate ele tem assim uma estrutura... uma arrumação... um      |
| 5  |         | formato... parecido com o artigo de opinião né?... tem o ( )... tem o     |
| 6  |         | contexto... tem os argumentos...( ) e no final tem aquela conclusão que   |
| 7  |         | pode ser uma sugestão... uma reflexão...para aquele problema... só que    |
| 8  |         | ainda tá na oralidade... então nesse caminho que a gente percorreu... e   |
| 9  |         | a gente também viu isso durante toda a sequência... e eles também         |
| 10 |         | tinham visto um vídeo... um debate que realmente... aquela sequência...   |
| 11 |         | então se você for colocar isso para o escrito... vai sair um artigo de    |
| 12 |         | opinião...  |
| 13 | Mônica: | mas eu acho que você não entendeu minha pergunta... são as                |
| 14 |         | perguntas norteadoras enquanto você como mediadora... porque você         |
| 15 |         | não era a mediadora...  |
| 16 | Samara: | sim...eu tinha sim.. mas não por escrito...                               |
| 17 | Mônica: | hum... entendi...porque assim...  |
| 18 | Samara: | não tinha um roteiro assim... tá aqui eu não posso fugir disso aqui...    |
| 19 |         | não... eu sabia... eu sabia o que eu queria...                            |
| 20 | Mônica: | e outra coisa...  |
| 21 | Samara: | mas perai... deixa eu só concluir... essas perguntas elas não tinham      |
| 22 |         | assim... uma sequência... essa vem primeiro... essa vem em segundo...     |
| 23 |         | dependendo do contexto... da situação... elas foram aparecendo...         |
| 24 | Mônica: | é... isso é normal do [gênero... funcionar...                             |
| 25 | Samara: | [do debate...   |
| 26 | Mônica: | é... esse/ os meninos não sabiam as perguntas que você ia fazer           |
| 27 |         | previamente... não né?  |
| 28 | Samara: | Não   |

Observamos, logo no início desse excerto, um segmento do discurso teórico, em que ao ser questionada por Mônica sobre as perguntas realizadas por ela durante o debate, Samara faz uso da terceira pessoa para conceitualizar e discorrer sobre o gênero debate, comparando sua estrutura, organização e características com a de outro gênero da ordem do argumentar: o artigo de opinião (linhas 4 a 8).

Após essa fala de Samara, Mônica retoma e reelabora a pergunta inicial por considerar que a colega não teria respondido, a contento, ao que ela realmente gostaria de saber, ou seja, se as perguntas feitas por ela durante a mediação do debate foram previamente elaboradas (linhas 13 a 15).

A partir desse momento, Samara ressignifica o seu agir didático ao explicar para a colega que não havia elaborado um roteiro fixo e sistematizado por escrito (linha 16 e linha 18), mas que ela já tinha esquematizado uma forma de condução para o debate (linha 19). Na ocasião, Samara ainda revela que algumas perguntas foram efetivamente surgindo no decorrer do debate, à medida que os alunos se posicionavam quanto ao tema abordado. Ambas ainda reconheceram que tal aspecto de regulação é inerente ao funcionamento do gênero (linhas 24 e 25).

Em síntese, observamos nessa seção que o processo de ressignificação do agir didático acontecia mediante um agir-implicado das professoras em conjunção com as situações didáticas vivenciadas nas salas de aula, o que ficou evidente pelo uso constante do discurso interativo. Também verificamos a recorrência às figuras de ação ocorrência, ação canônica e ação experiência para evocar mundos discursivos que revelavam concepções e práticas já cristalizadas no agir didático das professoras no que concerne ao trabalho com gêneros. As análises também apontaram para uma figura de interpretação do agir emergente no discurso docente, a qual denominamos de *ação prospectiva*.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, gostaríamos de destacar que a incompletude é uma qualidade inerente à produção científica no âmbito das Ciências Humanas e da Linguagem. Isso porque os objetos são diversificados, dinâmicos e multifacetados em função do *habitat* em que são produzidos: o meio social. Assim, considerando essas peculiaridades, não nos sentimos aqui autorizados a esgotar as possibilidades de interpretação sobre o nosso objeto de pesquisa.

Quando nos propusemos a realizar esse estudo, tínhamos em mente buscar explicações para algumas inquietações que surgiram acerca das possíveis implicações das teorias de gênero nos processos escolares de produção de conhecimento. Foi quando veio à tona a questão central desta pesquisa: “o que os professores de língua portuguesa ensinam quando ensinam gêneros?”

Iniciamos então a nossa busca delimitando o nosso *nicho*, isto é, demarcando o território, o lugar a partir do qual iríamos nos colocar diante do problema de pesquisa que se delineava. Essa imersão nos estudos teóricos sobre gêneros nos possibilitou compreender melhor esse objeto sob diferentes lentes. Ou seja, suas especificidades, suas dimensões e realizações em diferentes contextos enunciativos. Mas foi, sobretudo, a nossa preocupação com as práticas escolares de letramento que nos levou a uma inevitável aproximação e filiação teórica à Linguística Aplicada e, por conseguinte, ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

O próximo passo consistiu na escolha da literatura que iria compor o quadro teórico deste trabalho. Os encontros de orientação, as participações em eventos científicos e grupos de estudo e as observações dos especialistas nas etapas de qualificação desta tese se mostraram bastante frutíferos nessa tarefa, pois nos apontaram caminhos possíveis de se olhar o objeto em questão: o agir didático (SILVA, 2013).

Os diálogos teóricos foram se entrelaçando, mas o fluxo dos sentidos que emanava deles teve que ser interrompido para atender às especificidades deste gênero acadêmico. Assim, na primeira seção deste estudo foram propostas algumas questões mais específicas, como: a) quais são os critérios utilizados pelas professoras para selecionar os gêneros a serem levados para a sala de aula?; b) quais são as formas de planificação do agir didático das professoras no trabalho com gêneros na sala de aula?; c) quais são as dimensões do gênero enfocadas no



agir didático das professoras? e d) como as professoras interpretam o seu agir didático com gêneros?

O processo de busca das explicações para essas indagações seguiu um caminho, que não deveria ser o usual, das pesquisas de campo que se propõem a compreender fenômenos educacionais. A elaboração do referencial teórico ocupou quatro das oito seções textuais que constituem esse estudo.

Na primeira seção teórica, realizamos um breve panorama histórico dos paradigmas sob as quais o trabalho do professor foi focalizado no cenário educacional e sob o viés da LA. Para traçar esse desenho, dialogamos com os estudos de Schön (1992), Zeichner (1998), Soares (1998), Perrenoud (2002), Saujat (2004), Paro (2005), Damianovic (2005), Alves (2010), Liberali e Liberali (2011), Tardif (2012) e Pimenta (2012).

A segunda seção teórica constituiu-se como a espinha dorsal para sustentação da tese defendida nesta pesquisa. Nela foram contemplados alguns princípios e conceitos-chave no quadro teórico-metodológico do ISD e seus possíveis diálogos com as disciplinas do trabalho e a didática das línguas.

Nas subseções 3.1, 3.2 e 3.3, por exemplo, apresentamos alguns fundamentos gerais do ISD, do folhado textual (BRONCKART, 1999 e MACHADO e BRONCKART, 2009) e dos estudos de Bulea (2010), os quais nos ajudaram a interpretar o agir didático das professoras nas entrevistas pré-tarefa e nas sessões de autoconfrontação (simples e cruzada).

Na subseção 3.4., trouxemos à baila alguns aportes da didática das línguas (SCHNEUWLY, 2009; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; DOZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2009) que foram importantíssimos para compreendermos o processo de resignificação do agir didático com gêneros nas situações de ensino e aprendizagem.

Por fim, na seção 3.5, os estudos de Lacoste (1998), Nouroudine (2002), Amigues (2004), Bronckart (2006), Souza-e-Silva (2004), Clot (2007) e Machado (2010) possibilitaram uma análise do agir didático reconfigurado em textos de autoconfrontação, revelando-nos algumas características e nuances de tensões e conflitos implicados nesse agir.

A terceira seção teórica focalizou a relação entre as teorias de gênero e o ensino de língua portuguesa. O objetivo foi apresentar as principais contribuições desses estudos e suas implicações na elaboração de documentos oficiais e

dispositivos didáticos que visam ao desenvolvimento de capacidades de linguagem (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Essa seção nos possibilitou perceber a influência de determinada teoria no agir didático das professoras ao realizarem a decomposição do gênero ao longo das sequências de ensino.

A última seção teórica foi destinada à discussão dos princípios subjacentes aos documentos norteadores das práticas de ensino dos professores de língua portuguesa na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Embora eles não tenham sido o foco deste estudo, a leitura atenta da organização interna e dos fundamentos neles defendidos evidenciou sua forte aproximação com os princípios de agrupamento e progressão de gêneros no espaço educacional defendidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A seção seguinte ocupou-se em discorrer sobre os aspectos metodológicos envolvidos na realização desta pesquisa, tais como os critérios utilizados para a seleção das professoras, as questões éticas (FLICK, 2011), os procedimentos envolvidos em cada uma das etapas de geração dos dados (entrevista, observação e autoconfrontação), bem como o delineamento das categorias de análise.

Nas duas seções subsequentes, foram realizadas as análises da ressignificação do agir didático das professoras em duas instâncias: na sala de aula e nas sessões de autoconfrontação.

De modo geral, as análises das entrevistas pré-tarefa, situadas na primeira instância de ressignificação do agir didático, possibilitaram alguns esclarecimentos acerca da questão de pesquisa (a), atinente aos critérios das professoras para selecionar os gêneros. Vimos que a seleção era orientada basicamente por critérios que consideravam os documentos oficiais, as necessidades imediatas dos alunos e as possibilidades de aprendizagem decorrentes do trabalho com o gênero na sala de aula. Tais critérios apareciam de forma imbricada no dizer das professoras.

No caso da professora Mônica, os dados revelaram um atravessamento maior das prescrições oficiais, uma vez que a referência aos documentos curriculares e ao agente institucional responsável por eles era explícita no seu discurso. Outra razão apontada por essa professora para a seleção do gênero foi a necessidade de atender a uma demanda imediata dos alunos, a qual requeria práticas de linguagem específicas, como, por exemplo, a produção de um jornal escolar.

Já em relação a Samara, os dados apontaram, aparentemente, para uma preocupação maior dessa professora com o desenvolvimento de algumas capacidades de linguagem que o gênero poderia favorecer, embora isso efetivamente não tenha se concretizado, de forma sistemática, na SE ministrada por ela. Entretanto, ao realizarmos uma análise contrastiva do posicionamento enunciativo dessa professora com o que estava previsto nos documentos oficiais, constatamos que as prescrições também exerceram influência no processo de escolha dos gêneros que foram eleitos pela docente nas SE.

No que concerne às questões de pesquisa (b) e (c), direcionadas para o agir didático das docentes, a observância das SE revelou algumas formas de planificação comuns às práticas de ensino das duas professoras, culminando na elaboração de quatro categorias de análise. A exploração mais detalhada dessas categorias favoreceu a caracterização do gênero profissional no que concerne ao agir didático das professoras, a saber: 1. Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os gêneros; 2. Exploração oral do gênero como objeto de ensino; 3. Exploração sistemática do gênero com o suporte de atividades escolares escritas; e 4. Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero.

A primeira categoria de análise mostrou que a presentificação do objeto de ensino (o gênero) acontecia sempre na implementação do dispositivo didático (SE), mediante questionamentos e/ou atividades escolares específicas que visavam ao resgate do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero. No agir didático de Samara, observamos que as intervenções didáticas realizadas por ela possibilitaram uma atmosfera favorável à produção do gênero, numa interface com as práticas sociais de referência. Isso porque, de algum modo, os alunos foram levados a construir uma representação da situação de comunicação (um debate em sala de aula) em que iriam atuar (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004). Já no agir didático de Mônica, as atividades realizadas para esse fim objetivaram apenas checar se os alunos já dominavam algumas regularidades do gênero que seria focado na SE (o gênero notícia).

As categorias (2) e (3), por sua vez, apareceram de forma bastante imbricada no agir didático com gênero das professoras colaboradoras. No que concerne à segunda categoria, analisamos, especificamente, os processos de decomposição do gênero no agir didático das docentes ao longo das SE. Para tal, tomamos por referência o conjunto de discursos elaborados pela escola sobre o objeto de ensino

(SCHNEUWLY, 2009). Verificamos que, em relação a esse aspecto, o agir didático se manifestava predominantemente através de exposições dialogadas. Ou seja, as professoras realizavam a exploração oral do gênero com a participação ativa dos alunos e com o suporte de ferramentas institucionais (lousa e projetor de multimídia) e específicas para o ensino (vídeos, jornais e livro didático), além das atividades a elas relacionadas.

As intervenções realizadas por Mônica apontaram para uma exploração mais sistemática das dimensões composicionais (lide, título, corpo do texto) e estilísticas (formas/tempos verbais, por exemplo) do gênero. Já Samara focalizava mais o conteúdo temático, o estilo (expressões linguísticas indicadoras de tomada de posição) e os elementos sociodiscursivos do gênero, como, por exemplo, os papéis desempenhados pelos interlocutores.

A terceira categoria contemplava, de modo especial, o conjunto de ferramentas utilizadas pelas professoras no agir didático com gêneros ao longo da SE. Em relação a esse aspecto, notamos que a realização de atividades escolares com exemplares autênticos dos gêneros no âmbito do dispositivo didático foram bastante pontuais. Na SE de Mônica, identificamos apenas uma atividade dessa natureza, a qual tinha como objetivo introduzir algumas características do gênero notícia. Já na SE de Samara, o único momento em que isso aconteceu foi quando os alunos assistiram a um debate e responderam a algumas perguntas relacionadas à regulação desse gênero.

A maior parte das atividades escolares foram, portanto, realizadas a partir dos gêneros didatizados nos livros didáticos, os quais apareceram como a principal ferramenta de ensino no agir didático das professoras. Algumas dessas atividades eram descontextualizadas e artificiais, como as que vimos na SE ministrada por Mônica. Outras focalizavam as dimensões temáticas, composicionais e de estilo dos gêneros.

Em síntese, observamos que, em relação às categorias 2 e 3, algumas intervenções didáticas e atividades escolares propostas pelas professoras poderiam ter sido ampliadas de forma a explorar, por meio dos gêneros, o desenvolvimento de algumas capacidades de linguagem, tais como RELATAR e EXPOR e ARGUMENTAR (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

A quarta e última categoria enfocou as condições de produção dos gêneros nas SE. Como pudemos perceber, as situações de interlocução e de produção do

gênero se configuraram de formas bastante distintas no agir didático das professoras. Enquanto na SE de Mônica foram consideradas apenas as especificidades escolares (“atividade para nota”), na SE de Samara houve uma tentativa maior de aproximação com as práticas de referência do gênero (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), uma vez que foi desenvolvido um procedimento didático de simulação em que os alunos e a professora assumiram determinados papéis sociais e elaboraram discursos condizentes a esses papéis (ROSA e BESERRA, 2011).

O segundo momento da nossa análise investigou a segunda instância de ressignificação do agir didático com gênero das professoras: os textos de autoconfrontação. A construção do plano global das ACS e ACC nos revelou que as verbalizações das professoras foram, na maior parte do tempo, orientadas pelas nossas intervenções e, talvez por essa razão, tenham prevalecido os temas/assuntos ligados diretamente às situações didáticas com gêneros na sala de aula.

No que tange às sessões de autoconfrontação, alguns aspectos merecem ser destacados. No plano linguístico-discursivo, por exemplo, os textos elaborados pelas professoras se caracterizaram pela predominância do discurso interativo, assinalando uma conjunção temporal e um maior comprometimento das docentes com as situações didáticas com gêneros vivenciadas na sala de aula.

Contudo, também identificamos a presença de segmentos do discurso relato interativo, por meio do qual as professoras retomavam situações anteriores à aula, tais como o planejamento ou possibilidades de ajustes ou modificações no âmbito do dispositivo didático. Segmentos do discurso teórico também foram detectados, sobretudo quando as professoras “teorizaram” sobre conhecimentos linguísticos ou alguns aspectos dos gêneros focalizados na SE. Ou, ainda, acerca das ferramentas de ensino utilizadas no contexto do dispositivo didático.

As figuras de ação (BULEA, 2010) nos ajudaram na tarefa de compreender como as professoras colaboradoras interpretaram o seu agir didático com gênero nas SE, em especial, no que concerne às formas de planificação desse agir, foco da nossa última questão de pesquisa (d).

As figuras de ação canônica, por exemplo, revelaram que as professoras possuíam um domínio teórico sobre as regularidades dos gêneros ministrados nas SE, o que, por conseguinte, orientava o seu agir didático em relação ao que era

ensinado *sobre* e *do* gênero. Essa figura também revelou uma certa norma de agir quanto à utilização das ferramentas de ensino, em especial do livro didático.

A figura de ação ocorrência, por sua vez, revelou que as professoras assumiram a instância de autoria do seu agir didático com gêneros na sala de aula, ao reiterar e justificar as ações/intervenções didáticas e as atividades escolares realizadas por elas ao longo da SE.

Já a figura de ação acontecimento passado revelou algumas dimensões não observáveis do agir didático das professoras durante as SE. Essa figura evocava não só eventos anteriores à aula (planejamento, por exemplo), como também traziam à tona algumas nuances de tensão e de conflito em relação a esse agir.

Também encontramos, em menor frequência, a figura de ação experiência para remeter a formas do agir didático já cristalizadas nas práticas de ensino das professoras. Ao evocarem essa figura, as professoras reafirmaram, ainda, alguns critérios de escolha dos gêneros que categorizamos a partir da análise das entrevistas pré-tarefa. Em alguns momentos, verificamos ainda que as professoras também faziam referência a um possível *agir didático futuro* por meio de uma figura de ação que denominamos de *ação prospectiva*.

Diante do exposto, o que nos resta a dizer sobre a questão que deu origem a esta pesquisa? Ou seja, o que se ensina quando se ensina gêneros? Em síntese, podemos afirmar que, no agir didático das duas professoras, há uma forte tendência à teorização e à exploração sistemática de algumas dimensões constitutivas do gênero (composição, estilo, conteúdo temático) no processo de decomposição do objeto de ensino. Nestes termos, o objetivo maior das docentes é fazer com que os alunos sejam capazes de ler e produzir os gêneros a partir de um processo de apropriação do conceito e das características ou dimensões constitutivas de cada gênero. Contudo, elas pouco demonstraram uma preocupação com o desenvolvimento das capacidades de linguagem *a partir* de um trabalho sistemático com os gêneros.

Em razão disso, pretendemos dar prosseguimento a este estudo aprofundando, por exemplo, as reflexões sobre a relação entre as ferramentas de ensino e os gestos didáticos na decomposição do gênero como objeto de ensino e no desenvolvimento das capacidades de linguagem. Outra perspectiva que vislumbramos no campo da pesquisa é a de uma ampliação da discussão sobre o papel das figuras de ação na interpretação do agir didático, o que nos permitiria

conhecer melhor algumas possibilidades e impedimentos do trabalho do professor com os gêneros nas aulas de língua materna.

Após os devidos esclarecimentos sobre as questões de pesquisa aqui postas, acreditamos que a realização deste trabalho renderá não só discussões profícuas e frutíferas no âmbito acadêmico acerca do ensino de língua portuguesa, mas também possibilitará a fomentação das políticas públicas educacionais, em especial, as voltadas para a formação inicial e continuada de professores dessa área específica do conhecimento.

Como dissemos no início desta seção, não tínhamos, em momento algum, a pretensão de trazer respostas definitivas às questões aqui propostas, mas buscar possíveis explicações para o fenômeno investigado. Posto isto, reconhecemos que algumas especificidades em relação ao agir didático com gênero ainda precisam ser melhor esclarecidas ou exploradas.

Numa interface com a dimensão da pesquisa, também intencionamos, pelo viés da extensão universitária, a implementação de algumas ações de intervenção na escola, tais como a realização de projetos didáticos, sequências didáticas, oficinas e palestras. Esperamos, com isso, contribuir para um agir didático com gênero que estabeleça não só um entrelaçamento maior entre as práticas escolares de linguagens e as práticas sociais de letramento presentes em diferentes esferas sociais da atividade humana, mas também favoreça o desenvolvimento sistemático de habilidades específicas de leitura, escrita e oralidade.

## REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. O trabalho do professor em EaD na lente da legislação. *In*: MACHADO, Anna Rachel. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. pp. 167-198.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Rio de Janeiro: TecnoPrint, 1959.
- ALVES, Wanderson Ferreira. **O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. 18 ed.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996. 2 ed.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail.. **Estética da Criação Verbal**. 3 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003 [1979].
- BAZERMAN, Charles. Hoffnagel, Judith Chambliss; DIONISIO, Angela Paiva. (orgs.) **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- BAWARSHI, Anis S. e REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.



BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONISIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37-46.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete e BEZERRA, Benedito Gomes. Propósito comunicativo em análise de gêneros. *In*: **Linguagem em (Dis) curso**. Tubarão, SC. v.12, n.1, 2012, p.231-249.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora, 1994.

BUNZEN, Clecio. O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino aprendizagem de língua materna. Disponível em: [http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/o\\_ensino\\_de\\_generos\\_ClecioBunzen.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/o_ensino_de_generos_ClecioBunzen.pdf). 2004. Acessado no dia 20/01/2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC. 1998. 106p.

BRONCKART, Jean-Paul. (2008b). "About language, action-work and education: the contributions of 'demarche ISD'. Interview with Jean-Paul Bronckart. **Educação em revista**, nº47, Belo Horizonte, junho. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982008000100015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100015). Acesso em 10/06/2015.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. 259p.

\_\_\_\_\_. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho: o papel do estágio**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP. 2007.

BUENO, Luzia. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

BULEA, Ecaterina e BRONCKART, Jean-Paul. **Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien**. *Raido*. V6, n11, 2012, p. 131-149.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, Ecaterina e FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans de entretiens sur letravail infirmier. *In*.: BRONCKART, J-P e GROUPE LAF (éds). **Agir e discours**

**em situation de travail.** Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 2004. p. 11-144.

BUNZEN, Clecio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? *In: SANTOS et al. Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.43-58.

BUNZEN, Clecio. O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. 2003. Disponível em: [http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/o\\_ensino\\_de\\_generos\\_ClecioBunzen.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/o_ensino_de_generos_ClecioBunzen.pdf). Acesso em 05/11/2015.

CAVALCANTI, Maria Clara Catanho. **Multimodalidade e argumentação na charge.** Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2008.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *In: Linguagem & Ensino.* Vol. 8, nº 1, 2005. 21p.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, 144 p.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe.** 2ª ed. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

CIPOLLA, Carlo M. **História econômica da população mundial.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho.** Petrópolis, Vozes, 2007.

CLOT, Yves. *La Fonction Psychologique du Travail.* Paris: PUF, 1999.

COSTA, Marisa V. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros Textuais em LE: os modelos didáticos de gênero na construção e avaliação de material didático.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2001. 263p.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição.** São Paulo: Cortez, 1987.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *In: Linguagem & Ensino*, vol. 8, nº 2, 2005. pp. 181-196.

DIONISIO, Angela Paiva et. al. (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DIONISIO, Angela Paiva. Análise da Conversação. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (orgs.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 69-99.

DOLZ, Joaquim. Entrevista com Joaquim Dolz: A pesquisa, uma necessidade para os professores de língua. Realizada por SILVA, Carla Messias Ribeiro; SILVA, Alessandra A. Pereira. *In*: **Revista Nupem**, v.4, n.7, 2012.

DOLZ, Joaquim ; GAGNON, Roxane & DECÂNDIO, Fabrício. Uma disciplina emergente : a didática das línguas. *In*.: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos : Claraluz, 2009. pp. 19-50.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. pp.95-128.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. pp.41-70.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e DE PIETRO, Jean-François. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. *In*: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 247-275.

ENGELS, Friedrich. Humanização do Macaco pelo Trabalho. **Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Ed. Leitura, s/d.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo trabalho. *In*: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez e FAÏTA, Daniel. **Linguagem e Trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p.45-60.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Textos de Bakhtin e Vygotsky**: um encontro possível. Texto apresentado no Colóquio Internacional *Dialogismo: 100 anos de Bakhtin*. São Paulo, USP, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

FINLEY, Moses. I. **A economia antiga**. Porto: Edições Afrontamento, 1980.

FLAVELL, John H.; MILLER, Patricia H. e MILLER, Scott A. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 3 ed.

FREEDMAN, A. e MEDWAY, P. (orgs.). **Genre and the New Rhetoric**. London, Taylor & Francis Publishers, 1994.

FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira e BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GERALDI, João Wanderley. (org.). *O texto na sala de aula*. 3 .ed., São Paulo: Ática, 2001

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. **Produção coletiva de textos na Educação Infantil: a mediação e os saberes docentes**. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2011.

GRAUE, M. Elizabeth e WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teoria, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos e KERSCH, Dorotea Frank. **Projetos Didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2003 [1983].

HEINEMANN, W. e D. VIEHWEGER. **Textlinguistik – Eine Einführung**. Tübingen: Niemeyer, 1991.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. *In Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p.151-194.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. *In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.) Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. 17. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2000. 22ed.

KARWOSKI, Acir Mário et al. (orgs.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 192p.

KLEIMAN, Angela B. CENICEROS, Rosana Cunha e TINOCO, Glícia Azevedo. Projetos de letramento no ensino médio. *In: BUNZEN, Clecio e MENDONÇA,*

Márcia. **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p.69-83.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *In: Revista Signo*. Santa Cruz do Sul, RS. v. 32, n 53, p.1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. *In: SIGNORINI, Inês. e CAVALCANTI, Marilda C. (orgs). Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004 [1998]. pp. 51-80.

KLEIMAN, Ângela B. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em lingüística aplicada. *In: SILVA, Denize e VIEIRA, Josênia (Orgs.). Análise do Discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras. Editora Plano, 2002.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In: KLEIMAN, Angela Bustos e SIGNORINI, Inês. (orgs.) O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.223-243.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2009 [1997]. 9 ed.

LACOSTE, Michèle. Fala, atividade, situação. *In: DUARTE, Francisco e FEITOSA, Vera. (orgs.). Linguagem e Trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1998. pp.15-36.

LAGE, Nilson. **Estrutura da Notícia**. São Paulo: Ática, 2006.

LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Ensino da argumentação: construindo práticas. *In: Revista Educação em Questão*. Natal, v.46, n.32, maio/ago 2013. pp. 179-200.

LEAL, Telma Ferraz e MORAIS, Artur Gomes. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITE, Lúcia Helena A. Pedagogia dos Projetos: intervenção no presente. *In: Revista Presença Pedagógica*, v.2, n.8, março/abril de 1996. p.24-33.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBERALI, Fernanda Coelho e LIBERALI, André Ricardo Abbade. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. **Inter FAINC**, v. 1, p. 17-33, 2011.

LIMA, Leila Britto de Amorim. **Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na Base Curricular Comum de Pernambuco e no Livro Didático de Língua Portuguesa: encontros e desencontros**. Dissertação de Mestrado. Recife: PPGE/UFPE, 2010.

LIMA, Gustavo Henrique da Silva. O agir docente sob a égide de textos prefigurativos: um estudo sobre a abordagem dos gêneros nas aulas de língua materna. *In: Anais do III Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo*. Belo Horizonte: 2008.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre o trabalho prescrito e realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2006.

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. *In: MACHADO, Anna Rachel. (org.). O ensino como trabalho*: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. pp. 271-296.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, Elcias. **O texto da notícia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

MACHADO, Anna Rachel. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. *In: SERRANI, Silvana (org). Letrament, discurso e trabalho docente*. Vinhedo, Editora Horizonte, 2010. pp. 160-171.

MACHADO, Anna Rachel e CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes e ABREU-TARDELLI, Lília Santos. (orgs.) Linguagem e Educação*: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.123-151.

MACHADO, Anna Rachel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes e ABREU-TARDELLI, Lília Santos. (orgs.) Linguagem e Educação*: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.79-100.

MACHADO, Ana Rachel e BRONCKART, Jean-Paul. (Re-) configurações do trabalho do professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes e ABREU-TARDELLI, Lília Santos. (orgs.) Linguagem e Educação*: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.31-77..

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos et al. (orgs.). O interacionismo sociodiscursivo*: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 65-76.

MACHADO, Anna Rachel e BRONCKART, Jean-Paul. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In MACHADO, Anna Rachel. (org.). O ensino como trabalho*: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

MACHADO, Anna Rachel. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. e BRONCKART, Jean-Paul. (Re-) configurações do trabalho do professor construídas nos e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. *In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva***. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. pp. 31-78.

MACKEN-HORARIK, Mary. "Something to Shoot For": A Systemic Functional Approach to Teaching Genre in Secondary School Science. *In: JOHNS, Ann M. **Genre in the Classroom: Multiple Perspectives***. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2002, p.17-42.

MAGALHÃES, Tânia Guedes de e FERREIRA, Fernanda Cristina. Proposta Curricular de Língua Portuguesa: uma análise de documentos da cidade de Juíz de Fora (MG). *In: **Revista Signum: Estudos da Linguagem***. n.17/2., p.92-119, dez. 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2013 [2007]. 6 ed.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009. 6 ed.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, Angela Paiva et al (orgs.). **Gêneros textuais & Ensino***. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

MARCUSCHI, L.A. **O processo inferencial na compreensão de textos**. (Relatório 30.4780/85), Mimeo, Recife, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Marildes. **Oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2001.

MARTIN, J. R. Language, register, and genre. *In: F. Christie (Ed). **Language studies: children writing leader***. Geelong, Victoria: Deakins University Press, 1984. p. 21-30.

MEDRADO, Betânia Passos. **Espelho, espelho meu: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MEDRADO, Betânia Passos. Compreensão da Docência como Trabalho: Reflexões e Pesquisas na/da Linguística Aplicada. *In: MEDRADO, Betânia Passos e PÉREZ, Mariana. (orgs.). **Leituras do Agir Docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva***. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MENDONÇA, Márcia. Formação do Professor e Letramento Escolar: Projetos Temáticos E Gêneros Textuais. Trabalho apresentado na seção de Comunicações Coordenadas “Gêneros textuais, projetos temáticos e letramento: da formação do professor à sala de aula”, no Seminário Letramento e Alfabetização, no 14<sup>o</sup> COLE (Congresso de Leitura do Brasil), realizado em julho de 2003, na Unicamp.

Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais14/Cinda.html](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Cinda.html)

MENDONÇA, Márcia. Projetos temáticos: integrando leitura, produção de texto e análise linguística na formação para a cidadania. **Construir Notícias**. Recife, ano 4, nº21, março/abril, 2005, pp. 49-53.

MENEGASSO, Maria Ester. **O declínio do emprego e a ascensão da empregabilidade**: um protótipo para promover a Empregabilidade na empresa pública do setor bancário. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 1998.

MEURER, J.L. et al. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 295p.

MILLER, Carolyn. “Rhetorical Community: the cultural basis of genre”. In: Freedman, A. e Medway, P. (orgs.). **Genre and the New Rhetoric**. London, Taylor & Francis Publishers, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 13-44.

MORATO, Edwiges Maria. O Interacionismo no campo linguístico. *In*: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. (orgs.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2007. v.3. pp. 311-352.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In*: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez e FAÏTA, Daniel. **Linguagem e Trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-30.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

OLIVEIRA, Carlos Roberto de. **História do trabalho**. São Paulo: Ática, 2006.

OLIVEIRA, Camila Mota e FERREIRA, Lucas Pazoline da Silva. Gêneros Textuais e Ensino de Língua: um panorama da perspectiva de Charles Bazerman no Brasil. *In*: Anais Eletrônicos do 6<sup>o</sup> Encontro Internacional de Formação de Professores, 2013. Disponível em:



[http://midia.unit.br/enfope/2013/GT5/GENEROS\\_TEXTUAIS\\_ENSINO\\_LI%8DNGUA\\_OLHAR\\_PERSPECTIVA\\_CHARLES\\_BAZERMAN.pdf](http://midia.unit.br/enfope/2013/GT5/GENEROS_TEXTUAIS_ENSINO_LI%8DNGUA_OLHAR_PERSPECTIVA_CHARLES_BAZERMAN.pdf)

PARO, Vitor. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2005. 13 ed.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco** – Língua Portuguesa. Recife: SEE, 2012. 129p.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa** / Secretaria de Educação. - Recife : SEE, 2008a. 110p.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Orientações Teórico- Metodológicas – Língua Portuguesa**. - Recife : SEE, 2008b. 44p.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012 [2002]. 7 ed. pp. 20-62.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Joana Plaza. Pragmática. *In*: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. (orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006. v.2. pp. 47-68.

REINALDO, Maria Augusta e BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros Textuais como Prática Social e seu Ensino. *In*: REINALDO, Maria Augusta, MARCUSCHI, Beth e DIONISIO, Angela. **Gêneros Textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? *In*: SIGNORINI, Inês. **(Re) discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROSA, Ester Calland de Sousa e BESERRA, Normanda da Silva. Pesquisa Escolar, Projetos Didáticos e Gêneros Textuais: uma aproximação possível. *In*: LEAL, Telma

Ferraz e SILVA, Alexsandro. (orgs.). **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais.** Curitiba: Editora CRV, 2011. pp. 173-191.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a Formação Docente. *In: Cadernos de Pesquisa.*, n.111. p.173-182, dez. 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011 [2007]. 3 ed.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In: MACHADO, Anna Rachel (org.). O ensino como trabalho.* Londrina: Eduel, 2004. pp. 3-34.

SCHNEUWLY, Bernard. Le travail enseignant. *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative.* Genève: Presses Universitaires de Rennes, 2009. pp.29-43.

SCHNEUWLY, Bernard; CORDEIRO, Glais Sales; DOLZ, Joaquim. A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *In: Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 2005, n° 14, p. 77-93.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. Gêneros Oraís e Escritos na Escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. pp.71-94.

SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner: how professionals Think in Action.** USA: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação.* Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SIGNORINI, Inês. e CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004 [1998]

SILVA, Tomaz Tadeu. “O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista?”. *In: O que produz e o que reproduz em educação.* Porto Alegre: Artmed, 1992.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. *In*: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Carla Messias Ribeiro da. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração pelos professores**. (Tese de doutorado). São Paulo: PUC/SP, 2013.

SOARES, Magda Becker. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. *In*: BASTOS, Neusa Barbosa. (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998. pp. 53-60.

SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez. A dimensão linguageira em situações de trabalho. *In*: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez. e FAÏTA, Daniel. (orgs.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 61-76.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P.de. O ensino como trabalho. *In*: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

SUASSUNA, Livia. Ensino de Língua Portuguesa: os gêneros textuais e a ortodoxia escolar. *In*: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz e OLIVEIRA, Maria Bernadete (orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. 1 ed. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 111-135.

SUASSUNA, Livia. Didática da Língua Portuguesa: a questão do método, do objeto e do objetivo. *In*: SUASSUNA, Livia. **Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa**. Recife: Editora Universitária, 2009. pp. 37-49.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 13ed.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. [2005]. 6 ed.

TERSAC, Gilbert de e MAGGI, Bruno. O trabalho e a abordagem ergonômica. *In*: DANIELLOU, François. (coord.). **A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. São Paulo: Edgard Blücher, 2004. pp. 79-104.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2009. 335 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1984]. 7 ed.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2008 [1987]. 4 ed.

VOLOSHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010. 14 ed.

VOLOCHÍNOV, V.N.. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**.10 ed. São Paulo, Hucitec/Anna Blume, 1992 [1979].

WISNER, Alain. Questões epistemológicas em ergonomia e em análise do trabalho. *In*: DANIELLOU, François. **A ergonomia em busca de seus princípios**: debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blücher, 2004. pp.29-56.

ZEICHNER, Kenneth M. Para Além da Divisão entre Professor-Pesquisador e Pesquisador Acadêmico. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). **Cartografia do Trabalho Docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, pp. 207-236.

## APÊNDICE A

OTM-EF: GÊNEROS CONTEMPLADOS EM DOIS OU MAIS EIXOS DE ENSINO.

LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS	PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DE TEXTOS ORAIS	ANÁLISE LINGÜÍSTICA E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA
<p><b>6º ANO – UNIDADE 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de diferentes gêneros textuais: letra de música, poema, notícia, <i>lead</i>;</li> <li>• Reconhecimento das características próprias do tipo ou do gênero a que pertence o texto;</li> <li>• Identificação dos elementos constituintes da notícia/ <i>lead</i>; quem, o quê, quando, onde;</li> <li>• Elementos constituintes do poema: verso, estrofe, figuras de linguagem, rima.</li> </ul> <p style="text-align: right;">(PERNAMBUCO, 2008b, p.49)</p> <p><b>6º ANO – UNIDADE 3</b></p> <p>Leitura de textos dos gêneros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Memória;</li> <li>• Crônica;</li> <li>• Texto de opinião.</li> </ul> <p>(PERNAMBUCO, 2008b, p.51)</p>	<p><b>6º ANO – UNIDADE 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de textos dos gêneros: poema, notícia, <i>lead</i>, considerado o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero, atentando para os aspectos:</li> </ul> <p style="margin-left: 20px;">-discursivos: organização das informações de acordo com as características textuais de cada gênero e utilização de recursos coesivos;</p> <p style="margin-left: 20px;">- notacionais: uso de pontuação e acentuação.</p> <p style="text-align: right;">(PERNAMBUCO, 2008b, p.50)</p> <p><b>6º ANO – UNIDADE 3</b></p> <p>Produção de textos dos gêneros memória, crônica, textos de opinião, considerando o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero, atentando para os aspectos:</p> <p style="margin-left: 20px;">- discursivos: organização das ideias de acordo com as características textuais de cada gênero, utilização de recursos coesivos;</p> <p style="margin-left: 20px;">- notacionais: uso de pontuação e</p>		

<p><b>6º ANO – UNIDADE 4</b> Estudo de textos dos gêneros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de textos dos gêneros: letra de música, poema, notícia, <i>lead</i>;</li> <li>• Reconhecimento das características próprias do tipo ou do gênero a que pertence o texto;</li> <li>• Elementos constituintes da notícia <i>/lead/</i>: quem, o quê, quando, onde;</li> <li>• Elementos constituintes do poema: verso, estrofe, figuras de linguagem, rima. (PERNAMBUCO, 2008b, p.54)</li> </ul>	<p>acentuação.</p> <p><b>6º ANO – UNIDADE 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de textos dos gêneros: poema, notícia, <i>lead</i>, considerado o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero, atentando para os aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- discursivos: organização das informações de acordo com as características textuais de cada gênero e utilização de recursos coesivos;</li> <li>- notacionais: uso de pontuação e acentuação. (PERNAMBUCO, 2008b, p.55)</li> </ul> </li> </ul>		
<p><b>7º ANO – UNIDADE 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e compreensão dos gêneros: fábula, tira, História em Quadrinhos (HQ), textos expositivos dos livros didáticos de outras disciplinas;</li> <li>• Reconhecimento das características próprias do tipo ou do gênero a que pertence o texto;</li> <li>• Reconhecimento dos elementos constituintes do esquema narrativo da tira e HQ (enredo, tipo de balões, fala de personagens e narrador, elementos gráficos) e fábula (fato, moral, personagens, narrador, conflito, desfecho);</li> </ul>	<p><b>7º ANO – UNIDADE 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de textos dos gêneros considerado o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero, atentando para os aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- discursivos: organização das informações de acordo com as características textuais de cada gênero e utilização de recursos coesivos;</li> <li>- notacionais: uso de pontuação e acentuação. (PERNAMBUCO, 2008b, p.58)</li> </ul> </li> </ul>		

<p>(PERNAMBUCO, 2008b, p.57)</p> <p><b>7º ANO – UNIDADE 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de diferentes gêneros textuais: propaganda (TV, revistas, jornais, outdoor), conto, crônicas;</li> <li>• Reconhecimento das características próprias do tipo ou do gênero a que pertence o texto;</li> <li>• Reconhecimento dos elementos constituintes do esquema narrativo do conto (enredo, tempo, espaço, personagens e narrador, conflito, desfecho); (PERNAMBUCO, 2008b, p.59)</li> </ul>	<p><b>7º ANO – UNIDADE 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de textos dos gêneros: crônica, conto e propaganda, considerado o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero, atentando para os aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- discursivos: organização das informações de acordo com as características textuais de cada gênero e utilização de recursos coesivos;</li> <li>- notacionais: uso de pontuação e acentuação. (PERNAMBUCO, 2008b, p.60)</li> </ul> </li> </ul>		
<p><b>7º ANO – UNIDADE 3</b></p> <p>Leitura de textos dos gêneros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• História em Quadrinhos (HQ);</li> <li>• Textos informativos;</li> <li>• Textos expositivos de outras áreas e normativos (estatuto, declaração de direitos, etc.).</li> <li>• Reconhecimento das características próprias do tipo ou do gênero a que pertence o texto;</li> <li>• Reconhecimento dos elementos constituintes do esquema narrativo da tira e HQ (enredo, tipos de balões, fala de</li> </ul>	<p><b>7º ANO – UNIDADE 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de textos dos gêneros considerado o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero, atentando para os aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- discursivos: organização das informações de acordo com as características textuais de cada gênero e utilização de recursos coesivos;</li> <li>- notacionais: uso de pontuação e acentuação.</li> </ul> </li> <li>• Utilização das</li> </ul>		

<p>personagens e narrador, elementos gráficos) e fábula (fato, moral, personagens, narrador, conflito, desfecho); (PERNAMBUCO, 2008b, p.61)</p>	<p>convenções gráficas próprias da apresentação dos diferentes gêneros do texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de texto verbal a partir da tira ou HQ; (PERNAMBUCO, 2008b, p.62)</li> </ul>		
<p><b>8º ANO – UNIDADE 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de diferentes gêneros textuais: cordel, entrevista, artigo de curta extensão;</li> <li>• Reconhecimento das características próprias do tipo ou do gênero a que pertence o texto; (PERNAMBUCO, 2008b, p.67).</li> </ul>	<p><b>8º ANO – UNIDADE 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de textos dos gêneros considerado o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero, atentando para os aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- discursivos: organização das informações de acordo com as características textuais de cada gênero e utilização de recursos coesivos;</li> <li>- notacionais: uso de pontuação e acentuação.</li> </ul> </li> <li>• Elaboração de cordel;</li> <li>• Continuação de cordel fragmentado;</li> <li>• Elaboração de perguntas para entrevista de alguma pessoa ou personalidade da escola, bairro, cidade, etc. (PERNAMBUCO, 2008b, p.68).</li> </ul>	<p><b>8º ANO – UNIDADE 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recitação de cordel;</li> <li>• Audição de entrevista televisiva, radiofônica e ao vivo (na sala de aula);</li> <li>• Exposição de informações lidas em artigos; (PERNAMBUCO, 2008b, p.67).</li> </ul>	<p><b>8º ANO – UNIDADE 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação e emprego de recursos gráficos usados para marcar o diálogo em entrevista: hífen, interrogação, exclamação; (PERNAMBUCO, 2008b, p.68).</li> </ul>
<p><b>8º ANO – UNIDADE 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de diferentes gêneros textuais: peça teatral, charge; (PERNAMBUCO, 2008b, p.69).</li> </ul>		<p><b>8º ANO – UNIDADE 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dramatização de peça teatral ou fragmento;</li> <li>• Expressão de opinião sobre ideias apresentadas em charges verbais ou</li> </ul>	<p><b>8º ANO – UNIDADE 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação e emprego dos recursos gráficos usados para marcar o diálogo em peça teatral. (PERNAMBUCO, 2008b, p.70).</li> </ul>



<p><b>8º ANO – UNIDADE 3</b></p> <p>Leitura de textos dos gêneros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Carta ao leitor</li> <li>• Crítica</li> <li>• Editorial</li> <li>• Entrevista</li> </ul> <p>(PERNAMBUCO, 2008b, p.72).</p>	<p><b>8º ANO – UNIDADE 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de textos dos gêneros considerado o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero, atentando para os aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- discursivos: organização das informações de acordo com as características textuais de cada gênero e utilização de recursos coesivos;</li> <li>- notacionais: uso de pontuação e acentuação.</li> </ul> </li> <li>• Elaboração de perguntas para entrevista de alguma pessoa ou personalidade da escola, bairro, cidade, etc;</li> <li>• Adequação aos modos de organização, sequência e apresentação que caracterizam os diferentes gêneros de texto; (PERNAMBUCO, 2008b, p.72).</li> </ul>	<p>não-verbais; (PERNAMBUCO, 2008b, p.69).</p> <p><b>8º ANO – UNIDADE 3</b></p> <p>Estudo dos textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate regrado;</li> <li>• Debate deliberativo;</li> <li>• Depoimento;</li> <li>• Entrevistas televisivas, radiofônicas e ao vivo (na sala de aula); (PERNAMBUCO, 2008b, p.72).</li> </ul>	<p><b>8º ANO – UNIDADE 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação e emprego dos recursos gráficos usados para marcar o diálogo em entrevista: hífen, interrogação, exclamação; (PERNAMBUCO, 2008b, p.73).</li> </ul>
<p><b>8º ANO – UNIDADE 4</b></p> <p>Leitura de textos dos gêneros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resenha;</li> <li>• Biografia;</li> <li>• Reportagem;</li> <li>• Relatório;</li> </ul> <p>(PERNAMBUCO, 2008b, p.74).</p>	<p><b>8º ANO – UNIDADE 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformação das informações de um conto em uma resenha; (PERNAMBUCO, 2008b, p.75).</li> </ul>		
<p><b>9º ANO – UNIDADE 1</b></p>	<p><b>9º ANO – UNIDADE 1</b></p>	<p><b>9º ANO – UNIDADE 1</b></p>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de diferentes gêneros textuais: texto jornalístico de divulgação científica e de conto de longa extensão;</li> <li>• Reconhecimento dos elementos constituintes do conto (enredo, tempo, espaço, personagens, narrador, conflito, desfecho); (PERNAMBUCO, 2008b, p.77).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de início, conflito e final para conto fragmentado; (PERNAMBUCO, 2008b, p.78).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentário e reorganização de contos lidos ou ouvidos (expandir, diminuir ou alterar o enredo, incluir e retirar personagens, mudar o conflito, o final, etc.); (PERNAMBUCO, 2008b, p.77).</li> </ul>	
<b>9º ANO – UNIDADE 2</b>	<b>9º ANO – UNIDADE 2</b>	<b>9º ANO – UNIDADE 2</b>	<b>9º ANO – UNIDADE 2</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de diferentes gêneros textuais: romance, crônica, notícia;</li> <li>• Reconhecimento dos elementos constituintes do esquema narrativo do romance (enredo, tempo, espaço, personagens, narrador, conflito, desfecho);</li> <li>• Elementos constituintes da notícia / lead: quem, o quê, quando, onde; (PERNAMBUCO, 2008b, p.80)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de crônica;</li> <li>• Transformação de notícia em poema;</li> <li>• Elaboração de síntese de romance;</li> <li>• Transformação de foco narrativo de trecho de romance; (PERNAMBUCO, 2008b, p.81).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição e produção de notícias (televisivos e radiofônicos);</li> <li>• Debate sobre o comportamento de personagens de romance; (PERNAMBUCO, 2008b, p.80).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação e emprego dos recursos gráficos usados para marcar a polifonia presente no conto, romance e notícias;</li> <li>• Distinção de vozes do verbo (ativa e passiva) em notícias. (PERNAMBUCO, 2008b, p.81).</li> </ul>
<b>9º ANO – UNIDADE 3</b>	<b>9º ANO – UNIDADE 3</b>		
<p>Estudo de textos dos gêneros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumo;</li> <li>• Tomada de nota;</li> <li>• Textos normativos.</li> <li>• Enunciado de questões; (PERNAMBUCO, 2008b, p.83)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de resumos a partir da leitura de romances; (PERNAMBUCO, 2008b, p.84)</li> </ul>		

## APÊNDICE B

OTM-EM: GÊNEROS CONTEMPLADOS EM DOIS OU MAIS EIXOS DE ENSINO

LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS	PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DE TEXTOS ORAIS	ANÁLISE LINGUÍSTICA E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA	LITERATURA
<p><b>1º ANO – UNIDADE 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e compreensão de texto argumentativo: opiniões pessoais.</li> <li>• Leitura e compreensão de texto informativo: comunicado escolar, notícia.</li> </ul> <p><b>1º ANO – UNIDADE 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e compreensão de texto informativo: folheto.</li> <li>• Leitura e compreensão de texto expositivo: resumo.</li> </ul> <p><b>1º ANO – UNIDADE 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de leitura e compreensão de texto argumentativo: resenha.</li> <li>• Atividades de leitura de texto informativo argumentativo: panfleto, folder, entrevista.</li> </ul>	<p><b>1º ANO – UNIDADE 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de texto argumentativo: opiniões pessoais.</li> <li>• Produção de texto informativo: comunicado escolar e notícia.</li> </ul> <p><b>1º ANO – UNIDADE 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de texto informativo: folheto.</li> <li>• Produção de texto expositivo: resumo.</li> </ul> <p><b>1º ANO – UNIDADE 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de texto informativo: folder e entrevista.</li> <li>• Produção de texto argumentativo: resenha.</li> </ul>			
<p><b>2º ANO – UNIDADE 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e compreensão de texto informativo: carta pessoal e e-mail</li> </ul>	<p><b>2º ANO – UNIDADE 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de texto informativo: carta pessoal e e-mail</li> </ul>			

<p>mail.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e compreensão de texto argumentativo: carta do leitor.</li> <li>• Leitura e compreensão de texto expositivo: reportagem.</li> </ul> <p><b>2º ANO – UNIDADE 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e compreensão de texto informativo: <i>folder</i> de campanhas sociais.</li> <li>• Leitura e compreensão de texto expositivo: reportagem.</li> <li>• Leitura e compreensão de texto argumentativo: editorial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de texto argumentativo: carta do leitor.</li> <li>• Produção de texto expositivo: reportagem.</li> </ul> <p><b>2º ANO – UNIDADE 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de texto informativo: <i>folder</i> de campanhas sociais.</li> <li>• Produção de texto expositivo: reportagem.</li> <li>• Produção de texto argumentativo: editorial.</li> </ul>			
<p><b>3º ANO – UNIDADE 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e compreensão de texto argumentativo: carta argumentativa e resenha crítica.</li> </ul> <p><b>3º ANO – UNIDADE 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e compreensão de texto informativo: entrevista de emprego.</li> <li>• Leitura e compreensão de texto argumentativo: dissertação escolar.</li> </ul> <p><b>3º ANO – UNIDADE 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e compreensão de texto argumentativo: dissertação escolar.</li> </ul>	<p><b>3º ANO – UNIDADE 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de texto argumentativo: carta argumentativa e resenha crítica.</li> </ul> <p><b>3º ANO – UNIDADE 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de texto informativo: entrevista de emprego.</li> <li>• Produção de texto argumentativo: dissertação escolar.</li> </ul> <p><b>3º ANO – UNIDADE 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de texto argumentativo: redação escolar.</li> </ul>			

<b>3º ANO – UNIDADE 4</b> Leitura e compreensão de texto argumentativo: dissertação escolar.	<b>3º ANO – UNIDADE 4</b> Produção de texto argumentativo: redação escolar.			
---	--	--	--	--

## APÊNCIDE C

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Professor (a)

Vimos, através deste, convidá-lo (a) a participar do estudo a ser realizado pelo pesquisador Gustavo Henrique da Silva Lima, intitulado **“O que eu ensino quando ensino gêneros? Um Estudo sobre as Ressignificações do Agir Docente”**. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE e tem como objetivo compreender de que forma os professores de Língua Portuguesa estão ressignificando o seu agir no que concerne ao ensino de gêneros textuais nas aulas de língua materna.

A participação é voluntária. Caso você aceite participar, solicitamos que preencha o questionário com as informações funcionais e socioculturais solicitadas e responda a algumas questões referentes às suas concepções acerca do ensino de gêneros. Também serão realizadas entrevistas, observações de aulas e sessões de autoconfrontação, as quais serão registradas em áudio e vídeo, com os participantes envolvidos. Neste sentido, solicitamos que nos autorize a usar todas as informações coletadas, inclusive imagens, em nossa análise de dados. Ressaltamos que estas imagens e demais registros ficarão armazenados em segurança num computador pessoal e que somente os pesquisadores envolvidos neste projeto terão acesso às informações coletadas. Dados pessoais dos participantes, tais como nome, idade, endereço e contatos não serão divulgados quando da publicação dos resultados desta pesquisa em uma tese de doutorado.

Informamos, ainda, que você poderá desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento ou fazer quaisquer questionamentos que considerar pertinentes quanto aos objetivos e procedimentos aqui propostos durante o andamento do estudo.

Por fim, após ler este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e aceitar participar do estudo, solicitamos que assine o mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder. Qualquer informação adicional e/ou esclarecimento acerca deste estudo poderão ser obtidos junto ao pesquisador responsável, através dos telefones (81) 30110804 / 87330484 / 96577829 e/ou pelo e-mail [ghlima.prof@gmail.com](mailto:ghlima.prof@gmail.com); junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, através do telefone (81) 21268312 ou pelo e-mail [ufpe.pglettras@gmail.com](mailto:ufpe.pglettras@gmail.com); ou, ainda, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE, através do telefone (81) 21268588.

Eu, Sr (ª) \_\_\_\_\_, fui informado

(a) sobre a pesquisa **“O que eu ensino quando ensino gêneros? Um Estudo sobre as Ressignificações do Agir Docente”**, a ser realizada pelo pesquisador Gustavo Henrique da Silva Lima, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, sob orientação da Professora Drª Elizabeth Marcuschi e Co-orientação da Professora Drª Betânia Passo Medrado (UFPB), e concordo em participar da mesma. Sendo assim, autorizo que imagens e dados por mim fornecidos sejam utilizados para os fins desta pesquisa.

Recife, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Testemunha

\_\_\_\_\_  
Testemunha

## APÊNDICE D

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Prezado (a) professor (a),

Este questionário tem como objetivo obter informações que possibilitem ampliar a minha visão sobre sua formação inicial e continuada, situação funcional, bem como traçar um perfil mais detalhado sobre sua atuação como professor (a) de Língua Portuguesa. As respostas, que serão de grande importância para esta pesquisa, ficarão restritas apenas ao pesquisador e a suas orientadoras. Agradeço, desde já, sua pronta colaboração.

#### 1. SOBRE SEUS DADOS FUNCIONAIS:

PROFESSOR (A): \_\_\_\_\_

QUAL É O SEU TIPO DE VÍNCULO COM A REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO?

( ) CONTRATO                      ( ) EFETIVO                      ( ) ESTÁGIO

CARGA-HORÁRIA: ( ) 150 h/a                      ( ) 200 h/a

DATA DE ADMISSÃO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### 2. SOBRE A ESCOLA ONDE VOCÊ TRABALHA:

ESCOLA: \_\_\_\_\_

MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_

TEMPO DE ATUAÇÃO NESTA ESCOLA: \_\_\_\_\_

QUAL (IS) COMPONENTE(S) CURRICULAR (ES) LECIONA NESTA ESCOLA?

( ) LÍNGUA PORTUGUESA                      ( ) LÍNGUA INGLESA                      ( ) OUTRO: \_

QUAL É O SEU HORÁRIO DE AULA? Preencha o quadro de horário abaixo com as turmas em que você leciona Língua portuguesa. Exemplos: 1º ano A do Ensino Médio = 1ºA/EM ou 9º ano B do Ensino Fundamental = 9ºB/EF.

HORÁRIO DE TRABALHO: ( ) MANHÃ                      ( ) TARDE ( ) NOITE

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª AULA					
2ª AULA					
3ª AULA					
4ª AULA					
5ª AULA					

HORÁRIO DE TRABALHO: ( ) MANHÃ                      ( ) TARDE ( ) NOITE

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª AULA					
2ª AULA					
3ª AULA					
4ª AULA					
5ª AULA					

#### 3. VOCÊ POSSUI OUTROS VÍNCULOS PROFISSIONAIS NO MOMENTO?

( ) SIM                      ( ) NÃO

Em caso afirmativo, preencher o quadro abaixo com as informações dos outros vínculos profissionais.

CARGO/FUNÇÃO	VÍNCULO		INSTITUIÇÃO	DATA DE ADMISSÃO
	PÚBLICO	PRIVADO		

**4. EM QUAL (IS) REDE (S) DE ENSINO/NÍVEL (IS)/MODALIDADE (S) ATUOU COMO DOCENTE NOS ÚLTIMOS TRÊS ANOS?**

ANO	NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO											REDE DE ENSINO
	ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS						ENSINO MÉDIO					
	6º	7º	8º	9º	EJA		1º	2º	3º	EJA		
2011												
2012												
2013												

**5. QUAL É A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA?**

( ) SOU GRADUADO (A) EM \_\_\_\_\_ ANO DE CONCLUSÃO:

\_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) SOU ESPECIALISTA EM \_\_\_\_\_ ANO DE CONCLUSÃO:

\_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) SOU MESTRE EM \_\_\_\_\_ ANO DE CONCLUSÃO: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) SOU DOUTOR (A) EM \_\_\_\_\_ ANO DE CONCLUSÃO:

\_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**6. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUM CURSO (oficinas, grupos de estudo, etc.) E/OU EVENTO CIENTÍFICO (palestras, congressos, seminários, encontros, etc.) SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS NOS ÚLTIMOS TRÊS ANOS? EM CASO AFIRMATIVO, PREENCHA AS INFORMAÇÕES ABAIXO:**



EVENTO: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_

LOCAL: \_\_\_\_\_

ANO: \_\_\_\_\_

EVENTO: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_

LOCAL: \_\_\_\_\_

ANO: \_\_\_\_\_

EVENTO: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_

LOCAL: \_\_\_\_\_

ANO: \_\_\_\_\_

EVENTO: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_

LOCAL: \_\_\_\_\_

ANO: \_\_\_\_\_

**REFLEXÕES:**

Você acredita que a participação em eventos científicos e/ou cursos de formação sobre gêneros textuais contribuíram de alguma forma para a sua atuação como professor de Língua Portuguesa? Comente.

Em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA

## **APÊNDICE E**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

#### **1º DIA DE OBSERVAÇÃO DA SEQUÊNCIA COM GÊNERO**

1. Qual é o gênero que você vai trabalhar na aula de hoje?
2. Por que trabalhar com esse gênero?
3. Quais são os seus objetivos ao trabalhar com este gênero?
4. O que você pretende fazer para atingir esses objetivos?

#### **DEMAIS DIAS DE OBSERVAÇÃO DA SEQUÊNCIA COM GÊNERO**

1. Qual é o objetivo da aula de hoje?
2. O que você pretende fazer para atingir esses objetivos?

**APÊNDICE F****AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM  
(SEM FIM COMERCIAL)**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_  
\_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, na condição  
de responsável, autorizo a utilização da imagem e/ou voz do (a) estudante \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, para atividade de pesquisa, sem  
fins comerciais, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, a qual será  
realizada pelo pesquisador Gustavo Henrique da Silva Lima na Escola Estadual Luiz Rodolfo  
de Araújo Júnior, município de Abreu e Lima, sob orientação das professoras Dr<sup>a</sup> Elizabeth  
Marcuschi (UFPE) e Betânia Passos Medrado (UFPB).

A presente autorização de uso abrange, exclusivamente, a concessão de uso da imagem para os fins  
aqui estabelecidos, pelo que qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser  
previamente autorizada para tanto.

Abreu e Lima, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

## APÊNDICE G

### ROTEIRO DA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

#### COMANDO INICIAL DA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

Profª .....

Bom dia!, boa tarde!

Hoje nós vamos assistir à(s) sua(s) aula(s) do(s) dia (s) XXX. Eu gostaria que, nesse momento, você se aproximasse do computador que está ao seu lado e, quando achar conveniente ou necessário, desse uma pausa ou até mesmo voltasse alguma cena da aula para comentar um pouco sobre o que você planejou, sobre as atividades que você fez na sala de aula, algo que você não conseguiu fazer ou até mesmo sobre algum ponto da aula que você julgou positivo ou negativo na aula, enfim, eu poderei fazer algumas intervenções durante a sessão, mas você está no controle. Tudo bem? Ok! Vamos, então, assistir à aula...

#### PERGUNTAS DE INTERVENÇÃO DURANTE A AUTOCONFRONTAÇÃO:

1. Qual foi o seu objetivo ao realizar esta atividade?
2. Você poderia comentar mais um pouco/explicar melhor o que você pretendia nesse momento?
3. Em relação ao que você realizou nesta (s) aula (s), você fez aquilo que você efetivamente planejou?

Se a resposta for **sim**:

- a) Mas você faria algo diferente do que você planejou caso tivesse oportunidade? O quê? Como você faria?

Se a resposta for **não**: Por quê?

- b) Com que finalidade os alunos produziram esse gênero?
- c) Você acha que conseguiu atingir o(s) objetivo(s) previsto (s) para essa (s) aula (s)? Por quê?
- d) Como você avalia a sua “performance” na (s) aula(s) que acabamos de assistir?

## APÊNDICE H

### ROTEIRO DA AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA

#### COMANDO INICIAL DA AUTOCONFRONTAÇÃO

Prof<sup>as</sup> .....

Bom dia!./ boa tarde!

Hoje nós vamos assistir a alguns trechos das aulas da professora XXXX em que a mesma trabalha com o gênero XXXX. A ideia é que vocês duas conversem um pouco sobre a aula. Ou seja, quando acharem conveniente ou necessário, dessem uma pausa ou até mesmo voltassem alguma cena da aula para prestar algum esclarecimento, comentar um pouco as atividades realizadas na sala de aula, sobre algum ponto da aula que julgaram positivo ou negativo, etc. Fiquem bem à vontade. Eu realizarei pequenas intervenções durante a sessão e apenas se achar pertinente, ok? Vocês estão no controle. Tudo bem? Ok! Vamos, então, assistir à aula.