

Maria de Fátima Alves [Org.]

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E TRABALHO DOCENTE:
perspectivas aplicadas

MARIA DE FÁTIMA ALVES
[Org.]

Ensino de língua portuguesa e trabalho docente:
perspectivas aplicadas

Benares

Copyright © 2022 **Maria de Fátima Alves** [Organizadora].

Projeto gráfico: Benares Editora

Capa: Allant Sousa

Revisão: Fabiana Ramos

Joarlan de Sousa Colaço

Conselho Editorial: José Luciano de Queiroz Aires - UFCG

Livia Chaves Melo - UFT

Milene Bazarim - UFCG

Mylena de Lima Queiroz - UEPB PPGLI

Rosangela de Melo Rodrigues - UFCG

Wagner Rodrigues Silva - UFT

Alves, Maria de Fátima [Organizadora]

Ensino de língua portuguesa e trabalho docente: perspectivas aplicadas.

1. ed. - Campina Grande, PB: Benares Editora, 2022.

ISBN 978-65-81197-19-3

AUTORAS DOS ARTIGOS: **SILVA**, Alachermam Braddylla Estevam da. **FARIAS**, Claudia Janaina Galdino. **MACÊDO**, Danielly Dayane Soares de. **GONÇALVES**, Evany da Silva. **LIMA**, Juliana Guedes. **CAMÊLO**, Lidianne da Silva Arruda. **ROCHA**, Luciana Vieira Alves. **MOURA**, Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de. **ALVES**, Maria de Fátima. **FERREIRA**, Sabrina Silva. **SOUZA**, Stephanie Andrade. **MEIRA**, Vanderleia Lucena.

1. Agir docente. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Interacionismo sociodiscursivo. 4. Didatização de gêneros textuais. 5. Sequência didática. II.Título.

doi.org/10.57052/benares.9786581197209

© Todos os direitos reservados à autora – Maria de Fátima Alves. Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem a autorização da organizadora ou da Benares Editora. As ideias contidas neste livro são de responsabilidade das autoras dos artigos.

PREFÁCIO, 4

APRESENTAÇÃO, 7

SOBRE A COLETÂNEA, 10

AGRADECIMENTOS, 13

**INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: PARÂMETROS PARA ANÁLISE DA
ESTRUTURA TEXTUAL/DISCURSIVA E NOÇÕES ACERCA DO AGIR DOCENTE**

[Danielly Dayane Soares de Macêdo e Maria de Fátima Alves], 15

OS PLANOS DO AGIR DOCENTE EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

[Stephanie Andrade Souza e Maria de Fátima Alves], 30

REFLEXÕES SOBRE AS DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS DO EIXO LEITURA

[Alachermam Braddylla Estevam da Silva e Maria de Fátima Alves], 41

**CONCEPÇÕES DE LEITURA ASSUMIDAS EM DOCUMENTOS PRESCRITIVOS DO
PROGRAMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL**

[Sabrina Silva Ferreira e Maria de Fátima Alves], 52

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: O DIZER E
O FAZER DE UMA PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

[Vanderleia Lucena Meira e Maria de Fátima Alves], 63

**A ABORDAGEM DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NA PRODUÇÃO DE
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE GÊNEROS DA ORDEM DO
ARGUMENTAR**

[Luciana Vieira Alves Rocha e Maria de Fátima Alves], 78

**O GÊNERO TEXTUAL RESUMO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: DA
CONCEPÇÃO DOCENTE À BASE DE ORIENTAÇÃO**

[Juliana Guedes Lima e Maria de Fátima Alves], 94

PRÁTICAS DE ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E LIMITAÇÕES

[Lucielma de Oliveira B. Magalhães de Moura e Maria de Fátima Alves], 107

**O CONTEÚDO TEMÁTICO EM TEXTOS DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVOS NO
ENSINO MÉDIO: UM OLHAR PARA A BASE DE ORIENTAÇÃO DOCENTE**

[Lidianne da Silva Arruda Camelo e Maria de Fátima Alves], 121

**TRABALHO DOCENTE CONFIGURADO NOS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS: UM
AGIR REGULADO POR NORMAS CONTEUDÍSTAS**

[Evany da Silva Gonçalves e Maria de Fátima Alves], 131

**EVENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES
PARTICIPANTES DO PROEMI?**

[Claudia Janaina Galdino Farias e Maria de Fátima Alves], 141

SOBRE AS AUTORAS, 152

PREFÁCIO

Se considerarmos o estímulo que vem sendo dado ultimamente à Educação Básica e ao Ensino superior, este em particular, optar por realizar pesquisas na área de Linguística Aplicada, com foco nesse contexto, já é um ato de muita bravura. Sim, vivemos uma profunda crise no Brasil e precisamos reagir, divulgando nossas pesquisas e mostrando para a sociedade a importância delas.

Eulália Leurquin

Aceitei fazer o prefácio deste livro por muitas razões, mas algumas carecem de ser destacadas: trata-se de uma coletânea apresentada com “toques” de narrativas de uma professora formadora e que, ao mesmo tempo, mostra com profundidade resultados de suas pesquisas na área da Linguística Aplicada (LA); a autora apresenta um conjunto de pesquisas por ela orientadas cujo referencial teórico de base é o Interacionismo Sociodiscursivo; a coletânea tem foco na sala de aula de língua portuguesa e suas reflexões nascem no agir professoral. Por fim, mas não menos importante, conheço de perto a seriedade com a qual Fátima Alves planeja e executa as suas ações na Universidade Federal de Campina Grande e na Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, em prol ao ensino e aprendizagem da língua materna e à formação docente.

A literatura sobre a formação de professores e sobre o ensino e aprendizagem da língua materna aponta que no processo de formação docente, pelos menos quatro tipos de saberes são mobilizados (saberes a ensinar, os saberes para ensinar, os saberes institucionais e os saberes informais). Esses saberes constituem o que Francine Cicurel, há aproximadamente uma década, denominou de repertório didático. Dentro do conjunto desses saberes, os últimos citados ainda são poucos valorizados. Talvez porque ainda se tenha a crença de que seja possível o professor negar suas experiências pessoais na sua formação profissional.

Na verdade, Os saberes informais também possuem um papel importante em sala de aula de ensino e aprendizagem ou de formação de professores, pois eles trazem em evidência os traços pessoais do profissional em seu agir professoral; eles mostram motivações que alimentam a alma e dão polimento à formação profissional. Esses traços pessoais são mobilizados através das experiências que o professor teve como aluno, desde a Educação Infantil, como filho e também das experiências com seus amigos em situações fora da sala de aula. Observo esses traços pessoais no texto de apresentação desta obra, quando a autora faz a opção por interagir com o leitor de uma maneira que entrelaça os fios do seu discurso, apresentando sua formação humana e profissional.

Para além dos saberes informações, há a tríade que é composta pelos saberes a ensinar (constituídos dos objetos de conhecimento, de conceitos e de concepções relacionados ao universo da língua portuguesa, do texto, do ensino, da aprendizagem e da formação de professores), pelos saberes para ensinar (constituídos da Didática do ensino de leitura, Didática do ensino da produção, Didática do ensino da oralidade e Didática do ensino da análise linguística/semiótica), pelos saberes institucionais (constituídos de documentos que orientam, normatizam, planejam o ensino, a aprendizagem e a formação de professores de língua portuguesa) e há também as condições de trabalho do professor e os seus objetivos para ensinar e para formar.

Pensar a formação inicial ou continuada de professores de língua portuguesa, na perspectiva

discursiva, considerando os saberes mobilizados, implica em pensar uma formação para o ensino das práticas de linguagem Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica, respeitando os Campos de atuação, espaço onde emergem os gêneros textuais, onde nós assumimos papéis, defendemos nosso ponto de vista, interagimos com nossos pares e nos posicionamos diante de fatos. Nessa perspectiva de formar profissionais, precisamos investir na ampliação das competências e habilidades dos futuros professores e dos professores; não por querer estar alinhado à Base Nacional Comum Curricular, mas por entender que a escola não pode ser um apêndice na vida dos estudantes, nem dos professores.

É justamente esse posicionamento que toma Fátima Alves nesta coletânea. Ela mostra, com profundidade, resultados de pesquisas realizadas sob a sua orientação na área da Linguística Aplicada. Elegeu a leitura e a produção de textos como referências para suas reflexões como pesquisadora desta área. O livro também mostra a sua luta por uma educação paraibana de qualidade. Nele, a autora marca sua posição dentro da LA e elege o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como referência, estabelecendo fortes conexões com posicionamentos tomados por Marcushi quanto a reflexões sobre o ensino de línguas.

Eleger o ISD como ponto de articulação para o planejamento e a avaliação das práticas de linguagem (leitura e produção) em sala de aula também diz muito de suas opções. Bronckart, ao construir o quadro teórico ISD, deixa muito evidente posições epistemológicas do interacionismo vigostiskiano. E, nessa direção, o autor se articula com outras áreas de conhecimento (Sociologia, Filosofia, Linguística e Educação). Pensando a sala de aula e a formação de professores, creio que um ponto de convergência possível é o entendimento de que o ensino e a aprendizagem, em qualquer contexto, devem se basear em práticas sociais, porque o aluno, enquanto um ser humano, se comunica entendendo e sendo entendido em contextos diversos das práticas sociais.

Eulália Leurquin

“[...] Ensinar é agir, ou seja, é interferir no percurso educacional do outro; influenciar; lidar com indivíduos na sua complexidade afetiva, , interativa e cognitiva. Ensinar é agir (TARDIF E LESSARD, 2009) com o propósito de auxiliar o outro na mobilização de seus saberes, operando sobre as suas capacidades de aprender em espaços de socialização. Ensinar é, igualmente, apropriar-se de instrumentos que medeiam as nossas ações em sala de aula, tais como projetos políticos pedagógicos, planos de curso e de aula, livros didáticos, regimentos escolares etc. Como atividade dialógica e dinâmica, o agir pautado em razões, intenções e recursos confere a atividade do ensino o valor de trabalho”. (MEDRADO, 2011, p. 31)

APRESENTAÇÃO

Ao longo de três décadas no exercício do magistério, buscando desempenhar o meu papel de formadora, propiciei aos alunos (dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Superior) o acesso a diferentes mundos de letramentos e a terem consciência da importância do domínio da linguagem para transitar livremente na sociedade. Nessa mesma direção, ciente de que a escola, infelizmente, não tem conseguido formar leitores críticos e produtores de textos com proficiência, conforme mostram resultados de exames oficiais¹ (SAEB, ENEM, PISA), direcionei minhas pesquisas, em um percurso de 20 anos, à formação docente, em especial, à formação de professores para formar leitores e produtores de textos.

Para tanto, adentrei às leis que regulamentam a educação, busquei compreender políticas públicas educacionais, saberes sociais, culturais, teóricos e experienciais. Deparei-me com as surpresas do previsível e, assim, preparei docentes para enfrentar conflitos e tomar decisões relacionadas ao ensino de leitura e de produção de textos na escola, entendendo que o professor precisa ter consciência do seu papel social e compreender o ensino como trabalho, além de ter metas e ética profissional, sobretudo, como ponto de referência (CORDEIRO et al, 2018).

Ancorada nessa perspectiva de que educar exige consciência, saberes, metas e, em especial, ética profissional, travei uma luta em prol de uma educação de qualidade e de um ensino de Língua Portuguesa produtivo, capaz de dar condições aos alunos para terem domínio pleno de atividades verbais: ler criticamente, escrever para alguém ler, falar para auditórios, usando a modalidade adequada, refletir sobre a própria linguagem (RITTER, 2006).

Nesse sentido, me posiciono contra um ensino de língua que conceba a leitura como mero processo de decodificação de signos linguísticos presentes na superfície do texto; a escrita como processo mecânico de codificação de signos, sem marcas de autoria; a oralidade como um simples ato de oralização de palavras e a gramática como um conjunto de regras do bem falar e escrever, independentemente dos sujeitos que atuam na sociedade por meio da linguagem.

O horizonte do ensino não é entregar algo pronto ao aluno como um receptor que se apropria de um objeto, mas sim construir com o aluno, enquanto sujeito, um conhecimento como fruto de uma atividade conjunta, guiada por um outro sujeito mais experiente. (MARCUSCHI, 2004, p. 16). Nessa relação entre sujeitos, surge o espaço para a construção coletiva do saber e a sala, segundo o autor citado, deixa de ser uma arena de um sujeito incumbido de transmitir saberes, independentemente dos interesses e conhecimentos dos aprendizes.

Isso posto, passei a defender um ensino de língua que, como bem afirma Marcuschi (2004, p. 03), “parta do enunciado e de suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, esta mudança do foco iria do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais”. Essa é uma maneira de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e na forma de interagir com os outros.

Ciente dessa necessidade, coordenei, ao longo de minha trajetória profissional, da educação básica ao mestrado, vários projetos científicos e pesquisas com foco na formação do professor de língua portuguesa no âmbito da graduação e pós-graduação, sem deixar de contemplar professores que atuam na educação básica. Nesses projetos e nessas pesquisas foram abordados temas como

¹ Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Ensino Médio e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

leitura, escrita, formação docente, ensino de gêneros e letramento científico, entre outros.

Dentre os projetos que coordenei e desenvolvi, destaco: ²Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos, o qual teve como foco de estudo a relação entre atividades didáticas, enfoques de gênero que lhes dão sustentação e implicações para o exercício docente de Língua Portuguesa. Nesse projeto, os objetivos específicos eram: 1) Identificar os fundamentos teóricos sobre gêneros subjacentes a materiais didáticos (impressos e digitais) publicados recentemente; 2) Descrever atividades didáticas sobre gêneros relacionadas com os eixos de ensino nos materiais didáticos em referência; 3) Verificar a relação estabelecida entre os fundamentos teóricos e as propostas de exploração de gêneros nos eixos de ensino de Língua Portuguesa nesses materiais. 4) Refletir sobre a necessidade de uma formação docente que contemple as diferentes dimensões, a flexibilidade e a variação dos gêneros enquanto objeto de estudo e de ensino. Tal projeto fundamenta-se em princípios da Linguística Aplicada que venham repercutir no ensino aprendizagem, recorrendo aos estudos sobre gêneros. Os resultados alcançados consistem na produção de conhecimentos sobre propostas de materiais didáticos; e em implicações teóricas e metodológicas para o ensino da língua materna no Ensino Fundamental e Médio.

As pesquisas realizadas no âmbito do projeto “Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos” tiveram como base teórica o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), focando o agir docente (trabalho prescrito e realizado), a didatização no que concerne aos eixos da Língua, em especial Leitura e escrita, entre outras modalidades linguísticas. A necessidade de uma formação docente que contemplasse diferentes dimensões, flexibilidade e variação dos gêneros textuais, enquanto objeto de estudo e de ensino sempre saltou aos meus olhos.

O projeto com foco na didatização de gêneros textuais contemplou, entre outras ações, dois cursos de extensão para os professores da rede municipal de ensino do município de Campina Grande. Tais ações foram fundamentadas no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no campo da transposição didática, com ênfase na construção do saber escolar.

O ISD, conforme defendido por Bronckart (1999), ressalta que a espécie humana, caracteriza-se pela diversidade e complexidade de suas formas de organização, bem como de suas atividades. Essas são marcadas por relações de engajamento e de negociação entre os sujeitos, os quais apresentam motivações e interesses particulares e inscrevem-se mediante um contexto específico a partir das interações verbais (BRONCKART, 1999).

Para a realização dos cursos mencionados, à luz do ISD, a professora Dra. Maria Augusta Reinaldo e eu contamos com a participação efetiva das professoras Ms. Milene Bazarim e Dra. Laura Dourado, lotadas na Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande(UFCG).

O Projeto ao todo atingiu³ 1858 pessoas, contando com professores universitários, alunos da graduação e Pós-graduação da UFCG, técnicos educacionais, professores e alunos da rede pública de ensino de Campina Grande. As atividades desenvolvidas ao longo do projeto resultaram em 30 pesquisas de mestrado, graduação e pós-graduação, 10 artigos publicados em periódicos, 18 trabalhos apresentados em eventos científicos, 11 palestras, 06 cursos de extensão, 03 relatórios parciais, entre outras produções.

2 Este projeto foi coordenado e desenvolvido em parceria com a professora Dra. Maria Augusta Reinaldo, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG).

3 Dado do relatório do Projeto de pesquisa “Gêneros textuais como objeto de ensino: aportes teóricos e instrumentos didáticos.

Em relação a minha participação, em específico, foram 14 pesquisas sob minha orientação, sendo 09 no mestrado (PPGLE/UFCG), 03 em cursos especialização, ofertados pelos cursos de Letras e de Pedagogia da UFCG, além de 02 de iniciação científica. Foram apresentados 12 trabalhos em Eventos, publicados 06 artigos em periódicos e ministrados dois cursos de extensão sobre a didatização de gêneros textuais com foco na leitura e na escrita, como já mencionado. Pessoalmente, coordenei 04 grupos temáticos, ministrei um minicurso e proferi 04 palestras.

Nesta coletânea serão apresentados e discutidos resultados de pesquisas desenvolvidas no campo aplicado de estudos da linguagem, que orientei no período de 2013 a 2021, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG), envolvidas, em sua maioria, em um projeto de pesquisa em comum⁴ e em outros projetos de formação de professores no âmbito da Unidade Acadêmica de Educação (UAED/UFCG). As pesquisas aqui apresentadas assumiram um lugar de relevo na minha identidade profissional e contribuíram para um trabalho com a língua portuguesa que propiciou ao aluno interagir com a linguagem, tornando-se um sujeito capaz de transitar eficientemente por diversos mundos de letramento. Dessas 11 pesquisas que constituirão a coletânea, 09 vinculam-se ao projeto “Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumento didáticos” e 02 , mesmo tendo foco na formação docente, como as demais, não fizeram parte do referido projeto e nem se fundamentaram teoricamente no ISD.

4 “Gêneros textuais como objeto de ensino: aportes teóricos e instrumentos didáticos (PPGLE/UFCG).

SOBRE A COLETÂNEA

A obra é constituída por esta apresentação e 11 capítulos, com o objetivo de discutir, em diferentes contextos de estudo e de trabalho, atividades de ensino de língua portuguesa e de pesquisas acerca de questões voltadas para a formação docente, didatização de gêneros e produção de material didático, não esquecendo que o foco maior se volta para o agir docente sobre o trabalho com a leitura e a escrita.

Das 11 contribuições que constituem esta coletânea, a primeira reflete em específico sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), 04 tratam do ensino de leitura, 04 sobre o ensino de escrita, 01 sobre o ensino de oralidade, 01 sobre o ensino de gêneros com foco nas capacidades de linguagem e, por fim, 01 trata da formação docente no Ensino Médio Inovador.

O capítulo 01, intitulado Interacionismo Sociodiscursivo: parâmetros para análise da estrutura textual/discursiva e noções acerca do agir docente, escrito por Macêdo e por Alves, apresenta uma reflexão sobre ISD, destacando a importância dos campos de reflexão desse campo teórico-metodológico, traduzidos nos modelos de análise textual, engenharia didática e interpretação do agir docente.

O capítulo 02, “Os planos do agir docente no Ensino de Língua Portuguesa, escrito por Alves e Andrade, apresenta os resultados de uma investigação sobre os planos do agir docente no trabalho do professor de língua portuguesa do Ensino Médio, com foco na leitura, em sala de aula.

O capítulo 03 intitulado Diferentes abordagens teóricas sobre o eixo leitura, da autoria de Silva e Alves, objetiva fazer um percurso teórico do modelo estruturalista, passando pelo modelo sociointeracionista até a concepção de leitura na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo.

O quarto capítulo, Concepções de leitura assumidas em documentos prescritivos do programa escola cidadã integral, escrito por Alves e por Silva, discute a concepção de leitura que norteia o trabalho educacional materializado nos documentos regulamentadores do Programa Escola Cidadã Integral, bem como reflete e problematiza as suas implicações na prática docente e na formação dos sujeitos.

O capítulo 05, A sequência didática no contexto da formação continuada: o dizer e o fazer de uma professora do Ensino Fundamental, escrito por Alves e Meira, analisa a relação entre a concepção docente e o planejamento de uma sequência didática por uma professora da rede pública de Ensino da cidade de Campina Grande-PB.

O capítulo 06, A abordagem das capacidades de linguagem na produção de sequências didáticas para o ensino de gêneros da ordem do argumentar, produzido por Alves e por Rocha, apresenta os resultados de uma pesquisa interventiva realizada com professores do Ensino Médio, com foco nos gêneros textuais escritos da ordem do argumentar, a partir de um curso de formação continuada, atentando para as capacidades de linguagem que subjazem as atividades propostas em uma sequência didática.

O sétimo capítulo, O gênero textual resumo no contexto do ensino médio: da concepção docente à base de orientação, escrito por Alves e por Lima, objetiva refletir sobre o ensino do gênero resumo no Ensino Médio, focando a relevância dos conhecimentos dos docentes e da base de orientação destes para a escrita do referido gênero textual em sala de aula.

No capítulo 08, Práticas de produção escrita no Ensino Superior: desafios e limitações, Alves e Magalhães observamos o domínio da escrita acadêmica revelado a partir do acompanhamento e da análise da produção escrita de um artigo acadêmico desenvolvido por alunos iniciantes cursistas

de um componente de ensino de escrita de textos acadêmicos - Análise e Produção de Textos Acadêmicos - no curso de Pedagogia da UFCG.

No capítulo 09, o conteúdo temático em textos dissertativo-argumentativos no ensino médio: um olhar para a base de orientação docente, escrito por mim e Camêlo, apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo principal consistiu em investigar a base de orientação docente, em duas escolas públicas do estado da Paraíba, para a escrita dos textos dissertativo-argumentativos, com foco na mobilização do conteúdo temático.

O capítulo 10, intitulado O trabalho docente configurado nos documentos prescritivos: um agir regulado por normas conteudistas, escrito por Alves e Gonçalves discute a configuração de uma sequência de atividades e um roteiro de aula elaborado por duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante o processo de planejamento das ações pedagógicas para o trabalho com gêneros orais.

Para finalizar a coletânea, apresento o capítulo 11, A formação continuada no programa ensino médio inovador: o que dizem os professores?, produzido por Alves e Farias. Neste capítulo, mostramos a forma como professores atuantes no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) avaliaram os eventos de formação continuada promovidos pela escola em que trabalham na rede estadual de Ensino na cidade de Campina Grande.

As reflexões presentes neste volume, voltadas para a prática de linguagem com foco nos cursos de formação docente (inicial e continuada), visam, não apenas demonstrar os frutos do meu trabalho enquanto professora pesquisadora da área da linguagem, há três décadas, experienciando as dores e as delícias do processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa, mas, sobretudo, trazer uma contribuição para o processo de ensino de língua portuguesa, estabelecendo um diálogo entre a universidade e a Educação Básica, ponto de partida para a mudança no ensino de língua materna na escola, no qual as velhas práticas de ensino convivem com as novas práticas. Dessa forma, é visando essa inovação que esta coletânea passa a ter sentido.

Inovação aqui é compreendida como deslocamento ou reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de estudo e de ensino de língua, reconfiguração essas impulsionadas por demandas institucionais. (SIGNORINI, 2007). Nesse processo de inovação, professores e alunos são atores sociais e não receptores passivos de novas ideias, abordagens ou tecnologias. Conforme a autora citada, eles são agentes ativos na determinação das formas a serem adquiridas pela inovação, a qual atribuem sentido em função de seus interesses, suas crenças, personalidades, preferências individuais, e também em função das práticas com que estão familiarizados.

Por fim, espero que a leitura dos textos produzidos nesta publicação possa trazer reflexões e contribuições para a comunidade científica da área da Educação e da Linguística Aplicada, bem como para professores da Educação Básica que, no geral, sonham com a mudança no Ensino de Língua portuguesa em nosso país, mas que, muitas vezes, se sentem impotentes diante do desafio de realizá-la. Em outras palavras, espero que ações, atividades científicas e intervenções presentes nesta obra possibilitem um trabalho prescrito e realizado no âmbito da Educação Básica, de modo a favorecer uma verdadeira mudança na prática docente e no ensino de língua portuguesa, a partir do trabalho sistemático com os gêneros textuais e da exploração das capacidades de linguagem, sem desconsiderar o olhar crítico sobre o material didático usado em sala de aula e a necessidade dos alunos para se tornarem sujeitos do conhecimento na construção conjunta do saber.

Com efeito, as pesquisas aqui apresentadas partiram da necessidade de continuarmos pesquisando sobre o ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros textuais, em contextos diversificados, de modo que o professor consiga explorar os gêneros em sala de aula de forma bem sucedida contribuindo para a formação do aluno leitor crítico e do produtor de textos com proficiência. Desse modo, tomamos como objeto de estudo a relação entre atividades didáticas, enfoques de gênero que lhes dão sustentação e implicações para o exercício do docente de Língua Portuguesa, como já foi mencionado nos objetivos do projeto acerca da didatização de gêneros textuais. Parte das pesquisas apresentadas na coletânea teve foco nas ações formativas que possibilitaram o estudo e a reflexão sobre gêneros enquanto objeto de estudo e megainstrumento para o processo de ensino aprendizagem da língua, considerando os avanços e reconfigurações das práticas docentes em contexto, sobretudo, de formação continuada de professores.

Assim, compreendo, com Bazarim e Reinaldo (2020), que, para contribuir, de forma efetiva, com a formação de professores de língua portuguesa, é necessário que haja uma parceria das Instituições de Ensino Superior (IES) com a Educação Básica, de modo que estas se constituam como uma via de mão dupla, provocando reconfiguração não só nas práticas escolares de ensino da LP, mas, principalmente, nas práticas de formação dos professores que irão atuar na Educação Básica. Dessa forma, concordando com as autoras, entendo que não são apenas os saberes escolares sobre processo de ensino-aprendizagem, didatização, gênero textual, escrita, entre outros, que precisam estar sujeitos à modificação, mas também aqueles que são divulgados pelas próprias IES. Nesse sentido, “os discursos e/ou saberes aos quais as IES aderem deixariam de ser uma força centrípeta e passariam a atuar como uma força centrífuga, repercutindo de forma mais favorável na qualidade do ensino de LP da escola pública brasileira” (BAZARIM; REINALDO, 2000, p. 404).

REFERÊNCIAS

- BAZARIM, M.; REINALDO, M.A.M. Desafios e possibilidades dos cursos de extensão para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa na perspectiva da Linguística Aplicada. *Revista Inter. Ação*. Goiânia, v.46, n° 1, p.391. Jan-março de 2021.
- MARCUSCHI, L. A. O ensino de Língua Portuguesa. Minicurso apresentado no V Seminário Internacional em Letras: Linguagem, ensino e inclusão social. UNIFRA, em Santa Maria (2004).
- RITTER, L.C.B. Análise de atividades de leitura no livro didático e a formação docente. Artigo publicado nos Anais do 1º Congresso Nacional de Linguagem em Interação. UEM (2006).
- SIGNORINI, I. (org.) Os significados da inovação no Ensino de Língua portuguesa e na formação de professores. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2007.
- WITTKÉ, C.I.; MORETTO, M. e CORDEIRO, G. S. Formação docente e ensino: a alquimia do saber. In: WITTKÉ, C.I.; MORETTO, M. e CORDEIRO, G. S. Dilemas e perspectivas didáticas em formação docente e ensino de Língua. Campinas (SP) : Mercado de Letras, 2018.

AGRADECIMENTOS

Não poderia finalizar esta coletânea sem agradecer à professora Eulália Leurquin, pela disponibilidade para fazer o prefácio desde livro e às co-autoras dos capítulos, minhas ex-orientandas do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG), que, prontamente, se dispuseram a concretizar, junto comigo, este projeto de publicar um livro advindo de resultados de pesquisas do mestrado em Letras de minhas orientandas. Agradeço ao PPGLE pela oportunidade da realização das pesquisas aqui apresentadas e às colegas pesquisadoras da Unidade Acadêmica de Letras (UAL/UFCG), integrantes do projeto “Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos” Maria Augusta Reinaldo, Milene Bazarim e Laura Dourado, bem como aos professores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande que participaram dos cursos de Extensão sobre didatização de gêneros textuais realizados no âmbito do referido projeto. Agradeço à Danielly Macêdo, pelas discussões voltadas para a estruturação dos capítulos do livro e à Fabiana Ramos, minha colega da Unidade Acadêmica de Educação (UAED/UFCG), pela leitura/revisão dos capítulos da coletânea. Espero que as pesquisas aqui apresentadas possam não apenas contribuir com a inovação do ensino de língua portuguesa no espaço da sala de aula, tendo como enfoque os gêneros textuais, mas instigar pesquisadores da área de linguagem e professores universitários, graduandos, pós-graduandos do cursos de Letras e de Pedagogia e professores da Educação Básica a continuar pesquisando e dialogando sobre o ensino de língua portuguesa, didatização de gêneros textuais e formação docente.

Maria de Fátima Alves

INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: PARÂMETROS PARA ANÁLISE DA ESTRUTURA TEXTUAL/DISCURSIVA E NOÇÕES ACERCA DO AGIR DOCENTE

Danielly Dayane Soares de Macêdo¹

Maria de Fátima Alves²

INTRODUÇÃO

De acordo com a perspectiva adotada pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a espécie humana se caracteriza pela diversidade e complexidade de suas formas de organização, bem como de suas atividades. Estas são marcadas por relações de engajamento e de negociação entre os sujeitos, os quais apresentam motivações e interesses particulares e inscrevem-se mediante um contexto específico de interações verbais (BRONCKART, 1999).

Em articulação com as proposições de Vygotsky, o programa de pesquisa do ISD parte de um método de análise descendente, organizado em três etapas:

Primeiro, a análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano; depois, o estudo dos processos de mediação sociossemióticos (...) e, enfim, a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida. (BRONCKART, 2008, p. 111).

Admitindo a relação entre os três níveis apontados, Bronckart (2008) sinaliza uma relação de interdependência entre eles. Isto é, ao passo que “os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas, estas, por sua vez, com o conjunto de suas propriedades ativas, alimentam continuamente os pré-construídos” (BRONCKART, 2008, p.112). Sendo assim, embora as pessoas sejam orientadas pelos pré-construídos, não são determinadas por eles, uma vez que também o influenciam.

A análise dos elementos específicos do ambiente humano, conforme apontado por Bronckart (2008), engloba as “atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimento” (BRONCKART, 2008, p.112). De acordo com essa perspectiva, ao analisar a atividade humana, é necessário levar em consideração não apenas o meio físico, mas também as condutas humanas, as quais estão organizadas em atividades coletivas complexas e são articuladas por ações languageiras.

Nesse sentido, tendo em vista que atividades languageiras têm como correspondentes empíricos os textos, estes “são unidades comunicativas globais” (BRONCKART, 2008, p.113) e dependem de fatores como as situações de interação, as atividades gerais e as condições histórico-sociais que perpassam a sua produção (BRONCKART, 2006, 2008). Já as formações sociais “são as formas concretas que as organizações da atividade humana e, de modo mais geral, da vida humana, assumem em função de contextos físicos, econômicos e históricos” (BRONCKART, 2008, p.113).

1 Mestre em Linguagem e ensino (PPGLE/UFPG). E-mail: daniellymacedo.ufcg@g-mail.com

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora da área de Linguagem na Unidade Acadêmica de Educação (UAED/UFPG). E-mail: fatima.uaed@gmail.com

Essas formações são geradoras de regras e de valores que, por sua vez, regulam as interações entre membros de determinados grupos. Ao tratar desses elementos, segundo a perspectiva defendida por Bronckart (2006), é necessário levar em consideração fatores gerais e específicos, respectivamente: fatores sociais, históricos, econômicos e ainda fatores referentes ao contexto específico em que ocorrem os textos.

Nesse sentido, é possível afirmar que a elaboração e desenvolvimento dos conhecimentos humanos ocorrem através das “atividades coletivas concretas” (BRONCKART, 2006, p. 186). Ou seja, nas relações de interação do sujeito com o mundo, as quais são delineadas sob o viés das dimensões social e histórica, e mediadas pela linguagem. Portanto, o ser humano é concebido como ser histórico e social, que se configura como sujeito ativo em meio às relações em questão, através da linguagem.

Dada a complexidade de sua organização, bem como as particularidades garantidas pela emergência da linguagem, tem-se por atividade humana as intervenções de cunho coletivo que organizam as relações de interação entre os indivíduos e o meio ambiente (BRONCKART, 2006, p.138). Todavia, considerando a construção de representações particulares acerca dos mundos formais em uma dada situação de produção de textos, atribui-se à ação de linguagem ao agente (BRONCKART, 1999). Tal ação se apresenta sob dois vieses: situação de ação de linguagem externa e a situação interna. Enquanto a primeira se refere ao que pode ser descrito pela comunidade de observadores da ação, a segunda se refere às representações interiorizadas pelo agente.

Assim, uma vez que o agente mobiliza representações particulares acerca dos mundos formais, constrói uma situação de ação de linguagem interna. Essa situação interiorizada influenciará a produção do texto (BRONCKART, 1999). Nessa perspectiva, o agente parte de uma “base de orientação” (SCHNEUWLY, 1988 apud BRONCKART, 1999) para realizar essa produção. Nesse sentido, o texto consiste em “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (BRONCKART, 1999, p.75).

Assumindo este quadro teórico, vários pesquisadores têm se dedicado à análise de texto com vistas a compreender o funcionamento dos diversos níveis de textualidade e de suas relações com o contexto, com os gêneros e com o desenvolvimento humano para elaborar e avaliar materiais didáticos, para formar professores (GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2017, p. 9), bem como a compreensão do agir humano e, em particular, o agir implicado no trabalho do professor. Assim, o Interacionismo Sociodiscursivo tem trazido, ao longo dos anos, importante contribuição para os estudos no âmbito da Linguística Aplicada, em especial para o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Nesse contexto, seguindo a tendência nacional dos estudos linguísticos aplicados e considerando a nossa atuação na docência voltada para as teorias(a) de gênero e suas implicações para a análise e para o ensino de língua materna, bem como para a formação docente e sua relação com o agir docente, pretendemos, neste capítulo, descrever e refletir sobre a importância do ISD, mais precisamente sobre dois de seus pilares: a) análise da estrutura textual/discursiva e b) as noções de agir docente.

O texto se estrutura em três seções, além desta introdução: na primeira, retomamos, de forma breve, conceitos fundamentais de três campos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo e sua importância para o ensino de língua portuguesa; na segunda parte, mostraremos o quadro conceitual do Interacionismo Sociodiscursivo referente à semântica do agir e as noções de agir;

na terceira, apresentamos os parâmetros assumidos pelo ISD para análise da estrutura textual/discursiva. Finalmente, identificamos alguns desafios a serem vencidos no trabalho com o ensino de língua portuguesa, lançando mão de aspectos teórico-metodológicos do ISD.

ANCORAGENS TEÓRICAS

Campos teóricos de ISD e contribuições para o ensino de língua

O Interacionismo Sociodiscursivo, definido como um projeto de construção da ciência do humano Integrada, tem sido visto por diferentes autores como importante para o desenvolvimento de trabalhos no âmbito da Linguística Aplicada no Brasil. Desenvolvido por Jean Paul-Bronckart e colaboradores, a partir de 1980, o ISD assume os princípios fundantes do Interacionismo social, constatando a divisão das ciências humanas/sociais e se posicionando como uma ciência do humano. Seu principal postulado traz a linguagem para o primeiro plano das pesquisas, ao afirmar que o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano (BRONCKART; BULEA-BRONCKART, 2017, p. 8).

Assumindo este quadro teórico, vários pesquisadores, a exemplo de Guimarães, Machado e Coutinho (2017), têm se dedicado à compreensão do agir humano, que se (re)configura nos textos e, em particular, o agir implicado no trabalho do professor. Outros focam na análise de texto com objetivos diversos, a fim de compreender o funcionamento dos diversos níveis de textualidades e de suas relações com o contexto, com os gêneros e com o desenvolvimento humano para elaborar e avaliar materiais didáticos, para formar professores (GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2017, p. 9).

O interesse pelos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) tem sido crescente nas pesquisas de Linguística Aplicada (MACHADO; GUIMARÃES, 2009). As contribuições desse Programa se situam, segundo Alves e Reinaldo (2019), em três campos de reflexão, traduzidos nos modelos de análise textual, didático e interpretativo do agir docente.

O primeiro, segundo as autoras, se inspira nos estudos de Saussure sobre os signos linguísticos e, mais particularmente, em Bakhtin (1997[1979]), sobre gênero discursivo, noção retomada por Bronckart ([1997]1999), sob a denominação de gênero de texto, associada ao processo de interação.

Sob essas influências, Bronckart propôs o modelo organizacional e enunciativo de análise de gêneros de texto, no qual a descrição dos textos se dá de modo descendente (ALVES; REINALDO, 2019, p. 350). Assim, conforme as autoras citadas, partindo da dimensão das representações sócio-históricas referentes aos gêneros textuais (o conteúdo, o lugar e o tempo da interação social; os participantes em seu espaço físico; o lugar social da interação; os papéis sociais dos participantes; e os efeitos da escrita), o modelo passa pela dimensão da arquitetura textual, contemplando os estratos do folhado textual: a infraestrutura – a planificação geral do conteúdo e a organização dos tipos de discurso; os mecanismos de textualização – a conexão e a coesão nominal e verbal, e por fim, os mecanismos de responsabilização enunciativa, focando a responsabilidade sobre o que enuncia, via a distribuição das vozes e da modalização.

O segundo campo do ISD, conforme Alves e Reinaldo (2019), está situado no âmbito da didática de línguas, da engenharia didática e consiste na concepção técnica das tarefas e das ações dos alunos para aprender, na coordenação das intervenções dos professores, bem como da elaboração

de instrumentos, tendo em vista a resolução dos problemas do ensino de língua (DOLZ, 2016). Esse campo de estudo, em conformidade com o autor citado, contempla saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino, por meio da elaboração de exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual.

Há três conceitos que merecem destaque nesse campo: transposição didática, modelo didático de gênero e didatização. O primeiro, transposição didática, é o processo de transformações pelo qual passa um conhecimento para se tornar objeto de ensino, envolvendo o saber científico, o saber a ensinar e o saber ensinado, sendo o segundo saber a especificidade do trabalho do professor. Esse conceito foi inspirado em Chevallard (1991). O segundo conceito, o de modelização didática, consiste na atividade que define princípios determinantes do objeto de ensino – o que deve ser ensinado –, dos mecanismos – como organizar este objeto – e das formulações – como textualizar esse objeto –, em função dos objetivos do ensino e da aprendizagem dos alunos (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 1998[2004]). O terceiro conceito é o de didatização. Na cadeia da transposição didática, a didatização representa a etapa anterior à sua efetiva transposição em sala de aula. Trata-se, conforme Alves e Rinaldo (2019, p. 351), da construção de materiais didáticos, atividade formativa que confere autoria e autonomia ao professor, conforme demonstram, entre tantos outros, os trabalhos de Rojo (2001 e 2013), Vieira-Silva (2016).

Nessa perspectiva, dois instrumentos relevantes para o processo de didatização de gêneros textuais foram elaborados nos estudos interacionistas sociodiscursivos. O primeiro, *modelo didático de gênero*, foi proposto por De Pietro e Scheneuwly (2014[2002]) como uma construção que leva em conta conhecimentos de referência, objetivos de ensino e capacidades observadas dos aprendizes. “O modelo didático aparece como uma ferramenta para definir o objeto a ensinar e suas dimensões supostamente ensináveis” (DE PIETRO; SCHENEUWLY, 2014[2002], p. 57). Os modelos didáticos de gêneros estão na base da elaboração das sequências didáticas de gênero. Este instrumento proposto por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004[2001]) se destina a facilitar a aquisição/apropriação de gêneros por meio da sistematização de atividades escolares em torno de um gênero oral ou escrito, de modo que o aluno venha a escrever ou falar adequadamente numa certa situação comunicativa. Sendo:

A Sequência didática é uma sequência de módulos de ensino organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem e tem como objetivos buscar confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004[2001]).

O terceiro campo de reflexão do ISD, segundo Alves e Rinaldo (2019, p. 354), é o do trabalho docente, tema que, na década passada, passou a ser investigado pelos estudos interacionistas sociodiscursivos, numa nova compreensão sobre o trabalho do professor, “tanto em relação a seu agir concreto quanto em relação a alguns dos aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p.135). A análise dessas relações, segundo estes autores, implica a confrontação de dois tipos de dados: o da linguagem no/como trabalho e o da linguagem sobre o trabalho. Nesse sentido, a análise do trabalho docente procura compreender as ações desenvolvidas pelo professor, sua reconfiguração (interpretação, avaliação) do seu agir.

Nesse sentido, é relevante discorrer, especificamente, acerca da noção de agir, bem como dos estudos cujo foco consiste na articulação entre essa noção e o trabalho do professor.

O quadro conceitual do Interacionismo Sociodiscursivo referente à semântica do agir e às noções de agir

Tendo em vista a diversidade de acepções associadas ao termo agir, defendidas por diferentes vertentes teóricas, sociológicas e psicológicas, bem como as problemáticas envolvidas no delineamento de sua concepção (BRONCKART, 2008), é relevante estabelecermos, também, uma semiologia específica referente ao agir. Para tanto, nos ancoramos no quadro conceitual proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo, asseverado por Bronckart (2006, 2008).

O termo agir pode ser compreendido como “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo” (BRONCKART, 2008, p.120). Conforme os apontamentos de Bronckart (2008), esse agir pode consistir em um trabalho – em determinados contextos econômicos – e, no tocante ao seu desenvolvimento, pode ser analisado sob a ótica de cadeias de processos denominados atos ou gestos.

Nesse sentido, considerando as especificidades inerentes à espécie humana, única espécie que mobiliza “signos organizados em textos” (BRONCKART, 2006, p. 137), fundamentais às relações de negociação e engajamento entre os sujeitos, é necessário, ainda, eleger subcategorias para compreensão do agir: o agir não verbal, chamado de agir geral, e o agir verbal, chamado de agir de linguagem; sendo próprio ao ser humano um agir comunicativo verbalizado.

O agir geral humano se configura como unidade de análise das condutas humanas e pode ser analisado a partir dos eixos praxeológico e linguageiro de um indivíduo ou de vários (BRONCKART, 2008). Através do agir comunicativo verbalizado, ou agir de linguagem, o sujeito interage com o mundo a sua volta, construindo e reconstruindo conhecimento, de modo que tece acepções próprias acerca da sociedade, dos espaços físicos, bem como de outros aspectos que fazem parte dos contextos de emergência do agir humano.

A respeito disso, Bronckart (1999), com base nas sustentações de Habermas (1997), propõe que “o agir comunicativo produz formas semiotizadas veiculadoras dos conhecimentos coletivos e/ou sociais” (BRONCKART, 1999, p. 42). Sendo assim, tanto o agir geral humano quanto o agir comunicativo podem ser interpretados sob a ótica das atividades e das ações. As atividades englobam dimensões motivacionais (razões de agir, retrospectivas), intencionais (finalidades do agir, prospectivas), bem como os recursos disponíveis para os agentes, aludindo ao nível da coletividade. Portanto, referem-se ao nível das “estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente” (BRONCKART, 2006, p. 138).

Esse agir se desenvolve sob um curso do agir e envolve cadeias de processos de atos ou gestos (BRONCKART; MACHADO, 2004). Considerando fatores ligados à atividade, portanto, de ordem coletiva; e fatores ligados à ação, portanto, de ordem da individualidade/do sujeito; Bronckart e Machado (2004) organizam as dimensões em questão da seguinte forma:

QUADRO 1 – PLANOS DO AGIR

PLANOS	ATIVIDADE (ORIGEM COLETIVA)	AÇÃO (ORIGEM INDIVIDUAL)
Plano da intencionalidade	Finalidades	Intenções
Plano motivacional	Determinantes externos	Razões de agir
Plano dos recursos	Instrumentos (ferramentas concretas ou modelos para agir)	Capacidades (recursos mentais ou comportamentais)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Bronckart e Machado (2004).

De acordo com o Quadro 1, os planos apontados por Bronckart e Machado (2004) se referem a fatores que impulsionam o agir e a mobilização de recursos para agir. O plano da intencionalidade faz referência a dois aspectos: às finalidades, que partem da coletividade e são socialmente validadas; e às intenções, que versam sobre as finalidades do agir interiorizadas pelos sujeitos. O plano motivacional também se refere a dois aspectos: os determinantes externos do agir, que também partem da coletividade, podendo ser de natureza material ou da ordem das representações sociais; os motivos, que consistem nas razões de agir interiorizadas pelo sujeito. Por fim, os autores ainda apontam o plano dos recursos do agir, que diz respeito à mobilização de “instrumentos, que podem ser ferramentas concretas ou modelos para agir, disponíveis no ambiente social” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 155) e de capacidades, concebidas pelos autores como recursos mentais ou comportamentais que podem ser atribuídos a um sujeito em particular.

Já as ações englobam as mesmas dimensões mencionadas, todavia, aludem ao nível dos indivíduos singulares (BRONCKART, 2006, 2008; MACHADO; BRONCKART, 2004). Assim, de acordo com essa acepção, o termo atividade não assume o mesmo significado empregado pela ergonomia.

Corroborando as afirmações de Bronckart (2008), ao salientar que termos como agir, atividade e ação são múltiplos e heterogêneos, assumimos a relevância do desenvolvimento de uma “semiologia mais ou menos estável” (BRONCKART, 2008, p.120) para a realização de pesquisas cujo foco consista na identificação, compreensão e/ou interpretação do agir. Além disso, uma vez que, além desses, outros termos estão associados à problemática do agir, é necessário, também, delimitá-los para melhor clareza teórico-metodológica acerca do estudo desenvolvido.

Segundo Bronckart e Machado (2004), o termo actante se refere a “qualquer pessoa implicada no agir” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 156) ou agir referente. Os autores ainda apresentam os termos ator e agente, que se diferenciam de acordo com as propriedades atribuídas a partir de um determinado processo.

Tendo em vista as formas textuais em questão, o ator é a fonte de um processo e a quem são atribuídos os motivos e intenções; enquanto ao agente não são atribuídas essas propriedades (BRONCKART, 2008). Assim, concebemos o professor de língua portuguesa como ator a partir

do qual é possível observar a emergência de um agir específico, o agir didático.

É necessário destacar, ainda, que as ações humanas não podem ser interpretadas apenas a partir da observação das condutas perceptíveis dos indivíduos (MACHADO, et. al. 2009). Baseando-se em Bronckart (2004), Machado (et. al. 2009) explica que as ações somente podem ser compreendidas através de interpretações produzidas sobretudo com a utilização da linguagem, referentes a textos dos actantes ou a observadores das ações em questão.

Nesse sentido, cabe ressaltar as diferentes acepções acerca do agir desenvolvidas por pesquisadores cujo foco de investigação visa a articulação entre a noção de agir e do trabalho do professor. Tendo em vista uma melhor compreensão acerca das acepções propostas por esses pesquisadores, foi organizado o seguinte quadro:

QUADRO 2 – MODOS DE AGIR E SUAS UNIDADES DE ANÁLISE SEGUNDO MAZZILO (2006), MUNIZ-OLIVEIRA (2011) E BARRICELLI (2007)

MODOS DE AGIR DE QUALQUER ACTANTE	DEFINIÇÕES	UNIDADE DE ANÁLISE
Agir linguageiro	Agir que envolve uma ação de linguagem.	Predicados que apresentam verbos de dizer.
Agir com instrumentos	Agir que envolve o uso de artefatos disponíveis no coletivo de trabalho.	Predicados que apresentam um agir verbal ou não verbal do professor utilizando-se de instrumentos.
Agir cognitivo	Agir que envolve atividade mental ou capacidade das professoras.	Predicados que indicam uma atividade mental ou capacidade do professor.
Agir afetivo	Agir que envolve aspectos emocionais.	Marcado por verbos como gostar, expressar, apreciar, entre outros.
Agir corporal	Agir que envolve aspectos físicos.	Marcado por verbos como correr, andar, entre outros.
Agir pluridimensional	Agir que envolve mais de uma forma de agir.	Marcado por verbos como elaborar, trabalhar, planejar, entre outros.
Agir prescritivo	Agir que envolve tanto as prescrições direcionadas ao professor quanto as realizadas por ele.	Marcado por relações predicativas indiretas deônticas e epistêmicas
Agir didático	Agir que envolve intervenções dos professores em interação com os alunos na transformação do objeto de ensino em objeto ensinado.	Gestos didáticos

Fonte: Autoria da pesquisadora, com base em Mazzilo (2006), Muniz-Oliveira (2011), Barricelli (2007) e Silva-Hardmeyer (2013).

Em sua tese de doutorado, Mazzilo (2006) analisou diários de aprendizagem produzidos por duas pesquisadoras-professoras matriculadas em cursos de línguas e que buscavam compreender o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse estudo, visou identificar as características linguístico-discursivas da interpretação e da avaliação do agir dos professores em sala de aula, bem como identificar que agir é avaliado pelas pesquisadoras-professoras. Através da análise dos diários, a autora verificou que o agir da professora pôde ser identificado a partir de verbos e predicados que se referem a três modos de agir: o agir languageiro, o agir com instrumentos e o agir cognitivo.

O agir languageiro é realizado por meio de verbos de dizer, marcado por seu aspecto interacional, e foi organizado em três grupos: “um agir que implica reação imediata dos alunos; um agir que não implica uma resposta imediata e um agir em reação ao agir dos alunos” (MAZZILO, 2006, p.111).

O agir com instrumentos, diferente do agir languageiro, considera o uso de artefatos disponíveis no coletivo de trabalho, os quais são apropriados pela professora e transformados em instrumentos da mediação do trabalho prescrito pela instituição de ensino, cujo objetivo versa sobre o ensino de língua estrangeira. Esse agir pode ser identificado por meio de “verbos cuja representação do instrumento está implicada no próprio verbo”, bem como por meio de “verbos que implicam o manejo de um instrumento simbólico ou material” (MAZZILO, 2006, p.113).

O agir cognitivo, que envolve a “capacidade mental das professoras” (MAZZILO, 2006, p.114), foi identificado por meio de predicados que conferem às professoras o papel de agentes ou responsáveis pelo agir, atribuindo-lhes, ainda, motivos, intenções e capacidades para agir.

Barricelli (2007), ao examinar e comparar currículos direcionados à educação infantil, percebeu a ocorrência de uma grande variedade de modos de agir configurados nos textos presentes nesses currículos. Entre eles, o agir afetivo e o agir pluridimensional.

Retomando as discussões acerca do papel da emoção, asseveradas por Vygotsky (1926/2003), Barricelli (2007) ressalta a relevância dos aspectos motivacionais para o ensino e aprendizagem. A autora aponta, também, que as ocorrências que envolvem esses aspectos delineiam o professor como fonte de motivação necessária para a aprendizagem. Nesse sentido, segundo as afirmações de Vygotsky (1926/2003 apud BARRICELLI, 2007), a afetividade pode ser percebida como motivação. Desse modo, compreendemos que o professor, no momento de interação, pode provocar nos alunos o interesse necessário à realização das atividades propostas em sala de aula. Fundamentando-se nessas ancoragens teóricas, Barricelli (2007) propõe a compreensão de um agir configurado por aspectos emocionais, ou seja, um agir afetivo.

Também é desenvolvida por Barricelli (2007) a noção de agir pluridimensional, o qual é caracterizado pela superposição de diferentes modos de agir. A autora explica que esse modo de agir pode ser observado da seguinte forma: “O professor elaborou a roda de conversa com os alunos. Para elaborar a roda o professor precisou agir cognitivamente (pensar para elaborar) e agir languageiramente (solicitar que se sentassem em roda, iniciar a conversa, etc.)” (BARRICELLI, 2007, p. 143).

Por fim, ainda com base em Barricelli (2007), destacamos o agir corporal ou agir físico, ou seja, um agir percebido através de movimentos corporais. Esse modo de agir, segundo a autora, é pouco percebido nos textos analisados.

Muniz-Oliveira (2011), ao analisar e interpretar representações acerca do trabalho docente construídas por uma professora atuante em uma universidade pública, percebe a ocorrência dos

diferentes modos de agir apresentados anteriormente através de textos produzidos pela participante, ao discorrer acerca do próprio trabalho. Além desses, a autora destaca um modo de agir que demonstra tanto as prescrições direcionadas ao professor pelas instâncias superiores quanto as que implicam “uma ação sobre o aluno” (MUNIZ-OLIVEIRA, 2011, p. 123) e envolvem o uso do imperativo dirigido aos alunos, o agir prescritivo.

Portanto, o agir pode ser interpretado a partir dos níveis da atividade e da ação, bem como de diferentes dimensões reveladas pelos agentes através dos seus textos.

Os parâmetros assumidos pelo ISD, para análise da estrutura textual/discursiva

O contexto de produção, para Bronckart (1999), configura-se sob diferentes fatores, os quais consistem em um conjunto de parâmetros que influenciam (de forma não mecânica) na organização do texto. Esses fatores se referem aos mundos formais, em conformidade com a categorização de Habermas, e podem ser agrupados da seguinte maneira: (1) parâmetros referentes ao mundo físico e (2) parâmetros referentes aos mundos social e subjetivo.

No tocante ao mundo físico, Bronckart (1999) afirma que “todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo” (BRONCKART, 1999, p.93). Sendo assim, resulta de um contexto físico, o qual apresenta parâmetros específicos, quais sejam: lugar de produção, que compreende o lugar físico em que o texto é produzido; o momento de produção, que se refere à extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; o emissor, ou seja, a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto oral ou escrito; e receptor, aquele que recebe concretamente o texto (BRONCKART, 1999).

No que se refere aos mundos social e subjetivo (contexto sociosubjetivo), Bronckart (1999) assinala que todo texto se configura mediante a dimensão social da atividade e nas interações comunicativas que implicam esses mundos. Diante disso, o autor analisa que esse contexto apresenta quatro parâmetros principais, quais sejam: o lugar social, que envolve o modo de interação em que o texto é produzido (escola, família, mídia, etc.); posição social do emissor, que lhe confere o estatuto de enunciador e compreende o papel social desempenhado pelo emissor na interação em curso; a posição social do receptor, que lhe confere o estatuto de destinatário e compreende o papel social desempenhado pelo receptor do texto; e objetivo(s) da interação, que se refere ao efeito que o texto pode produzir no destinatário, mediante o ponto de vista do enunciador.

Assim, para produzir um texto, segundo as proposições do ISD, o agente mobiliza suas representações acerca dos três mundos formais, as quais “vão exercer um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da produção do texto” (BRONCKART, 1999, p.92), bem como acerca do “conteúdo temático ou referente (quais temas vão ser verbalizados no texto?) e vão influenciar aspectos locucionais ou declarativos da organização textual” (BRONCKART, 1999, p. 92-93). Fundamentando-se em Bronckart (1999), Machado (2004) afirma que o modelo de análise proposto pelo ISD considera que há uma relação de interdependência entre as características da situação de produção dos textos e aspectos referentes ao texto em si. Desse modo, o agente mobiliza representações e conhecimentos linguísticos para a produção do texto empírico.

Nesse sentido, para a análise textual/discursiva, Bronckart (1999) propôs, inicialmente, um aparelho conceitual próprio para desvendar a estrutura organizacional do texto. Segundo o autor, a organização de um texto pode ser concebida como um folhado textual, ou seja, constituída por

três camadas superpostas e parcialmente interativas, quais sejam: a infraestrutura global do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Todavia, Machado e Bronckart (2009) propuseram a reformulação desses procedimentos de análise visando uma exposição mais clara para o desenvolvimento das pesquisas, haja vista que os procedimentos inicialmente propostos foram considerados problemáticos. Segundo os autores, tais procedimentos permitem “uma análise de conteúdo” e “uma análise de unidades e estruturas linguísticas” referentes às categorias da semiologia do agir propostas por Bronckart (2004, p. 52), ou seja, análises separadas uma da outra, não apresentando um estatuto bem definido. Diante disso, segundo os autores, três níveis de análise foram desenvolvidos, todos referentes à análise textual/discursiva, “dividida de acordo com o nível da textualidade, enfocando: o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico (do agir)” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 53). Esses níveis são caracterizados por unidades e estruturas que contribuem para a detecção das representações sobre o agir configurado nos textos.

O nível organizacional, alusivo aos mesmos níveis propostos por Bronckart (1999), no que se refere à infraestrutura geral do texto, engloba o plano geral/global do texto, a sequência global do texto e os tipos de discurso, bem como sua articulação. O nível enunciativo diz respeito aos mecanismos de responsabilização enunciativa em geral, evidenciados por um variado número de unidades linguísticas. Já o nível semântico, ou nível referente à semiologia do agir, incide sobre os elementos semânticos ou as categorias do agir que as análises dos níveis textuais em questão permitem identificar (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Bronckart (1999) assume o plano global/geral como o nível mais profundo de análise do texto e se refere a esse plano como a “organização de conjunto do conteúdo temático” e que “se mostra visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo” (BRONCKART, 1999, p.120). Sendo assim, o plano global pode assumir formas variáveis. Essa variabilidade é possível devido a fatores também diferenciados, quais sejam: (1) a concepção de que o texto pertence a um gênero e que, por sua vez, os gêneros não podem ser quantificados, ou seja, são ilimitados; (2) o fato de o texto empírico apresentar singularidades como tamanho, natureza do conteúdo temático e condições externas de produção; e (3) o fato de esse plano ser determinado pela combinação dos tipos de discurso, das sequências, bem como de diferentes formas de planificação também presentes no texto.

Baseando-se em Adam (2006), Bronckart e Machado (2009) afirmam que, para que o texto seja reconhecido como um todo é preciso haver “um plano de texto, com suas partes e/ou agenciamento de sequências” (BRONCKART; MACHADO, 2009). Tais sequências são “o produto de uma reestruturação de um conteúdo temático já organizado na memória do agente-produtor na forma de macroestruturas” (BRONCKART, 1999, p. 234). Essa reestruturação apresenta um estatuto dialógico, uma vez que é motivada por representações mobilizadas pelo agente produtor do texto acerca do seu destinatário, bem como dos efeitos desejados em relação à produção (BRONCKART, 1999).

Silva (2013) destaca que “o produtor recorre ao intertexto e opta pelo protótipo de sequência que melhor servirá a seus interesses” (SILVA, 2013, p. 47), e o organiza levando em consideração a situação de produção e os mundos discursivos. Bronckart (1999) apresenta diferentes tipos de sequências: narrativa, explicativa, argumentativa, descritiva, dialogal e injuntiva. Em suma, segundo o autor, as sequências narrativas aparecem nos relatos interativos e nas narrações; as explicativas,

as argumentativas e as injuntivas aparecem em discursos teóricos e em discursos interativos monologados; as descritivas podem aparecer tanto nos tipos da ordem do narrar quanto nos da ordem do expor (BRONCKART, 1999, p. 252).

Segundo Machado e Bronckart (2009), a análise do nível organizacional pode trazer informações importantes acerca da “figura do professor que é construída e sobre alguns dos aspectos do seu trabalho” (BRONCKART; MACHADO, 2009, p. 55). A partir desse nível é possível perceber a relação entre enunciador e destinatário, as representações do produtor em relação aos objetivos de sua ação de linguagem e ao objeto temático; bem como a posição do destinatário, no tocante ao objeto ensinado (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Os tipos de discurso associados ao nível organizacional são definidos por Bronckart (2008) como “segmentos de texto que se caracterizam pela mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos” (BRONCKART, 2008, p. 89). Segundo o autor, esses segmentos sinalizam a construção de mundos discursivos e podem ser reconhecidos linguisticamente, a partir de unidades linguísticas específicas e variáveis (BRONCKART, 2008; MACHADO; BRONCKART, 2009).

É válido ressaltar que a noção de tipos de discurso em questão não se refere à definição dada pelos estudiosos da Análise do Discurso, por exemplo; mas se refere “à organização retórica das unidades linguísticas disponíveis numa língua natural” (BALTAR, 2007, p.149-150). Esses tipos de discurso semiotizam mundos discursivos em que se desenvolve uma interface entre representações individuais e representações coletivas, respectivamente, sediadas em um actante e em instâncias coletivas (BRONCKART, 2008).

No tocante aos mundos discursivos, Bronckart (1999, 2006, 2008) afirma que sua construção se dá por meio de operações psicolinguageiras e se configuram a partir de decisões binárias. Na primeira, as coordenadas referentes à organização do conteúdo temático verbalizado podem ou não ser “explicitamente colocadas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do agente” (BRONCKART, 2006, p. 151). Desse modo, há, respectivamente, uma relação de disjunção entre a organização temporal expressa no texto e a situação de produção (ordem do narrar) ou uma relação de conjunção entre os mesmos fatores (ordem do expor) (BRONCKART, 2006, 2008; SILVA, 2013). Na segunda, “as instâncias de agentividade verbalizadas” (BRONCKART, 2006, p.151) podem se relacionar ou não com o agente produtor e com a situação de ação de linguagem. Nesse caso, respectivamente, o produtor do texto pode assumir uma relação de implicação ou de autonomia no que se refere, também, aos fatores citados (BRONCKART, 2006, 2008; SILVA, 2013).

Tais decisões podem estabelecer relações entre si, compreendendo, assim, quatro mundos discursivos: o narrar implicado e o narrar autônomo, o expor implicado e o expor autônomo. Por sua vez, esses mundos apresentam quatro configurações de unidades linguísticas, quais sejam, respectivamente: relato interativo e narração, discurso interativo e discurso teórico (BRONCKART, 2008, p. 91).

No tocante aos mecanismos de textualização, ainda referentes ao nível organizacional, observa-se uma conexão com os tipos de discurso e os tipos de sequência explanados, uma vez que esses mecanismos marcam a articulação entre os tipos de discurso e de sequência. Tais mecanismos podem ser agrupados em três subconjuntos, quais sejam: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal; e cumprem funções específicas. Por meio de séries isotópicas, ou seja, por meio de cadeias de unidades linguísticas, eles marcam/explicitam as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou

temporais. Referem-se, portanto, à progressão do conteúdo temático (BRONCKART, 1999, 2008).

Os mecanismos de conexão consistem em organizadores textuais que contribuem para a marcação das articulações referentes à progressão temática, ou seja, a sua coerência linear ou temática. Tais mecanismos “podem se aplicar ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso, às transições entre fases de uma sequência, ou, ainda, às articulações mais locais entre frases sintáticas” (BRONCKART, 2006, p.148). Os mecanismos de coesão nominal têm a finalidade de introduzirem novos temas e/ou personagens, além de assegurarem sua retomada ou continuidade em relação à progressão textual (BRONCKART, 2006, 2008) “por meio de séries de unidades ou de processos anafóricos” (BRONCKART, 2008, p. 89). Os mecanismos de coesão verbal têm a finalidade de assegurar a progressão temporal dos processos verbalizados nos textos (estados, acontecimentos, ações) (BRONCKART, 2006, 2008) “por meio de séries de terminações verbais ou de unidades temporais associadas (advérbios ou grupos preposicionais) (BRONCKART, 2008, p. 90). Dado o seu valor temporal, esses mecanismos estão em interação com diferentes tipos de lexemas verbais, tais como advérbios e organizadores textuais.

O nível enunciativo, e mais superficial, corresponde aos mecanismos de responsabilização enunciativa e modalizações. Diferente dos mecanismos de textualização, os de responsabilização enunciativa não apresentam uma ligação direta com a progressão temática do texto, mas “explicitam o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto e conferem a ele sua coerência interativa” (BRONCKART, 2006, p. 149). É válido ressaltar que a classificação de nível mais superficial decorre dessa independência da progressão textual, bem como de os mecanismos enunciativos não se organizarem em séries hierárquicas/isotópicas, servindo, “sobretudo, para orientar a interpretação dos destinatários” (BRONCKART, 2008, p. 90).

Nesse sentido, coerente com a noção de responsabilização enunciativa, é nesse nível que se dá a distribuição das vozes a partir das quais manifestam-se as avaliações (julgamentos, opiniões e sentimentos) do produtor acerca do conteúdo temático. Por sua vez, essas avaliações são marcadas por unidades ou processos de modalização (BRONCKART, 1999, 2008). Sendo assim, o nível enunciativo é dividido em dois subgrupos: as vozes e as modalizações, observadas através de um variado número de unidades linguísticas.

O nível semântico se refere “à interpretação das análises dos níveis textuais voltada para os elementos semânticos ou as categorias de agir explícitas nos níveis de análise anteriores” (SILVA, 2013, p. 58). A autora destaca que é a partir desse nível que é realizada a interpretação do agir reconfigurado em textos, dos actantes e seus papéis no discurso. Tal nível também engloba a interpretação dos elementos tematizados nos discursos dos actantes, no que se refere ao próprio trabalho. Desse modo, a observação desse nível também contribui para a interpretação do agir didático (SILVA, 2013), conceito desenvolvido pela autora, em sua tese de doutorado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a ótica assumida pelo ISD, nos comunicamos por meio de produções verbais (orais ou escritas) efetivas, ou seja, por meio de textos. Gonçalves e Ferraz (2014) explicam que, de acordo com essa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa deve ser marcado pela emergência de atividades linguageiras que favoreçam o desenvolvimento do ser humano, por meio de suas capacidades de linguagem.

Os gêneros textuais, enquanto objetos de ensino, consistem em instrumentos culturais e didáticos e “permitem o reagrupamento de uma imensa variedade de textos disponíveis em função de aspectos genéricos, tais como conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações de unidades linguísticas” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Mediante os processos de transposição didática, esses objetos envolvem os professores e suas representações acerca do que é ensinado. Assim, pensando o contexto de ensino de gêneros textuais em consonância com os parâmetros assumidos pelo ISD, as particularidades que emergem no contexto de interação entre professores e alunos refletem o modo como cada professor desempenha sua prática.

Nessa perspectiva, as línguas sofrem uma estruturação complexa ao se adequar aos objetivos escolares. Além disso, a leitura, a escrita, a gramática, bem como outros componentes de ensino são redefinidos em virtude das “expectativas sociais, das mudanças educativas e dos avanços científicos das disciplinas de referência” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019, p. 23). Tendo em vista essa complexidade, salientamos a relevância de se compreender o modo como cada professor desempenha sua prática através do seu agir, uma vez que consiste em um componente importante diante de uma teia de fatores que influenciam o ensino e a aprendizagem dos objetos de ensino.

Por fim, em conformidade com os apontamentos de Gonçalves e Ferraz (2014), destacamos que o reconhecimento dos princípios inerentes aos gêneros textuais permite compreendê-los além da materialidade linguística. Ou seja, ao considerarmos esses princípios, destacamos as relações sociais, aspectos filosóficos, sociológicos e ainda estruturais da língua.

REFERÊNCIAS

- BALTAR, M. **O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD.** In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p.149-150.
- BARRICELLI, E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular da educação infantil.** 2007. 323 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Tradução: Anna Rachel Machado e Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de letras, 2008.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo.** Tradução de Machado, A. M. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J.P.; MACHADO, A. R. **Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional.** In: MACHADO, A. R. (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, p.131-163. 2004.
- DE PIETRO, J.F.& SCHNEUWLY, B. **O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática.** In: NASCIMENTO, E.L. (Org.). Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes, [2002]2014, p. 51-81.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Seqüências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, [2001] 2004, p. 95-128. DOLZ, Joaquim. 2016. **As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf>. Acesso em 20/04/2016.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. **Uma disciplina emergente: a didática das línguas.** In: NASCIMENTO, E. L. (org.) **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.** 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 21-50.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. **Sequência didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes.** In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). *Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 71-72.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.* Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; BARALDI, G.; ABREUTARDELLI, L. S.; TOGNATO, M. I. R. *Relações e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo.* In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. (org.). *O trabalho do professor em uma nova perspectiva.* Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 15-29.

MAZZILO, T. M. *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem.* 2006. 189 f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

REINALDO, M. A. ALVES, M.A. *Didatização de gêneros textuais e agir docente.* In: ARAÚJO, D.L. *Caminhos do POSLE: identidade, estudos e formação de pesquisadores.* Campina Grande: EDUFPG, 2019.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. *O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública.* 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, C. M. *O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação.* 2013. 477 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA-HARDMEYER, C. *Gestos e agir didático do professor de língua portuguesa: entre o gênero textual e a gramática.* *Revista L@el em (Dis)curso*, São Paulo, v. 7, p. 121-157. 2015.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, mais precisamente a partir da década de 1980, muitos estudos foram desenvolvidos no âmbito da Linguística Aplicada (LA), objetivando investigar o agir docente, estudos estes que têm como alicerce, em especial, os pressupostos teóricos-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ABREU-TARDELLI; CRISTÓVÃO, 2009, CRISTÓVÃO, 2011, MEDRADO; PÉREZ, 2011, FERREIRA et al., 2011, PÉREZ, 2014, entre outros) e que nos revelam a necessidade de continuarmos desvelando o trabalho docente em virtude de sua complexidade e da compreensão de que o professor não é mero executor de tarefas, mas mediador do processo de produção de conhecimentos, o que exige reflexão e interpretação acerca da própria prática.

Assim, para o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), corrente cujo interesse centra-se na compreensão do desenvolvimento humano, o professor torna-se produtor e receptor de conhecimentos e o trabalho educacional começa a ser visto em sua totalidade, o que contribui para a compreensão do ensino como trabalho. Ademais, o agir docente, nesta perspectiva, pode ser analisado pelas representações construídas e validadas socialmente (MACHADO, 2004), seja por meios de ordem linguístico-discursiva ou por um nível vinculado à interpretação, ancorado na Semântica do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004).

Tomando como base a Semântica do Agir e as noções da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, o objetivo desse trabalho é investigar a configuração dos planos do agir docente no trabalho do professor de língua portuguesa do Ensino Médio em sala de aula.

Os dados analisados foram gerados a partir dos princípios estabelecidos tanto pelo ISD, com a entrevista semiestruturada e gravações de aulas (configurando o pré-trabalho e a execução, fase do trabalho realizado), quanto pela Clínica da Atividade, na fase de pós-tarefa e reflexão das ações realizadas, cujo instrumento se deu pelo método da autoconfrontação simples (CLOT, 2001, 2006), que inclui a produção de um comentário oral do próprio trabalhador acerca de sua aula.

Com relação à metodologia adotada, esta pesquisa se caracteriza como interpretativista, vinculada à pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. A escolha dessa metodologia justifica-se por duas razões: a) buscamos descrever e interpretar os dados obtidos, de modo a compartilhar as constatações com a sociedade; e b) priorizamos a qualidade dos dados obtidos. De forma mais precisa, “preocupa-se com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica” (GONSALVES,

1 Este capítulo está vinculado à pesquisa de mestrado, intitulada “O agir docente nas práticas de ensino de leitura: o que nos dizem os professores do ensino médio”, defendida em 26/07/2016, no POSLE (UFCG), assim os dados aqui analisados constituem um recorte da referida dissertação produzida por Andrade (2016) sob a orientação de Alves, M.F.

2 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. E-mail:stephanie.andrade91@hotmail.com

3 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora da área de Linguagem na Unidade Acadêmica de Educação (UAED/UFCG). E-mail: fatima.uaed@gmail.com

2007, p. 69). Assim, buscamos fazer parte do contexto pesquisado, de maneira a interagir com os seus sujeitos, não agindo como meros observadores, neutros e distantes do objeto. O sujeito participante da pesquisa foi um professor de língua portuguesa do ensino médio de uma escola pública da cidade de Campina Grande.

A fim de atingirmos o objetivo a que nos propusemos, organizamos o artigo da seguinte forma: inicialmente, discutimos a noção do agir, as concepções de trabalho docente e os planos do agir que norteiam o trabalho docente, ancorados no ISD, na Clínica da Atividade e na Ergonomia da atividade; em seguida, explicitamos os aspectos metodológicos que nortearam o trabalho. Na terceira seção, apresentamos nossa leitura dos dados, e finalmente, apresentamos nossas considerações finais.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O agir docente à luz do Interacionismo Sociodiscursivo e as noções de trabalho

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente ancorada no Interacionismo Social, conforme já foi discutido no capítulo 01 desta coletânea, compreende o agir como as variadas intervenções humanas no mundo, e que, por sua vez, inclui diversos tipos de trabalhos, que são decompostos e transformados em tarefas, os quais são realizados através de gestos ou atos exclusivos de cada profissão (BRONCKART, 2006, 2008). Nesse sentido, para interpretar o agir, podemos analisar o uso da linguagem em textos, sejam orais ou escritos, posto que revelam concepções do sujeito ou de determinados grupos que estão associadas às escolhas linguísticas. No quadro do ISD há novas perspectivas e métodos que tratam da relação entre linguagem e trabalho.

A noção de *trabalho* advém das Ciências do Trabalho e é através dos estudos das correntes teóricas da Clínica da Atividade (doravante CA) e da Ergonomia da Atividade, representadas por estudiosos como Clot (1999, 2010), Faïta (2002), Nourodine (2002), Lousada (2004), Souza-e-Silva (2002) entre outros, que o trabalho com foco nos estudos linguísticos passa a ser reconhecido.

Baseando-se nos estudos da Ergonomia, o trabalho pode ocorrer sob duas dimensões, a priori: 1) *trabalho prescrito* que se refere à forma como o trabalho está programado para ser realizado; 2) *trabalho realizado*, isto é, o resultado da adaptação à tarefa ou o que foi posto em prática pelo trabalhador. Assim, as atividades são prescritas aos trabalhadores que, por sua vez, para conseguirem realizá-las terão que adaptá-las à situação real a qual estão inseridas.

Clot (1999) enfatiza que o trabalho realizado não se restringe ao que foi posto em prática, mas considera também o que poderia ter sido feito ou acontecido na execução da tarefa. Desse modo, o referido autor sugere mais um conceito de trabalho, o real, que associado à Clínica da Atividade permite levar em conta a tarefa que se desejou fazer, isto é, todo aquele agir que o trabalhador não pôde realizar e o que de fato foi posto em prática, abrindo assim espaço para que possamos perceber as emoções, impedimentos, inibições, intenções proferidas pelos agentes.

Nessa direção, Bronckart (2006) propõe conceitos que podem nos ajudar a entender as formas do agir, a saber:

- **AGIR** – refere-se ao dado a ser analisado e representa as mais diversificadas intervenções do homem sobre o mundo;
- **ATIVIDADE** – forma coletiva de compreender o agir;

- **AÇÃO** – maneira particular de que cada sujeito utiliza para interpretar o agir;

O termo agir está pautado, portanto, em ações e atividades de diversas ordens reguladas pelos indivíduos a partir das interações verbais que eles realizam. Na visão de Bronckart e Machado (2004), os termos *atividade e ação* estão alicerçados nas categorias de uma Semântica do Agir, que visam interpretar o trabalho a partir de textos e discursos. Nesta última categoria, “qualquer ação implica um agente que, ao fazer uma intervenção no mundo, mobiliza determinadas capacidades mentais e comportamentais[...]” (BRONCKART, 2008, p.19).

Discutindo sobre tais termos, Bronckart e Machado (2004) argumentam que a atividade e a ação mobilizam três planos, que compreendem as categorias de análise da Semântica do Agir, a saber: i) *os motivacionais*, ii) *os intencionais* e iii) *os recursos*. Tais planos compreendem respectivamente: i) distinção das razões que leva a agir, razões prospectivas, que podem ser da ordem dos determinantes externos originados no coletivo ou dos motivos interiorizados por uma pessoa particularmente; ii) distinção das finalidades, assumidas pelo coletivo e validadas socialmente, e dos motivos, razões do agir interiorizado por um indivíduo em particular; e iii) distinção dos instrumentos externos presentes no ambiente social, que podem ser materiais ou tipificações do agir disponíveis ou não para o indivíduo, e as capacidades internas do agente, mentais ou comportamentais. As noções apresentadas estão explicitadas a seguir:

Quadro 1: Categorias da Semântica do Agir humano

NÍVEIS		
PLANOS	COLETIVO	INDIVIDUAL
Motivacional (Por quê?)	Determinantes Externos	Motivos
Intencional (Para quê?)	Finalidades	Intenções
Recursos do agir (Como?)	Instrumentos	Capacidades Mentais

Portanto, a noção do agir docente, baseada na vertente do ISD e na Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade pode nos mostrar subsídios para refletirmos acerca do trabalho do professor na sociedade e também em sala de aula. A partir das categorias apresentadas, passaremos a descrever os aspectos metodológicos que nortearam o trabalho.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A fim de alcançarmos nosso objetivo e devido a pesquisa inserir-se no campo da Linguística Aplicada, a investigação é de natureza qualitativo-interpretativista, de base etnográfica, considerando que os dados valem por seus significados, além de que o pesquisador busca fazer uma interpretação dos dados, selecionando-os “[...] através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico” (CRESWELL, 2007, p.186-187), passando a utilizar sua subjetividade na obtenção e análise dos dados.

O professor participante da pesquisa, à época da geração dos dados⁴, lecionava a disciplina de língua portuguesa nas turmas de 1º ano do Ensino Médio, em uma escola pública na cidade de Campina Grande. O professor será identificado como P1, de modo a preservar sua identidade e com vista a não romper com os princípios éticos da pesquisa.

Os dados foram gerados obedecendo aos seguintes procedimentos:

- **Entrevista semiestruturada com o professor (pré-tarefa)** – consistiu em realizar perguntas referentes à formação acadêmica dos professores, concepções e práticas de leitura enquanto objeto de ensino e experiências proporcionadas por formações continuadas para o trabalho com a leitura em sala de aula. A entrevista foi gravada em áudio.
- **Filmagem das aulas** – as aulas do professor participante foram gravadas em vídeo e áudio pela própria pesquisadora em dias acordados com o professor. As aulas foram gravadas nos meses de junho e julho de 2015. Cada aula tinha em média 1h:35min. de duração (aulas geminadas). Estas filmagens foram utilizadas nas sessões de autoconfrontação, método que será descrito a seguir.
- **Sessões de Autoconfrontação Simples (pós-tarefa)** – foram realizadas três sessões com o professor. Selecionamos trechos de aulas referentes ao trabalho com a leitura e as falas proferidas pelo docente, isto é, tudo que ele comentou, descreveu, argumentou e questionou sobre a aula à qual assistiu, foi gravado em áudio e posteriormente transcrito⁵.

Como indicamos acima, utilizamos o método da Autoconfrontação Simples (doravante ACS), procedimento que consiste em filmar o trabalhador em seu campo de atuação, em plena execução de suas tarefas. Depois, o pesquisador seleciona algumas sequências da filmagem realizada, que serão assistidas junto com o colaborador. Nesse momento, o pesquisador pode suscitar o diálogo sobre as ações e tarefas que foram realizadas. Para tanto, o pesquisador solicita que o trabalhador analise sua situação de trabalho à medida que assiste ao filme, direcionando o trabalhador a pensar sobre sua prática (CLOT, 2006).

Assim, o método da autoconfrontação, além de propiciar um diálogo entre o professor e sua própria aula, permite que ele olhe para si enquanto outro, como um espelho que propaga sua própria imagem. Medrado (2008, p.209) compara, de modo metafórico, o método como um processo de espelhamento, uma vez que, ao proporcionarmos a um docente “[...] a chance de descrever e interpretar a sua própria prática – de se olhar no espelho – ele pode, efetivamente, através do seu discurso [...] influenciar as representações que um grupo todo tem do processo de ensino e aprendizagem”.

Portanto, o nosso *corpus* é constituído pelos textos gerados a partir dos procedimentos explicitados, sendo utilizados para este artigo excertos dos textos da entrevista semiestruturada e das sessões de autoconfrontação.

4 Os dados foram gerados em 2015 durante a realização da pesquisa de mestrado de Andrade, com foco no agir docente nas práticas de ensino de leitura, conforme mencionado antes.

5 A transcrição dos áudios, tanto da entrevista, quanto das sessões de autoconfrontação, foi realizada com base na Análise da Conversação, a partir das normas estabelecidas por Marcuschi (2001).

Os planos do agir no trabalho do professor de língua portuguesa⁶

Ao analisarmos os textos da entrevista e das sessões de autoconfrontação, considerando os planos do agir vinculado às categorias da Semântica do Agir, chama-nos a atenção como o docente mobiliza os planos durante o trabalho com a leitura. Ele apresenta motivos, intenções e capacidades para seu agir docente que estão relacionados às suas práticas de ensino de língua portuguesa.

Ao descrever tais práticas, o professor explicita o porquê trabalhou a leitura de determinado modo e quais estratégias foram utilizadas, evidenciando o plano da ordem dos motivos, conforme exemplifica o segmento a seguir:

Exemplo 01:

Pesquisadora – *Professor, o que o senhor pode descrever ou explicar, desse momento, desse segundo momento em que a leitura foi novamente introduzida em sua aula? Esse foi o momento em que o senhor começou a explicar o conteúdo, depois faz a leitura em voz alta de alguns exemplos do livro didático, então como é que o senhor explica ou descreve esse momento?*

P1 – *Olha (+) eu tenho a impressão seguinte (+) de que nessa hora aí ((da leitura em voz alta)) você está reforçando a importância da leitura, mesmo quando o aluno não faz a leitura, a pessoa que estiver aqui orientando tem/tem que fazer esse reforço, por que... porque também é uma forma de você mostrar para o aluno que só quem aprende, só quem domina a aprendizagem, é o autor, é o leitor. [...] (Segunda sessão de autoconfrontação)*

No segmento transcrito acima, P1 explica que, ao exemplificar o conteúdo que está sendo ministrado, a partir da leitura de trechos presentes no livro didático, reforça para os alunos a “importância da leitura”, até mesmo para os que não leem o material utilizado durante a aula. As expressões “nessa hora aí” e “a pessoa que estiver aqui orientando” evidenciam que é a partir do momento da leitura em voz alta, realizada em sala de aula, que P1 busca instigar o aluno a ler, a ter interesse pela leitura. No entanto, sabemos que o trabalho com a leitura vai muito além de ler voz alta, é necessário o docente proporcionar meios e estratégias que mobilizem os conhecimentos dos alunos de modo que faça com que eles, ao mesmo tempo em que compreendam um texto, produzam novos significados (Cf. SÁNCHEZ, 2008).

Destacamos também o seguinte trecho de fala proferido por P1, durante a segunda sessão de ACS: “porque também é uma forma de você mostrar para o aluno que só quem aprende, só quem domina a aprendizagem, é o autor, é o leitor [...]”. O uso da conjunção explicativa porque revela que o motivo pelo qual P1 leu os exemplos contidos no livro didático para os alunos foi mostrar que a aprendizagem só ocorre a partir da leitura. Esse trecho revela ainda confusão e falta de clareza do professor em relação aos processos de aprendizagem, pois segundo a visão do professor, só quem lê aprende e só quem domina a aprendizagem é o autor ou leitor, o que, a nosso ver, é problemático, porque contraria as concepções de leitura interacionista e sociointeracionista, uma vez que, em conformidade com Sánchez (2007), tais teorias defendem que o leitor mobiliza diversos conhecimentos prévios adquiridos no meio social e que faz uso de um conjunto de estratégias que o auxiliará no processo

⁶ Enfatizamos, mais uma vez, que os dados aqui analisados pertencem a um trabalho de dissertação, e, portanto, analisaremos a fala de um dos participantes (P1), atentando para os três planos do agir, a saber, o de ordem motivacional, intencional e das capacidades.

de compreensão e interpretação textual, tais como: reconhecer os propósitos comunicativos, implícitos e explícitos, propostos pelo autor; realizar as inferências necessárias para completar o texto; reformular os fragmentos do texto, para auxiliar a compreensão (DOLZ, 1996). Nesse sentido, a aprendizagem pode ocorrer a partir de outros meios, que não só a leitura, enquanto processo de decodificação ou em voz alta e a escrita mecanizada do que é lido.

Assim, vemos na fala de P1 que ele busca dar significados e explicações as suas ações, revelando, a partir das escolhas lexicais, razões de ordem interna que o levam a trabalhar a leitura de modo sistemático (BRONCKART E MACHADO, 2004).

No plano da intencionalidade, o professor expressa sua intenção de trabalho quando tece questionamentos aos alunos em meio a uma explicação sobre a semana de arte moderna:

Exemplo 02:

Pesquisadora – *Neste momento da aula o senhor pergunta aos alunos: “Você se acha influenciado? Vocês são influenciados?” E eles: “Não”, uns dizem que não, outros dizem que sim... depois o senhor fala da sua influência: “Eu, enquanto professor, eu sou influenciado. Eu sou influenciado por alguns teóricos”, e em uma aula que o tema é Arte Moderna, com que intenção isso foi... Essa discussão foi provocada nesse momento?*

P1 – *[...] Assim (+) a intenção é porque (+) o grande problema da semana de Arte Moderna (+) a semana de Arte Moderna existiu justamente por isso, né, pela influência que Anita Malfatti teve das vanguardas europeias /.../ Então a grande pergunta que eu queria fazer pra eles era justamente perguntar pra eles se eles eram influenciados por um determinado acontecimento, teórico, ou/ ou o que quer que seja, pra mostrar pra eles que nós vivemos em uma sociedade (+) que nós vamos ser influenciados o tempo todo /.../ A provocação é porque eu acredito que nós somos influenciados o tempo todo /.../ (Primeira sessão de autoconfrontação)*

Observamos nesse exemplo a intenção do professor-participante ao revelar qual efeito pretendia alcançar a partir de uma aula de literatura. Nesse sentido, a indagação que P1 faz aos alunos teve o intuito de fazer com que eles pensassem e refletissem acerca da influência do meio social sobre as nossas ações rotineiras. Destacamos do segmento transcrito acima, o seguinte trecho de fala: “Então a grande pergunta que eu queria fazer pra eles era justamente perguntar pra eles se eles eram influenciados”. A forma verbal *eu queria*, conjugada na primeira pessoa do pretérito imperfeito, revela que a ação atendeu a uma intenção individual do professor. Esta, por sua vez, caracteriza o trabalho docente, que consiste em criar um meio para que se desenvolva a aprendizagem (Cf. RODRIGUES, 2011), e está em conformidade com o que propõe Clot (1999), sobre o trabalho realizado, que abrange não apenas o que foi posto em prática, mas também o que se intencionou realizar.

A atitude do professor, ao direcionar uma pergunta de caráter reflexivo para seus alunos, foi assertiva, visto que ele criou um meio de despertar no aluno o senso crítico, fazendo-o refletir sobre práticas rotineiras as quais ele está exposto.

Mais adiante, ao comentar na primeira sessão de ACS sobre uma de suas aulas, P1 enfatiza que: “A provocação é porque eu acredito que nós somos influenciados o tempo todo [...]”. Esse trecho revela outro plano do agir, o recurso de ordem das *capacidades* mentais, o que demonstra que a discussão do tema em questão (ser ou não influenciado por fatores sociais) só foi possível devido a uma concepção pessoal do professor. Dessa maneira, o uso do verbo flexionado na primeira pessoa do

singular “*eu acredito*” reforça o caráter psicológico e particular do referido plano do agir.

O plano dos recursos também foi percebido em outras falas de P1, conforme evidencia o exemplo abaixo:

Exemplo 03:

Pesquisadora – *Professor, e qual foi a sua intenção ao solicitar que os alunos lessem os trechos do livro didático (+) qual foi a sua intenção ao proporcionar esse momento?*

P1 – A intenção principal é dotar o aluno de conhecimento (+) a intenção maior é fazer com que ele tenha um conhecimento antecipado do conteúdo que vai ser discutido, pra quê? Pra que quando o aluno/ quando o professor puxa uma discussão, peça pra ele fazer a leitura, ele já tenha pelo ,menos a metade de domínio... que tenha uma segurança maior [...] Eu considero que você não ter leitura antecipada é:: você ser pego de surpresa, você aí perde (+) acho (+) que 90% do aprendizado, eu vejo assim. (Trecho da segunda sessão de autoconfrontação).

Observamos no exemplo transcrito que o professor mobiliza o plano dos recursos internos mentais, comportamentais e sentimentais voltados para o processo de ensino-aprendizagem da leitura, conferindo-lhe o papel de protagonista de suas ações.

Nesse sentido, notamos no exemplo 03 que a intenção de P1, ao pedir que o aluno faça uma leitura prévia do texto, é informar aos discentes sobre o tema da aula, além de ser uma prática de reconhecimento do material que será discutido. O professor-participante acredita que esse modo de agir auxilia o aluno a ter um domínio e uma segurança maior, ao discorrer sobre a temática da aula. Essa estratégia utilizada pelo professor é importante, pois possibilita, além de uma interação maior com o texto, o compartilhamento de sentido com o autor e certamente com o professor.

Ainda na fala de P1, a partir do trecho “*Eu considero que você não ter leitura antecipada é você ser pego de surpresa, você aí perde, acho que 90% do aprendizado, eu vejo assim*”, constatamos a dimensão do agir da ordem das capacidades. Nessa dimensão, o indivíduo utiliza recursos mentais e comportamentais (sentimentos, valores, saberes teóricos, conceitos, entre outros) inerentes a uma pessoa em particular. P1, então, enfatiza que, sob o seu ponto de vista, se o aluno não fizer a leitura prévia, antecipada do texto, ele poderá deixar de aprender o conteúdo e reforça através da expressão “*eu vejo assim*” que a concepção que defende está pautada em um conceito particular. O uso do pronome pessoal “*eu*” fica em evidência, de modo a enfatizar a centralidade do discurso do professor. Sendo assim, o professor-participante utiliza os recursos mentais de ordem da capacidade para explicar a sua forma de agir.

Para finalizar a nossa análise, gostaríamos de enfatizar que as dimensões da intencionalidade e das capacidades se complementam, pois o professor, ao falar sobre as intenções que norteiam as suas ações, isto é, o agir, apresenta marcas de individualidade, ou seja, a intenção que faz o indivíduo agir de determinada forma para alcançar um objetivo está embasada em uma concepção ou crença individualizada pelo próprio professor.

Sumarizando esta seção, é possível perceber que o agir do professor-participante está pautado tanto no plano motivacional (dos motivos e dos determinantes externos), quanto nos recursos de ordem das capacidades mentais, uma vez que observamos as referidas dimensões em seus discursos. Assim, constatamos que o agir do professor é norteado por planos individuais e externos, de modo que o trabalho com a leitura envolve o ser integral, em suas diferentes dimensões (sociais, físicas e subjetivas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso desta pesquisa, buscamos investigar a configuração do agir docente nas práticas de ensino de língua portuguesa, tendo em vista que o trabalho do professor é o de propiciar meios que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Para atingir esse objetivo, analisamos as falas dos docentes advindas das sessões de Autoconfrontação Simples (ACS) e da entrevista semiestruturada a partir das categorias instauradas pela Semântica do Agir, neste capítulo, em específico, a autoconfrontação de P1.

Observamos, no discurso do professor, como são configurados os planos motivacionais, intencionais e das capacidades, que significam respectivamente: o por quê dos sujeitos realizarem determinadas ações ou atividades; para quê, com que finalidade e intenção o agir é realizado, e como, a partir de quais instrumentos ou capacidades as ações ou atividades foram desenvolvidas. Tais planos são construídos a partir das experiências do professor, ao trabalhar com a leitura durante as aulas de língua portuguesa. Nesse sentido, ressaltamos a importância de pesquisas que tomam como foco de estudo o agir docente em situações de trabalho, possibilitando aos profissionais a oportunidade de discorrer sobre suas ações, ressignificando suas práticas.

Como vimos nesta pesquisa, ao desvelarmos os planos que orientam o agir docente, constatamos que o docente procura proporcionar meios para alcançar o objetivo das ações e atividades desenvolvidas por ele. Também verificamos que este parece assumir um papel de professor preocupado com a leitura, o que explica a recorrência dos planos de ordem individual.

Cabe-nos ainda comentar a importância do método utilizado para proporcionar um momento de reflexão docente, a autoconfrontação simples, que possibilitou ao docente (re)pensar suas ações, se autoavaliar e (re)posicionar o seu próprio agir de professor. Além dos aspectos citados, chamou-nos a atenção o fato de que, ao discorrer sobre suas ações nas sessões de autoconfrontação, o professor evidencia que o trabalho real também está pautado em uma intenção de realização ou aperfeiçoamento da tarefa a ser executada.

Por fim, corroborando com os estudos de Machado e Bronckart (2009), acreditamos que o trabalho do professor é uma prática complexa que envolve seu ser integral em diferentes dimensões (físicas, afetivas, linguageiras, entre outras), cujo objetivo é propiciar meios que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. E, para execução do trabalho docente, são necessárias atividades pautadas em prescrições que serão materializadas a partir da interação constante com os demais indivíduos envolvidos. Por isso, o trabalho docente não é isolado, mas envolve uma rede de interações que nem sempre são harmoniosas.

Finalizamos, portanto, ressaltando não apenas a importância das pesquisas sobre o trabalho docente no processo de interpretação das próprias ações do professor, mas também a necessidade de pesquisas que busquem compreender e contribuir para transformações do trabalho do profissional de educação, por meio de processos reflexivos que auxiliam na conscientização do agir docente.

REFERÊNCIAS

- BRONCKART, Jean Paul.; MACHADO, Anna Rachel. **Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional**. In: MACHADO, Anna Rachel. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 132-163.
- BRONCKART, J.P. **Por que e como analisar o trabalho do professor**. In: BRONCKART, Jean Paul. Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 203-229.
- BRONCKART, J.P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2012 [1999].
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed. Tradução: Adail Sobral. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2007/[1999].
- CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed. Tradução: Adail Sobral. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRONCKART, J.P. et al. **Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité**. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, Paris, n. 146, 2001, p. 17-25
- CLOT, Yves. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de psicologia social do trabalho**. v. 9, n.2, 2006, p.99-107.
- CLOT, Yves. Trabalho e Poder de Agir. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DOLZ, Joaquim. **Ecrire pour lire, GYmnasium Helveticum**. Zürich (Suisse), n.1, 1996, p. 7-12.
- FAÏTA, Daniel. **La conduite du TGV: exercices de styles**. Champs visuels, Marseille, n.06, 1997, p. 75-86. GONSALVES, Elisa Pereira. **Escolhendo o percurso metodológico**. In: _____. Conversas sobre iniciação a pesquisa científica. Campinas, SP. Editora Alínea, 2007, p. 63-73.
- LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre o trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. 333f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Eduel, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- 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.

NOUROUDINE, A. **A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho.** In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P.; FAÏTA, Daniel (Orgs.) **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-30.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. **As (re)configurações construídas sobre o agir do professor em relatórios de estágio.** In: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Orgs.). **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva Interacionista Socio discursiva.** Campinas: Pontes, 2011, p. 129-156.

SÁNCHEZ, Natalia Labella. **As provas de espanhol da UEL, da UEM e da UFPR: capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos.** 2007, 217f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)- Universidade Estadual de Londrina, 2007.

SÁNCHEZ, Natália Labella. **Capacidades de linguagem: um meio para avaliação da leitura em língua espanhola.** In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo.** Londrina: UEL, 2008, p. 201-220.

SOUZA, Stephanie Andrade. **O agir docente nas práticas de ensino de leitura: o que nos dizem os professores do ensino médio.** 2016, 113F. Dissertação (Mestrado em Ensino e Linguagem)- Universidade Federal de Campina Grande, 2016.

REFLEXÕES SOBRE AS DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS DO EIXO LEITURA

Alachermam Braddylla Estevam da Silva¹

Maria de Fátima Alves²

INTRODUÇÃO

No início da escrita da minha dissertação de Mestrado, intitulada *O planejamento de atividades de ensino de leitura no contexto da formação inicial do curso de Letras*, sob a orientação da professora Maria de Fátima Alves, coautora deste capítulo, foi feito um levantamento de pesquisas com foco na leitura. Dentre essas pesquisas, merecem destaque os estudos de Leurquin (2001), Sanchez (2008), Hila (2009), Alves (2011) e Barbosa (2016).

A leitura está presente em nossas vidas antes mesmo de adentrarmos na esfera escolar, mas é na escola, instituição responsável pelo seu ensino, que a prática da leitura é desenvolvida e aprimorada. Ela se configura como porta de entrada para termos acesso ao conhecimento, possibilitando aos sujeitos participarem e exercerem diversas práticas sociais. Para tanto, ao ser tomada como objeto de ensino, é apresentada a partir de diferentes abordagens, tendo em vista o foco que lhe é dado.

Defendemos, então, que o propósito do ensino de leitura na escola deve ser o de oferecer suportes que tornem o ato de ler uma ação dinâmica e produtiva, pensando no leitor como um sujeito que busca significados, constrói sentidos e que faz usos deles nas diferentes práticas sociais, rompendo-se a ideia de que a leitura é um ato mecânico e homogêneo de extração de significados presentes na superfície do texto.

Bezerra (2010, p. 67) afirma que todo professor precisa estar plenamente consciente da importância da leitura para todas as áreas de conhecimento que constituem o currículo escolar, o que implica seu reconhecimento, independentemente da área de conhecimento específico de cada professor, visto que a aprendizagem dos diversos conteúdos demanda necessariamente o trabalho com a leitura e a compreensão de textos. Assim, todo professor deve, primeiro, constituir-se a si próprio como leitor proficiente, sob pena de não dispor das condições minimamente necessárias ao ensino de tal objeto de conhecimento.

Dessa forma, diante do espaço destinado a este artigo, contemplamos as concepções de leitura, fazendo um percurso teórico desde o modelo estruturalista, passando pelo modelo sociointeracionista, até adentrarmos na concepção de leitura do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), a qual é adotada neste trabalho. Segundo esta última perspectiva, a leitura é definida como *atividade de linguagem direcionada à prática social, ao processo de interação entre indivíduos, incluindo o conhecimento de mundo adquirido em sociedade, à construção de sujeitos capazes de atuar como cidadãos críticos e reflexivos* (SÁNCHEZ, 2008, p. 68). Assim, a partir de tal compreensão, busca-se trazer para a sala de aula o ensino de leitura com uma proposta mais produtiva para que se efetive de fato e significativamente a aprendizagem da capacidade leitora dos aprendizes.

Mediante as contribuições do ISD, uma aula de leitura deve partir sempre do texto, manifesto

1 Mestre em Linguagem e ensino (PPGLE/UFPG).E-mail: alacherman_t@hotmail.com

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora da área de Linguagem na Unidade Acadêmica de Educação (UAED/UFPG). E-mail: fatima.uaed@gmail.com

na forma de um gênero textual, o qual deve ser explorado em todos os seus aspectos constitutivos: estruturais, linguísticos, semânticos e pragmáticos, observando a sua função social situadamente no tempo e no espaço. Ou seja, segundo Bronckart (1999), na leitura eficiente, temos que observar aspectos de ordem semântica; de ordem léxico-sintática; e de ordem paralinguística.

Sendo assim, o ato de ler, nesse contexto, significa uma atividade multifacetada, que se realiza pela interação do autor/leitor/texto/ ou autor/professor/aluno/texto, a depender da situação em que o texto esteja sendo lido e explorado. Desse modo, a leitura caracterizada sob esse viés permite visualizar suas modalidades ou estratégias reveladas pelos movimentos interativos e papéis dos sujeitos no processo de construção de sentidos no espaço escolar.

Partindo dessas questões, o professor, portanto, ao preparar a sua aula de leitura, deve observar vários fatores que vão muito além do texto, pois tudo está interligado: contexto social do aluno, autor do texto, objetivos para a aula, temas abordados, e nível de compreensão que deve estar em consonância ao nível da turma. Até a condição física de onde a aula será ministrada, tudo isso será importante para que o professor consiga atingir os objetivos traçados para sua aula, que deve ser cuidadosamente planejada e aplicada considerando as adversidades que poderão surgir no momento do seu agir profissional.

O presente artigo, fundamentado em diversas pesquisas que têm como foco as concepções de leitura, busca refletir sobre diferentes perspectivas para o ensino de leitura e suas implicações no âmbito escolar.

Dessa forma, contempla, além desta introdução, um levantamento teórico em conformidade com a sequência proposta para os modelos de leitura a serem apresentados. Primeiramente, discutimos o modelo linguístico, em seguida o modelo discursivo, posteriormente o modelo interativo e, por último, apresentamos modelo sociointeracionista. Por último, abordamos às nossas considerações finais, seguidas das referências que nortearam o trabalho.

Concepções de leitura e suas diferentes perspectivas

A leitura é focada sob diferentes ângulos, dependendo do que se entende pelo ato de ler. Da concepção mecanicista de leitura até a concepção sócio interacionista, muitos foram os estudos nessa área (KLEIMAN, 2004; HILA, 2009; KOCH, 2006, LEURQUIN, 2014), devido ao grau de importância dessa discussão.

Modelo linguístico de leitura

No modelo linguístico, mecanicista, estrutural ou tradicional, teóricos, viam a leitura como um processo perceptivo de decodificação. O texto é entendido como um objeto com existência própria, independente do sujeito e da enunciação, não passando de mero pretexto para se ensinar o conteúdo gramatical.

Segundo Mascia (2005, p. 46), a leitura, nessa perspectiva, é concebida como decodificação de mensagem que se dá em nível formal, a partir do reconhecimento dos itens linguísticos. Assim, os leitores se constituem como verdadeiros espectadores em busca do sentido que se encontra, de forma imanente, no texto ou na obra em apreciação. Assim, o significado se encontra depositado para sempre nas palavras, sendo a função do leitor resgatar esse significado impresso nos sinais gráficos.

Em conformidade com Leffa (1999) e outros pesquisadores da área, neste modelo de leitura, denominado ascendente, considera-se que o leitor, diante do texto, processa seus elementos componentes, considerando primeiramente as letras, depois as palavras, as frases em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. Ler diz respeito basicamente ao processo de decodificar palavras, o que, na teoria da leitura, significa passar do código escrito para o código oral. Uma vez feita essa decodificação, chega-se, supostamente sem problemas, a um conteúdo.

As propostas de ensino baseadas no presente modelo de leitura veem o texto como uma unidade de sentido absoluto, independentemente de quem o lê e de suas condições de produção. É um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, levantamos hipóteses, fazemos uso de conhecimentos extratextuais, sem nos apegarmos apenas ao estritamente linguístico ou às ideias explicitadas pelo autor (ALVES et al., 2011).

De acordo com Leffa (1996), essa abordagem foi bastante criticada, uma vez que o ensino de leitura fundamentado nela deixa de considerar aspectos importantes para a compreensão do texto, isto é, desconsidera o papel do leitor no processo de construção de sentidos do texto. Logo, o professor, ao assumir essa abordagem de leitura, impossibilita ao aluno ser um leitor crítico, contribuindo para que seja um leitor passivo, que apenas extrai as informações que estão presentes no texto, sem posicionar-se sobre as ideias do autor. Apesar de citar a formação de conhecimento de mundo, tão importante para a concepção interacionista, como veremos posteriormente, ainda considera a leitura como um processo, de certa forma, mecanizado e inerente a um ser biologicamente ativo e não social. Ou seja, é um processo que revela um caráter ainda individual e isolado de leitura, não sendo o texto visto como um objeto empírico dentro de um contexto sociocultural.

Modelo discursivo de leitura

A concepção de leitura apoiada nos pressupostos discursivos baseia-se na Análise do Discurso de linha francesa. A leitura deve passar pelo crivo das condições de produção, isto é, pelo imaginário discursivo – imagens que perpassam o discurso: imagens que os interlocutores fazem de si e do outro, a partir do lugar em que ocupam no contexto histórico-social. Essas imagens constituem o discurso, o qual, por sua vez, é constituído por elas (MASCIA 2005, p. 50).

Nessa perspectiva de leitura, o olhar vem de dentro do sujeito, inteiramente impregnado por sua subjetividade, que se constitui do/no exterior, por sua historicidade. Segundo Coracini (2005, p. 25), o texto é resultado de uma rede constituída de fragmentos sempre vinculados à história e à ficção, sendo assim, ler, compreender ou produzir sentido é uma questão de ângulo, de recepção ou de posição enunciativa.

Para a referida autora, a produção de sentido não é realizada por um autor onipotente que deixa marcas no texto para o desvelamento do significado, mas por sujeitos situados historicamente, que ocupam um lugar e que produzem sentidos a partir desse lugar que ocupa (ALVES et al., 2011).

Corroborando essas ideias, Orlandi (2001) expressa que as palavras não significam em si. É a textualidade que lhes dá significação, ou seja, a interpretação deriva de um discurso que as sustenta e que as provê de realidade significativa. Ainda segundo a mesma autora, texto é um conjunto de relações significativas individualizadas em uma unidade discursiva. Essa ‘individualização’ de

relações constitui a especificidade, o imediatismo de cada texto enquanto acontecimento discursivo.

Ao se trabalhar o processo de leitura, deve-se levar em conta a heterogeneidade do texto. As diferentes posições que o sujeito ocupa ao escrever correspondem a diversas formas de discursos que perpassam o texto, enquanto dispersão de discursos (ORLANDI, 2001). Além de que não há uma leitura textual uniforme, completa, mas múltiplas possibilidades de sentido decorrentes da inscrição dos sujeitos-leitores, no caso os alunos, em formações discursivas e redes de memória, as quais permitem que pensem, sejam críticos, que relacionem o antes e o depois, que entendam a historicidade como parte do sentido, que modifica a leitura.

Sendo assim, na abordagem de leitura discursiva, o sujeito-leitor apropria-se do sentido mais profundo da materialidade textual, a partir do interdiscurso, como memória do saber, em que os não ditos significam no texto. Isso só é possível por meio de muitas e diferentes experiências de leitura, com reflexão e discussão.

Modelo interativo de leitura

Baseando-nos em Leffa (1999), no modelo interativo, o sentido do texto é construído não apenas pela decifração de códigos linguísticos ou pelo acionamento do conhecimento prévio do leitor, mas pelas convenções de interação social em que ocorre o ato de ler. A leitura opera-se através do acionamento, por parte do leitor, de marcas formais deixadas no texto (como os elementos coesivos) que possibilitam acessar a opinião do autor, isto é, quais as razões que levaram o autor a dizer o que disse (MASCIA, 2005, p.47).

De acordo com Koch e Elias (2006), o lugar mesmo da interação é o texto, cujo sentido não está lá, mas é construído, considerando-se, para tanto, as sinalizações textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude responsiva ativa (p. 12). Nesse sentido, espera-se que o leitor concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc.

Nesse sentido, Kleiman (2004, p. 14) apresenta a concepção de leitura direcionada à prática social³ que se estabelece através de um processo dêitico, ou seja, ligado à situação, à história dos participantes, às características do contexto, ao grau de formalidade, à intenção da atividade e à classe social. Para a autora, o ensino da leitura deve ser compreendido como ensino de estratégias que levem em conta o desenvolvimento de habilidades linguísticas, consideradas como atributos de um leitor competente.

As estratégias do leitor são classificadas em cognitiva e metacognitiva, a primeira caracterizada pela leitura operada por inconsciência do leitor, cujo processamento é definido pela autora como consistindo: grande parte, em procedimentos para os quais utilizamos conhecimento sobre o qual não temos reflexão, nem controle consciente (esses procedimentos são de fato chamados de também de automatismos da leitura) [...] (KLEIMAN, 1999, p. 50). E a segunda pelas “operações realizadas com algum objetivo em mente, controle de consciência, isto é, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (KLEIMAN, 1999, p. 50).

Conforme Rojo (2009), as capacidades de leitura, na concepção interacionista, exigem um conjunto de procedimentos por parte do leitor, desde a ativação de conhecimento de mundo até

3 Podemos considerar prática social como formas de organização de uma sociedade das atividades e das ações realizadas pelos indivíduos em grupos organizados. Por meio dessas práticas, definem-se as atividades humanas, bem como os papéis e lugares sociais para aqueles que nela estão envolvidos (HILA, 2009, p. 7).

a produção de inferências, constituindo-se o ato de ler como complexo, dinâmico e participativo. Portanto, o papel dessas capacidades deve ser um dos pontos merecedores de atenção daqueles que desejam adquirir uma fundamentação mais substancial para uma intervenção pedagógica mais segura.

Entretanto, no contexto escolar, a compreensão leitora tomada aqui como uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado (MARCUSCHI, 2001, p. 252), ocorre ainda, na maioria das vezes, como uma simples atividade de decodificação, ou seja, extração de informações prontas no texto. Nesse sentido, entre as diversas pesquisas realizadas, especialmente nos livros didáticos, ainda é possível perceber nos exercícios de compreensão o predomínio de questões fundamentadas exclusivamente no texto, embora diferentes concepções de leitura coexistam na formatação desse tipo de processo.

Nessa esteira teórica, Hila (2009) apresenta uma proposta de leitura centrada nos gêneros textuais, visto que eles abrem possibilidade de se integrar à prática da leitura, da escrita e da análise linguística. Dessa maneira, trabalhar com o desenvolvimento da habilidade de leitura é primordial tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto nas demais áreas do conhecimento. Afinal, como sublinha a autora, a escola como um todo

[...] precisa formar leitores críticos que consigam construir significados para além da estrutura do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade (HILA, 2009, p.159).

Sabendo que é papel da escola formar leitores críticos nos mais variados contextos, Hila (2009) propõe que seja seguida uma determinada ordem de planejamento das perguntas para fazer um caminho metodológico um pouco mais seguro que o daquele baseado apenas no conhecimento empírico/espontâneo, tendo como base a leitura como um processo formado por fases e estratégias distintas, dividido em duas fases:

FASE 1 - PRÉ-LEITURA (Preparação para o encontro com o texto) 1º) Questões de pré-leitura para acionar o conhecimento prévio das crianças (por meio de atividades como utilização de figuras/slides, perguntas e respostas, questionamento recíproco, etc.).

FASE 2- LEITURA (Encontro com o texto) 2º) Questões iniciais de contexto de produção: envolvem alguns dos aspectos do contexto de produção sobre o gênero no geral (por exemplo, o gênero carta do leitor, o gênero fábula, etc.) e não sobre o texto em específico que será lido (pensando no público-alvo crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental), como: que texto é esse? onde podemos encontrá-lo? para que ele serve? para quem ele é normalmente feito/escrito? Etc; 3º) Questões de compreensão e específicas do gênero (texto específico) escolhido para a aula: envolvem o reconhecimento das principais informações do texto, de seu tema, de sua organização composicional, de seus elementos linguísticos e discursivos importantes para a caracterização do gênero; 4º) Questões de

interpretação: envolvem o julgamento, a reflexão e a avaliação do leitor sobre o que foi lido. (HILA, 2009, p. 26).

Do ponto de vista da autora, com o qual concordamos, essas questões se bem trabalhadas e desenvolvidas, no sentido de respeitar essa ordem apresentada, irão ajudar tanto o professor quanto o aluno a perceberem que a produção de sentidos é decorrente da junção dos elementos textuais e também dos elementos contextuais advindos do texto. Assim, conforme assinala Hila (2009) não se aprende a ler bem, com proficiência crítica, apenas lendo, sem nenhum tipo de mediação. Ou seja, o aluno precisa aprender a ler além da decodificação do código, e isso só se torna possível em um ambiente propício com profissionais com formação específica para desempenhar o trabalho docente, que requer saberes teóricos e práticos.

Modelo sociointeracionista de leitura

Uma das abordagens que se destacam na área de leitura e da produção de texto é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a partir da compreensão de que todo texto é produzido e/ou compreendido em uma dada situação de interação e que as ações e práticas de linguagem do leitor só podem ser realizadas por meio da utilização de suas capacidades de linguagem - capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva - numa situação de interação determinada (SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J, 2004; BRONCKART, 1999, 2006; BARROS, 2015).

Em relação à capacidade de linguagem, a capacidade de ação se refere à adaptação das características do contexto e de seu conteúdo referencial. Envolve as situações de interação de uso da linguagem no contexto compartilhado pelos falantes, permitindo que eles adaptem a sua produção de linguagem às situações de comunicação e às características do contexto. A capacidade discursiva, por sua vez, está relacionada com a forma como o falante/produtor seleciona e organiza um tipo de discurso para realizar uma determinada ação de linguagem. Para Barros (2015, p. 113), essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo, relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências. A capacidade linguístico-discursiva está relacionada à arquitetura interna do texto. Conforme Barros (Idem, p. 113), essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a elaboração de enunciados e as escolhas lexicais.

Essas capacidades de linguagem, embora classificadas em três níveis distintos, não operam de forma compartimentada ou linear. Uma capacidade não age sozinha, pois ela é dependente das demais. E, no caso específico da leitura, os usos dessas três capacidades resultam em uma leitura como prática social, ou seja, prática consciente de produção de sentidos e de interação social. Nessa perspectiva, olhar a sala de aula com as lentes do ISD implica reconhecer e dar importância à linguagem nas interações humanas e profissionais, haja vista que sua tese central consiste no fato de que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem (BRONCKART, 1999, p. 42). Dessa forma, o homem é visto não só como um indivíduo que participa da sociedade, mas como um integrante dela,

que a modifica e que é modificado historicamente por ela. Conforme ainda o autor, as práticas linguageiras situadas (ou textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas.

Assim, partindo dessa perspectiva teórica, compreendemos que o meio no qual o professor está inserido é determinante para o seu desenvolvimento, pois as suas práticas em sala de aula nunca serão as mesmas, embora as situações pareçam similares. Nesse sentido, a linguagem desempenha um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento humano, ao considerar que é por meio dela que os indivíduos se apropriam de representações semióticas existentes, (re) produzindo ou (re) elaborando os fatos sociais e os fatos psicológicos.

Segundo Leurquin (2001), o foco do trabalho com a leitura centra-se na relação entre texto-leitor e contexto, uma vez que a atividade de ler se transforma ao longo do processo. Assim sendo, o texto nessa perspectiva é compreendido como um processo dialógico, discursivo que transcende a materialidade linguística, o leitor é visto como um sujeito ativo, social e historicamente situado. E o contexto diz respeito ao lugar social, histórico e cultural no qual o sujeito está inserido, bem como em que os textos e discursos são produzidos, e não pode ser desconsiderado na produção de construção de sentidos do texto.

Sob o viés dessa perspectiva de leitura, a autora apresenta uma proposta embasada nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD. É explanada em sua proposta de aula interativa a análise de textos a partir de seus níveis, em conformidade com Machado e Bronckart (2009); uma releitura da obra de Cicurel (1991) sobre a didática do ensino de leitura; e uma atividade de produção de textos com base nas sequências didáticas (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Assim, seu foco de análise centra-se no texto, em forma de gênero textual oral ou escrito, em que se pretende desenvolver as capacidades de linguagem.

Leurquin (2014), ao redesenhar a proposta de Cicurel⁴ (1991), unifica a primeira e a segunda etapas, para que elas aconteçam de forma mais produtiva, pois o objetivo maior de ambas é o acionamento dos conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos sobre o tema tratado no texto. Conforme Barbosa (2016, p. 53), nessa etapa deve ser criado todo um cenário de antecipação contextual do texto a ser lido, sendo possível, também, para isso, associar ideias a partir de palavras-chave, para que o aluno se interesse, a partir desse momento, pelo texto e entre no universo da leitura de forma motivada.

Na segunda etapa, a leitura é feita de forma mais criteriosa a partir das entradas no texto elaboradas com base no quadro teórico-metodológico do ISD. São elas: 1) Entrada pelo contexto de produção: O contexto de produção é definido por Bronckart (1999, p. 95) como “um conjunto de parâmetros susceptíveis de exercer uma influência sobre a maneira pela qual um texto é organizado”. O autor elege dois fatores que contribuem para uma situação de ação: um se refere ao mundo físico; e o outro, ao mundo social e ao subjetivo.

O primeiro plano relacionado ao meio físico considera na análise do contexto físico, os

4 Conforme Leurquin (2014, p. 175), na versão original de Cicurel (1991), são apresentadas quatro possíveis etapas. A primeira etapa da aula compreende orientar e ativar os conhecimentos prévios para facilitar a leitura. Utilizando, nesse momento, três técnicas: acionamento dos conhecimentos; cenário de antecipação; e, associação de ideias a partir de palavras-chave. A segunda etapa consiste na observação e antecipação. A terceira etapa refere-se ao ato de ler com um objetivo. E a última etapa está relacionada ao tempo em que o leitor tem para reagir ou refazer as ligações de conhecimentos. Ou seja, momento este em que ele faz uma reflexão e aprofundamento sobre seus conhecimentos prévios e adquiridos sobre o texto.

seguintes parâmetros: a) o lugar de produção; b) o momento de produção; c) o emissor; d) o receptor; O segundo plano diz respeito ao ato de situar uma ação de linguagem em um mundo social e subjetivo que são implicados em uma formação social e em uma forma interativa comunicativa. Este contexto sociossubjetivo também é formado por quatro parâmetros: a) o lugar social; b) o papel social do emissor; c) o papel social do receptor; e d) o(s) objetivo(s) da interação; 2) Entrada pelo nível organizacional do texto: Essa entrada mobiliza a infraestrutura do texto e os mecanismos de textualização.

Segundo Leurquin (2014), ao optar por elaborar atividades baseadas na infraestrutura textual, o professor pode formular atividades relacionadas com a organização do conjunto dos conteúdos temáticos, que podem emergir de diferentes mundos (físico, social e subjetivo), como também podem manter esses três mundos como temáticos de um texto (BRONCKART, 1999). Para as atividades baseadas nos mecanismos de textualização, Leurquin (Idem, p. 178) trata das questões de conexão, coesão nominal e da coesão verbal. As atividades com base nesses mecanismos ressaltam as relações existentes entre os diferentes níveis de organização (BRONCKART, 1999); 3) Entrada pelo nível enunciativo: Essa entrada trabalha com a coerência pragmática do texto, a qual ressalta os posicionamentos do autor do texto frente a determinado assunto. Leurquin (Idem, p. 180) apresenta duas possibilidades de produzir atividades relacionadas com esse nível, uma relacionada às vozes e outra relacionada com as modalizações; 4) Entrada pelo nível semântico: A última entrada no texto diz respeito à semântica do agir e considera os tipos de discurso e as figuras de ação. A autora manteve a última etapa de aula interativa como proposta por Cicurel (1991), apenas sugere que seja realizada uma atividade em que o professor possa socializar as compreensões feitas pelos alunos.

Dessa forma, na proposta de aula interativa de leitura, apresentada por Leurquin (2014), o leitor é um sujeito ativo que mobiliza seus conhecimentos previamente adquiridos e consegue fazer inferências necessárias para atingir um nível satisfatório de compreensão, trazendo para si uma reflexão transformadora de suas práticas sociais, ou seja, o leitor para compreender um texto não precisa só do conhecimento prévio, mas precisa também conhecer o contexto de produção do gênero textual e que precisa mobilizar saberes sobre os níveis linguístico, semântico e enunciativo do texto.

Nesse sentido, concordamos com Alves (2011) que é fundamental que a leitura seja trabalhada a partir dos gêneros textuais, levando em conta os usos e funções sociais desses em uma dada situação comunicativa, visto que não lemos diferentes gêneros da mesma forma, ou melhor, não lemos uma fábula da mesma forma que lemos um artigo de opinião, um bilhete ou uma bula de remédio, cada um desses textos vão suscitar em nós, leitores, um comportamento diferente, em função dos objetivos da leitura, das características dos textos lidos e da situação comunicativa em que lemos (ALVES, 2011, p. 73).

Para tanto, exige-se do professor o conhecimento de teorias que possam embasar a prática da leitura em sala de aula, de forma a unir teoria e prática e alcançar os objetivos estabelecidos. Assim, entendemos, com Leurquin (2001), que o professor de Língua Portuguesa tenha um saber fazer profissional específico de sua função de professor, de formador de leitores (LEURQUIN, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse levantamento teórico que realizamos, podemos observar claras mudanças que surgiram no decorrer dos anos em relação às concepções de leitura. De uma visão que considera o texto como um produto acabado para uma visão em que os sentidos são construídos através da interação entre autor-leitor-texto. Compreendemos que, apesar de a habilidade de decodificar palavras ser importante, ela não é suficiente para o processo de compreensão textual, pois ler não é apenas decodificar os sinais impressos em uma página; é, antes de tudo, interagir, construir um sentido para o texto. Nesse sentido, não cabem mais práticas de ensino de leitura que façam uso do texto para o estudo apenas dos aspectos gramaticais, isoladas do seu sentido, de seu contexto de produção, dos aspectos semânticos e discursivos, dos aspectos estruturais e composicionais do gênero, conforme defendem autoras como Hila (2006), Alves (2011), Leurquin (2014), dentre tantos outros.

Como já afirmamos na introdução, este artigo defende um ensino de leitura pautado na concepção do Interacionismo Sociodiscursivo, segundo a qual uma aula de leitura deve ser interativa, considerando aquilo que os alunos já possuem de repertório cultural, que acrescente a esse conhecimento prévio, adquirido pela vivência de mundo, novos conhecimentos, que transformem reflexivamente suas práticas sociais, fazendo-os sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, e assim, protagonistas do seu agir social.

Portanto, ao considerarmos o processo de ensino/aprendizagem da leitura em toda a sua complexidade, que envolve a compreensão do código linguístico, dos aspectos textuais, discursivos, interacionais, entre outros, ressaltamos a importância do papel do professor como mediador que, por sua vez, deve promover práticas de leitura significativas, para que os educandos avancem na complexidade da leitura através do uso de estratégias de leitura. Com isso, almejamos que se façam presente nas escolas, sejam elas públicas e /ou privadas, práticas de ensino de leitura que formem alunos/cidadãos cada vez mais críticos e reflexivos, e não sujeitos que apenas decodificam o que leem, sem a interpretação necessária em relação ao lido.

Por fim, diante desse percurso sobre as concepções de leitura, é relevante ressaltarmos que a evolução do conceito de leitura não descarta nenhuma das etapas que antecedem a concepção sociointeracionista discursiva, mas, ao destacá-las, é possível ter melhor compreensão da complexidade inerente ao processo de leitura e verificar a importância de cada uma delas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M.F. CORDEIRO, F; RIBEIRO, R. **Formação de Mediadores de Leitura: caderno de teoria e prática**. Campina Grande - PB: UFCG, [s. n], 2011.
- BARBOSA, L. P. L. **Uma visão interacionista socio discursiva de leitura: por uma proposta interventiva para a aula de leitura no ensino básico**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, Fortaleza (CE), 2016.
- BARROS, E.M.D. **A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita**. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n (54.1): 109-136, jan/jun. 2015.
- BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado das Letras: 2006.
- CORACINI, M. **Concepções de leitura na (pós) modernidade**. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, p. 15-44, 2005.
- HILA, Claudia Valéria. **Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais**. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros textuais: da didática da língua aos objetos de ensino*. São Carlos (SP): Claraluz: 2009.
- KLEIMAN, Ângela. **A concepção escolar de leitura**. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 2004. p. 15-30.
- KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 15-64.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEURQUIN, E. V. L. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Educação. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Comunicação. 2001.
- LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **O espaço da leitura e da escrita em situações de ensino e aprendizagem de Português língua estrangeira**. Pernambuco. *Revista Eutomia, Revista de Literatura e Linguística*, p. 167-187, Dez. 2014.
- LEFFA, V.J. **Aspectos da Leitura**. Porto Alegre: Sagra 1996.
- MACHADO, A. R. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e**

metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Compreensão de textos: algumas reflexões.** In: DIONISIO, A. BEZERRA, A. **O livro didático de língua portuguesa: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MASCIA, M. **Leitura: uma proposta desconstrutivista.** In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares.** Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, p. 45-57, 2005.

SÁNCHEZ, Natalia Labella. **Capacidades de linguagem: um meio para avaliação da leitura em língua espanhola.** In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes Fraga. **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo.** Londrina: UEL, 2008.

CONCEPÇÕES DE LEITURA ASSUMIDAS EM DOCUMENTOS PRESCRITIVOS DO PROGRAMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL

Sabrina Silva Ferreira¹
Maria de Fátima Alves²

INTRODUÇÃO

A escola, lugar de construção e disseminação do conhecimento, ao longo dos anos vem sendo objeto de interesse de pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento. Esse interesse esteve voltado, sobretudo, para o espaço escolar, ou seja, as pesquisas focalizavam o que o professor realizava no contexto da sala de aula.

Nesse âmbito, Machado (2004), ao realizar um panorama de pesquisas no campo das ciências da educação, pontua que o fio condutor dos estudos sobre a educação esteve atrelado à eficácia do ensino:

As primeiras preocupações da pesquisa sobre o ensino tiveram caráter pragmático, tendo-se traduzido, numa série de trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos, na tentativa de identificar indicadores da eficácia dos professores. (MACHADO, 2004, p. 05).

Nesse sentido, as pesquisas tinham um caráter avaliativo, pautadas, muitas vezes, em julgamentos dicotômicos sobre o trabalho que o professor realizava em sala de aula, por vezes, preconcebido como certo ou errado.

No campo da Linguística Aplicada, ampliaram-se as discussões acerca do trabalho do professor, que passa a ser estudado a partir de diferentes perspectivas e paradigmas. O trabalho docente é investigado sob outras óticas, sendo o objetivo fundamental da Linguística Aplicada a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial (MOITA LOPES, 2006, p.102). Assim, as lentes para o trabalho docente voltam-se não apenas para o que o professor realiza em sala de aula, mas também para as prescrições, que desempenham papel preponderante no agir docente.

Machado (2004), nessa direção, aponta que as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade. Dessa forma, não há como compreender o trabalho realizado pelo professor, sem levarmos em consideração os materiais que prescrevem sua prática, uma vez que são eles instrumentos mobilizadores e inerentes dos saberes e da ação docente.

Assim, entendemos como trabalho prescrito, consoante Bronckart (2006), aquele definido a priori por documentos elaborados pelas instituições, que se constituem como uma representação do que deve ser trabalhado. São instruções, modelos e programas. No caso do trabalho educativo, manuais, planos de aula, programas, sequência didática, currículos, entre outros.

É sabido que as prescrições não são objetos estáveis, pois se modificam conforme o tempo sócio-histórico, cultural, as relações de poder, interesses sociais, bem como os atores que as produzem.

1 Mestre em Linguagem e ensino (PPGLE/UFPG).E-mail: sabrinasilvaferreira@hotmail.com

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora da área de Linguagem na Unidade Acadêmica de Educação (UAED/UFPG). E-mail: fatima.uaed@gmail.com

Deste modo, tendo em vista a relevância das prescrições como constitutivas da prática educacional, é importante que, enquanto professores e pesquisadores, estejamos atentos aos materiais que circulam, regulam e direcionam a atividade de ensino, haja vista que as perspectivas teórico-metodológicas prescritas nesses materiais irão direcionar o que o professor deve e como deve realizar suas atividades de ensino no âmbito da sala de aula e, conseqüentemente, influenciarão o aprendizado do aluno.

Reiteramos, ainda, a importância deste estudo, haja vista ser o Programa Escola Cidadã Integral um novo modelo de escola recém-implantado no estado da Paraíba que, sem sombra de dúvidas, está reconfigurando todo o contexto educacional, sobretudo as práticas de ensino/aprendizagem, pois, conforme aponta o documento regulador do referido modelo, ele possui método didático e administrativo próprios.

Logo, ao nos preocuparmos como processo formativo dos alunos, sobretudo, com a sua formação enquanto sujeitos leitores críticos reflexivos, nos propomos neste estudo a identificar a(s) concepção (ões) de leitura que subjazem documentos prescritivos do Programa Escola Cidadã Integral.

Buscamos, através desse estudo, contribuir para as discussões teóricas e metodológicas sobre uma das dimensões constitutivas do trabalho docente, o trabalho prescrito, conhecendo melhor a proposta pedagógica do Programa Escola Cidadã integral, haja vista a ausência de estudos sobre o tema.

Para alcançarmos o objetivo traçado, a pesquisa realizada é de natureza qualitativa, de caráter interpretativista e de base documental, uma vez que analisamos o plano de ação da escola contexto de pesquisa e seu caderno de formação.

Assim, para compreendermos o trabalho do professor, tendo em vista ser este, complexo, multifacetado e estar para além do contexto da sala de aula, nos respaldamos nos campos de estudos do Interacionismo Sociodiscursivo, em autores como Bronckart (1999; 2006), Machado (2007), Medrado e Pérez (2011), os quais tecem discussões acerca do trabalho prescrito. E, nos estudos de Kleiman (1993), Leffa (1996), Koch e Elias (2006) e Leurquin (2014), os quais discutem sobre concepções e práticas de ensino de leitura.

O presente artigo está organizado em três seções, excetuando-se esta introdução e as referências. Na primeira, situamos brevemente o enfoque metodológico, bem como o desenvolvimento de geração de dados e instrumentos utilizados. Na segunda, subdividida em duas seções, apresentamos os conceitos norteadores do estudo e as concepções de leitura assumidas nos documentos, à luz desses conceitos. Na terceira e última seção, discutimos algumas implicações dos resultados evidenciados.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa se caracteriza como sendo de natureza qualitativa visto que “procura entender e interpretar fenômenos e processos socialmente situados em um dado contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008), e do tipo documental, a qual é definida por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Respaldadas em Le Goff (1996), assumimos a concepção de documento enquanto

monumento, tendo em vista que, conforme pontua o autor,

o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (p.545).

Ou seja, um documento é fruto de escolhas e intenções de quem o elabora, sendo assim, é um ponto de vista parcial da história, determinado por questões políticas, econômicas, culturais, históricas, sendo, sobretudo, poder.

Gil (2008) discorre que a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Assim, o desenvolvimento da pesquisa documental consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número.

Conforme o autor, existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

Para tanto, para compreendermos a proposta do Programa Escola Cidadã Integral para o ensino de leitura, nos valem os documentos de primeira mão, mais propriamente documentos oficiais, a saber: Caderno de formação do programa Escola cidadã integral

O nosso objetivo, ao analisar o documento supracitado, é identificarmos que concepção (ões) teórica(s) subjaz(em) o documento. Nesse sentido, para a análise, recorreremos ao exame de trechos do documento, observando a recorrência de marcas linguísticas-discursivas que nos revelem a concepção (ões) de leitura do referido documento.

Trabalho docente prescrito: contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo

As ações docentes, concebidas como um verdadeiro trabalho, passam a ser objeto de interesse de estudiosos de diferentes campos teóricos, entretanto é no aporte teórico do interacionismo sociodiscursivo que nos ancoramos para refletirmos sobre os aspectos constitutivos da atividade educacional, haja vista que esta corrente nos fornece um enquadre amplo teórico-metodológico, conforme discorreremos a seguir.

O interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) surge em meados da década de 1980 e carrega em suas bases teóricas pressupostos de outros campos de conhecimento, fundamentando-se principalmente nas ideias defendidas por Bronckart, (1999; 2006); Vygotsky; Saussure e Bakhtin (Volochinov).

Bronckart (2006) conceitua o ISD como corrente da ciência do humano. Uma atitude epistemológica e um posicionamento com relação ao desenvolvimento humano que considera central as questões não apenas da linguagem, mas também dos aspectos formativos. Logo, tende-se a estudar o desenvolvimento humano a partir de um viés linguístico centrado na análise das práticas de funcionamento da linguagem em diferentes contextos sociais.

Por ser tratar de uma teoria que estuda o desenvolvimento do humano, mais propriamente os aspectos linguísticos e formativos, Machado (2007) destaca que o ISD pode ser abordado de dois ângulos, tendo em vista a amplitude de sua tarefa:

Visa a propor uma teoria sobre o estatuto, os modos de estruturação e as condições de funcionamento da linguagem e visa, portanto, a demonstrar esse papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano e, portanto, o seu papel central nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ ou formativas. Nesse sentido, é preciso analisar as condutas humanas levando em consideração suas ações (MACHADO, 2007 p.19-21).

Tendo em vista a sua abrangência, o ISD lança mão de outro conceito importante para se analisar o trabalho docente, o agir, definido por Bronckart (2006, p.137) como “qualquer comportamento ativo de um organismo”. Desse modo, é preciso olharmos para as ações humanas, a forma como o sujeito opera seja oralmente ou por escrito para compreendermos o que o seu comportamento releva acerca de sua identidade enquanto sujeito inserido em diferentes esferas sociais e atravessado por diferentes discursos.

Bronckart (1999), a fim de explicar a relação entre o agir e a linguagem, parte de um método, no qual postula que é necessário “analisar as condutas humanas como ações significantes, ou como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de tudo, um produto da socialização” (BRONCKART, 1999, p. 13). Nesse âmbito, o ISD nos ancora não apenas em termos teóricos, mas também metodológicos, para que possamos analisar as condutas humanas através da linguagem seja ela oral, escrita, gestual entre outras formas de comunicação.

Assim sendo, o ISD enquanto teoria que se dedica ao estudo do humano e dos aspectos linguageiros analisa também as situações de trabalho, fundamentando-se nas bases teóricas da Filosofia e da Sociologia, bem como nas noções advindas da Ergonomia e da Clínica da Atividade,

O ISD, articulando-se com os pressupostos da Ergonomia e da Clínica da Atividade, traz para o cerne das discussões acerca do trabalho docente conceitos até então pouco discutidos, a saber: noções do trabalho prescrito e trabalho realizado:

O trabalho prescrito seria aquele definido a priori por documentos elaborados pelas instituições que se constituem como uma representação do que deve ser trabalhado. A noção de trabalho realizado, denominado real - por sua vez, corresponde à atividade realizada em uma situação concreta. (BRONCKART, 2006, p.86).

Deste modo, como destaca Pérez (2014), a proposta do ISD para a análise do trabalho docente centra-se em um plano geral de pesquisas apresentados por Bronckart (2006) que incluía a análise de quatro aspectos inerentes ao trabalho docente: o trabalho prescrito; o trabalho realizado, o trabalho interpretado e o trabalho interpretado por observadores externos.

Logo, neste trabalho, nos dedicamos a compreender uma das dimensões que envolvem a atividade docente, a prescrição, por a considerarmos umas das facetas primordiais para o desenvolvimento da atividade docente, ao exercer influência sobre o que o professor ensina e

como ensina.

Sobre o trabalho prescrito, Medrado e Pérez (2011, p. 249) enfatizam que o trabalho do professor é influenciado, orientado, definido e até limitado por prescrições as mais variadas, que vão além dos textos prescritivos, envolvendo instâncias as mais diversas que extrapolam o contexto da sala de aula e a escola em que atua o professor.

As autoras chamam atenção para as implicações da prescrição no agir docente, realçando que os textos prescritivos vão além de documentos reguladores, estando condicionados a instâncias superiores e sendo influenciados por fatores diversos. A sociedade, principal agente influenciador, vive em constantes transformações, e a escola, como lugar de promover e colocar em prática as mudanças impostas pela sociedade, é, sem sombra de dúvidas, a mais afetada, recaindo sobre o professor a tarefa de adequar suas concepções e métodos a essas novas exigências.

O fato é que no ambiente escolar os professores vivem imersos em materiais didáticos, diretrizes, currículos, entre outras prescrições que devem colocar em prática. Entretanto, podemos nos questionar: Que materiais são esses? Que aportes teórico-metodológicos estão subjacentes a esses documentos? Que implicações promovem no agir docente?

Suscitadas por esses questionamentos, almejamos, neste trabalho, refletirmos sobre os materiais que prescrevem e regulam as práticas de ensino, sobretudo em um contexto específico, a Escola Cidadã Integral no estado da Paraíba.

Abordagens teóricas de leitura: e a leitura, o que é mesmo?

No âmbito do ensino, a concepção de leitura assumida pelo professor diz muito sobre que aluno pretende formar, contudo é sabido que o professor, ao assumir uma perspectiva teórica, é inevitavelmente influenciado por outras instâncias.

Os documentos que prescrevem sua prática assumem também uma concepção de leitura. Desse modo, para compreendermos que concepção (ões) de leitura subjaz (em) documentos prescritivos do Programa Escola Cidadã Integral, bem como suas implicações no agir docente e na formação de sujeitos leitores, discorreremos sobre alguns conceitos acerca das concepções de leitura, ancorados nos estudos linguísticos, os quais servirão para a nossa análise dos dados posteriormente.

Concepção cognitivista de leitura

A leitura vista como uma atividade de decodificação dos signos linguísticos está centrada em uma concepção cognitivista de leitura, que conforme destaca Smith (1970), parte do pressuposto de que o processamento do texto parte de um processo de construção mental, sendo na memória que se dá a construção de sentidos, ou seja, à medida que o leitor decodifica as palavras, as frases, os períodos de um texto, vai construindo os sentidos. O foco da atividade da leitura está no texto, o texto é o produto de sentidos.

Concepção interacionista de leitura

A leitura vista como uma atividade de interação entre texto e leitor não abandona os pressupostos da perspectiva cognitivista, mas deixa explícito que ler vai muito além de decodificar o

texto. Nessa concepção, leitura ganha uma nova roupagem, centrada em um processo que privilegia a interação. Sobre a perspectiva interacionista de leitura, Leffa (1996), enfatiza que a atividade de leitura é complexa, o que não admite que se fixe em apenas no texto ou no leitor, mas que se fixe nos dois como indissociáveis. Vejamos:

A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus pólos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto. (LEFFA, 1996 p. 17).

Concepção sociointeracionista de leitura

A leitura em uma perspectiva sociointeracionista carrega em suas bases, aspectos da concepção cognitivista e interacionista, todavia vai além, ao considerar que, no processamento de construção de sentido, além de entrar no jogo a decodificação do texto, o conhecimento do leitor, é preciso estar atento às intenções do autor, ou seja, dependendo do objetivo do autor, o texto poderá ganhar novos contornos. Acerca dessa concepção, Koch e Elias (2006) apontam que na construção de sentido do texto, o leitor interage com o autor através de procedimentos interpretativos que, como em um jogo, negociam os sentidos atribuídos ao texto:

Na concepção interacional (dialógica) a língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto considerando o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores (KOCH e ELIAS, 2006, p. 10-11).

Concepção sociodiscursiva de leitura

A concepção de leitura na perspectiva sociodiscursiva ultrapassa os limites do texto, uma vez que, ao levar em consideração a decodificação e a interação social, centra-se no discurso como constitutivo do processo de construção dos sentidos. Leurquin (2014) destaca que a leitura está conectada às determinações sociais e históricas do dizer. Logo, na abordagem sociodiscursiva, a leitura é compreendida como uma atividade social, cultural, histórica, uma vez que um texto é produzido com intenções e essas intenções estão relacionadas ao que se pretende dizer, em uma dada época e em uma determinada situação.

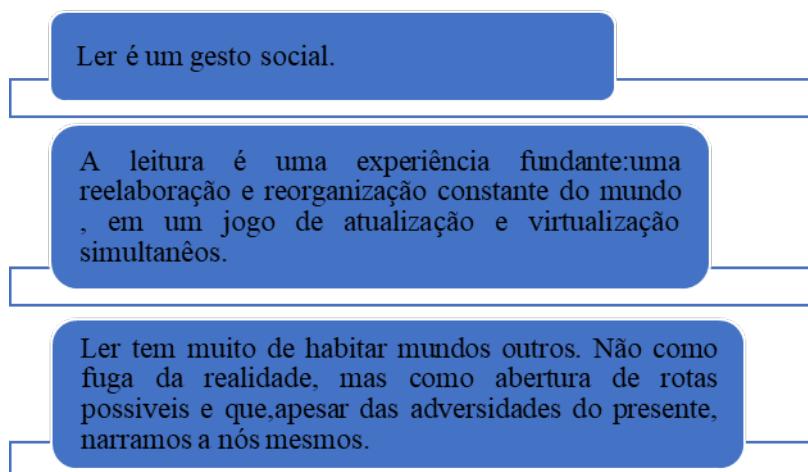
Vale salientar que, enquanto professores e pesquisadores, não defendemos que se privilegie uma ou outra perspectiva, defendemos e reiteramos a importância de que todas as abordagens de leitura se façam presentes. Contudo, é sabido que assumir uma perspectiva é, sem sombra de dúvidas, defender um ponto de vista, e que, quando se está em jogo a formação de sujeitos, não podemos privilegiar apenas uma perspectiva, sem levarmos em consideração as demais, haja vista que, conforme discorremos, estas não são indissociáveis, e compreender um texto em todas as suas dimensões, não será possível, se assumirmos uma postura categórica. Deste modo, acreditamos que

o mais adequado é que todas se façam presentes em nossas práticas de ensino, a fim de formarmos sujeitos críticos e reflexivos.

Abordagens teóricas assumidas pelos documentos

O “Caderno de Formação: Modelo pedagógico - ambientes de aprendizagem” assume em parte uma perspectiva de leitura sociointeracionista, conforme podemos inferir através das marcas linguísticas e discursivas evidenciadas em trechos do documento que demarcam o conceito de leitura.

Figura: Conceito de leitura

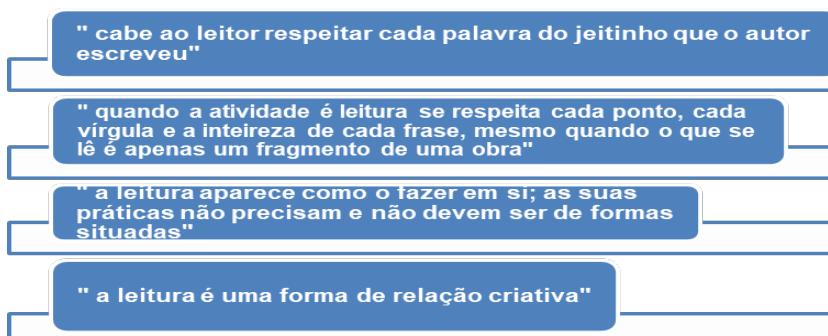


Fonte: dados da pesquisa (2019).

A partir dos trechos acima, podemos inferir que a leitura é uma atividade social, que se manifesta na relação entre o que está materializado no texto pelas palavras do autor e pelo o que é (re) construído pelo leitor. Nessa linha de raciocínio, o documento sinaliza para uma concepção de leitura como atividade interativa, de modo que o ato de ler, compreender e produzir sentidos só se concretiza de forma competente, quando se considera a tríade texto-autor-leitor.

Entretanto, o documento assume apenas em parte a perspectiva interacionista, uma vez que evidenciamos em outros trechos deste a leitura como uma atividade individual, criativa, estruturalista, focando muito mais na importância do ambiente físico “Biblioteca” como lugar “fabuloso”, indispensável para que o ensino de leitura seja produtivo, e/ou para desenvolver a capacidade leitora do aluno do que a mediação docente e a interação no processo de leitura e construção de sentido, conforme são demonstradas nos trechos a seguir:

Figura: concepção de leitura



Fonte: dados da pesquisa de Ferreira (2019).

A partir dos trechos acima se observa que o documento privilegia o foco no texto e no autor, desconsiderando o sujeito leitor enquanto atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto (KOCH E ELIAS, 2006), ou seja, desconsidera o lugar de interação entre texto-autor-sujeito, assumindo a concepção de língua como representação do pensamento, texto como produto e sujeito leitor passivo. Assim sendo, podemos dizer que a leitura é também assumida pelo documento como:

Atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constitutivos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor essas intenções. (KOCH e ELIAS, 2006, p.10).

Além disso, o documento explicita que *as práticas de leitura não precisam e não devem ser de formas situadas* desconsiderando toda a complexidade da atividade de leitura. Nessa perspectiva, Kleiman (2006) aponta que nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas de comunicação, nas mais diferentes modalidades. São as situações sociais, com objetivos determinados e com modos sociais de interação, que determinam os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipos de contextos podem ser construídos pelos participantes. Os contextos não estão já dados; os participantes, na interação, criam contextos de interação.

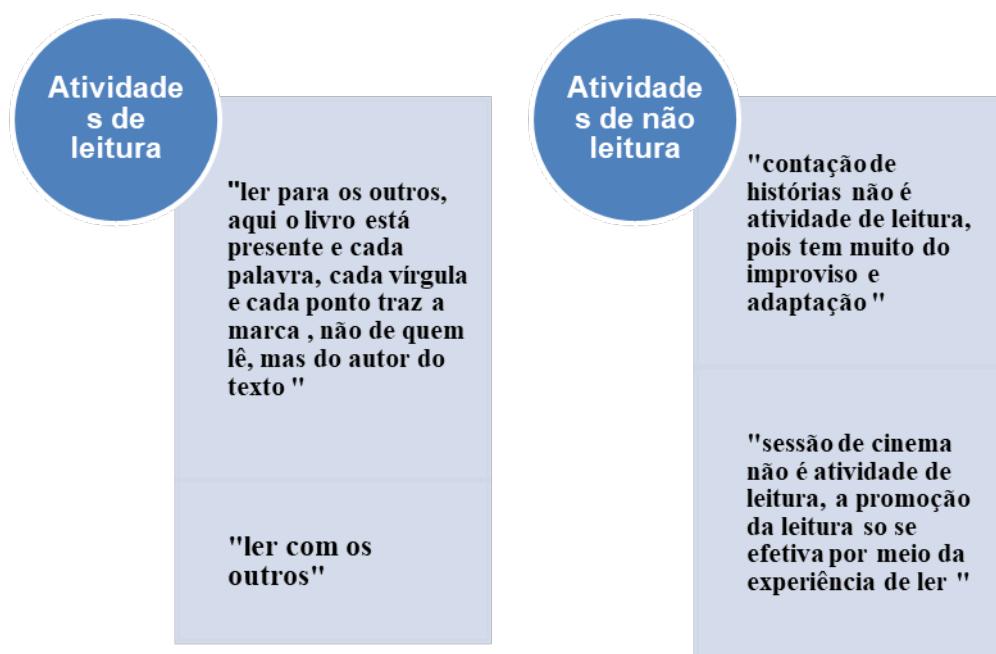
Logo, nesse aspecto o documento distancia-se da perspectiva sociointeracionista e do modelo sociodiscursivo de leitura que corroboramos, uma vez que desconsidera a leitura como prática social situada, que deve considerar os sujeitos envolvidos, quem produziu com que objetivo e para quem produziu, isto é, o contexto situacional de comunicação e produção, conforme defende Dolz (1996):

A compreensão de um discurso é teorizada como um processo de interação entre um leitor ativo e um texto em que as características de um interagem com as do outro para produzir significação específica no contexto em que a leitura se realiza. Compreender um discurso é entender como as representações do mundo são ativadas e organizadas pelos discursos sob o controle dos valores da interação social. (p.07).

Dito isso, a atividade de leitura se materializa quando consideramos esta como atividade complexa, atividade interativa que deve explorar desde o conhecimento prévio dos alunos até a sua capacidade crítica, interpretativa, passando pela compreensão das ideias do autor do texto, contexto de produção, fatores da textualidade, semânticos e pragmáticos, e não como uma atividade simples que se restringe à capacidade de decodificação do texto centrada nas ideias do autor.

É perceptível, a nosso ver, que o documento se alinha mais à perspectiva tradicional, o que fica evidente quando analisamos no caderno de formação o que o referido documento considera e deixa de considerar como atividades de leitura, conforme podemos demonstrar nas marcas linguísticas e discursivas sistematizadas na figura abaixo:

Figura: atividades de leitura e atividades de não leitura



Fonte: dados da pesquisa Ferreira (2019).

A partir dos trechos acima, o documento considera como atividades de leitura a prática de ler para os outros e com os outros, entretanto essa prática está atrelada ao texto impresso, desconsiderando as diversas formas de linguagem, como: imagens, sons e movimentos que acompanham e cossignificam em diferentes gêneros, conforme é preconizado pela Base Nacional Comum Curricular: *o eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação.* (BRASIL, 2017, p. 69).

Na mesma direção, o documento, ao apontar que a contação de histórias não é uma atividade de leitura, pois tem muito do improvisado e adaptação, desconsidera o texto impresso, as ideias do autor na íntegra, revelando uma concepção reducionista de leitura, em que tal atividade tem como foco de abordagem o autor e o texto, de modo que o leitor deve respeitar as ideias do autor, sem questioná-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As prescrições, ao serem tomadas como parte constitutiva da atividade de ensino, tornam-se objeto relevante de estudo e discussões, haja vista que não é possível compreendermos a atividade realizada no âmbito da sala de aula desvinculada de seus direcionamentos prescritivos.

Desse modo, neste artigo, tivemos como objetivo identificar que concepção (ões) de leitura subjaz(em) documentos prescritivos do Programa Escola Cidadã Integral, mais especificamente, o seu caderno de formação. Para tanto, para a análise dos dados, nos norteamos nos pressupostos teóricos que concebem a leitura a partir de uma perspectiva cognitivista, de uma perspectiva interacionista e social e de uma perspectiva sociodiscursiva de leitura, (Kleiman (1993), Leffa (1996), Koch e Elias (2006) e Leurquin (2014)). Com base na teoria, fizemos a leitura e seleção de trechos que nos revelassem marcas linguísticas e discursivas de leitura assumida(s) nos documentos.

Ao analisarmos um dos documentos prescritivos do Programa Escola Cidadã Integral, percebemos que o apresenta a intenção de contemplar a leitura como atividade social, mas parece haver uma predominância da leitura como atividade individual, prazerosa, criativa realizada em um ambiente “fabuloso” e não como uma prática interativa complexa que requer a inter-relação de diversos elementos de natureza cognitiva, social, cultural, linguística etc.

REFERÊNCIAS

- BERTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- KLEIMAN, A. **Aspectos cognitivos da leitura**. 1 edição, Campinas, SP: Pontes. 1993.
- KOCH, I; ELIAS, V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEFFA, V.J. **Aspectos da Leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.
- LEURQUIN, E. V.L. **O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira**. Revista Eutomia. v.14, nº 1, pp. 167-186, 2014.
- LE GOFF, J. **Documento-monumento**. In: Enciclopédia Einaudi. Memória–História, Portugal: Imprensa Nacional Casa Da Moeda: 1997. p. 95-106.
- MACHADO, A. R. (org.). **O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.
- MACHADO, A. R. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- MEDRADO, B. P. PÉREZ, M. (Orgs.). **Leituras do Agir Docente: A atividade educacional à luz da perspectiva Interacionista Sociodiscursiva**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I, n. 1, Julho de 2009.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: O DIZER E O FAZER DE UMA PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Vanderleia Lucena Meira²
Maria de Fátima Alves³

INTRODUÇÃO

Os gêneros textuais enquanto instrumentos mediadores da ação dos alunos no mundo, por meio das práticas de linguagem, assumem papel relevante no ensino de Língua Portuguesa. A sequência didática para o trabalho com gêneros textuais, dessa forma, constitui-se como uma ferramenta imprescindível à apropriação dos gêneros textuais no contexto escolar, sendo fundamental que o professor tenha clareza sobre o que é ela e saiba como elaborá-la, de forma que possibilite aos aprendizes o uso efetivo dos gêneros na escola e fora dela.

O conceito de sequências didáticas (doravante SD), entendidas como “atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, foi proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001) e divulgado no Brasil com a publicação do artigo ‘Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento’, traduzido por Rojo e Cordeiro (2004). Essa tradução se destacou no contexto acadêmico e em alguns cursos de formação continuada, mas até hoje não foi apropriada por muitos docentes que atuam na educação básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento parametrizador do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, publicado nos anos 90, já propunha o texto como unidade básica para o ensino dessa língua, associado à noção de gênero (BRASIL, 1998), e já estabelecia como critérios de avaliação da aprendizagem o atendimento às condições de produção textual (papéis assumidos pelos interlocutores, conhecimentos presumidos do interlocutor, restrições impostas pelo lugar de circulação dos textos) e ao projeto textual em desenvolvimento (BEZERRA; REINALDO, 2017).

Conforme as autoras acima citadas (op.cit p.01), as indicações para o trabalho com o texto, sobretudo nos PCN, encontraram no conceito genebrino de sequência didática um modo de efetivação. Entretanto, a disseminação desse conceito gerou entendimentos diferentes e, conseqüentemente, usos variados. Considerando a importância que a SD assume no trabalho efetivo com os gêneros textuais em sala de aula, este artigo se propõe a analisar a relação existente entre a concepção docente sobre SD e a produção desta por uma professora do Ensino Fundamental da rede pública de Ensino da cidade de Campina Grande (PB).

O material para a investigação foi gerado em uma pesquisa⁴ mais ampla que se insere no âmbito da Linguística Aplicada, pois tem compromisso com o social, uma vez que busca estudar um objeto derivado do cotidiano escolar e contribuir para a compreensão da problemática do planejamento de sequências didáticas na escola básica. Além disso, tal pesquisa estuda o objeto

1 Parte dos conteúdos presentes neste artigo foi publicado pelas autoras na revista virtual *Solettras* do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), no primeiro semestre de 2018.

2 Mestre em Linguagem e Ensino (PPGLE - UFCG). E-mail: vanderleialucena.ped@gmail.com

3 Doutora em Linguística. fatima.uaed@gmail.com

4 Os dados analisados neste estudo fazem parte do corpus de uma pesquisa de dissertação de mestrado, desenvolvida por Meira no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE-UFCG).

dentro do contexto histórico, vinculado ao seu contexto de produção dos dados.

Seguimos a abordagem qualitativa de pesquisa, com base documental interpretativista. Quanto ao tipo, classificamos a presente pesquisa como um estudo de caso, uma vez que envolve um estudo profundo de um objeto de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 1999). Assim, esse trabalho provém da análise da concepção de uma docente do Ensino Fundamental, colaboradora da pesquisa, e da SD construída por ela, em específico, para uma reflexão mais aprofundada sobre a concepção de SD e as atividades construídas para o trabalho com os gêneros textuais na escola.

Considerando o nosso objetivo, justificamos a opção pelo estudo de caso porque nos possibilita focalizar uma situação específica, buscando compreender as singularidades dos dados gerados a partir da produção de trabalho docente, mediante a SD como um instrumento metodológico integrador do Projeto do ensino de língua portuguesa. Interessa-nos um maior entendimento do dizer e do fazer da professora para a compreensão dos elementos capazes de gerar a apropriação dos gêneros textuais no Ensino Fundamental.

A análise desenvolvida neste trabalho se dará a partir de um questionário, com perguntas que abordam o conceito de SD e questões relativas a tal procedimento, respondido por uma professora⁵ da rede municipal da educação básica da cidade de Campina Grande, Paraíba. Essa professora participou de um curso de formação continuada (2016) em formato de extensão, intitulado “Didatização de gêneros textuais no Ensino Fundamental”.⁶ Além do questionário, a análise contempla atividades que compõem uma sequência didática elaborada por essa docente e que se destina a alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e foi aplicada nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, durante os meses de outubro a dezembro de 2016.

Assim, temos, no presente estudo, duas categorias de análises: o dizer/concepção da professora sobre sequência didática; e o planejamento das atividades da sequência didática feito por ela.

O questionário aplicado à professora é formado por quatro perguntas discursivas que dizem respeito ao conceito e ao planejamento da sequência didática. Para este trabalho, fizemos um recorte, de modo que analisamos a resposta dada à pergunta: “*O que você entende por Sequência Didática?*”

O artigo fundamenta-se, teoricamente, em pesquisas desenvolvidas no âmbito dos estudos do Interacionismo Socio discursivo (NOVERRAZ; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; BRONCKART, 1999; MACHADO e CRISTÓVÃO, 2009; COSTA HÜBES, 2014, MIRANDA, 2015; BARROS e CORDEIRO, 2017; BEZERRA e REINALDO, 2017, entre outros) e organiza-se em quatro seções: em um primeiro momento, abordamos o conceito de gêneros à luz do ISD; em seguida, tecemos considerações sobre o conceito de SD e, posteriormente, apresentamos a relação existente entre a concepção docente de SD e a produção de tal sequência por uma docente do Ensino Fundamental. Por fim, apresentamos as considerações finais.

5 A professora colaboradora é licenciada em Pedagogia, possui mestrado profissional em formação de professores, pela UEPB, e trabalha na rede municipal de ensino de Campina Grande-PB.

6 Este curso objetiva oferecer formação continuada, no formato de extensão, sobre didatização de gêneros textuais para professores que atuam em escolas públicas do Ensino Fundamental da Educação Básica da rede Municipal de Ensino da cidade de Campina Grande e alunos da Graduação em Letras e Pedagogia. Ele foi realizado por professores da Unidade Acadêmica de Letras e de Educação da Universidade Federal de Campina Grande e em parceria com a prefeitura Municipal de Campina Grande. O curso teve um caráter predominantemente prático contemplando reflexões teóricas sobre gêneros textuais, o processo de didatização e elaboração de sequência didática de gênero (SDG), o ensino de gêneros textuais e eixos de ensino de Língua Portuguesa e a análise de propostas de atividades didáticas com foco no ensino dos eixos de leitura, escrita e análise linguística.

Gêneros textuais e sequências didáticas: algumas reflexões

Não há dúvida de que os gêneros textuais adentraram às escolas e salas de aula de todo o Brasil, nas últimas décadas, todavia é necessário ainda discutir a noção de gênero, uma vez que há diferentes correntes teóricas que atribuem sentidos diversos ao conceito de gêneros, implicando diretamente na prática docente e na construção de diferentes suportes metodológicos.

Dessa forma e considerando as diferentes vertentes teóricas que tratam sobre os gêneros, ancoramos este trabalho na perspectiva dos estudos do Interacionismo Socio discursivo defendido por Bronckart e outros autores. O ISD retoma teorias de Vygotsky e de Bakhtin, a partir de outro enfoque, e entende que a linguagem surge a partir da diversidade e complexidade das diferentes práticas, o que acarreta as adaptações da linguagem e gera espécies de textos diferentes. Ao nos expressarmos, seja de forma oral ou escrita, estamos lançando mão de gêneros, entretanto, é necessário conhecer bem os gêneros, para que possamos usá-los conscientemente e com intencionalidade.

Sobre a necessidade de conhecer os gêneros textuais, Bronckart (1999, p.48) diz que “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia, ou de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social.” (BRONCKART, 1999, p. 48).

Ao compreender os gêneros como formas textuais relativamente consolidadas que estão vinculadas a diversas atividades (familiar, jornalística, publicitária, acadêmica, jurídica, literária), entendemos que, antes de chegar à escola, vamos estabelecendo contato com os gêneros textuais. Assim, de forma intuitiva, vamos construindo conhecimentos sobre os gêneros e suas regras, desde que nascemos. Todavia, mesmo que alguns gêneros (mais informais) sejam aprendidos por nós, sujeitos, durante nosso dia-a-dia, é necessário aprender outros gêneros textuais. E sendo a escola a maior agência de letramentos, cabe a tal instituição o papel de ensinar os gêneros “mais formais” aos alunos, permitindo que tenham contato com eles e possam compreendê-los, dominá-los e usá-los em situações comunicativas efetivas.

Diante da incumbência de ensinar os gêneros mais formais, a escola, mais precisamente o professor, sente dificuldade no processo de planejamento e de “aplicar” os conhecimentos teóricos durante o seu trabalho. Assim, o processo de transposição didática, a nosso ver, não é efetivado como deveria ser. Sobre transposição didática, é válido destacar o conceito elaborado por Machado e Cristóvão (2009), a partir dos estudos de Bronckart e da “Escola de Didática” francesa. Para as referidas autoras,

o termo transposição didática não deve ser compreendido como a simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p.130).

Assim, transpor didaticamente um conhecimento é torná-lo ensinável e aprendido. Para isso ocorrer, há escolhas (teóricas/metodológicas), mudanças, quebras, transformações. Essas transformações acontecem em três níveis: no primeiro, o “conhecimento científico” sofre mudanças e torna-se “conhecimento a ser ensinado”; no segundo, o conhecimento a ser ensinado transforma-se e passa ser “conhecimento efetivamente ensinado”. Este, por fim, passa por outra mudança e

constitui-se em “conhecimento efetivamente aprendido” (MACHADO e CRISTOVÃO, 2009).

A transposição didática é complexa e permeada por dificuldades. Machado e Cristóvão (2009) apontam alguns dos aspectos que dificultam esse processo, dentre os quais podemos destacar: a seleção dos conteúdos a serem ensinados, que não devem ficar na esfera do senso comum/ideologia; o fenômeno da dogmatização de noções que são selecionadas para o ensino, tornando-as verdades absolutas; a compartimentalização dos conteúdos/noções selecionados e os riscos de evidenciar incoerências globais na proposta oficial, entre outros.

Toda essa problemática gera dúvidas e dificuldades e não permite que o processo de transposição didática seja efetivado de forma coerente e eficaz. Nesse ínterim, surge a sequência didática como um caminho viável para transpor didaticamente um conteúdo.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), como foi dito antes, definem uma sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Desse modo, as sequências didáticas são consideradas um conjunto de tarefas sequenciadas utilizadas para se ensinar um dado conteúdo ou objeto. Constituem-se como uma forma alternativa de material didático, que, para se tornarem mais produtivas, devem contemplar apenas um gênero textual e poucos objetos de ensino e devem ajudar o aluno a dominar um determinado gênero textual, utilizando-o de maneira adequada em determinada situação de comunicação, desenvolvendo, assim, as capacidades de linguagem que estão envolvidas na produção de cada gênero.

O objetivo das sequências didáticas é “fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (NOVERRAZ; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Assim, o trabalho com sequência didática deve propiciar todas as informações e condições para que os alunos compreendam o gênero textual estudado dentro das condições de produção.

Para tanto, concordamos com Cordeiro e Barros (2017), Noverraz, Dolz e Schneuwly, (2004), quando afirmam que, para o sucesso da Sequência Didática de Gêneros (SDG), é necessário levar em consideração alguns princípios teóricos subjacentes ao procedimento. Entre esses, merecem destaque: a) a abordagem da multiplicidade de formas de realização da língua – em gêneros de texto; a concepção de avaliação formativa; a busca pela autonomia do aprendiz; a diversidade das atividades; tarefas e dispositivos didáticos; a abordagem da complexidade das práticas de linguagem; o foco na consciência ampla do comportamento linguístico do aluno (na escolha das palavras, organização do conteúdo, etc.), e a perspectiva construtivista e interacionista da elaboração dos módulos de ensino, entre outros.

Sobre as partes de uma sequência didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98) mostram um esquema com quatro partes: *apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final*. A apresentação da situação, como o próprio nome já diz, é a descrição/apresentação do que os alunos irão estudar e produzir. A produção inicial, que é o primeiro texto, oral ou escrito, produzido pelo aluno e correspondente ao gênero trabalhado e que permite ao professor refletir sobre o que deve ser trabalhado com os alunos e quais capacidades estes precisam desenvolver. Os módulos correspondem às atividades e exercícios sistematizados realizados com os alunos, a fim de eles superarem as dificuldades expostas na produção inicial. E, por último, a produção final, na qual o aluno coloca em prática os conhecimentos adquiridos durante o processo e que serve, também, para que tanto o aluno quanto o professor possam refletir e avaliar todas as ações desenvolvidas ao

longo da sequência.

Como vemos, na metodologia de ensino das sequências didáticas, não basta apenas apresentar aos alunos um exemplar de gêneros, fazer perguntas de interpretação e pedir que o aluno produza um dado gênero textual, como se observa em muitas salas de aula da educação básica e em Livros didáticos de Língua Portuguesa. No procedimento da SDG, é necessário todo um trabalho sistematizado, para que o aluno possa realmente apropriar-se de uma determinada prática linguageira, não tornando-se apenas um decodificador de textos ou um ‘preenchedor de linhas textuais’ O trabalho com as oficinas pressupõe o desenvolvimento de atividades que levem o aluno a aprimorar o seu agir por meio da linguagem. (BARROS E CORDEIRO, 2017).

É necessário compreender as sequências didáticas e a importância de trabalhar os gêneros de forma mais sistemática, considerando as condições de produção e de uso, e permitindo que o aluno possa compreendê-lo, apropriar-se dele, produzi-lo e desenvolver as capacidades de linguagem que são requeridas em uma determinada situação de interação.

Concepção e planejamento de uma SD por uma professora do Ensino Fundamental

A análise do presente estudo advém de um questionário com perguntas que abordam o conceito de SD e questões relativas a tal procedimento por uma professora da rede municipal de educação básica da cidade de Campina Grande, Paraíba. Essa professora participou de um curso de formação continuada em formato de extensão⁷. Além do questionário, a análise contempla atividades que compõem uma sequência didática elaborada por essa docente destinada a alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e foi aplicada nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, durante os meses de outubro a dezembro de 2016.

Assim, temos, no presente estudo, duas categorias de análises: o dizer/concepção de uma professora sobre sequência didática; e o planejamento das atividades da sequência didática.

O conceito de SD segundo a visão da professora colaboradora

Em função do espaço destinado ao presente artigo, consideramos pertinente analisarmos apenas uma pergunta do questionário referente ao conceito de sequência didática, com o intuito de verificarmos como a docente colaboradora da pesquisa concebe tal procedimento didático.

A questão em análise indaga a professora sobre o que ela entende por SD. A resposta dada pela docente foi: “SD – são sequências metodológicas ordenadas em ordem crescente de dificuldade para apreensão do conteúdo, feita para ensino de determinados conteúdos ou execução de projetos”.

Podemos perceber que o conceito de SD da professora é bem genérico centrado na ideia de uma prática metodológica para o trabalho com os conteúdos, levando em conta as dificuldades dos alunos, não fazendo menção ao gênero textual a ser trabalhado durante o procedimento da SD.

7 O curso de Extensão intitulado A didatização de gêneros textuais no Ensino Fundamental, com carga horária de 45h, foi realizado em 2016 (em Parceria UFCG/Secretaria de Educação do Município de Campina Grande) e teve como objetivo principal subsidiar teórica e metodologicamente professores do Ensino Fundamental para a prática de ensino de língua portuguesa a partir da SDG. De forma específica, buscou: 1) compreender a natureza do processo de didatização dos gêneros utilizando a SDG como instrumento didático; 2) discutir a noção de gêneros textuais a partir das necessidades do processo de didatização; 3) analisar e produzir uma SDG a ser aplicada no Ensino Fundamental e 4) refletir sobre a problemática do ensino de gênero nos diferentes eixos do ensino de LP.

A nosso ver, a definição produzida pela professora colaboradora aproxima-se do conceito de Antoni Zabala (1998), que define sequência didática como

um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (...) têm a virtude de manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo em que (...) permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação (ZABALA, 1998 p.18).

Entendemos que a sequência didática não pode ser reduzida simplesmente a um procedimento com certas etapas a serem preenchidas com atividades, não se trata de um mero esquema de fases, como bem ressaltam Barros e Cordeiro (2017). É importante que a SD tenha bases teóricas e objetivos bem claros, a fim de que o aluno possa realmente se apropriar do gênero textual selecionado para ser explorado em sala de aula.

Com isso, não queremos dizer que o conceito apresentado pela professora deva ser desconsiderado. Ele apenas difere em parte da perspectiva do ISD, comumente aceito pelos documentos parametrizadores do Ensino de Língua Portuguesa. A concepção de SD da professora colaboradora da pesquisa, embora não contemple os gêneros textuais, diferindo do grupo genebrino que concebe SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (NOVERRAZ; SCHNEUWLY; e DOLZ, 2004, p.97), considera alguns aspectos relevantes a exemplo da percepção das dificuldades apresentadas pelos aprendizes em relação aos conteúdos, o que, a nosso ver, tem relação com os módulos; e da importância da progressão dos conteúdos, tendo em vista as lacunas dos alunos.

Além disso, percebemos no conceito de Sequência didática da docente participante da nossa pesquisa, a proximidade com o uso da metodologia dos projetos, tão defendida nos PCNs de Língua Portuguesa. Conforme Cordeiro e Barros (2017), com as quais concordamos, o trabalho com SDG deve ter o caráter de projeto de ensino com objetivos que se articulem e se complementem.

Na perspectiva genebrina, o conteúdo está relacionado ao gênero e este é visto como um mega instrumento, usado como ferramenta para o trabalho com o desenvolvimento das capacidades de linguagem envolvidas na produção de um texto (capacidades de ação discursivas e linguístico-discursivas). Segundo as autoras, anteriormente citadas, o aluno precisa perceber a unidade e a integração entre as oficinas, os seus objetos e as atividades que a compõem.

Assim, entendemos que é importante no procedimento da sequência didática possibilitar uma série de atividades didáticas que promovam o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos por meio da leitura e da escrita, independentemente da nomenclatura ou concepção terminológica.

Para uma maior clareza sobre a concepção de sequência didática analisada, recorreremos à reflexão feita por Bezerra e Reinaldo (2017) acerca da diferença entre o conceito de SD no âmbito da didática e no da didática da Língua. Para essas autoras, o conceito de SD na área do conhecimento da didática foi divulgado no Brasil, a partir da obra “A Prática Educativa: como ensinar”, de Antoni Zabala, publicada em 1998.

De acordo com Zabala, a SD, ou sequência de atividade de ensino/aprendizagem, é uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam

e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos (ZABALA, 1998, p.20). Interpretando o conceito de Zabala, as autoras afirmam, em outros termos, que a SD implica atividades sucessivas e inter-relacionadas com vistas a atingir o objetivo estabelecido na unidade de ensino. Esse objetivo remete à construção de conhecimento, característica inerente ao ensino produtivo, defendido por esse autor (BEZERRA e REINALDO, 2017).

Já a didática de línguas, segundo as autoras (op.cit, p. 09), recorre, entre outras ferramentas, à da sequência didática, cujo conceito, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2001]) remete a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (p.97). Ou seja, o foco da SD é o ensino de gênero, com o intuito de possibilitar ao aluno sua apropriação, de modo que ele venha a escrever ou falar adequadamente numa certa situação comunicativa.

É importante ressaltar que os dois conceitos, no nosso entender, embora tenham semelhanças, eles são distintos pela generalidade de um, no caso o conceito de SD apresentado por Zabala, e a especificidade do outro conceito, o apresentado pelo grupo genebrino, que foca o gênero textual com vistas ao trabalho com a língua portuguesa e, em especial, com a produção escrita.

Diante do exposto, fica evidente a importância de se ter clareza sobre o que é uma SD para poder planificá-la e planejá-la no espaço da sala de aula. A SD da professora colaboradora da pesquisa demonstra que, embora ela não tenha se apropriado das discussões da didática da língua, tem clareza sobre o que é uma SD, no âmbito do estudos da Didática.

Feitas essas considerações, passaremos a analisar o planejamento da SD didática realizada pela docente com um olhar voltado para a relação entre esta atividade e a concepção dela sobre SD, anteriormente apresentada.

Planejamento e SD elaborados pela Professora do EF

O planejamento da SD da professora colaboradora da pesquisa é feito considerando o gênero textual tirinha e se divide em três partes: atividade diagnóstica, o plano de ensino e cronograma de atividades. Essa forma de organização do planejamento da SD seguiu as orientações dadas no Curso de Extensão Didatização de Gêneros Textuais, já mencionado neste artigo, do qual a professora participou e no qual essa sequência foi produzida: primeiro as professoras participantes elaboraram a atividade diagnóstica, em seguida fizeram o plano de ensino e, depois, as atividades que constituem as SD, conforme veremos a seguir.

Atividade diagnóstica

A atividade diagnóstica do gênero contempla o estudo de uma tirinha da Turma da Mônica e é composta por perguntas de compreensão leitora e aspectos linguísticos e visuais do texto estudado.

Escola Municipal

Campina Grande, ___/___/___

Sou: _____

Professora: _____ 1º ano – tarde

Cascão está em perigo e deve ser socorrido rapidamente, pois é uma criança. A partir do que você observa na tirinha, responda:



- 1-Você conhece os personagens que aparecem na tirinha?
- 2-Quem são os autores das tirinhas?_
- 3-Você já viu esse tipo de texto em algum lugar: Onde?
- 4-Pra que servem os balões nas tirinhas acima?
- 5- O que a palavra CABRUM representa no texto?
- 6- Por que na palavra SOCORRO do primeiro quadrinho, as letras aparecem diferentes da palavra obrigado no terceiro quadro (1ª tira)
- 7- Descreva a situações de perigo em que Cascão se envolveu:
- 8-Do quê Cascão tem medo?
- 9- Na tirinha de nº 1 Cascão pedia Socorro nos dois primeiros quadrinhos. O motivo é o mesmo?
- 10-Que fenômeno climático acontece na tirinha?
- 11-O que aconteceu no último quadrinho?
- 11-A ajuda de Cebolinha no terceiro quadrinho deixou Cascão agradecido por quê?
- 12- Se você fosse contar essa história a alguém, como você faria?

Fonte: Atividade diagnóstica elaborada pela professora colaboradora da pesquisa.

A atividade acima revela que a professora explora questões de leitura de diversas formas, indo de questões objetivas, a exemplo de “Que fenômeno climático Cascão tem medo?”, cuja resposta é evidenciada através da representação das gotas de chuva e do uso do guarda-chuva, questões subjetivas, “você já viu este tipo de texto em algum lugar?”, até questões mais inferenciais e interpretativas do tipo “Se você fosse contar essa história a alguém, como faria?”

A nosso ver, a atividade apresenta avanços em relação a muitas atividades de leitura que focam apenas na decodificação de elementos linguísticos presentes na superfície do texto, em detrimento de questões inferenciais definidas como “questões mais complexas que exigem conhecimento textual e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas” (MARCUSCHI, 2001).

Entretanto, em relação à escrita, o gênero tirinha é praticamente inexplorado, o que, a nosso ver, trata-se de um ponto negativo, uma vez que a leitura e a escrita são duas modalidades que devem ser trabalhadas de modo integrado e, além disso, o plano de ensino que é produzido posteriormente pela professora contempla uma atividade escrita.

Apesar da falha identificada, não podemos obscurecer que a atividade diagnóstica, em

análise, é relevante e capaz de levar a professora a avaliar o nível da turma e a tomar posições, posteriormente, concretizadas em um planejamento de ensino do gênero textual selecionado, como podemos verificar no plano a seguir.

Plano de ensino

O plano de ensino do gênero textual tirinha, elaborado pela professora colaboradora da pesquisa para uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, contempla os seguintes elementos: objetivos (geral e específicos); conteúdos; metodologia; recursos e avaliação.

Quadro 1 – Plano de Ensino elaborado pela professora colaboradora da pesquisa.

<p>Plano de ensino: Gênero textual – Tirinha Público alvo: Turma do 1º ano</p> <p>OBJETIVO GERAL</p> <p>Trabalhar o gênero textual tirinha, assim como estratégias de leitura para compreender e interpretar esse gênero.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ol style="list-style-type: none">1. Reconhecer e compreender as características do gênero tirinha<ol style="list-style-type: none">1.1 Reconhecer as condições de produção (função, interlocutores, suporte) e estrutura composicional do gênero tirinha.1.2 Compreender conteúdo das tirinhas através da leitura do texto verbal e não verbal.1.3 Reconhecer os recursos gráficos utilizados para facilitar a compreensão do gênero.1.4 Estudar os elementos icônicos da tirinha: a forma dos balões, tipos de letras, os sinais usados nos lugares das letras, as onomatopeias e sua utilidade para produção de sentidos.2. Utilizar as estratégias de leitura para a compreensão do gênero tirinha<ol style="list-style-type: none">2.1 Localizar informações implícitas e explícitas nos textos verbais/não verbais veiculados na tira;2.2 Utilizar as estratégias de leitura (seleção cognitiva, antecipação, inferência e verificação).2.3 Ler outros textos não verbais, com vistas a apreensão das marcas gráficas características dos textos não verbais (expressões textuais, marcas icônicas);3. Ampliar os conhecimentos sobre o conteúdo do 4º eixo temático contextualizado nas tirinhas.4. Produzir textos verbais representando diálogos na tirinha.5. Fazer produção inicial e autônoma de tirinha <p>CONTEÚDOS</p> <ul style="list-style-type: none">• A tirinha (estrutura composicional do gênero);• Onomatopeias;• Tipos de balões;• Sílabas complexas na escrita das onomatopeias;• Letras maiúsculas (Inicial nos nomes dos personagens das tirinhas);• Troca de r por l – r brando;• Estratégias de leitura (seleção cognitiva, antecipação, inferência e verificação);• Compreensão e interpretação textual;• Leitura de histórias não verbais;• Diálogos da tirinha.

METODOLOGIA

Aplicação de atividades diagnósticas sobre o gênero textual a ser trabalhado; análise dessas atividades para construção do plano de ensino sobre o gênero.

Levar tirinhas para realizar, junto ao professor uma leitura coletiva das mesmas. Pesquisa para trazerem exemplares de tirinhas; produção de cartaz com as tiras trazidas e outras ampliadas para destaque dos elementos gráficos do gênero. Observação coletiva dos suportes que fixam as tirinhas; exercícios em folhas digitadas/xerocadas sobre o gênero.

Distribuição de tirinhas para lerem em casa e nas horas vagas (caixa que ficará disponível na sala de aula para leitura deleite); Ordenação de quadros para compor a tira; textualização de tirinhas (oral e escrita), audição ou imitação de sons que são representados pelas onomatopeias; aula expositiva com tipos de balões; Construir o jogo de onomatopeias. Atividades com o texto não verbal e os balões para as crianças construir diálogos coerentes com as imagens; retextualizações coletivas (orais) e depois individuais (escritas) de tirinhas. Exibição de vídeo da turma da Mônica pra reconhecimento das características dos personagens.

*Composição de um “gibi” de tirinhas com as produções da turma para apresentá-los individualmente no final da sequência/ano. (se conseguirmos reescrever)

RECURSOS

Folhas para escrita das atividades, suportes textuais das tirinhas (livros, gibis, jornais), cartazes, slides, fichas com tirinhas; palitoches com algumas onomatopeias; etc.

AVALIAÇÃO

A avaliação deverá ser feita através da observação e o empenho das crianças na realização das atividades, assim como seu envolvimento em todas as etapas desse plano de ensino.

Fonte: Professora colaboradora da pesquisa: Maria de Fátima Alves

O plano, a nosso ver, é relevante porque abrange a compreensão das características e da estrutura composicional do gênero tirinha, o reconhecimento das condições de produção (função, interlocutores, suporte), a linguagem verbal e não verbal, o estilo linguístico, os elementos gráficos e sua influência na construção do sentido, o desenvolvimento das estratégias de leitura globais e específicas do gênero, a apropriação dos conteúdos referentes aos direitos humanos (4º eixo temático definido pela secretaria municipal de educação da cidade de Campina Grande) e a produção de tirinhas.

Apresentamos a seguir uma síntese da SD elaborada pela docente, contemplando objetivos e propostas de atividades elaboradas pela docente.

Quadro 2 – Síntese comparativa dos objetivos e da metodologia apresentada no Plano de Ensino pela professora colaboradora e das partes da SD, de acordo com o grupo genebrino.

ORGANIZAÇÃO DA SD	AÇÕES DESCRITAS PELA PROFESSORA
Atividade diagnóstica	Aplicação de atividades diagnósticas sobre o gênero textual a ser trabalhado; análise dessas atividades para construção do plano de ensino sobre o gênero.
Módulo 1 Trabalho com a leitura e com aspectos do gênero estudado.	Leitura coletiva de tirinhas junto aos alunos. Pesquisa para trazerem exemplares de tirinhas; produção de cartaz com as tiras trazidas e outras ampliadas para destaque dos elementos gráficos do gênero.
Módulo 2 Trabalho com a leitura e com aspectos do gênero estudado.	Observação coletiva dos suportes que fixam as tirinhas; exercícios em folhas digitadas/xerocadas sobre o gênero. Distribuição de tirinhas para lerem em casa e nas horas vagas (caixa que ficará disponível na sala de aula para leitura deleite); Ordenação de quadros para compor a tira; textualização de tirinhas (oral e escrita),
Módulo 3 Trabalho com os elementos linguísticos e gráficos que compõem o gênero tirinha,	Audição ou imitação de sons que são representados pelas onomatopeias; aula expositiva com tipos de balões; Construção do jogo de onomatopeias.
Módulo 4 Atividades de produção textual (orais e escritas)	Atividades com o texto não verbal e os balões para as crianças construírem diálogos coerentes com as imagens; Retextualizações coletivas (orais) e depois individuais (escritas) de tirinhas.
Módulo 5 Trabalhando a temática e os personagens das tirinhas estudadas (considerando que uma boa parte das tirinhas é da turma da Mônica)	Exibição de vídeo da turma da Mônica pra reconhecimento das características dos personagens.

Produção final	Composição de um “gibi” de tirinhas com as produções da turma para presentear-los individualmente no final da sequência/ano. (se conseguirmos reescrever).
----------------	--

Neste quadro, temos na primeira coluna a base da organização das partes de uma SD defendida pelo grupo genebrino e que pode ser encontrada em Noverraz, Dolz e Schneuwly (2004). A segunda coluna apresenta as ações descritas na metodologia do plano de ensino construído pela professora, ou seja, a explicitação das atividades planejadas por elas e que compõem a SD analisada neste estudo.

As ações descritas na metodologia se interligam com as atividades propostas no cronograma, cumprindo o que a professora prescreve no planejamento. No nosso entender, o que a docente denomina de metodologia no plano de ensino são atividades desenvolvidas que equivalem aos módulos na proposta do ISD (NOVERRAZ, DOLZ E SCHNEUWLY, 2004). Embora as atividades propostas estejam em consonância com o que o grupo de Genebra defende, a professora não usa os termos característicos, próprios da proposta de SD defendida pelo grupo genebrino, a exemplo da apresentação do tema; produção inicial, mesmo que o foco tenha sido mais a leitura.

Todavia, isso não prejudica a qualidade das atividades planejadas, pois, como sabemos, já há muitos pesquisadores trabalhando a SD adaptada à realidade das escolas brasileiras, a exemplo de Costa Hubes (2014), que faz adaptações das SD para os anos iniciais das escolas brasileiras, acrescentando-lhes dois módulos: o do reconhecimento do gênero e o de circulação dos gêneros. Este acréscimo se deu em função da consideração do fato de que os alunos brasileiros estão inseridos em um sistema de ensino que não privilegia as aulas de produção textual da mesma forma que a Suíça. A alteração na SD adaptada/proposta por Costa Hubes tem como finalidade desenvolver com os alunos atividades que contemplem a pesquisa, a leitura e a análise linguística de textos do gênero selecionado. (COSTA-HUBES, 2014).

A partir do exposto, podemos afirmar que, embora a concepção da docente sobre SD esteja mais adequada ao conceito de SD, no âmbito da Didática, as atividades propostas por ela comungam com a metodologia da didática da língua, defendida pelo grupo de Genebra.

Em outros termos, a professora compreende a proposta da sequência didática, uma vez que desenvolve bem as atividades, trabalhando os conteúdos de forma produtora, relacionando-as com os objetivos a que se propõe e tendo o gênero estudado como um mega instrumento.

Assim, mesmo não demonstrando na sua concepção de SD bases teóricas ligadas mais diretamente aos estudos da linguagem/língua, a professora, no planejamento das atividades, mostra o domínio do conceito de SD para o ensino de Língua, por meio dos gêneros textuais. Ao organizar as atividades, a professora remete à proposta de SD apresentada pelo grupo do ISD e sistematiza essas atividades em torno de um gênero textual.

Ademais, é necessário destacar que a professora colaboradora está em processo de apropriação dos conceitos e propostas sobre gêneros textuais e sequências didáticas, inclusive aqueles defendidos pelo grupo de Genebra, que constituem as bases teóricas do curso de extensão e, também, deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a relação entre a concepção docente e o planejamento de uma sequência didática por uma professora da rede pública de Ensino da cidade de Campina Grande-PB.

Os resultados da análise possibilitaram-nos refletir sobre o conceito de sequência didática no âmbito da didática e da didática da língua, bem como sobre a importância da metodologia de ensino de língua mediante o uso de sequências didáticas no trabalho com os gêneros textuais na educação básica. Em outros termos, um dos caminhos para se trabalhar os gêneros é utilizando as sequências didáticas como uma alternativa produtiva para desenvolver o trabalho com textos na sala de aula, de forma sistematizada e contextualizada, levando em conta os aspectos inerentes ao gênero, sua produção e, também, suas condições de circulação.

O estudo mostra que, mesmo havendo diferenças entre o conceito de sequência didática pelos docentes e a elaboração de plano de ensino e de sequência didática, por parte deles, é possível a realização de atividades produtoras capazes de levar os alunos a se apropriarem dos gêneros textuais, como ilustraram as atividades propostas para o trabalho com a tirinha pela professora colaboradora da pesquisa.

Tais atividades apontam para a consciência, por parte da docente colaboradora da pesquisa, da importância de trabalhar com os gêneros na sala de aula, como também, para a relevância de entender que os gêneros permitem o desenvolvimento das capacidades de linguagem e que devem ser trabalhados de forma contextualizada, aliados às necessidades dos alunos, de modo, a superá-las.

Conhecer bem um gênero é, também, conhecer suas condições de produção, sua finalidade e as capacidades de linguagem intrínsecas à sua produção. É necessário que os professores desenvolvam atividades e práticas docentes que levem em conta esses aspectos e que propiciem que os alunos conheçam, compreendam e utilizem os gêneros textuais de forma consciente e adequada às situações de interação e das práticas sociais das quais participam.

Por fim, os resultados apontam para a necessidade do desenvolvimento de cursos de formação continuada, a exemplo do curso de Didatização de Gêneros textuais, do qual a docente colaboradora desta pesquisa participou, propiciando autonomia para produzir material didático (enunciados, modelos didáticos, sequências didáticas, entre outros), à luz de teorias linguísticas sobre leitura e escrita, em particular sobre os gêneros textuais, que busquem expandir as práticas de letramento dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BARROS, E.M.D. **As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros**; in: _____; RIOS-REGISTRO, E. S. Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais. Campinas: Pontes, 2014, p.41-68.
- BEZERRA, M. A. ; REINALDO, M. A. **O conceito de sequência didática no âmbito do Ensino de Língua (materna e estrangeira): da academia à escola**. Campina Grande: UFCG (2017). No Prelo.
- Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental – anos finais**. Brasília: MEC, 1998.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J.P. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências**. Revista Letras, nº 40, v. 20, p.163-176, 2010.
- BRONCKART, J.P. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de letras, 2008.
- BRONCKART, J.P. GONÇALVES, Adair Vieira. **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. São Paulo: pontes, 2017.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo sócio discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- Educación. n. 2, p. 31-41, Trad. Roxane Rojo. Madrid: Infancia y Aprendizaje, GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.
- HILA, Cláudia Valéria Doná. **Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais**. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.). Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. 1.ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p.151-194.
- LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Anna. Rachel.; CRISTOVÃO, V.L.L. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. In: ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V.L.L (Orgs.) **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 123-151.

MIRANDA, Florência. **Considerações sobre o ensino de gêneros textuais: pesquisa e intervenção.** In: LEURQUIN, Eulália; COUTINHO, Maria Antónia; MIRANDA, Florência. (organizadoras). **Formação docente: textos, teorias e práticas.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015. Série Ideias Sobre Linguagem. p.217-240.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. **Um decálogo para ensinar a escrever.** Cultura y ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

A ABORDAGEM DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NA PRODUÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR¹

Luciana Vieira Alves Rocha²

Maria de Fátima Alves³

INTRODUÇÃO

Pensar a língua como forma de interação e os gêneros como organização e promoção dessa interação significa promover práticas que envolvam as manifestações da linguagem por meio de diferentes gêneros textuais, de modo que a oralidade, a leitura e a escrita sejam tomadas como promotoras do domínio das capacidades interpretativas e discursivas por parte do aluno. Para isso, é importante e necessário que os gêneros sejam trabalhados, nas aulas de Língua Portuguesa, como ferramentas de expansão das práticas discursivo-textuais dos discentes.

Embora, em teoria, os gêneros de textos sejam considerados como objeto do ensino de língua e sejam frutos de trabalho coletivo, servindo para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. (MARCUSCHI, 2002), ou como um “*instrumento semiótico complexo*” (SCHNEUWLY, DOLZ e NOVERRAZ, 2004 p. 24), na prática da sala de aula eles são trabalhados de forma lacunar, ainda sendo recorrentes as dificuldades encontradas pelos docentes na exploração dos mesmos e na produção e aplicação de sequências didáticas. Essas dificuldades ocorrem, no geral, devido à ausência e/ou pouca presença das teorias de gênero nos cursos de formação (inicial e/ou continuada) de professores, por causa da dificuldade no ato de didatizar ou por resistência a mudanças por parte dos professores, que possuem diferentes posicionamentos teóricos existentes a respeito da noção de gêneros, os quais também implicam diferentes metodologias de ensino.

Assim, faz-se necessário, no âmbito acadêmico, possibilitar discussão sobre os gêneros e apropriação dos mesmos e no contexto da escola refletirmos e buscarmos alternativas para a transposição didática dos gêneros textuais. Uma dessas alternativas metodológicas advém dos estudos do Interacionismo Socio discursivo (ISD) postulados pelos teóricos de Genebra (DOLZ, SCHNEUWLY, BRONKART, entre outros). Trata-se das sequências didáticas, entendidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, as quais passaram a configurar uma estratégia metodológica diferenciada para a atuação docente no ensino-aprendizagem dos gêneros textuais na escola. Antes porém da

1 O presente estudo é um recorte de nossa dissertação de mestrado, intitulada “Gêneros argumentativos e o agir docente: (re)configurando concepções e planejamentos para o ensino de escrita” (ROCHA, 2017), desenvolvido no Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, sob a orientação da professora Maria de Fátima Alves (2016). A pesquisa contou com a colaboração de professores de língua portuguesa de uma escola pública da cidade de Fagundes-PB.

2 Mestre em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Campina Grande - PB. E-mail: lucianavieiracg@hotmail.com

3 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco, ex-professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG) e professora da Unidade Acadêmica de Educação (UAED/UFCG).

produção da Sequência Didática de gêneros, é importante a elaboração de um Modelo Didático de Gêneros (MDG), descrição do gênero orientada pelas dimensões da situação comunicativa, da organização interna global e das unidades linguísticas. (MIRANDA, 2015).

Desse modo, é importante que o trabalho com os gêneros se inicie a partir da elaboração de um modelo didático que considere as dimensões ensináveis do gênero e auxilie na definição dos aspectos que serão trabalhados em cada capacidade de linguagem (*ação, discursiva, linguístico-discursiva*). Logo, a observação dessas capacidades de linguagem, antes e durante o desenvolvimento da sequência didática, ajuda a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 45).

Considerando o exposto e pensando na problemática do ensino de escrita em nossa sociedade, bem como nas ações do professor para planejar suas atividades, utilizando o gênero como instrumento didático que surgiu o seguinte questionamento: Que capacidades de linguagem subjazem às sequências didáticas elaboradas pelos professores para o ensino da escrita dos gêneros da ordem do argumentar?

Na tentativa de responder a tal questionamento, objetivamos nesse estudo analisar uma sequência didática elaborada por um professor do Ensino Médio com foco nos gêneros textuais escritos da ordem do argumentar, a partir de um curso de formação continuada, atentando para as capacidades de linguagem que subjazem às atividades propostas nesta sequência. A SD foi produzida e aplicada em uma escola pública do município de Fagundes-PB.

O eixo desta investigação, com foco no Interacionismo Sociodiscursivo, está representado pelas reflexões sobre gêneros a partir dos estudos de Bronckart (1999); sobre as capacidades de linguagem e outro conceito da literatura socio discursiva: *a sequência didática* com base nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Costa-Hubes e Simioni (2014) e Miranda (2015), entre outros.

As discussões presentes neste trabalho podem contribuir não só para a análise de sequências didáticas elaboradas por professores, como também para uma reflexão sobre o trabalho docente, sobre o fazer, pensar e o agir do professor, a partir de atividades elaboradas e propostas por ele, utilizando o gênero como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

O artigo contempla as seguintes seções, além desta introdução: 1) A concepção teórica do ISD sobre gêneros e suas dimensões ensináveis 2) A escrita de gêneros textuais mediante o trabalho com Sequências Didáticas; 3) Contextualizando a pesquisa; 4) Descrição e análise da sequência didática com foco nas capacidades de linguagem no ensino de escrita dos gêneros da ordem do argumentar; e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

A concepção teórica do ISD sobre gêneros e suas dimensões ensináveis

A noção de gêneros tem ganhado força no contexto brasileiro desde a década de 1990, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais– PCN (BRASIL, 1998), que evidenciam a importância do texto no ensino de Língua Portuguesa, sendo este considerado

como uma unidade que se amplia na concepção dos gêneros. Esses, por sua vez, se apresentam como uma ferramenta de grande potencial tanto para análise do funcionamento da linguagem quanto para o seu ensino, a partir de um olhar relacional entre língua e atividade humana.

Nesse contexto, o Interacionismo Sociodiscursivo justifica a relevância da noção de gênero textual para o ensino de línguas, por ser considerado mecanismo de socialização e de inserção nas práticas de atividades comunicativas humanas e por se atribuir a este o funcionamento real da língua. Conforme expõem Bronckart e Dolz (1999), a atividade de linguagem coletiva se concretiza em múltiplos e diversos gêneros de texto, que estão adaptados a determinadas situações comunicativas.

O quadro teórico do Interacionismo Socio discursivo, apresentado por Bronckart (1999), explica que o ISD está centrado na questão das condições externas de produção dos textos, o que provoca um abandono da noção de tipo de texto, em favor de gênero de texto e de tipo de discurso. Para o pesquisador, “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social” (BRONCKART 1999, p. 48, grifos do autor). Dessa maneira, a noção de gêneros de texto abordada pelo estudioso é a de que são unidades comunicativas, sócio historicamente elaboradas com recursos de uma língua natural e dependentes das situações interativas de atividades de linguagem.

Partindo de postulados vygotskyanos e bakhtinianos, os pesquisadores da chamada “Escola de Genebra” concebem o gênero como um *mega instrumento*, que se realiza empiricamente nos textos. “Há, visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (fala/ escreve), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo” (SCHNEUWLY, 2004, p. 27).

Nessa mesma concepção Dolz e Schneuwly (2004) também acreditam que é por meio dos textos que o ensino da Língua Materna deve ser feito, por isso, sugerem o trabalho da língua pautado nos diferentes gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. Segundo os autores, os gêneros são formas de funcionamento da língua e linguagem, sendo criados conforme as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. Eles são produtos sociais bastante heterogêneos, o que possibilita infinitas construções durante a comunicação.

Dolz e Schneuwly (2004), ainda situando-se na perspectiva bakhtiniana, consideram que todo gênero se define por três dimensões essenciais: os *conteúdos* que se tornam dizíveis por meio dele; a *estrutura comunicativa* singular dos textos pertencentes ao gênero; e as *configurações específicas das unidades linguísticas*: marcas da posição enunciativa do enunciador, sequências textuais e tipos de discurso que formam sua estrutura, marcas linguísticas do plano do texto, etc. Essas dimensões devem ser consideradas na produção de um gênero, visto que todo discurso possui como característica fundamental o endereçamento a um destinatário.

Os teóricos também abordam as *capacidades de linguagem* que evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um determinado gênero em uma dada situação de interação, sendo estas: **a) Capacidade de ação**: responsável pela representação do contexto de produção textual: Quem escreve? Para quem escreve? Com qual propósito? Onde o texto é publicado? **b) Capacidade**

discursiva: relacionada à infraestrutura geral do texto, essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo, que no modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências. Implica em perguntas do tipo: Qual o formato do texto? Como é organizado? **c) Capacidade linguístico-discursiva**: responsável pelos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos e pelos *aspectos transversais da escrita*. Essa capacidade permite ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual.

Essas capacidades de linguagem não operam de forma compartimentada ou linear. Uma capacidade não age sozinha, pois ela é dependente das demais e o desenvolvimento delas constitui-se como um mecanismo de reprodução. E conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), os modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e os membros da sociedade que os dominam possuem a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles.

Visto isso, torna-se necessário pensar que tratamento didático será dado e que intervenções pedagógicas são necessárias à aprendizagem do gênero por parte dos discentes. Desse modo, buscando responder a questões como essas, Dolz e Schneuwly (2004) trazem contribuições para a didatização dos gêneros, através de instrumentos propostos aos professores para desenvolverem um trabalho com a leitura e escrita em sala de aula, como as sequências didáticas.

A escrita de gêneros textuais mediante o trabalho com Sequências Didáticas

Foi através da emergência em se estudar e levar a noção de gêneros como ferramenta de linguagem a ser contemplada em sala de aula que muitos pesquisadores e estudiosos da área de educação e da linguística aplicada, como Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), Marcuschi (2008), Rojo (2005), Dionísio, Machado e Bezerra (2002), passaram a se preocupar e pensar em ações concretas e possíveis para se utilizar os gêneros como objeto de estudo na escola. Em decorrência disso, começou-se a desenvolver estudos sobre modelos de *transposição didática*⁴ de gêneros, a fim de nortear o efetivo trabalho do professor em sala de aula.

É nesse sentido que as pesquisas dos teóricos do ISD são direcionadas à investigação dos processos envolvidos na transposição didática dos mais diversos gêneros de texto. Assim, um dos instrumentos elaborados pelo ISD para o trabalho com os gêneros orais e escritos são as *Sequências Didáticas* (doravante SD), constituindo-se como uma alternativa metodológica para o trabalho efetivo com a linguagem através da apropriação de determinados gêneros textuais, sendo a sequência didática entendida como um “conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.97).

Segundo os teóricos do ISD (2004), as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar professores, propiciando intervenções sociais, ações recíprocas dos membros dos grupos

4 O conceito de transposição didática neste estudo está de acordo com a definição apontada por Vieira-Silva (2015): processo de transformação pelo qual passa um conhecimento para se tornar objeto de ensino.

e intervenções formalizadas nas instituições escolares, tão necessárias para a organização da aprendizagem em geral e para o progresso de apropriação de gêneros em particular.

Por ser o foco da metodologia da sequência didática ensinar ao aluno um determinado gênero textual, faz-se necessária, para isso, a organização sistemática de um conjunto de atividades escolares com o propósito de levar o aluno a se apropriar do gênero estudado e, conseqüentemente, a desenvolver suas habilidades escritas e leitoras. Para Bronckart (2015), o princípio geral das SD é tentar integrar e hierarquizar duas visadas: a primeira é tornar o aluno consciente de que existem gêneros textuais adaptados a determinadas situações de comunicação e torná-lo apto para escolher os modelos de gênero pertinentes para uma dada atividade linguageira; e a segunda visada é o domínio técnico de subconjuntos de processos de estruturação dos textos.

Nesse sentido, Bronckart (2015) ainda pontua como devem ser organizadas as SD. Adverte que a escolha deve partir do gênero a ensinar, que deve considerar sua utilidade/finalidade prática e a possibilidade de fazê-lo funcionar na situação de sala de aula, através da construção de um corpus de exemplares de textos pertencentes ao gênero a ser estudado. Esses exemplares devem ser adaptados às capacidades presumidas dos alunos. Por fim, elabora-se um modelo didático do objeto a ensinar, fazendo a transposição das referências teóricas concernentes à organização do gênero. (BRONCKART, 2015. p. 41).

Dessa forma, o desenvolvimento da Sequência Didática, que se caracteriza por um encadeamento de atividades, será organizado de acordo com os princípios que foram elencados anteriormente. Essas atividades são divididas em quatro etapas: *a apresentação da situação* – que consiste em uma atividade de escrita prévia para sondar as dificuldades dos alunos; *a primeira produção ou produção inicial* – permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. Essa etapa tem por objetivo fazer um diagnóstico, observando, na produção dos alunos, aquilo que eles já dominam sobre o gênero solicitado e as dificuldades apresentadas. É partindo desse diagnóstico que o professor irá elaborar atividades que serão desenvolvidas nos módulos, na intenção de superar as lacunas deixadas na produção inicial.

A etapa seguinte se caracteriza pela elaboração dos *módulos*, que trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Os módulos de atividades devem contemplar as lacunas percebidas nos textos produzidos pelos discentes. E, por fim, a *produção final* – na qual o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, juntamente com o professor, medir os progressos alcançados, configurando momento de reescrita do texto inicial.

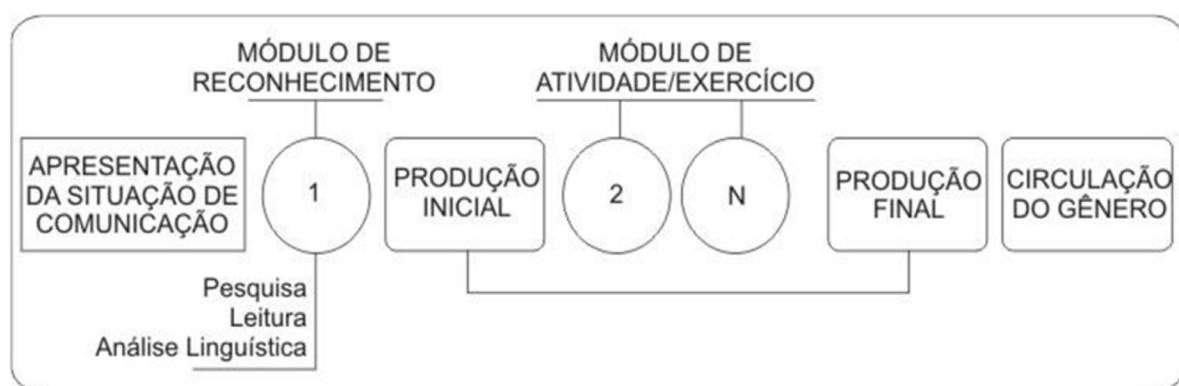
Segundo Costa-Hubes e Simioni (2014), na produção final, é observado se os textos produzidos possuem os critérios preestabelecidos como parâmetros para a constituição de um gênero que visa atender a um propósito de interação/comunicação.

Assim, ao final dessas etapas, o aluno tem a oportunidade de aprender a dominar a produção de um determinado gênero textual. Também é importante destacar que esse instrumento permite a autonomia do professor que irá elaborar seu próprio material didático e adequá-lo da melhor forma, atentando para as reais necessidades dos seus alunos, facilitando o processo de ensino-

aprendizagem da língua/linguagem através do domínio de gêneros textuais escritos ou orais.

No entanto, alguns autores, como Bronckart (2015) e Costa-Hubes e Simioni (2014), fazem ressalvas quanto a essa proposta de trabalho, visto que, por possuir um caráter estruturado e rígido, certas sequências são regularmente desviadas de seus objetivos, seja porque os alunos apresentam dificuldades quanto às atividades elaboradas e compreensão dos objetivos, seja porque eles apresentam outros tipos de interesses e outras modalidades de abordagem dos textos em estudo.

Outra problemática diz respeito ao contexto para o qual a SD foi pensada para alunos da Suíça, que, segundo Costa-Hubes e Simioni (2014. p. 25), é “um país cujas condições socioeducacionais se diferenciam muito do contexto brasileiro”. Assim, as autoras (2014) propõem um modelo de sequência didática adaptado à realidade da organização curricular brasileira. Dessa forma, foram acrescentados mais dois módulos específicos, visando atender às necessidades dos alunos das escolas brasileiras, conforme observamos a seguir:



Fonte: Simioni e Costa-Hubes (2014)

Nessa perspectiva, à estrutura de base de uma SD para o trabalho com os gêneros textuais, acrescentou-se o *módulo de reconhecimento do gênero* antes da produção inicial, tendo como finalidade desenvolver, com os alunos, atividades que contemplem a pesquisa, a leitura e a análise linguística de texto do gênero em estudo, recorrendo aos modelos que já circulam socialmente (COSTA-HUBES e SIMIONI, 2014 p. 26). Desse modo, os alunos poderão reconhecer, através dos textos apresentados, as características recorrentes do gênero e a sua funcionalidade. Esse acréscimo do módulo atende ao que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) alertam: solicitar aos alunos que produzam um texto de determinado gênero que eles desconheçam, sem antes fornecer-lhes maiores subsídios, pode ser uma tarefa para além de suas condições de execução.

O segundo módulo acrescentado pelas autoras caracteriza-se pela *circulação do gênero*, sendo apresentado como o momento em que se garante a efetivação do uso real da linguagem, pois de acordo com Costa-Hubes e Simioni “se a concepção de língua assumida é a sociointeracionista, o que se espera dessa orientação metodológica é que ela efetive a interação por meio do texto proposto para produção” (COSTA-HUBES E SIMIONI, 2014. p. 27). Também é importante ressaltar que a etapa inicial de apresentação da situação comunicativa e de produção deve estar

interligada ao módulo de circulação do gênero por representar a concretização do uso da língua.

As exposições acima auxiliam no reconhecimento de que existe uma profunda ligação entre o que ensinar e o como ensinar. Daí a importância de se pensar em estratégias pedagógicas, em sequências didáticas, em projetos de trabalho que instiguem o necessário compromisso do discente com sua própria aprendizagem. Em relação às sequências, a sua relevância para o planejamento do ensino é evidente, visto que elas implicam a implementação de um trabalho com os gêneros textuais integrado sempre em projetos que consideram o funcionamento real desses gêneros na sociedade (MIRANDA, 2015, p. 228). Outro aspecto importante é a organização das atividades, visto que não se trata de atividades avulsas, mas de um trabalho desenvolvido através de etapas, em um tempo específico, adaptando-se às situações particulares de ensino.

Nessa perspectiva, Machado (2009, p.39), ao abordar os diferentes rumos para os quais as pesquisas brasileiras têm se direcionado no campo de investigação do ISD, salienta que as pesquisas centradas na formação docente (inicial e continuada) demonstram que o estudo dos gêneros e a construção conjunta de sequências didáticas pelos próprios docentes em formação contribuem para a formação do professor, transformando suas representações sobre os objetos de estudo e sobre os objetos do trabalho docente.

Contextualizando a pesquisa

O estudo aqui delineado está pautado no âmbito da Linguística Aplicada (doravante LA), considerando-se que, dentre as várias áreas de atuação do linguista está a que diz respeito à formação docente. Atentando para o objetivo proposto nesta pesquisa, interessa-nos abordar a formação de professores e as práticas pedagógicas envolvendo a produção de materiais didáticos (como as sequências didáticas), tendo em vista a relevância desses tópicos de investigação da LA, na discussão e encaminhamento de melhorias para ensino de línguas.

A presente pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2016 e contou com a participação efetiva de 2 (dois) docentes, professores de Língua Portuguesa, que lecionam no Ensino Médio. Contudo, neste estudo nos detemos ao recorte dos dados de apenas um dos professores colaboradores da pesquisa, que identificamos aqui por P1. Como *lôcus* de pesquisa, adotamos uma escola pública, localizada na zona urbana do município de Fagundes- PB.

Este estudo contempla e discute os resultados obtidos a partir do Curso de Formação Continuada “*Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas teórico-metodológicas para o ensino*”, ofertado pela pesquisadora (ROCHA, 2016) aos docentes de Língua Portuguesa da referida escola, o qual favoreceu a produção de sequências didáticas produzidas pelos docentes, com a nossa colaboração⁵.

5 O estudo ora delineado fez parte do Projeto de Pesquisa intitulado “Gêneros argumentativos e o agir docente: (re)configurando concepções e planejamentos para o ensino de escrita”, desenvolvido no Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, no ano de 2016. Tal projeto foi desenvolvido em três etapas: 1) *Etapa de sondagem ou diagnóstica* – na qual realizamos a entrevista com os professores e observamos o planejamento e a prática docente antes do curso de formação; 2) *Etapa de intervenção ou formativa* – na qual realizamos o Curso de Formação Continuada sobre o ensino de escrita de gêneros textuais da esfera argumentativa; 3) *Etapa conclusiva* – em que houve a construção de sequências didáticas por parte dos professores com a colaboração das pesquisadoras; e, por fim, após o Curso de Formação continuada, realizamos uma sessão reflexiva sobre o Curso ofertado.

É importante ressaltar que as colaborações desses professores no início da pesquisa nos permitiram traçar um perfil dos docentes e fazer uma etapa diagnóstica, em relação ao ensino de produção escrita dos gêneros argumentativos para, a partir daí, planejarmos a proposta do Curso de Formação Continuada.

Na etapa diagnóstica, que consistiu na realização de entrevistas e observação das aulas dos docentes colaboradores da pesquisa antes do Curso de Formação, foi possível observamos os seguintes aspectos:

- A. Concepções teóricas sobre gêneros que orientam as escolhas e o agir dos docentes no que concernem às práticas de ensino de escrita;
- B. Os espaços que não foram preenchidos com a formação inicial e que, por isso, geram incertezas ou insegurança nos docentes na elaboração e aplicação da metodologia da SD em sala de aula;
- C. Falta de tempo para planejarem e executarem uma sequência didática, tendo em vista o grande número de turmas e o extenso conteúdo do qual os docentes precisam abordar no decorrer do ano letivo.

Também é importante salientar que a escolha em se trabalhar com professores do Ensino Médio se deu por essa etapa de ensino focar principalmente no trabalho com a leitura e escrita de gêneros da ordem do argumentar. Isso se deve à necessidade que o aluno, conluente desta etapa, precisa desenvolver, dentre tantas capacidades, as que dizem respeito ao senso crítico e à argumentação. Essas competências não só se tratam de uma exigência do ENEM, mas também são competências essenciais para que o indivíduo formado possa exercer seus direitos como cidadão e agir criticamente sobre as questões sociais. No entanto, o ensino da produção de gêneros argumentativos continua sendo uma preocupação para os professores de Língua Portuguesa e muitos recorrem a técnicas artificiais de organização de texto, que não levam o aluno a refletir e a desenvolver um posicionamento crítico sobre temas atuais.

Diante desse quadro, fica evidente a necessidade de uma formação continuada que enfatize as práticas de ensino de escrita com base nos gêneros textuais e com o intuito de minimizar as dificuldades inerentes ao processo de didatização dos gêneros em sala de aula. Razão pela qual, ofertamos para os professores colaboradores da pesquisa o Curso de Formação Continuada “*Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas teórico-metodológicas para o ensino*”, bem como propusemos a construção de sequências didáticas, que privilegiassem as práticas sociais de uso efetivo da linguagem, baseado na produção de um dado gênero textual dessa mesma esfera.

A formação aconteceu durante o período de agosto a setembro de 2016, sendo realizados cinco encontros, com duração mínima de três horas cada encontro, totalizando uma carga horária de quinze horas, voltadas para a discussão do ensino de produção escrita dos gêneros da esfera argumentativa e para elaboração de sequências didáticas como uma alternativa metodológica que contribui para o processo de didatização dos gêneros textuais.

Ao planejarmos o Curso de Formação, buscamos estabelecer um diálogo entre as teorias de gênero e a prática, através das nossas experiências pessoais e as dos professores na atuação em sala de aula. Segundo Bronckart (2004a *apud* MACHADO, 2009, p. 49) “as pesquisas devem ser

‘práticas’, no sentido que elas devem se voltar para problemas concretos da vida humana, buscando analisar, compreender e transformar situações problemáticas, assumindo-se, portanto, que se trata de fazer uma ciência de intervenção.”

Nosso objetivo principal com o Curso de Formação foi o de subsidiar teórica e metodologicamente professores do Ensino Médio para a prática de ensino de escrita de gêneros na esfera do argumentar. A partir desse objetivo geral, especificamos os seguintes objetivos para serem alcançados em cada encontro do Curso de Formação: I. Discutir as noções teóricas sobre gêneros textuais; II. Refletir sobre a problemática do ensino de escrita de gêneros textuais argumentativos. III. Produzir uma Sequência Didática com base nos gêneros textuais de natureza argumentativa, a ser aplicada em salas de aula do Ensino Médio.

Esse último objetivo específico, que corresponde à etapa conclusiva da pesquisa, foi a culminância do Curso de Formação. No presente estudo, nos deteremos a análise da sequência didática elaborada pelo professor colaborador (P1).

Descrição e análise da sequência didática com foco nas capacidades de linguagem no ensino de escrita dos gêneros da ordem do argumentar

As sequências didáticas têm se constituído como um dos principais instrumentos para o processo de transposição didática dos mais diversos gêneros de texto para a sala de aula. Contudo, tal ferramenta didática ainda é pouco utilizada por professores. Algumas das possíveis justificativas para isso são a instrumentalização insuficiente que os docentes têm em sua formação inicial para aplicarem a metodologia em sala de aula, ou a falta de tempo para planejarem e executarem uma sequência didática, tendo em vista o grande número de turmas e o extenso conteúdo que os docentes precisam abordar no decorrer do ano letivo.

Diante do exposto, justifica-se a importância do Curso que ofertamos. É nesse contexto que esta seção traz a sistematização da análise de uma sequência didática elaborada para ser aplicada em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, por um dos professores - sujeito da pesquisa, tendo como foco o trabalho com o gênero textual argumentativo - artigo de opinião.

Analisamos nas subseções a seguir a forma como a sequência didática do docente abrange as capacidades de linguagem: *capacidade de ação*, *capacidade discursiva* e *capacidade linguístico-discursiva* e verificamos se a SD está sendo explorada de forma suficiente para a produção do gênero textual.

A. Capacidade de ação.

Dentre as capacidades de linguagem requeridas aos alunos para a produção textual de determinado gênero, em uma dada situação de comunicação, está a capacidade de ação que, conforme vimos anteriormente, é responsável pela representação do contexto de produção textual, possibilita ao agente produtor do texto adaptar-se à situação comunicativa, considerando fatores como: o público leitor, a finalidade do texto, o meio de circulação e o tema a ser abordado.

Nessa perspectiva, verificamos que a sequência didática de P1 apresenta módulos de atividades destinadas a desenvolver a capacidade de ação. Conforme podemos observar no quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Atividades para o desenvolvimento da capacidade de ação da SD de P1

MÓDULO 1 – Apresentação da situação inicial

Ativação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero textual artigo de opinião e reconhecimento do gênero a partir da leitura do artigo “A tecnologia e as relações humanas”, de Nilva Michelon. [...]

MÓDULO 2 – Produção inicial

De acordo com o que discutimos em sala de aula escreva a primeira versão de um artigo de opinião, expressando seu posicionamento sobre o seguinte tema: o uso diário das redes sociais: necessidade ou vício? Ao produzir seu texto lembre-se de que ele será divulgado no grupo (facebook) da escola, tendo como público alvo os outros alunos, os professores, os pais de alunos e demais funcionários da instituição escolar.

MÓDULO 3 – Reconhecimento do contexto de produção e circulação do gênero

Leitura do artigo de opinião “Vício em redes sociais” (Colunista do Portal Informática e Tecnologia). Em seguida, a partir de uma discussão coletiva do artigo lido em sala, levar os alunos compreenderem as condições de produção. [...]

Fonte: Sequência didática de P1

Podemos notar que P1 inicia o primeiro contato dos alunos com o gênero a ser produzido a partir da leitura de exemplares do mesmo, bem como faz a análise do texto lido (conforme veremos no exemplo a seguir), possibilitando que os discentes façam inferências sobre as características recorrentes no gênero artigo de opinião, como também em relação à finalidade e ao contexto de produção e circulação. Nos dois módulos (1 e 3) da sequência de P1, são desenvolvidas atividades que envolvem perguntas relacionadas à compreensão dos aspectos sociocomunicativos do gênero textual artigo de opinião, verificados no exemplo abaixo:

Exemplo 1

P1- Módulo 1

Após a leitura (do texto “A tecnologia e as relações humanas”, de Nilva Michelon) serão feitos os seguintes questionamentos:

1. O texto aborda uma questão polêmica? Se sim, qual?
2. De que maneira a autora aborda o tema fazendo uma descrição, narração, exposição, argumentação, injunção...?
3. Em quais gêneros textuais podemos encontrar a tipologia que você identificou no texto

- lido?
4. Por que esse texto pode ser considerado um artigo de opinião?
 5. Qual é a opinião expressa pela autora sobre a interferência das novas tecnologias nas relações humanas?
 6. Que argumentos a autora utiliza para justificar o seu posicionamento?
 7. Quem geralmente escreve artigos de opinião?
 8. Qual o propósito de um artigo de opinião?
 9. Qual é o público alvo desse gênero?
 10. Onde esse gênero é geralmente publicado?
 11. Em quais suportes podemos encontrá-lo?

Atividade extraída do módulo 1 da sequência didática de P1

As questões do exemplo 1 (1, 2, 3, 4) fazem uma abordagem progressiva em relação aos conhecimentos prévios sobre a tipologia textual e, mais especificamente, sobre o gênero artigo de opinião. Dessa forma, ao responder as três primeiras questões o aluno terá uma gama de informações que atendem aos aspectos observados no texto, porém, na quarta questão, a partir das respostas direcionadas dos alunos, tem-se a resposta do gênero ao qual pertence o texto lido. Partindo disso, iniciam-se as perguntas que correspondem à verificação do sentido global do texto (5 e 6) e que também auxiliam na compreensão dos aspectos característicos do gênero, como a defesa de uma opinião e a utilização de argumentos que a justifiquem.

Em seguida, estão dispostas as questões referentes ao contexto de produção e circulação do gênero (7, 8, 9, 10, 11). Através desses questionamentos, os discentes poderão entender a função sociocomunicativa do gênero artigo de opinião. Assim, de acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), essa abordagem do contexto de produção e circulação do gênero está representado pela capacidade de ação.

O módulo 2, destinado à produção inicial do artigo de opinião, apresenta uma proposta de produção bem contextualizada que atenta para aspectos importantes na atividade de construção do texto, a exemplo das condições de produção textual. Através dessa proposta, destacamos três aspectos importantes que em toda a atividade de escrita, segundo Dolz e Schneuwly (2004), apoiando-se na perspectiva bakhtiniana, são considerados dimensões essenciais e funcionam como os parâmetros para se definir um gênero textual, tais como os conteúdos que se tornam dizíveis por meio do gênero, identificado na proposta de produção inicial através do tema fornecido “o uso diário das redes sociais: necessidade ou vício?”, a estrutura comunicativa, que seguirá a estrutura do artigo de opinião, ou seja, a organização geral do texto deve obedecer aos padrões pertencentes a este gênero, que estão disponíveis em circulação social.

O outro aspecto diz respeito às **configurações específicas das unidades linguísticas**, visto que para o aluno escrever determinado gênero, terá que adequar a linguagem, para atender à necessidade e especificidade do texto e, principalmente, levar em consideração o seu público leitor, que nesse contexto seria a própria comunidade escolar. Para tanto, a linguagem precisa ser objetiva, clara e acessível a esses leitores, visto que o texto terá como suporte o grupo do facebook da escola.

Além desse primeiro contato com o gênero e com sua função comunicativa, através da atividade de leitura no primeiro módulo e da proposta de produção inicial do gênero, o colaborador P1 ainda organizou um outro módulo em sua SD, que vem logo após a produção inicial, para trabalhar atividades que envolvem a capacidade de ação. Nesta etapa, P1 propõe uma atividade semelhante a do primeiro módulo, que envolve a leitura de um artigo de opinião sobre o mesmo tema “Vício em redes sociais” de um colunista do Portal Informática e Tecnologia.

E, em seguida, propõe questões semelhantes a da atividade anterior, que correspondem às questões (1, 8, 9, 10, 11) do módulo 1, para que os alunos com base nos conhecimentos já adquiridos façam um levantamento dessas informações, a partir da análise do texto lido. A essas questões que são semelhantes, na atividade do terceiro módulo, acrescentam-se perguntas mais específicas que revelam outros aspectos reveladores para a construção do gênero que serão estudados posteriormente nos módulos. Vejamos as questões no exemplo que se segue:

Exemplo 2

P1- Módulo 3

O autor do texto se posiciona acerca do tema abordado?

De que maneira o autor justifica seu posicionamento no texto?

Há algum elemento linguístico que demarque o posicionamento do autor?

Fragmento de atividade extraída do módulo 3 da sequência didática de P1

As três últimas questões da atividade (5, 6, e 7), propostas no módulo 3, remetem a outra capacidade, a linguístico-discursiva, visto que as questões 5 e 6 estão relacionadas a estratégias que o produtor do texto utiliza para abordar o tema, que, no caso específico do artigo de opinião, são questões que levarão os alunos a compreenderem a relevância de selecionar argumentos consistentes que embasem a posição defendida pelo autor do texto.

Já a formulação da questão 7, que está mais direcionada para a identificação de aspectos linguísticos como o léxico e/ou operadores argumentativos, nos sinaliza para uma possível dificuldade que os alunos possam apresentar na interpretação da pergunta, o que demandaria uma explicação maior por parte do docente em relação ao que é pretendido para o aluno identificar no texto. Nesse sentido, é importante que, ao elaborar as questões que servirão de base para a exploração das capacidades de linguagem, o professor atente para o nível das questões para que estas atendam ao trabalho que se pretende desenvolver com os alunos.

Nesse módulo, além da atividade de leitura e reconhecimento do contexto de produção e circulação do gênero, poderiam ter sido feitas atividades que contemplassem a pesquisa do gênero em suportes como jornais e revistas e questões de análise linguística do gênero em estudo, recorrendo aos modelos que já circulam socialmente (COSTA-HUBES E SIMIONI, 2014).

B. Capacidade discursiva

A capacidade discursiva está relacionada à infraestrutura geral do texto: tipologia textual, plano textual global, estrutura e sequências textuais (DOLZ, PASQUIER E BRONCKART, 1993). Assim como na capacidade de ação, também foi possível verificarmos que a sequência didática de P1 sugere módulos que abordam a capacidade discursiva, focando no aspecto estrutural dos gêneros. Como verificamos no quadro 2, abaixo:

Quadro 1: Atividades para o desenvolvimento da capacidade discursiva da SD de P1

MÓDULO 4 – Infraestrutura geral do artigo de opinião

Retomar os artigos de opinião trabalhados anteriormente e explorar oralmente os aspectos referentes à estrutura desse gênero, tais como: a situação-problema, a discussão e a solução-avaliação, explicando que o artigo de opinião não possui uma estrutura fixa e que nem todos artigos apresentam uma solução na conclusão. Serão propostos os questionamentos: Quais são as questões que os autores discutem na situação-problema? Na discussão quais são os pontos abordados pelos autores? Qual é a solução-avaliação proposta pelos autores? Eles apresentam uma solução ou apenas retomam o tema discutido ao longo do artigo?

MÓDULO 5 – Argumentação e tipos de argumento

Estudo da argumentação e dos tipos de argumento, inicialmente serão lançados os seguintes questionamentos: Vocês utilizam a argumentação no dia a dia? Quando vocês desejam comprar ou fazer algo que não é aprovado pelos pais, o que vocês fazem para tentar convencê-los? Uma criança ainda pequena utiliza alguma forma de argumentação?

Em seguida será realizada a explicação dos seguintes tipos de argumento: de autoridade, de consenso, de provas concretas e de competência linguística, através da exposição de slide, mostrando a definição e exemplos de cada um dentro de diferentes textos. Além disso, serão exibidos vídeos que mostram a importância da argumentação em situações do cotidiano das pessoas.

Fonte: Sequência didática de P1

Observamos através do quadro acima que P1 se mostra bastante coerente na organização dos módulos e na escolha das atividades, trabalhando o conhecimento do gênero de forma gradativa e pontual. Nesse sentido, após trabalhar a função comunicativa do gênero artigo de opinião e seu contexto de produção e circulação, o docente propõe em sua SD fazer um estudo mais apurado dos aspectos estruturais do gênero. Anteriormente, vimos em outros módulos atividades com questões relacionadas à forma como o texto se organiza e as tipologias predominantes no texto (como as questões 2 e 3 do exemplo 1), contudo, de modo bastante preliminar.

É no módulo 4, destinado ao estudo da infraestrutura geral do gênero, que P1 propõe

atividade de retomada dos textos lidos, para trabalhar a estrutura do artigo de opinião, composta pela “situação-problema, discussão e solução-avaliação”. Algo que nos chama a atenção nesta proposta é o fato de que o docente explicita nesse trabalho mais técnico a variabilidade do gênero, que não possui um padrão único de formas, mas características recorrentes. Tal concepção também tem reflexos do curso de formação, em que discutiram-se os aspectos problemáticos do trabalho com o gênero a partir dos postulados de Miranda (2015).

Dessa forma, ao apresentar diversos exemplares do mesmo gênero textual, possibilita-se aos alunos compreenderem que os gêneros se adequam às características do contexto social de uso (BRONCKART 1999). Finalizando o módulo, o colaborador P1 também sugere alguns questionamentos relacionados aos aspectos estrutural e composicional do texto, tais como: “Quais são as questões que os autores discutem na situação-problema?” (introdução); “Na discussão quais são os pontos abordados pelos autores?” (desenvolvimento); “Qual é a solução-avaliação proposta pelos autores? Eles apresentam uma solução ou apenas retomam o tema discutido ao longo do artigo?” (conclusão), para que os alunos a partir do que já entendem do gênero façam uma atividade de identificação desses aspectos nos textos já lidos em sala de aula e consigam reconhecer os elementos estáveis do artigo de opinião.

Em seguida, observamos no módulo 5 que o foco está no trabalho com a argumentação, algo que também orientamos aos docentes no Curso de Formação, pensar e planejar atividades que envolvessem o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos. Assim, no quinto módulo, P1 sugere explicar o conteúdo sobre os tipos de argumentos, através da exposição de slides, para mostrar a definição e exemplos de cada um dentro de diferentes textos. Nesse contexto, tal módulo compõe o quadro das capacidades discursivas por centrar o trabalho na tipologia argumentativa, visto que o que se pretende com o módulo é expor os tipos de argumentos para que os alunos tenham conhecimento dos mesmos na construção do texto. Ainda referente à capacidade discursiva, insere-se um sexto módulo⁶, que também propõe uma atividade em que o foco é o desenvolvimento da capacidade argumentativa do aluno, através de estratégias que facilitem a argumentação.

C. Capacidade linguístico-discursiva

A capacidade linguístico-discursiva é representada pelos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações), além das escolhas lexicais. (DOLZ, PASQUIER E BRONCKART, op. cit). Na sequência didática de P1, foi evidenciado um módulo de atividades que envolve a capacidade linguístico-discursiva, sobretudo, no que se refere aos mecanismos de textualização. Observemos o quadro 3 a seguir:

6 A sequência didática completa está disponível na Dissertação de Mestrado de ROCHA (2016) já citada anteriormente.

MÓDULO 7 – Os operadores argumentativos

Estudo dos principais operadores argumentativos através da explicação oral do quadro proposto por Koch, Boff e Marinello (p. 103-105, 2011) exposto em slide, seguido de atividades para a reflexão do uso dos operadores argumentativos na construção de sentido dos textos. Realização de atividade sobre operadores argumentativos de Koch, Boff e Marinello (p. 108-109, 2011). Em seguida será realizada a socialização da atividade para que os alunos possam discutir sobre o uso dos operadores argumentativos, bem como possam observar a mudança de sentido do texto em virtude de se utilizar um operador diferente.

Fonte: Sequência didática de P1

No módulo 7, destinado ao estudo dos operadores argumentativos, o docente (P1) se dispõe a apresentar o quadro proposto por Koch, Boff e Marinello (2011)⁷, que aborda os tipos de operadores argumentativos, bem como sugere algumas atividades de estudo dos textos que envolvem o uso desses operadores. A seleção de outros materiais de consulta, a exemplo do texto de Koch, Boff e Marinello (2011), para a realização do planejamento, é vista por nós como algo positivo, pois demonstra que o livro didático não é o único suporte utilizado pelo professor na construção de suas aulas. Contudo, ressaltamos que também é fundamental que o docente tenha autonomia para elaborar suas próprias atividades, e para que isso aconteça se faz necessário que o professor possua a instrumentalização necessária para o exercício de sua profissão.

O trabalho com os operadores argumentativos permitirá que os alunos compreendam que, para o texto está bem organizado e coerente, é fundamental que haja uma boa articulação entre as ideias do texto, como também que possibilite a compreensão de que a escolha adequada do léxico fortalece a argumentatividade no texto. Dessa forma, é essencial que o trabalho com o gênero considere também os aspectos linguísticos.

⁷ O livro também foi uma indicação do Curso de Formação, assim como, outras leituras que sugerem atividades, sequências e modelos didáticos com os gêneros da esfera argumentativa. Nosso intuito, com essas indicações era subsidiar os professores com diversos materiais de pesquisa para que eles pudessem elaborar seus planejamentos didáticos e construir suas próprias atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos, neste trabalho, a analisar uma sequência didática elaborada por um professor do Ensino Médio com foco nos gêneros textuais escritos da ordem do argumentar. Dessa forma, podemos organizar nossas considerações finais contemplando, entre outros, dois pontos relevantes: 1) importância da autonomia do professor para o planejamento de sequências didáticas contemplando as capacidades de linguagem; e 2) apropriação de saberes pelos docentes em Curso de Formação para um trabalho produtivo com os gêneros na ordem do argumentar.

Nesse sentido, a formação continuada contribui para o aperfeiçoamento da prática docente, aproximando as teorias da prática efetiva de sala de aula, uma vez que o professor agora atuante em sua profissão, poderá analisar criticamente tais teorias adequando-as ao contexto educacional que se apresenta. Assim, para construir autonomia, o docente precisa estar em constante formação, tornando-se mais crítico diante das atividades diárias da profissão, como na seleção de materiais didáticos e dos gêneros textuais a serem trabalhados em sala.

Foi pensando nesse contexto que visa fomentar os professores para a melhor utilização dos instrumentos didáticos para o trabalho a partir dos gêneros da ordem do argumentar que nossa pesquisa se inseriu. E, com base nisso, nos pautamos nos estudos de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) sobre as dimensões ensináveis do gênero que consideram o estudo dos gêneros a partir de suas capacidades de linguagem, para auxiliar os docentes em formação na construção de seu próprio planejamento- sequência didática.

Os resultados do estudo apontaram para o fato de que, ao elaborarem suas próprias sequências didáticas, os professores colaboradores da pesquisa conseguiram desenvolver módulos de atividades que envolveram as capacidades de linguagem (capacidades de ação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas), requeridas dos alunos no processo de compreensão do gênero textual, mostrando que esse instrumento didático se configura como uma ferramenta de autorregulação da prática docente.

A abordagem das capacidades de linguagem representaram um avanço no planejamento dos docentes, pois estes compreenderam que o trabalho com os gêneros textuais deve considerar, além dos conhecimentos estruturais, conhecimentos linguísticos e que envolvem o contexto de produção e circulação do gênero. Também foi possível constatar que o trabalho com os gêneros a partir das capacidades de linguagem configurou-se como influência do curso de formação continuada no planejamento dos professores.

Ademais, reiteramos a importância de se desenvolver no professor a autonomia para elaborar seu próprio material didático, visto que este é conhecedor da realidade que se apresenta em sala de aula e sabendo preparar seu próprio planejamento – a sequência didática - o docente terá subsídios necessários para auxiliar seus alunos na superação das dificuldades

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P. **Meio Século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas**. In.: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, J. L. (orgs.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- COSTA- HUBES, T. C.; SIMIONI, C. A. **Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/ textuais**. In.: BARROS, E. L. D; RIOS-REGISTRO, E.S. (orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adriane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- LEURQUIN, Eulália; COUTINHO, M. A.; MIRANDA, Florência (ORGS.). **Formação docente: textos, teorias e práticas**. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2015.
- MARCUSHI, L, A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In.: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.N.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MACHADO, Anna Rachel. **Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual**. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras Editora, 2009.
- ROCHA, Luciana Vieira Alves. **Gêneros argumentativos e o agir docente: (re)configurando concepções e planejamentos para o ensino de escrita**. Campina Grande, UFCG, 2017. Dissertação de Mestrado. 153.p.
- VIEIRA-SILVA, Claudiomiro. **Didatização, transposição e modelização didática: processos de (re) organização e ressignificação de saberes docentes**. In.: LEURQUIN, Eulália; COUTINHO, M. A.; MIRANDA, Florência (ORGS.). **Formação docente: textos, teorias e práticas**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2015.

O GÊNERO TEXTUAL RESUMO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: DA CONCEPÇÃO DOCENTE À BASE DE ORIENTAÇÃO¹

Juliana Guedes Lima²
Maria de Fátima Alves³

INTRODUÇÃO

Muito tem se discutido sobre o fraco desempenho dos alunos no que se refere à escrita de textos, seja na escola ou na academia. A falta de domínio de habilidades na área de leitura e escrita tem preocupado muitos professores e pesquisadores da área da Linguística Aplicada.

O ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, tem demonstrado que muitos alunos têm dificuldades em escrever textos⁴ dissertativo-argumentativos. Não sabem como mobilizar saberes, fazerem uso de técnicas de sumarização, de paráfrases de textos motivadores, de uso de argumentos a partir de falas alheias, o que revela a necessidade de um trabalho sistemático com gêneros textuais na educação básica, a exemplo do gênero resumo, entendido como “uma apresentação sintética e seletiva das ideias principais de um texto, ressaltando a progressão e a articulação delas” (MEDEIROS, 2009, p.128).

Para Machado (2004, p.138), “os usos dos resumos em contextos sociais, escolares ou não, são os mais diversos e em quantidade significativa, eles se constituem como objeto de ensino pertinente e, para que esse ensino seja eficaz, é necessário aprofundamento das reflexões sobre a produção do mesmo.”

Há várias pesquisas que focam a escrita de resumos no contexto acadêmico, entretanto, no que diz respeito à escrita de resumos no contexto escolar, destacando-se as dificuldades dos alunos, a concepção docente e a base de orientação que é dada aos discentes, pouco tem sido pesquisado.

Nesse sentido, faz-se necessário possibilitar aos alunos da educação básica o uso de estratégias de sumarização, produzindo diferentes resumos como uma forma de expandir suas práticas de letramento.

No contexto escolar, entretanto, o trabalho com o resumo, especialmente no Ensino Médio, é realizado de forma lacunar, uma vez que professores e autores de livros didáticos solicitam aos alunos atividades de sumarização que, de modo geral, não lhes são ensinadas (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005). O aluno escreve um resumo, na maioria das vezes, para passar o tempo ou para mostrar ao professor que ele leu o texto fonte e fez a tarefa. Outras vezes, ele é levado a resumir um texto para mostrar que tem domínio da língua culta padrão.

Diante disso, considerando ser relevante buscar reflexões acerca da problematização que permeia o ensino do gênero resumo no Ensino Médio, o presente estudo busca responder as seguintes questões: (1) Qual a concepção que os professores do Ensino Médio têm acerca do

1 Uma versão preliminar deste capítulo foi publicada no CONEDU.

2 Mestre em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE - UFCG), Campus Campina Grande – PB. E-mail: juliana.guedes@hotmail.com.

3 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco, ex-professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG) e professora da Unidade Acadêmica de Educação (UAED/UFCG).

4 Na avaliação do ENEM, referente ao ano de 2014, por exemplo, de 6,2 milhões de estudantes que realizaram o exame, apenas 250 tiraram nota máxima na redação, um percentual de 0,0003% do total, enquanto que 529.374 zeraram a avaliação de redação.

gênero resumo?²(2) Como os docentes costumam propor a produção desse gênero?

A partir desses questionamentos, o objetivo geral da presente pesquisa é o de *verificar qual a concepção de resumo que os professores têm e como eles trabalham este gênero em sala de aula*. Como objetivos específicos, destacam-se: **(1)** Conhecer o que os professores entendem por resumo; **(2)** Identificar a finalidade da escrita de resumo no Ensino Médio; **(3)** Verificar a base de orientação/comandos de escrita do gênero resumo por docentes do Ensino Médio.

Para cumprirmos esses objetivos, aplicamos questionários semiestruturados com os sujeitos colaboradores da pesquisa, professores do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Campina Grande, PB.

A presente pesquisa é de natureza qualitativo-interpretativista, baseada no método etnográfico. A abordagem qualitativa, amparada pela perspectiva interpretativista, busca a compreensão e interpretação do fenômeno que é o trabalho com o gênero resumo. Devido ao instrumento de coleta de dados que escolhemos e o nosso envolvimento direto com o grupo pesquisado, esta pesquisa se utiliza do método etnográfico para o seu melhor desenvolvimento.

Os dados analisados nesta investigação foram coletados no âmbito de um projeto maior, que desenvolvemos em nível de mestrado: “A produção do gênero textual resumo no Ensino Médio”, cujo objetivo é investigar as bases de orientação e práticas de ensino do gênero resumo no Ensino Médio⁵. Os instrumentos para coleta dos dados foram os questionários semiestruturados, aplicados com os sujeitos da pesquisa, professores das disciplinas de Língua portuguesa, História, Filosofia, Sociologia e Ciências.

O presente estudo busca uma reflexão à luz dos estudos sobre resumo, desenvolvidos por Kintsch & van Dijk (1983,1985), Medeiros (2009), Machado (2004), Machado, Lousada e Tardelli, (2005), entre outros. Também lança mão de discussões teóricas sobre as instâncias de orientação da linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Este trabalho está organizado em quatro seções, a saber: 1. Introdução; 2. Fundamentação teórica; 3. Análise dos resultados (Gênero textual resumo: do pensar docente à orientação da produção) e 4. Considerações finais.

O gênero textual resumo

No fim da década de 70 do século XX, a sumarização e o ensino da produção de resumos, como sendo fundamentais para a compreensão leitora, foram alvos de estudos por vários pesquisadores oriundos da Linguística Textual.

Para Kintsch & Van Dijk (1983,1985) citados por Farias (2000), o resumo pode ser definido como a expressão de uma possível macroestrutura de um texto-base, ou seja, a expressão de seu conteúdo global, de seus pontos essenciais”.

Com isso, a reprodução da macroestrutura, de acordo com os mesmos autores, ocorre quando leitores experientes utilizam regras (chamadas de macro regras), que são inconscientemente acionadas sobre o significado das sentenças (chamadas de micro proposições) expressas no texto, selecionando ou reajustando-as, gerando, assim, unidades semânticas globais (macro proposições).

5 A referida dissertação vinculou-se a um Projeto do Programa de Pós-graduação em Língua e Ensino (POSLE/UFCG), intitulado Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos, o qual teve como foco de estudo a relação entre atividades didáticas, enfoques de gênero que lhes dão sustentação e implicações para o exercício docente de Língua Portuguesa.

As macrorregras servem para (re)organizar informações do texto-base, possibilitando a compreensão do texto. As macrorregras, identificadas por Kintsch e Van Dijk (1983,1985), são: apagamento, seleção, generalização e construção. Mais adiante, discorreremos sobre cada uma delas na visão de Medeiros (2009, p.139).

De acordo com Medeiros (2009), o ato de resumir consiste na “apresentação sintética e seletiva das ideias principais de um texto, ressaltando a progressão e a articulação delas” (p. 128). Para resumir um texto, segundo esse autor, é imprescindível entender sua organização, a partir de uma leitura global deste. Desse modo, a produção de resumos exige mais habilidades de leitura que de escrita.

O leitor que é capaz de resumir um texto, fazendo uso das técnicas de sumarização é considerado um leitor competente, pois foi capaz de compreender o texto base e resumi-lo. Ainda de acordo com Medeiros (2009), são dois os conjuntos de regras/estratégias que regem o processo de sumarização: o primeiro, apagamento, e o segundo, substituição, que se subdivide em generalização e construção.

Por meio das regras de apagamento, selecionam-se os conteúdos relevantes do texto, apagam-se as informações desnecessárias ou redundantes e são consideradas as regras seletivas (MEDEIROS, 2009 e MACHADO, 2005). As regras de substituição requerem a construção de novas proposições que não existiam no texto base, mas que são pressupostas no texto, tais regras são consideradas construtivas.

As regras de generalização consistem em substituir vários nomes por um termo que nomeie a classe comum. Por fim, nas regras de construção substitui-se uma sequência de proposições por uma proposição normalmente inferida delas, associando os significados.

Na obra intitulada *Resumo*, Machado, Lousada e Tardelli (2004) afirmam que vários textos, que aparecem em situações diferentes de comunicação, apresentam informações selecionadas e resumidas de um outro texto, como, por exemplo: resenha crítica, resumo de filme, crítica de filme, resumo introdutório de artigo científico.

Baseada na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, exposto por Bronckart (1997) e Dolz e Schneuwly (1998), Machado (2004) defende que o ensino de produção e compreensão de textos deve se centrar no ensino de gêneros, sendo necessário que se construa um modelo didático do gênero que guie as intervenções didáticas.

Nesse sentido que o nosso trabalho se ampara na teoria do ISD, entendendo que o resumo deve ser ensinado enquanto gênero textual, para que sua produção tenha significado e contribua para a formação do leitor e escritor eficiente. O resumo sobre o qual nosso trabalho se dedica é o resumo escolar, que é o texto produzido com fins escolares e que apresenta características semelhantes às de outros resumos que circulam em outras esferas.

Instâncias de operação da linguagem com foco na base de orientação da escrita do gênero resumo

No contexto escolar, especialmente no Ensino Médio, o trabalho com o resumo é realizado de forma lacunar, uma vez que, no geral, professores e autores de livros didáticos solicitam ao aluno atividades de sumarização que não lhes são ensinadas (MACHADO, 2004). Resultados de pesquisas e os dados do presente estudo mostram que, geralmente, as atividades que aparecem nos

livros didáticos (língua portuguesa, geografia, história, filosofia e sociologia⁶) solicitam que os alunos caracterizem, resumidamente, um dado conceito, a ideia do autor ou uma posição defendida por este, em detrimento de um trabalho sistemático que possibilite aos alunos fazerem uso das técnicas de sumarização (apagamento, generalização, substituição e construção), de forma consciente para o processo de compreensão e de produção textual. Nesse contexto, destaca-se o uso da paráfrase/reconstrução como uma técnica produtora de compreensão das ideias do autor de um texto fonte/ motivador.

Bezerra e Reinaldo (2014), baseadas em Schneuwly (1998) e em Marcuschi e Leal (2009), afirmam que há três instâncias de operação da linguagem que favorecem o trabalho com a escrita em sala de aula: a construção da base de orientação, o gerenciamento textual e a textualização.

A base de orientação corresponde ao conjunto de condições estabelecidas para produção textual, quais sejam: definir o tema, o gênero, o produtor, o leitor e o objetivo a ser alcançado. Em sala de aula, quem estabelece esses critérios é o professor ou o enunciado da atividade proposta no livro didático. Tais condições orientam os procedimentos necessários para a segunda instância, o gerenciamento textual, que equivale ao planejamento global do texto, que consiste nas escolhas sobre o que será dito, qual modelo de texto será utilizado e qual será a organização sequencial do texto. Nesse caso, essas escolhas são realizadas pelo produtor do texto, no momento da escrita.

Por fim, a última instância, a textualização, pontuada pelas autoras, refere-se ao planejamento linguístico do que será escrito, baseado nas escolhas que o produtor fez para a sua produção. Todos esses fatores contribuem para o ensino da escrita em situações reais de uso da língua, propiciando que o aluno participe, de modo eficaz, no meio social em que atua.

Levar em conta esses critérios teórico-metodológicos no trabalho prescrito dos docentes é o que defendemos neste estudo. Um trabalho sistemático com o gênero resumo, levando os alunos da educação básica a fazerem uso de estratégias de sumarização e a produzirem diferentes resumos, exige uma adequada base de orientação dada pelo professor, no sentido de levar o aluno a fazer as escolhas corretas do gerenciamento do texto.

Segundo Reinaldo (2001), as teorias sociocognitivas têm contribuído para explicar o processo de produção textual, partindo da perspectiva do texto como processo, contrapondo-se, assim, à perspectiva adotada pela Linguística, que trata o texto como produto. De acordo com a perspectiva do texto como processo, são observados os fatores sociais (as práticas sociais em que o indivíduo atua) e os fatores cognitivos (conhecimento da língua, do mundo e do tipo de texto) no momento da escrita.

Esse processo, ainda de acordo com Reinaldo (2001), divide-se em dois estágios. O primeiro, chamado de inicial, corresponde ao gerenciamento textual ao qual nos referimos anteriormente e corresponde a processos mentais, em que as escolhas feitas são influenciadas pelas experiências do escritor. O estágio seguinte se refere ao momento da escrita, que é concebida como uma atividade recursiva, em que o texto é revisado várias vezes. Esse estágio corresponde ao critério teórico-metodológico da textualidade, a que nos referimos em parágrafos anteriores.

Ainda segundo Reinaldo (2001, p.92), duas contribuições são muito importantes para o ato de escrever, quando se considera esse tipo de abordagem:

6 Livros didáticos analisados no âmbito da pesquisa de Mestrado de LIMA (2017), que teve como objetivo investigar a produção do gênero resumo no Ensino Médio.

A primeira é a reflexão sobre a necessidade de se providenciar situações que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aprendiz, isto é, de ampliação do seu conhecimento de mundo e dos diversos modelos de textos; e a segunda é a compreensão do ato de escrever como um processo de monitoração que envolve várias revisões do texto.

Portanto, é necessário que os docentes, ao prescreverem as atividades de produção textual de qualquer gênero, em especial as do gênero resumo, considerem a base de orientação para a escrita do texto, bem como o gerenciamento deste e a textualidade como fatores determinantes para um adequado encaminhamento da tarefa de produção textual.

Gênero textual resumo: do pensar docente à orientação da produção

Considerando que o nosso objeto de estudo se pautou na questão da concepção docente e na base de orientação da escrita do gênero resumo, apresentamos nesta seção a análise das respostas dos questionários coletados, a fim de alcançarmos os objetivos que traçamos para este estudo. Para isso, utilizamos os dados coletados mediante a aplicação do questionário com os sujeitos participantes da pesquisa em questão: cinco professores do Ensino Médio de uma escola estadual de Campina Grande. Os professores serão identificados como P1, P2, P3, P4 e P5, para preservar a identidade deles enquanto participantes.

Aplicamos um questionário com o total de 6 (seis) questões sobre o gênero resumo, a saber: 1) O que você entende por resumo?; 2) Com que frequência você solicita que seus alunos produzam resumos?; 3) Com que finalidade você solicita que os alunos produzam resumos?; 4) Ao propor a turma que produza resumos, como a proposta é sugerida?; 5) Quais as orientações dadas aos alunos para a produção do gênero resumo? e 6) Os alunos apresentam dificuldade em produzir resumos?.

Para cumprirmos com os objetivos a que este trabalho se propõe, fizemos um recorte de três questões a serem analisadas, 1, 3 e 5, na ordem do questionário.

Para uma compreensão mais precisa, elaboramos o quadro abaixo, que apresenta as seguintes categorias de análise: a concepção dos docentes sobre o gênero resumo, a finalidade e a orientação para a escrita de tal gênero.

PROFESSORES CATEGORIAS	P1	P2	P3	P4	P5	Total
Concepção docente sobre resumo						
Texto que sintetiza as ideias principais do autor.	X	X				2
Síntese das partes principais de um texto, livro, autor.			X	X	X	3
Finalidade da produção de resumo						
Lapidar o conhecimento	X					1
Trabalhar a capacidade de síntese		X			X	2
Aprimorar a visão crítica do texto			X			1

Produzir e avaliar conhecimentos				X		1
Orientações para a produção de resumos						
Fidelidade ao conteúdo do texto e a seus aspectos formais	X					1
Apresentação de modelos de fichamentos		X				1
Orientação de regras a serem seguidas			X			1
Leitura e identificação das ideias principais do texto				X	X	2

A primeira categoria diz respeito à Concepção de resumo, gênero compreendido pelos docentes como: 1) Texto que sintetiza as ideias principais do autor e 2) Síntese das partes principais de um texto, livro, autor. A segunda categoria, Finalidade da produção de Resumo é respondida pelos docentes como sendo para: 1) Lapidar o conhecimento; 2) Trabalhar a capacidade de síntese; 3) Aprimorar a visão crítica do texto e 4) Produzir e avaliar conhecimentos. A terceira e última categoria, Orientação docente sobre a escrita de resumos, revela as seguintes preocupações dos docentes: 1) Fidelidade ao conteúdo do texto e seus aspectos formais; 2) Apresentação de modelos de fichamentos; 3) Orientação de regras a serem seguidas e 4) Leitura e identificação das ideias principais do texto.

Concepção docente sobre o gênero resumo

Essa categoria de análise busca responder ao nosso primeiro objetivo específico: Conhecer o que os professores entendem por resumo. Dessa maneira, à pergunta *O que você entende por resumo?*

Texto que sintetiza as ideias principais do autor

Vejamos a seguir as respostas, na íntegra, de P1 e P2, respectivamente:

Realização do texto, oral ou escrito, que consiga organizar em espaço mais restrito as ideias principais de um texto maior ou mais denso. Finalmente, dependendo dos critérios, o resumo pode trazer críticas ou não. (Fonte: Questionário – P1).

O resumo consiste na apresentação das principais ideias que atravessam um texto. No resumo deve conter o objetivo ou tese, os principais argumentos que dão base a essa tese. (Fonte: Questionário – P2).

Diante dessas respostas, podemos perceber que os professores definem resumo de uma forma um tanto limitada, focando apenas a questão da ideia principal do autor. Parece ter conhecimento somente da regra de apagamento, que consiste em selecionar os conteúdos relevantes do texto e apagar as informações desnecessárias ou redundantes. Não há menção à regra de substituição que, segundo Medeiros (2009), subdivide-se em generalização e construção: a primeira ocorre quando se substitui vários nomes por um único termo que generalize a classe, e a segunda consiste em construir uma proposição que substitua várias outras, associando os significados.

Há uma preocupação com a extensão do texto/resumo, quando P1 afirma que: “consegue organizar em espaço mais restrito as ideias principais de um texto maior ou mais denso” o que, de fato, não deixa de ser uma característica do resumo: reduzir o texto fonte as suas principais ideias; mas, o ato de resumir contempla outros fatores relevantes já discutidos neste trabalho.

Síntese das partes principais de um texto, livro, autor

Este enunciado revela a concepção de resumo de três professores: P3, P4 e P5, cujas respostas poderemos ver na íntegra:

Entendo por uma síntese dos pontos principais de um determinado assunto. (Fonte: Questionário – P3).

Compreendo um resumo por uma síntese. Pode ser de um livro, de um capítulo, de um livro, de um texto, entre outros. (Fonte: Questionário – P4).

Escrever com suas palavras as coisas mais importantes do conteúdo. (Fonte: Questionário – P5).

As respostas de P3 e P4 expressam que resumo é uma “síntese dos pontos principais de um determinado assunto”. Os professores confundem a definição de resumo e síntese. De acordo com Tenório e Lopes (2015), a síntese é a apresentação do pensamento de um autor, de forma lógica, buscando partir dos elementos mais simples desse gênero textual, criando as condições para a compreensão. É um dos processos que auxilia a produção do resumo. Por sua vez, o resumo aplica-se sempre aos textos: “Um resumo é uma apresentação sempre mais curta do conteúdo de um texto. Não é apropriado falar do resumo do pensamento de um autor” (TENÓRIO e LOPES, 2015, p. 3). Desse modo, conforme os autores citados, o resumo está para o texto, assim como a síntese está para o pensamento do autor.

A resposta de P5 nos remete à técnica da paráfrase, quando afirma: “escrever com suas palavras as coisas mais importantes”, embora ela não esclareça que esta é uma técnica produtora de compreensão das ideias do autor de um texto fonte/ motivador. “Trata-se de uma atividade de interpretação e de reformulação do discurso de outrem, mantendo-se a compatibilidade semântica e manifestando-se no texto com forma e funções variadas” (BERNADINO, NASCIMENTO e QUEIROZ, 2018, p.120).

Finalidade da produção de resumo

Essa categoria de análise busca responder ao segundo objetivo específico, atentando para a existência da finalidade em relação à escrita do gênero resumo. Sendo assim, foi feita a seguinte pergunta aos professores: Com que finalidade você solicita que os alunos produzam resumos?

As respostas dadas foram agrupadas da seguinte forma:

Lapidar o conhecimento

A resposta dada por P1 faz uso do termo “lapidar” que, no nosso entendimento, avaliando o contexto, quer dizer aprimorar ou aperfeiçoar o conhecimento: “Com a finalidade de lapidar o entendimento, a interpretação e o fazer de textos do tipo RESUMO”. (Fonte: Questionário – P1)

De fato, entendemos que o resumo, na medida em que sumariza a leitura de um determinado texto, tem a finalidade de aprimorar/produzir conhecimento.

Trabalhar a capacidade de síntese

Dois professores colaboradores (P2 e P5) afirmaram que trabalham o gênero resumo com a finalidade de síntese, conforme ilustram as respostas a seguir:

O resumo (ficha) são usados para trabalhar a capacidade de síntese, bem como, suas habilidades de leitura e compreensão. (Fonte: Questionário – P2)

Afim de que, sob seus raciocínios consigam sintetizar o conteúdo. (Fonte: Questionário – P5)

Entendemos que a finalidade dos professores, acima mencionados, em relação ao gênero resumo é relevante, mas, para resumir um texto, é necessário considerar outros aspectos, além da capacidade de síntese, como, por exemplo, a progressão e articulação das ideias. Não basta apenas fazer uso da técnica de seleção e destacar as ideias principais do autor: “Resumo é uma apresentação sintética e seletiva das ideias de um texto, ressaltando a progressão e articulação delas” (MEDEIROS, 2009, p. 128).

É importante destacar que P2 se refere ao gênero resumo como se este fosse uma “ficha/fichamento”. Resumo e ficha, no nosso entender, não são compreendidos como sinônimos. Trata-se de dois gêneros distintos: o fichamento, segundo Medeiros (2009), é a técnica de armazenamento ou registro de informações (livros) úteis para a produção científica, um dos gêneros trabalhados na academia que utiliza fragmentos de resumo na sua composição. E o resumo, por sua vez, consiste na apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, reproduzindo fielmente a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador não é o autor do texto original e sim o autor resumidor (MACHADO, 2002, p. 150).

Vale a pena registrar que P2 apresenta um dos objetivos importantes da ação de resumir, que consiste em “trabalhar a capacidade de síntese, bem como suas habilidades de leitura e compreensão”, conforme destaca Matêncio (2002). Desse modo, tal autora afirma que o resumo é extremamente importante para expandir os conhecimentos dos alunos, suas capacidades linguístico-discursivas e habilidades de compreensão leitora.

A resposta dada por P5 foca a importância de sintetizar o conteúdo, sem, no entanto, considerar outros aspectos relevantes para que o aluno tenha a capacidade de resumir textos. Como sabemos, é necessário que o professor, enquanto mediador da aprendizagem do aluno, dê uma base de orientação que possibilite ao discente fazer uso das técnicas de sumarização (apagamento, generalização, substituição e construção).

Aprimorar a visão crítica de um tema

Podemos entender, segundo a resposta de P3, que há uma única finalidade do resumo que é “apreender os pontos principais do assunto”.

“Para aprimorar a visão crítica sobre um tema. Uma forma de apreender os pontos principais do assunto” (Fonte: Questionário – P3)

A resposta de P3, mostrando que a finalidade de ensinar o gênero resumo é para aprimorar a visão crítica sobre um tema, leva-nos a acreditar que o docente esteja se referindo ao gênero resenha ou resumo crítico, porque se não for um resumo de tal natureza, o autor do resumo não deve apresentar juízo de valor a respeito do que está dito no texto-fonte.

Concordamos com P4, na resposta abaixo, quando ele diz que o resumo serve para produzir conhecimento. Uma finalidade discursiva do resumo no contexto escolar, segundo Guimarães Silva e Da Mata (2002), é o registro de leitura para a recuperação futura de informações, ou seja, serve para expandir conhecimentos: “Nesse caso, existe uma dialética: 1 para a produção do conhecimento, 2 parte do processo de avaliação”. (Questionário – P4)

Entretanto, discordamos do ponto de vista do referido professor, quando ele considera o resumo como parte do processo de avaliação. O resumo, a nosso ver, não deve ser ensinado para servir apenas como avaliação. Deve ser ensinado, levando em consideração os seus usos nas várias esferas sociais, fazendo com que o aluno possa atuar como sujeito ativo da língua, sendo capaz de resumir textos nas mais diversas situações de comunicação.

Orientação docente sobre a escrita de resumos

Com o intuito de atingir o segundo objetivo específico deste trabalho (Identificar como é trabalhado o gênero resumo em sala de aula do Ensino Médio), foi solicitado aos colaboradores da pesquisa que respondessem a seguinte questão: Quais orientações são dadas aos alunos para a produção do gênero resumo? Organizamos as respostas dadas da seguinte forma:

Fidelidade ao conteúdo do texto e aos aspectos formais

A resposta de P1, a seguir, indica que ele valoriza apenas o conteúdo do texto a ser resumido e o uso da norma culta em detrimento de aspectos relevantes para a orientação da escrita do gênero resumo, a exemplo das características do gênero (apresentar conteúdos de outro texto sucintamente, com o objetivo de informar), e técnicas de sumarização (apagamento, generalização, substituição e construção): “Diversas, dentre elas citamos, por exemplo, o cuidado com o conteúdo, para que não haja “fugas” dele, o uso da linguagem culta (norma padrão) e atenção com pontuação e concordância...”(Fonte: Questionário – P1)

Apresentação de modelos de fichamento

Oriento eles primeiro com modelos meus. Faço dois ou três fichamentos no começo do ano e depois construo com eles o primeiro, para só então exigir a produção autônoma (Fonte: Questionário – P2)

Percebemos falta de clareza por parte do professor do que venha a ser resumo e das orientações que o aluno deve receber para a produção deste gênero. Como já foi dito antes neste trabalho, resumo e fichamento são gêneros textuais diferentes.

Orientação de regras a serem seguidas

A resposta dada por P3, a esta questão, demonstra imprecisão em relação ao que, de fato, ele orienta que os alunos façam, uma vez que ele diz que repassa regras e não menciona nenhuma dessas regras: “Em primeiro momento deixo eles a vontade, para produzir sem regras. Em um segundo momento, repasso regras a serem seguidas. Onde possibilita uma melhor aprendizagem”. (Fonte: Questionário – P3)

Leitura e identificação das ideias principais do texto

Neste agrupamento de ideias, identificamos duas respostas que se aproximam, no caso, as de P4 e P5. Concordamos com esses professores, no sentido de que a leitura deve ser a primeira atitude do aluno frente à proposta de produção de resumo. Ele precisa conhecer as ideias principais do texto a ser resumido, mas, para isso, ele precisa acionar as técnicas de sumarização, bem como precisa conhecer a paráfrase. Vejamos a resposta dos professores na íntegra:

Devem fazer a leitura da obra e escrever as principais ideias. Delimita-se também o número de páginas. (Fonte: Questionário – P4)

Que leiam o texto, destaquem as partes mais importantes e escrever com as palavras deles. (Fonte: Questionário – P5).

Os dados analisados revelam uma concepção um tanto limitada acerca do gênero resumo, por parte dos docentes, bem como evidenciam falhas na base de orientação da escrita do referido gênero textual. O ato de resumir, a nosso ver, não deve ser visto de forma tão simplificada como uma atividade que sintetiza as ideias principais do autor do texto, sem, no entanto, considerar o contexto situacional de produção, as técnicas de sumarização (apagamento, generalização, substituição e construção), marcas de menção ao autor, atos de fala, entre outros aspectos. A base de orientação entendida como um conjunto de condições estabelecidas para produção textual, contemplando o tema, o gênero, o produtor, o leitor e o objetivo a ser alcançado, é imprescindível à escrita de um resumo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados da pesquisa leva-nos a perceber que as concepções de resumo, apresentadas pelos professores participantes do estudo, são um tanto limitadas, uma vez que se detêm apenas ao simples ato de condensar as ideias principais do texto fonte, focando apenas em uma das técnicas de sumarização, a seleção, a qual consiste em selecionar os conteúdos relevantes do texto e apagar as informações desnecessárias ou redundantes, em detrimento de outras, a exemplo da generalização e da construção.

Constatamos que o professor solicita a produção do resumo em sala de aula, mas não demonstra ter clareza sobre o que é o gênero resumo e não apresenta condições propícias para que os alunos produzam tal gênero de forma bem sucedida.

A análise dos dados revela precariedade na forma como o professor conduz o trabalho de orientação para escrita do referido gênero. Não se trata de esgotar todos os textos de um determinado gênero na tentativa de que os alunos memorizem a estrutura prefixada, mas, sim, que conheçam e reconheçam as estruturas prototípicas dos gêneros textuais, levando em consideração que tais estruturas são flexíveis. Ou seja, entender bem o que é o resumo, quais os tipos de resumo que existem, em que meio circulam, como circulam e a finalidade da produção desse gênero. A escola deve proporcionar ao aluno do Ensino Médio essa aprendizagem, para que este aluno, ao ingressar na academia, saiba fazer uso do gênero resumo com eficiência e também em outros contextos.

Os resultados apresentados nos incentivaram a fazer uma intervenção com os sujeitos da pesquisa, levando-os a refletirem e a se apropriarem de saberes sobre a base de orientação da escrita de um texto e das técnicas de sumarização. A intervenção se deu mediante oficinas realizadas na escola campo de pesquisa, possibilitando aos docentes lerem textos diversos de temáticas variadas (novas tecnologias, violência contra negros, situação política atual do país atual), discutirem tais temas e fazerem resumos dos textos lidos, o que, sem dúvida, pode contribuir para a sua formação docente.

Isto posto, entendemos que foi de grande valia a pesquisa que realizamos, uma vez que apresentou reflexões sobre o que significa a prática de resumir para os docentes do Ensino Médio e ressaltou a necessidade do desenvolvimento de outras pesquisas que levem os professores a compreenderem a importância do processo de sumarização tanto para a escrita, quanto para a leitura, e a favorecerem uma base de orientação capaz de levar os alunos a fazerem uso da escrita do gênero resumo de forma produtora.

REFERÊNCIAS

- BERNADINO, Rosângela. **Estratégias de parafraseamento nas retomadas não literais do discurso alheio em textos acadêmicos**. In: SILVA, Francisco Vieira; OLIVEIRA, Fernando Aroldo. **A escrita no ensino superior: saberes, métodos e gêneros**. São Carlos: Pedro e João, 2018, p.109 a 140.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. G. **Avaliando a escrita e trabalhando com a escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. In: Cadernos do PNAIC. João Pessoa, 2014.
- FARIAS, W.S. de. **Compreensão e resumo de textos: alguns aspectos teóricos e experimentais**. Rev. de Letras, v. 1/2, n. 22, p.103-110, jan/dez. 2000.
- GUIMARÃES SILVA, J. Q.; DA MATA, M. A. **Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 123-133, 2º sem. 2002.
- KLEIMAN, A. **Leitura, ensino e pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **O Resumo Escolar: Uma Proposta de Ensino do Gênero**. In: Signum: Estud. Ling., Londrina, n. 8/1, p. 89-101, jun. 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3638/2940> Acesso em: 10 jun. 2016.
- MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU - TARDELLI, L.S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MATENCIO, M. L. M. **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.
- MEDEIROS, J. B. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 11.ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MIRANDA, F. **Considerações sobre o ensino de gêneros textuais: pesquisa e intervenção**. In: LEURQUIM, E.;COUTINHO, M.A; MIRANDA, F. **Formação docente: textos, teorias e práticas**. Campinas: Mercado das letras, 2015, p. 217- 240.
- REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. **A orientação para a produção do texto**. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático do português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro. Lucerna, 2001, p. 87 -100.
- TENÓRIO, R.; LOPES, U. M. **Diretrizes para elaboração de resumos, resenhas e artigos Científicos**. Docslide, jun. 2015. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/resumo-resenha-artigo-cientifico.html>. Acesso em: 03 jan. 2017.

INTRODUÇÃO

Uma prática bastante comum nos cursos de graduação é a solicitação de gêneros acadêmicos a alunos iniciantes, os quais não dominam as práticas de leitura e de escrita próprias da academia. Nesse contexto, tem destaque o artigo científico, visto este ser um dos gêneros mais importantes na produção e na socialização dos conhecimentos adquiridos e produzidos no contexto acadêmico – seja para comprovação de produtividade, seja para verificação de aprendizagem e/ou cumprimento de atividades dentro das disciplinas curriculares.

No entanto, longe da escrita acadêmica ser uma prática facilmente apreendida e reproduzida, é compreendida como uma atividade complexa e constituída por um conjunto de práticas específicas e situadas a partir da qual o simples ingresso do graduando em curso de nível superior não é suficiente para a apropriação e para o domínio dos gêneros que circulam nessa esfera. Conforme nos fala Lea e Street (2008), no ensino superior são exigidos outros letramentos, o que implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento.

Assim, a escrita no contexto acadêmico tem sido palco de tensão entre a necessidade de cumprimento de atividades de escrita do discurso científico dentro das disciplinas versus o não domínio dos gêneros acadêmicos pelos alunos iniciantes. Diante dessa problemática, o foco do presente capítulo, fruto de estudos relativos à pesquisa de mestrado (MOURA, 2015), situa-se na observação do domínio da escrita acadêmica revelado a partir da análise da produção escrita de um artigo científico desenvolvido por alunos iniciantes, cursistas de um componente de ensino de escrita de textos acadêmicos - Análise e Produção de Textos Acadêmicos (APTA) – no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

A escrita acadêmica: desafio

No contexto nacional, a temática da escrita acadêmica tem despertado o interesse de diversos estudiosos, a exemplo de Bezerra (2012), Santos (2013), Oliveira (2010), Marinho (2010), Machado (2004), Silva (2012; 2014), Figueiredo e Bonini (2006) et al. Esses últimos observam que, durante a formação no ensino superior, espera-se que os estudantes universitários adquiram a capacidade de discutir e aplicar conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso (ou das disciplinas), bem como de expor suas ideias sobre determinado tema, de forma clara e convincente por meio dos gêneros acadêmicos. No entanto, o que as pesquisadoras (op. cit. 2006) perceberam é que muitos alunos demonstram dificuldade na produção de trabalhos escritos, tanto no que se refere à forma do texto, quanto no que diz respeito à construção de uma linha argumentativa e/ou

1 Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING – UFPB), Campus João Pessoa – PB. E-mail: lucielmaobmm@gmail.com.

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco, ex-professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG) e professora da Unidade Acadêmica de Educação (UAED/UFCG).

expositiva que possibilite a exposição e a discussão clara de teorias, fatos, ideias e posições pessoais.

Soma-se às constatações supracitadas, a dificuldade de articulação entre o discurso próprio e o discurso de outrem, conforme atesta Delcambre (2015). Percebe-se na escrita dos graduandos uma grande dificuldade em dialogar com as vozes e os discursos do outro, como também se verifica uma dificuldade em situar-se como autor do próprio discurso.

No que se refere à dificuldade encontrada pelos alunos na produção de textos acadêmicos, Silva (2008) retoma as práticas de escrita desenvolvidas ao longo dos anos escolares do alunado. A estudiosa aponta que, historicamente, os alunos têm convivido com a prática de cópia de produções textuais de outros, seja parcial ou total, com omissão da fonte (SILVA, 2008, p. 357). Assim, a prática de atividades de cópia realizada durante anos de escolarização é apontada como a grande responsável pela prática de cópia indevida também na universidade.

O posicionamento supracitado aponta a escola – o modelo de ensino que vem sendo desenvolvido – como força motriz que leva à desmedida prática de cópia indevida, bem como percebe as atividades escolares de cópia como legitimadoras de um modo errôneo de realizar pesquisa. Desse modo, a estudiosa defende que, ao perpetuar tais práticas, a escola não está cumprindo com o seu papel de colaboradora no desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos e, ao contrário, forjando leitores e produtores de textos (SILVA, 2008).

Seguindo essa linha de pensamento, é admissível pressupor que o aluno imaturo para as práticas letradas da academia esteja pensando que está realizando “pesquisa”, quando, na verdade, está dando continuidade às práticas iniciadas, aceitas e valorizadas nos anos iniciais de escolarização. Todos os posicionamentos corroboram a compreensão da escrita acadêmica como uma atividade complexa e, portanto, terreno fértil para estudos e reflexões.

Perspectivas de estudo e análise do texto escrito:

Novos Estudos dos Letramentos e Sociorretórica

Duas correntes teóricas de estudo do texto escrito nortearam a pesquisa ora apresentada. A primeira delas é a perspectiva do Letramento acadêmico, notadamente, a perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos, cujo foco de investigação tem se voltado para contextos específicos. A referida perspectiva parte da compreensão de que cada esfera de produção e circulação do gênero exige um letramento específico. Não diferente de outros contextos, observa-se na esfera acadêmica um conjunto específico de práticas e usos da escrita, os quais estão intimamente relacionados às formas de ação e produção próprias da comunidade discursiva científica.

Uma segunda perspectiva de estudo do texto escrito que nos serviu para análise e leitura dos artigos produzidos é a perspectiva da Sociorretórica, segundo a qual o gênero textual pode ser observado a partir das suas regularidades formais e discursivas. Adotamos o posicionamento de que o ensino explícito da escrita, aliado à transparência dos critérios relevantes na produção dos gêneros, é uma alternativa produtiva no processo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica.

O modelo CARS: modelo de análise da introdução de artigos

Dentre outras contribuições para o delineamento da área de estudo da socio retórica, Swales (1990) apresenta um modelo teórico-metodológico de estudo do texto escrito, especificamente em contextos acadêmicos e profissionais – o modelo CARs (Create a Research Space). O modelo tem como base a distribuição das informações no texto a partir da observação de regularidades na composição retórica textual, com foco na análise de introduções de artigos científicos³ (BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009). A aplicação da teoria swaleana ao ensino tem oferecido subsídios para a identificação das características formais e funcionais dos gêneros, como também para o reconhecimento destes a partir dos seus propósitos comunicativos, já que são estudos que se apoiam em fenômenos linguísticos e em aspectos formais da construção do texto, sem desconsiderar as práticas sociais. Apresentamos o modelo CARs, composto por movimentos (movies) e passos (steps):

Figura 1 – Estrutura retórica da introdução de artigo científico – modelo CAR's

MOVIMENTO 1 - ESTABELECEER O TERRITÓRIO	
Passo 1 - Estabelecer a importância da pesquisa	e/ou
Passo 2 - Fazer generalizações	e/ou
Passo 3 - Revisar a literatura	
MOVIMENTO 2 - ESTABELECEER O NICHU	
Passo 1A - Contra-argumentar	ou
Passo 1B - Indicar lacunas no conhecimento	ou
Passo 1C - Provocar questionamento	ou
Passo 1D - Continuar a tradição	
MOVIMENTO 3 - OCUPAR O NICHU	
Passo 1A - Delinear os objetivos	ou
Passo 1B - Apresentar a pesquisa	
Passo 2 - Apresentar os principais resultados	
Passo 3 - Indicar a estrutura do artigo	

Fonte: Swales (1990)

O movimento 1, “*estabelecer o território*”, contempla três passos que sinalizam diferentes informações: no *passo 1*, o autor chama a atenção da comunidade discursiva para uma área de pesquisa significativa e bem estabelecida; no *passo 2*, o autor toma uma posição neutra e faz declarações generalizadas sobre conhecimento ou prática corrente. Por fim, no *passo 3*, o autor faz referência aos pesquisadores que atuaram anteriormente na área e relata o que descobriram. Vale salientar que o próprio Swales, reforçado por BIASI-Rodrigues; Herais; Araújo (2009), alerta para o fato de que os passos não são obrigatórios e que as introduções podem não seguir a organização retórica apresentada/proposta. (BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009).

O movimento 2, “*estabelecer o nicho*”, contempla um passo dentre quatro possibilidades, a

3 O modelo CARs não foi criado aleatoriamente. Resultou de um estudo das regularidades, no qual Swales (1990) observou 48 artigos científicos seguidos de mais 110 artigos de diferentes áreas do conhecimento.

saber, (1A) *contra-argumentar*, (1B) *indicar lacunas no conhecimento*, (1C) *indicar questionamento* ou (1D) continuar tradição. Nesse movimento, tem destaque o primeiro passo, **1A**, o qual é indicado pelo idealizador do modelo como o mais recorrente. (BIASI- RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009).

O movimento 3, “ocupar o nicho”, como o próprio nome sugere, o autor propõe-se a ocupar o espaço de pesquisa já apontado no movimento anterior em duas opções (1A e 1B). O passo 1A é destinado à apresentação dos objetivos e o passo 1B, à descrição das principais características da pesquisa (BIASI - RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009). De acordo com o idealizador do modelo, essa disposição das informações constitui modelo prototípico para a observação/produção do artigo científico.

Feita essa discussão sobre os aspectos teóricos que nortearam o estudo ora exposto, apresentamos o cenário da metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados.

Cenário de coleta e aspectos metodológicos

A pesquisa apresentada insere-se no paradigma não positivista e se caracteriza como investigação de natureza qualitativa, mais especificamente, como pesquisa participante com contornos etnográficos, tendo em vista que foram combinados diferentes instrumentos de coleta de dados, a saber: I) questionários: aplicados no início da pesquisa para sondagem do perfil social dos alunos e no final da pesquisa para identificar as dificuldades na produção do artigo; II) observação direta: acompanhamos uma turma de uma instituição de nível superior durante um semestre dentro de um componente curricular de ensino de escrita; III) análise documental: recolhemos depoimentos dos alunos quanto as suas experiências com a escrita, bem como os artigos produzidos pelos colaboradores no final da disciplina.

A pesquisa foi realizada em curso de Licenciatura durante dois períodos letivos e contou com a participação de 15 participantes iniciais cursistas do segundo período, turno noturno, matriculados no componente curricular *Análise e Produção de Textos acadêmicos* - doravante **APTA**. Dentre os 15 iniciais, foram selecionados três colaboradores, segundo os critérios de participação ativa nas aulas e realização de todas as atividades propostas para a composição do *corpus* da pesquisa. Para exposição no presente capítulo, apresentamos a análise de uma das produções, especificamente uma introdução de artigo científico, correspondente à produção da colaboradora A.

Inicialmente buscamos construir um perfil de letramento a partir do histórico de letramento. A colaboradora A, com 34 anos, à época da coleta dos dados, apresenta uma percepção da escrita como uma atividade prazerosa, ao afirmar: “escrever para mim é prazeroso (*si*), me leva além, me enriquece e enobrece a alma”; além de descrever participação em atividades que apontam proximidade com a escrita”. A fala da colaboradora aponta um perfil de histórico de letramento que denota uma relação de proximidade com a escrita.

Os dados coletados pelos diferentes instrumentos de coleta contribuiriam para a análise de um artigo científico, correspondente à atividade proposta na unidade III dentro do componente curricular de escrita **APTA**. Na ocasião, foi solicitado que os alunos produzissem um artigo científico para compor a nota da terceira unidade. A professora fez um levantamento sobre as temáticas que os alunos gostariam de pesquisar e, por ser estudiosa da área da linguística, sugeriu alguns temas a exemplo de leitura, escrita, gêneros textuais, práticas de letramento. Selecionado o

tema a ser trabalhado, a docente indicou diversas referências bibliográficas de autores renomados na área e marcou alguns encontros para estudo orientado sobre a escrita do artigo, tanto no que concerne à parte formal quanto à discursiva. Ainda, a docente sugeriu que o artigo fosse de natureza bibliográfica devido ao pouco tempo que os alunos teriam para produzi-los.

O referencial teórico adotado pelo professor para o ensino do artigo científico foram os capítulos 4, 5, 6 e 7 intitulados respectivamente, “*Artigo científico: introdução*”; “*Artigo científico: revisão da literatura*”; “*Artigo científico: metodologia*”; “*Artigo científico: análise e discussão dos resultados*”, do livro *Produção Textual na Universidade*, de Desirée Motta-Roth e Graciela Habuske Hendges (2010). Seguindo a metodologia de ensino explícito para produção dos artigos científicos, adotou-se o modelo CARs, de Swales, (1990-2004), como prototípico para o ensino e análise das informações na tessitura da introdução dos artigos produzidos, compreendendo assim a observação dos níveis formal e discursivo.

Quanto aos aspectos metodológicos empregados em fase anterior à solicitação da produção escrita, foram trabalhados textos teóricos seguidos da apreciação de artigos acadêmicos publicados em revistas e periódicos da área de Linguística, de modo a favorecer a familiaridade dos alunos com o gênero estudado. O estudo do artigo frisou a análise da estrutura organizacional e as partes constituintes dos mesmos, além de características funcionais que foram destacadas pelo professor do componente curricular **APTA** no estudo do artigo científico.

Refletindo sobre as produções escritas

Realizamos uma análise da seção introdução do artigo científico⁴ observando o domínio da estrutura composicional dos textos, segundo o modelo de análise proposto por Swales (1990). Indissociavelmente à análise da estrutura organizacional, observamos os mecanismos usados na tessitura das introduções dos artigos.

Produção I: colaboradora A

De modo geral, a observação do artigo da colaboradora A na íntegra permitiu-nos perceber o emprego adequado da modalidade escrita formal da língua, o desenvolvimento de uma argumentação consistente e uma progressão textual fluente, superando inclusive as expectativas para um aluno de segundo semestre, iniciante nas práticas de escrita acadêmica. Do ponto de vista composicional, o artigo foi desenvolvido em dez laudas, composto por uma estrutura organizacional a contento – título, nome do autor, resumo, palavras-chave, introdução, fundamentação teórica, considerações finais e referências.

Com relação à estrutura retórica composicional da introdução, verificamos que a colaboradora A construiu os movimentos e passos observados e propostos por Swales (1990), conforme texto e análise dos movimentos apresentados a seguir:

4 Apresentamos apenas a análise relativa a um dos três artigos analisados originalmente, em virtude da necessidade de recorte dos dados para a escrita deste trabalho. Para ter acesso a análise integral, consultar Moura (2015).

1- INTRODUÇÃO

A leitura é essencial na educação do indivíduo. No entanto, o hábito de ler do aluno brasileiro ainda é um grande ponto de interrogação.

Nos Estados Unidos entre os anos de 1975 e 1977 foram publicadas 1.588 pesquisas voltadas para a área de leitura vinculada somente em uma revista especializada (SILVA, 2005). No Brasil, apesar de serem comuns os comentários sobre o problema da leitura, não se tem uma verdadeira dimensão deste problema, isso porque não há pesquisas publicadas em número suficiente sobre este tema, e as que existem, na maior parte das vezes, se referem à educação básica. No nível universitário, no qual há uma insatisfação geral dos professores em relação à leitura por parte dos seus alunos, ainda não existem pesquisas significativas que mostrem a natureza do aluno leitor.

Apesar dos poucos dados encontrados, podemos afirmar que o estudante acadêmico no país, em sua maioria, despreza a leitura como fonte de entretenimento, informação e crescimento pessoal, limitando-se, na maior parte das ocasiões, a apenas ler aquilo que é obrigado por necessidade das disciplinas cursadas, como atividades, apostilas e livros passados pelos professores. Ou seja, mesmo dominando os rudimentos da leitura e da escrita, e sendo capazes de entender um texto de forma razoável, possuindo um nível de escolarização acima da média, essas pessoas não costumam praticar a leitura.

O reflexo dessa realidade do povo brasileiro se projeta na educação, desde a estrutura familiar, passando pelo ensino fundamental e estendendo-se até a universidade.

É diante de tantos questionamentos sobre a atual situação a respeito da leitura, do pouco interesse ou da falta de incentivo às pesquisas sobre o tema, principalmente entre as instituições de ensino superior, que se torna importante um aprofundamento em relação a essa problemática, o pouco hábito da leitura por parte dos estudantes universitários.

Tais inquietações referentes à leitura provêm da crença de que um bom leitor pode criar melhores condições para a diversificação e ampliação das informações que são veiculadas a ele. Saber ler é uma exigência das sociedades modernas. Há uma importante diferença entre saber ler e praticar efetivamente a leitura: se aquela é uma necessidade formal e permite a realização individual de atividades básicas, como executar tarefas cotidianas, a esta é um importante instrumento para o exercício da cidadania e para a inclusão social do indivíduo.

Diante deste contexto, este artigo tem como objetivo realizar uma reflexão a respeito da compreensão da leitura por alunos na academia, para isto, foi realizado uma pesquisa bibliográfica.

M1: Estabelecer o território.
Passo 2: Fazer generalizações

M2: Estabelecer o nicho.
Passo 1B: Indicar lacunas no conhecimento

M1: Estabelecer o território
Passo 3: Revisar a literatura

M1: Estabelecer o nicho
Passo 1B: Indicar lacunas no conhecimento

M1: Estabelecer o território
Passo 3: Revisar a literatura

M3: “Delinear os objetivos”.

Uma análise atenta do texto apresentado permite-nos perceber que este foi constituído, em sua maior parte, de cópia de um artigo⁵. A introdução original encontra-se no artigo “Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: ‘deficiência’ ou simples falta de hábito?”, de Cleber Tourinho (2011), publicado em revista digital de circulação eletrônica.

A colaboradora A demonstra um cuidado na tessitura do seu texto modificando o texto copiado com uso de mecanismos linguísticos e estruturais, possivelmente para que o texto pareça ser de sua autoria, deixando o texto mais adequado ao nível vocabular; à temática abordada; e/ou à estrutura retórica composicional da introdução de artigos - estudada no próprio componente curricular durante o qual o artigo foi solicitado.

5 Artigo publicado na Revista Lugares de Educação, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 325-346, jul.-dez. 2011 ISSN 2237-1451. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>.

A seguir, apresentamos a comparação dos fragmentos presentes na introdução da colaboradora A, seguido do texto original, com atenção aos mecanismos usados pela autora na tessitura da introdução – apagamento de termos e/ou ideias; substituição de termos ou elementos coesivos e ajustes; inclusão de termos; trechos autorais e indicação da posição do apagamento – conforme cores indicadas na legenda da tabela a seguir:

Tabela 1: Legenda – Mecanismos usados na tessitura da introdução

	Apagamento de termos e/ou ideias
	Substituição de termos/ elementos coesivos e ajustes
	Inclusão de termos
	Trechos autorais
	Posição do apagamento

Fonte: Elaborada pela autora (2015)

Figura 3: Autoria x cópia: Introdução artigo científico da colaboradora A

1- INTRODUÇÃO

A leitura é essencial na educação do indivíduo. No entanto, o hábito de ler do aluno brasileiro ainda é um grande ponto de interrogação. Nos Estados Unidos entre os anos de 1975 e 1977 foram publicadas 1.588 pesquisas voltadas para a área de leitura vinculada somente em uma revista especializada (SILVA, 2005). No Brasil, apesar de serem comuns os comentários sobre o problema da leitura, não se tem uma verdadeira dimensão deste problema, isso porque não há pesquisas publicadas em número suficiente sobre este tema, e as que existem, na maior parte das vezes, se referem à educação básica. No nível universitário, no qual há uma insatisfação geral dos professores em relação à leitura por parte dos seus alunos, ainda não existem pesquisas significativas que mostrem a natureza do aluno leitor.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é vista como parte essencial na educação do indivíduo. No entanto, o hábito de ler do aluno brasileiro é um grande ponto de interrogação. Só nos Estados Unidos entre 1975 e 1977 foram publicadas 1.588 pesquisas voltadas para a área de leitura vinculada somente em uma revista especializada (SILVA, 2005). No Brasil, apesar de serem comuns os comentários sobre a crise da leitura que atravessa o país, não se tem uma verdadeira dimensão deste problema, simplesmente porque não há pesquisas publicadas em número suficiente sobre este tema, e as que existem, na maior parte das vezes, são referentes à alfabetização. Após a inclusão da redação no vestibular, surgiram alguns estudos, mas apenas no âmbito da escrita. No nível universitário, no qual há uma insatisfação geral dos professores em relação à leitura por parte dos seus alunos, ainda não existem pesquisas significativas que mostrem a natureza do aluno-leitor ou dos livros a eles apresentados.

Apesar dos poucos dados encontrados, podemos afirmar que o estudante acadêmico no país, em sua maioria, despreza a leitura como fonte de entretenimento, informação e crescimento pessoal, limitando-se, na maior parte das ocasiões, a apenas ler aquilo que é obrigado por necessidade das disciplinas cursadas, como atividades, apostilas e livros passados pelos professores. Ou seja, mesmo dominando os rudimentos da leitura e da escrita, e sendo capazes de entender um texto de forma razoável, possuindo um nível de escolarização acima da média, essas pessoas não costumam praticar a leitura.

Não obstante, apesar dos poucos dados encontrados, pode-se afirmar com segurança que o atual estudante de nível universitário no país, em sua maioria, despreza a leitura como fonte de entretenimento, informação e crescimento pessoal, limitando-se, na maior parte das ocasiões, a apenas ler aquilo que é obrigado por necessidade das disciplinas cursadas, como atividades, apostilas e livros passados pelos professores. Ou seja, mesmo dominando os rudimentos da leitura e da escrita, e sendo capazes de entender um texto de forma razoável, possuindo um nível de escolarização acima da média, essas pessoas não se sentem bem em praticar a leitura. Passam, por isso, ao largo do que se considera Alfabetização Funcional².

O reflexo dessa realidade do povo brasileiro se projeta na educação, desde a estrutura familiar, passando pelo ensino fundamental e estendendo-se até a universidade. É diante de tantos questionamentos sobre a atual situação a respeito da leitura, do pouco interesse ou da falta de incentivo às pesquisas sobre o tema, principalmente entre as instituições de ensino superior, que se torna importante um aprofundamento em relação a essa problemática, o pouco hábito da leitura por parte dos estudantes universitários.

O reflexo dessa realidade histórica do povo brasileiro se projeta na educação, desde a estrutura familiar, passando pelo Ensino Fundamental e estendendo-se até o Ensino Superior. É diante de tantos questionamentos sobre a atual conjuntura a respeito da leitura, do pouco interesse ou da falta de incentivo às pesquisas sobre o tema, principalmente entre as próprias Instituições de Ensino Superior, que se torna vital um aprofundamento em relação à perspectiva de ser esta uma "deficiência" ou, caso seja necessário se utilizar de outro expediente terminológico, o simples pouco hábito da leitura (algo volitivo) por parte dos estudantes universitários.

Tais inquietações referentes à leitura provêm da crença de que um bom leitor pode criar melhores condições para a diversificação e ampliação das informações que são veiculadas a ele. Saber ler é uma exigência das sociedades modernas. Há uma importante diferença entre saber ler e praticar efetivamente a leitura: se aquela é uma necessidade formal e permite a realização individual de atividades básicas, como executar tarefas cotidianas, a esta é um importante instrumento para o exercício da cidadania e para a inclusão social do indivíduo. Diante deste contexto, este artigo tem como objetivo realizar uma reflexão a respeito da compreensão da leitura por alunos na academia, para isto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica.

Tais inquietações relativas ao tema advêm da crença de que um bom leitor pode criar melhores condições para a diversificação e ampliação das informações que são veiculadas a ele. Saber ler é uma exigência das sociedades modernas. Há, porém, uma importante diferença entre *saber ler* e *praticar efetivamente a leitura*: se aquela é uma necessidade pragmática e permite a realização individual de atividades básicas, como executar tarefas cotidianas, a esta é um importante instrumento para o exercício da cidadania e para a inclusão social do indivíduo.

Fonte: Introdução artigo científico da Colaboradora A; texto original (Tourinho, 2011)

Logo no parágrafo introdutório são perceptíveis ações como: I) apagamento do termo modalizador “*vista como parte*” (L.1), da partícula restritiva “*só*” (L. 2), e de fragmentos textuais desconectados com o tema da colaboradora A, como “Após a inclusão da redação no vestibular”, “*surgiram alguns estudos, mas apenas no âmbito da escrita*”. (L. 8 a 10) e “ou dois livros a eles apresentados” (L.12 a 13); II) substituição de expressões: “*a crise*” por “*o problema*”, “*simplesmente*” por “*isso*”, “*são referentes*” por “*se referem*” e “*alfabetização*” por “*educação básica*”; e III) inclusão de termos, como o adjunto adverbial “*ainda*” (L. 2).

No segundo parágrafo, repetem-se ações e/ou mecanismos linguísticos e organizacionais apresentados no parágrafo inicial – (I) apagamento do elemento coesivo “*não obstante*” (L. 1), do adjunto adverbial de modo “*com segurança*” (L. 2), e do adjunto adnominal “*atual*” (L. 2); (II) substituição de termos como “*de nível universitário*” por “*acadêmico*” (L.2) e “*se sentem bem*” por “*costumam*” (L.7).

Dentre os mecanismos presentes no parágrafo 3, já destacados nos parágrafos anteriores, o que merece destaque é a substituição do termo “*conjuntura*” por “*situação*” (L. 3) e o apagamento da expressão “*algo volitivo*” (L. 8). Ambas as estratégias corroboram a simplificação dos termos empregados e/ou nivelamento das escolhas linguísticas, compatíveis com o nível vocabular da autora iniciante.

No quarto e último parágrafo, além dos mecanismos já empregados em parágrafos anteriores, como a substituição das construções “*à leitura provêm*” por “*ao tema advêm*” (L.1) e “*pragmática*” por “*formal*” (L. 5), os quais denotam respectivamente direcionamento ao tema leitura e incompreensão do termo pragmática por parte da autora, surge um trecho que aparentemente foi escrito à próprio punho. Trata-se de trecho curto no qual a autora do artigo remete sua fala

a tudo que foi argumentado anteriormente por meio de um mecanismo de coesão, apresentando o objetivo de seu artigo e o tipo de pesquisa (L. 7-9). Retoricamente, o texto discutido remete ao movimento de ocupação do nicho e funciona como uma estratégia para encerrar a discussão e avançar à seção seguinte.

Fragmentos do parágrafo 4 também se encontram disponíveis na página⁶ principal do Programa Nacional de incentivo à leitura (PROLER):

Figura 5: Texto disponível na página inicial do PROLER

Saber ler é uma exigência das sociedades modernas. Há, contudo, uma importante diferença entre saber ler e a prática efetiva da leitura. Se a habilidade de leitura é uma necessidade pragmática e permite a realização inclusive de atividades básicas, como deslocar-se de um ponto a outro, fazer compras e realizar tarefas cotidianas, entre outras ações, a prática da leitura é importante instrumento para o exercício da cidadania e para a participação social. Foi para estimular isso que, em 13 de maio de 1992, através do Decreto Presidencial nº519, instituiu-se o PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, órgão do Ministério da Cultura. O Decreto nº4819 de 16 de agosto de 2003, que aprovou o novo Estatuto da FBN, veio fortalecer os objetivos do Program. O PROLER tem sua sede na Casa de Leitura, situada no bairro de Laranjeiras, Rio de Janeiro.

Fonte: Página virtual do Programa Nacional de incentivo à leitura (PROLER)

De modo similar, as colaboradoras B e C desenvolveram suas introduções fazendo uso de estratégias semelhantes às usadas pela colaboradora A. Ademais, ficou evidente a prática de cópia de outros trabalhos pelas três colaboradoras investigadas.

Compreendemos que o domínio dos aspectos retórico-organizacionais não prescinde, tampouco substitui, as demais dimensões do texto escrito. Faz-se importante destacar que a produção e o estudo dos gêneros acadêmicos não se restringem ao domínio de aspectos organizacionais, já que a produção textual abrange os planos lógico-argumentativo e linguístico-textual.

O que dizem as colaboradoras acerca das suas dificuldades: limitações

Também em consonância com a perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos, interessou-nos a apreensão do ponto de vista dos sujeitos envolvidos no processo de escrita – enquanto ferramenta valiosa na construção e compreensão do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, importou-nos ouvir as colaboradoras acerca dos seus processos de escrita. Seguem, na tabela a seguir, as avaliações das colaboradoras realizadas em resposta ao questionário aplicado em momento posterior à elaboração do artigo científico a respeito das suas dificuldades na elaboração dos mesmos:

Tabela 3: Dificuldades na elaboração dos artigos científicos

Carga horária insuficiente	<i>“o tempo para leitura (do material teórico) foi pouco, devido a quantidade de feriados que tivemos nos dias de aula desta disciplina.” (Colaboradora A)</i>
Falta material teórico	<i>“senti dificuldades em desenvolver o referencial teórico, eu não dispunha de muito material relacionado ao tema.” (Colaboradora A)</i>

6 Disponível: <<http://www.bn.br/proler/Proler.htm>> Acesso em 16 de Dez de 2014 às 13h26min.

**Conhecimento
insuficiente do gênero**

“dificuldade de organizar as ideias na fundamentação teórica.” (Colaboradora B).
“dificuldade na escolha das categorias de análise dos dados”; (Colaboradora B).
“dificuldade em demonstrar o ponto de vista na análise dos dados”; (Colaboradora B).

Dados obtidos a partir das repostas aos questionários aplicados em fase final da pesquisa

As respostas apontaram dificuldades de diferentes naturezas como: I) fator tempo – carga horária insuficiente – para leitura do material teórico a fim de fundamentar os artigos; II) dificuldades na organização das ideias, na criação de categorias de análise e na demonstração de ponto de vista. Essas dificuldades apontam para a carência do letramento acadêmico advindo das poucas práticas com a escrita e com o discurso científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados evidenciou que as colaboradoras da pesquisa recorreram à prática da cópia indevida em função de uma série de dificuldades, sobretudo, na construção do discurso científico e no desenvolvimento de uma linha argumentativa ou expositiva de forma clara e autônoma, ratificando o não domínio das práticas e conhecimentos exigidos para a escrita do texto especializado pelos graduandos iniciantes.

Ao considerarmos a complexidade do processo de escrita de um artigo científico, especialmente quando produzidos por alunos do segundo período de um curso de graduação, percebemos que diversos fatores concorreram para a constatação a que chegamos.

O primeiro deles, talvez o mais importante para o distanciamento das colaboradoras em relação ao próprio texto, é a falta do domínio da temática, advinda, certamente, da falta do conhecimento do assunto a ser tratado e do tempo insuficiente para a leitura do referencial teórico selecionado para a escrita do artigo, conforme explicitou a colaboradora A, em um de seus depoimentos sobre as principais dificuldades em termos de escrita.

O segundo fator, relacionado à questão do letramento acadêmico, diz respeito à falta de familiaridade com os gêneros acadêmicos e à inexperiência em relação à produção de artigos científicos, pois embora o histórico de letramento das colaboradoras tenha apontado uma relação de proximidade com a escrita, o artigo científico é um texto específico do contexto universitário, para o qual são exigidas novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento (Cf. LEA; STREET, 1998, p. 158). A não consolidação da apropriação do gênero artigo científico também fica salientada na avaliação da colaboradora B quanto às dificuldades encontradas para elaborar o seu artigo, apontando a sua dificuldade na organização das ideias, na criação de categorias de análise e na demonstração do ponto de vista. Tal fato ratifica a constatação de que as colaboradoras ainda estavam em processo de construção dos conhecimentos da forma, do discurso e dos modos próprios do dizer e do fazer científico.

Outros fatores que devem ser considerados para a ocorrência da cópia indevida na produção da escrita acadêmica é a cobrança da produção de textos acadêmicos a alunos iniciantes, bem como a reprodução da prática de atividade de cópia realizada durante toda a educação básica. Além disso, há a necessidade de se discutir, no âmbito acadêmico, o fenômeno do plágio do ponto de vista ético, pois não há segurança de que este seja um conceito claro para o aluno. As introduções analisadas revelam que as colaboradoras apresentam um cuidado com a tessitura dos seus textos fazendo uso de mecanismos linguísticos e estruturais (apagamento de termos ou ideias; substituição de termos ou elementos coesivos; inclusão de termos; e indicação da posição do apagamento), possivelmente, para adequação ao nível vocabular e à temática do artigo, o que pode ser interpretado, inclusive, como tentativa de manipulação.

Diante de toda a discussão apresentada, compreendemos que há a necessidade de práticas de ensino de escrita na escola e na universidade que favoreçam aos alunos a condição necessária para se produzir gêneros acadêmicos em seus aspectos formais e discursivos-enunciativos, bem como de uma ampla discussão acerca do conceito de plágio na academia.

REFERÊNCIAS

- ALVES, GUIOVANE. **A evasão escolar na EJA: Uma realidade da escola estadual** Maria Merian dos Santos Cordeiro Fernandes. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3302393>>. Acesso em 23 de setembro de 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979]
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais**. Fórum Linguístico, v. 9, n. 4, p. 247-258, out/dez. 2012.
- BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUZA, C. S. T. **Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos**. In: _____ (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32. (Leitura, Escrita e Oralidade).
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**. São Paulo: EDUC, 2012.
- COSTA, Adriano Ribeiro. **Mecanismos Enunciativos: Análise Das Vozes E Modalizações Em Artigos Científicos**. Rios Eletrônica – Revista Científica da FASETE, ano 6, n. 6. Dezembro de 2012.
- DELCAMBRE, Isabelle. **Formas diversas de articulação entre o discurso de outrem e o discurso próprio: análises de comentários de textos teóricos**. In: **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Fanny Rinck, Françoise Boch, Juliana Alves Assis, (Org.). - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. (Série Ideias Sobre Linguagem).
- FIGUEIREDO, Débora de C.; BONINI, Adair. **Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.
- FONSECA, Randal. **Expropriação de propriedade intelectual**. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=newsletter&id=3>>. Acesso em: 13 mai. 2015.
- LEA, Mary R.; STREET Brian V. **Student whiting In hightereducation: an academic literacies approach**. Studies in hight education. v.23, n. 2, p 157-172, jun. 1998.
- MACHADO, Anna Rachel (coord.). **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. vol. 3. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).
- MARINHO, Marildes. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. Belo Horizonte, Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 2, 2010. p. 363-386
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem.** DELTA [online]. v. 24, n.2, p. 341-383, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502008000200007>>. Acesso em: 26 de junho de 2014.

MOURA, Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de. **O trabalho com a produção do artigo científico: implicações na construção do letramento acadêmico e da autoria.** 2015. 135f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Campina grande, Paraíba, 2015.

OLIVEIRA, Elaine Feitoza. **Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica.** 2010. 270f. Dissertação de Mestrado. Campinas. - Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, São Paulo. 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000785488>> Acesso em: 30 mar. 2014.

SANTOS, Eliete Correia dos. Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos: nas fronteiras do projeto SESA. 2013. 418f. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística). – Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, Paraíba. 2013.

SILVA, Elizabeth Maria da (Org.). **Professora, como é que se faz?.** Campina Grande: Bagagem, 2012.

SILVA, Elizabeth Maria da. **Os mistérios que envolvem a escrita acadêmica.** In: IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2014, Uberlândia. Anais do IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. Uberlândia: EDUFU, 2014. v. 3. p. 1-9;

SILVA, Obdália Santana Ferraz. **Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?** Revista Brasileira de Educação. V. 13, nº 38, maio/ago 2008.

SOBRAL, Adail. **Autoria e estilo.** In: **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin.** Campinas: Mercado das Letras, 2009. Série Ideias sobre linguagem, p. 61-71.

SWALES, John M. **Genre analysis: English In academic and researching setting.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Sobre modelos de análise do discurso.** In: **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales.** BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUZA, C. S. T. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TOURINHO, Cleber. **Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito.** Revista Lugares de Educação, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 325-346, jul. - dez. 2011 ISSN 2237-1451. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>

O CONTEÚDO TEMÁTICO EM TEXTOS DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVOS NO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR PARA A BASE DE ORIENTAÇÃO DOCENTE

Lidianne da Silva Arruda Camêlo¹

Maria de Fátima Alves²

INTRODUÇÃO

Muito se tem questionado sobre o trabalho com a produção textual na escola básica, destacando-se a problemática dos textos escritos pelos estudantes (cf. DOLZ, 2010; XAVIER, 2014; ANTÔNIO; NARRAVO, 2017) e a necessidade de mobilização de estratégias que permitam aos discentes alcançarem êxito em suas produções.

A partir das pesquisas acima mencionadas, entre outras, notamos que na produção escrita os alunos da educação básica têm dificuldades de produzir tal atividade, a exemplo do texto dissertativo argumentativo, gênero exigido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Como foi noticiado, no ano de 2017, o Ministério da Educação (MEC) afirmou que “Das 4.725.330 redações corrigidas, 309.157 tiveram nota zero e apenas 53 registraram nota 1.000”³. Esses dados nos levam a refletir sobre a falta de conhecimento de estratégias linguísticas de organização informacional no processo de escrita. Embora, os alunos passem grande parte da 3ª série do Ensino Médio produzindo esse tipo de texto (dissertativo-argumentativo), percebemos que nem sempre sua escrita mobiliza recursos que favoreçam a progressão de seus textos, e um dos motivos para esta realidade, a nosso ver, consiste na falta da base de orientação docente para a mobilização do conteúdo temático.

Essa falta de informações nas produções provém, a nosso ver, da escassez de estudos que valorizem a didatização do conteúdo temático e da dificuldade dos professores, ao trabalharem essa especificidade da escrita em sala de aula, certamente por se tratar de um mecanismo pouco debatido em cursos de formação inicial e continuada para docentes.

A presente pesquisa⁴ busca investigar a base de orientação docente para a escrita de textos dissertativo-argumentativos, no Ensino Médio, com foco no conteúdo temático.

Trata-se de uma pesquisa etnográfica e os dados foram coletados a partir de atividades de escrita prescritas e realizadas por uma professora do Ensino Médio de uma escola pública estadual de um município paraibano. A professora será denominada de P1, com o intuito de preservarmos a sua identidade.

Os instrumentos usados para a coleta dos dados foram: observação participante de 05 aulas no terceiro ano do Ensino Médio por uma das pesquisadoras, autora deste capítulo, anotações de campo e análise de planos de atividades fornecidos pela docente.

O presente capítulo contempla, além desta introdução, duas seções que discutirão as

1 Mestre pelo Programa de Pós- Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG).

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco, ex-professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG) e professora da Unidade Acadêmica de Educação (UAED/UFCG).

3 Disponível em: <https://istoe.com.br/aumenta-numero-de-notas-zero-nas-redacoes-do-enem-resultados-disponiveis/>

4 Trata-se de um recorte da dissertação de Mestrado de Lidianne Silva Arruda (2018), intitulada “A Planificação do conteúdo temático em textos dissertativo-argumentativos no Ensino Médio.” A referida dissertação vinculou-se ao projeto de pesquisa Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos práticos (POSLE/UFCG), coordenados pelas professora Dra. Maria Augusta Reinaldo e Dra. Maria de Fátima Alves.

abordagens teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), abordando a planificação do conteúdo temático em produção dos textos, com foco na Infraestrutura do folhado textual e na escrita em contexto escolar, à luz de uma perspectiva interacionista de linguagem, como também contexto de produção da pesquisa, a análise dos dados e as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico, desenvolvemos uma discussão teórica, desde o ensino tradicional, com a noção de escrita como “dom”, até a noção emergente com as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), para assim compreendermos melhor as bases teóricas usadas na análise dos dados.

A escrita no contexto escolar

O principal objetivo do ensino da Língua Portuguesa, segundo os PCN, consiste em desenvolver a competência da comunicação do aprendiz (BRASIL, 1998). Para isso se faz necessário ampliar o foco do trabalho voltado para a oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

No caso específico deste estudo, nos detemos à escrita. Reportando-nos aos anos 30 do século XX, percebemos, segundo Marcuschi (2008), a vigência de um paradigma tradicional do ensino de língua, que visava apenas ensinar o aluno a escrever, ler e se expressar com clareza razoável, o qual hoje não atende mais as necessidades dos sujeitos. Nessa perspectiva, era dever do aluno redigir um texto com início, meio e fim, contendo três ou quatro parágrafos, como pregava o professor em sala de aula, sem nenhum embasamento teórico, sem realização de leituras e discussões prévias. Ao docente, cabia-lhe corrigir os erros ortográficos e verificar se no texto constava a estrutura prévia apresentada, não levando em consideração o processo de interatividade, uso e reflexão da língua.

Depois da segunda metade do século XX, houve mudanças de paradigmas, reagiu-se à pedagogia tradicional e, agora, a valorização centra-se na interação entre sujeitos. Em outros termos, mudanças emergiram, outras necessidades foram surgindo e a produção escrita integrava-se firmemente às aulas de Língua Portuguesa, assim o texto começa a ser visto como processo e não como produto.

Acerca da atividade escrita no desenvolvimento do aluno, ressalta Geraldi:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1997. p. 135).

Segundo o autor, não há como divorciar o texto da escola, pois é nele que a língua se materializa. A escola é o lugar no qual se formam pessoas que devem exercer sua cidadania de forma consciente.

Assim, não faz mais sentido a prática de uma atividade mecânica, centrada na memorização de regras ortográficas, nem a realização de uma atividade que se limita à criação e construção de palavras totalmente descontextualizadas, as quais se tornam vazias de sentido e intenções por estarem totalmente desarticuladas de um contexto comunicativo (ANTUNES, 2003).

Na escola, porém, ainda nos deparamos com propostas de produção servindo apenas como exercício escrito para ser corrigido pelo professor. Esse ainda é um grande problema, uma vez que o aluno elabora um texto simplesmente para obtenção de nota, entendendo-o como sendo apenas para levar informações ao professor que, na correção do texto, muitas vezes, restringe-se à uma prática gramatiquêira de avaliação, não levando em consideração a produção em si, os argumentos, a exposição das ideias do aluno, o conhecimento do produtor acerca do tema, aspectos considerados relevantes ao aprendizado dessa atividade.

A escrita não consiste em uma atividade mecânica para fins de comprovação de que o aluno domina a norma culta. Ela é primordial ao desenvolvimento linguístico e comunicativo do aluno. É uma atividade verbal a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos (KOCH, 1998, p. 85). O autor, mediante a manifestação verbal, deve ter propósito para com o seu interlocutor e conhecimento do contexto interacional de produção.

Para que o aluno tenha consciência dessa realidade sobre a escrita, desenvolva e aprimore a sua competência comunicativa, tornando-se apto a usar a língua, não basta apenas conhecer as regras gramaticais, mas necessita atuar em práticas discursivas voltadas às diversas situações sociocomunicativas. Assim, entendemos que é imprescindível a base de orientação docente para o processo de escrita do discente.

Visando uma perspectiva sociodiscursiva, no que concerne ao trabalho com a escrita, merecem destaque os estudos de Bronckart (1999), no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), que traz uma grande contribuição para o trabalho com a produção de textos, no contexto escolar, e de outros autores filiados ao ISD.

Segundo Bronckart (1999, p. 92), o autor, para produzir um texto, faz uso das representações dos mundos físico, social e subjetivo, que contemplam o contexto da produção textual que diz respeito ao conhecimento sobre alguns aspectos do texto e o do conteúdo temático ou referente que influencia os aspectos conceituais da organização do texto.

O contexto de produção pode ser definido como conjunto de parâmetros que influenciam a forma de organização textual, podendo, assim, serem reunidos em dois grupos: os parâmetros objetivos, que se referem ao espaço de ação (lugar físico de produção), tempo de ação (tempo aplicado na produção), emissor (pessoa que realiza a produção oral/escrito), coemissor (pessoa ligada a ação da linguagem do emissor) e os parâmetros sociosubjetivos, que compreendem o quadro social da interação, o papel do enunciador, o papel dos destinatários e as relações de objetivos estabelecidas, entre os dois tipos de papel. (PÉREZ, 2014).

Já o conteúdo temático, ainda segundo Pérez (2014), pode ser definido como um conjunto de informações explícitas no texto, as quais podem se referir aos três mundos individualmente, ou de forma que combine todos eles, dependendo das representações construídas pelos agentes e é determinado pela vivência do autor, de modo que ele é quem decidirá qual será o tema abordado.

Diante disso, definimos o conteúdo temático como um conjunto de informações que são explicitamente apresentadas no corpo do texto, e são traduzidas pelas unidades declarativas da língua do emissor, ou seja, assim como os parâmetros do contexto, as informações do conteúdo temático são construídas pelo agente-produtor, partindo de seus conhecimentos experienciais,

que estão armazenamos e organizados em sua memória.

Sendo assim, para desenvolver o pensamento sobre a ação da linguagem desencadeada no texto e as informações planejadas e encadeadas, precisamos observar a organização do texto empírico para o ISD, o que Bronckart (1999) denomina de modelo de arquitetura textual. Esse modelo, proposto por Bronckart, basicamente se sustenta na proposição de que todo texto organiza-se em três partes. Neste ponto, nos detemos ao primeiro e mais profundo nível, a Infraestrutura geral do texto, por ser definido pela planificação do conteúdo temático (tipos de discursos, e sequências utilizadas na composição textual).

De acordo com o que é apontado por Bronckart (1999), o texto empírico se constrói diante da fragmentação das três camadas definidas como folhado textual. Essa fragmentação se constitui através das seguintes partes: a infraestrutura geral; os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, definidos nos seguintes níveis estruturais. A infraestrutura, como plano geral, no qual estão articulados e organizados os discursos e as sequências (conteúdo temático); os mecanismos de textualização que fornecem a linearidade textual, estabelecendo a coerência temática, através da conexão, coesão nominal e da coesão verbal e os mecanismos enunciativos que realizam a manutenção da coerência pragmática, a qual é estabelecida através do posicionamento enunciativo e da manifestação das vozes.

Tipos de discurso, sequências e outras formas de planificação do conteúdo temático

O agente-produtor dispõe de representações e conhecimentos pautados em um determinado tema, que estão armazenados em sua memória, de forma lógica ou hierárquica, chamados de macroestruturas. Essas macroestruturas se desenvolvem, simultaneamente, em inúmeras formas de organização linear, que são denominadas, várias vezes, de superestruturas textuais.

Para Adam (1992), essas superestruturas tomariam como nova noção a sequência⁵. Sendo assim, essas sequências, constituem-se inicialmente como protótipos, ou seja, modelos abstratos que estão disponíveis para os produtores do texto. Em um texto empírico, esses protótipos concretizam-se por tipos linguísticos variados, podendo haver múltiplas formas de encaixamento. Essa articulação entre sequências pode se realizar de diferentes modos: encaixamento e por fusão, como apontado anteriormente, e por sequencialidade, que diz respeito aos modos de planificação, de organização sucessiva ou linear do conteúdo temático, como propõe Adam (1990): *são modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos dispõem, definíveis, ao mesmo tempo, pela natureza das macro posições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macro proposições em uma estrutura autônoma.* (apud BRONCKART, 1999, p.218).

Após muito ter se interpelado sobre a hipótese de outras tipologias de sequências, Adam assume apenas cinco tipos básicos que, após serem combinados em um texto, darão origem a variáveis modalidades. Vejamos, um breve resumo das cinco sequências apontadas por Adam (1992):

Sequência Narrativa (sustentada por um processo com início, meio e fim, com ordem obrigatória); Sequência Descritiva (constituída por fases sem uma organização de ordem linear obrigatória); Sequência Argumentativa (esquematisações de objetos de discurso, atestáveis

5 Para Bronckart (2009, p. 218) “As sequências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macro proposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências expositivos (não contestáveis, não problemáticos). Sua forma de organização é chamada ESQUEMATIZAÇÃO (grau zero da planificação dos segmentos da ordem do expor)”.

empiricamente em textos); Sequência Explicativa (se origina na constatação de um fenômeno incontestável, mas que requer uma explicação) e a Sequência Dialogal (os interlocutores estão envolvidos em uma determinada interação verbal, na qual trocam enunciados).

As sequências são uma reorganização de um conteúdo temático já existente e manifestado a partir das representações que se tem dos destinatários de seu texto e do efeito que se quer causar. As sequências não se baseiam nas mesmas operações que formam os tipos de discurso. Por isso se explica o fato de um conteúdo temático poder ser organizado por diferentes formas de planificação. A ordem cronológica no domínio da ordem do NARRAR é geralmente chamada de SCRIPT (grau zero da planificação dos segmentos da ordem do narrar). Nos segmentos da ordem do EXPOR, às vezes temos textos simplesmente informativos.

Além dessas sequências, Bronckart (1999) expõe a existência de segmentos de textos denominados de “injuntivos, instrucionais ou procedimentais” (p. 236), que ocorrem, por exemplo, em receitas culinárias, em manuais de instrução, os quais são organizados com predominância de sequências descritivas, mas que, na visão de Bronckart (1999),

Diferentemente das descrições propriamente ditas, essas sequências são sustentadas por um objetivo próprio ou autônomo: o agente produtor visa a fazer agir o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção. Esse objetivo supra- acrescentado exerce efeitos sobre as próprias propriedades da sequência (presença de formais verbais no imperativo ou no infinitivo; ausência de estruturação espacial ou hierárquica, etc.). Considerando esses elementos, admitimos, pois, que se trata aqui de uma sequência específica, a que chamaremos de injuntiva (p.237).

Assim, esses tipos de sequências configuram modos particulares de planificação do conteúdo temático e junto com os tipos de discurso contribuem para a organização da infraestrutura de um texto.

Portanto, para a presente pesquisa nos detivemos à Sequência Argumentativa, por se tratar de esquematizações cognitivas relacionadas a um determinado tema, ou seja, à presença de novos dados a uma tese anterior.

Sendo assim, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121), o texto dissertativo-argumentativo está classificado no domínio social de comunicação como: um gênero de discussões de problemas sociais controversos; segundo sua tipologia, pertence à ordem do argumentar; e, remete ao envolvimento da compreensão, sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.

De acordo com Platão e Fiorin (2001), a opinião do autor precisa ser embasada com explicação e argumentos, tais como: argumento de autoridade, de exemplificação ou ilustração, de causa e consequência, baseado no senso comum e argumento por raciocínio lógico. Tendo conhecimento dos tipos de argumentos possíveis, o aluno tem possibilidades de desempenhar na escrita a modalidade argumentativa que melhor lhe servir.

Portanto, no texto dissertativo-argumentativo o autor procura convencer o leitor a adotar uma posição, seja ela filosófica, política ou ideológica, alterar um comportamento (estético, ético ou moral), ou até mesmo aceitar um ponto de vista científico ou não universal.

De acordo com Xavier (2006), vale ressaltar que, para êxito da escrita do texto dissertativo-argumentativo, é importante ter: *discussão prévia* (atividades de leituras e discussões prévias, utilizando vários pontos de vista sobre o tema proposto), *reescrita* (essa atividade deve ser feita com um planejamento cuidadoso de atividades de reflexão sobre a própria produção textual, realizada pelos alunos) e *publicação* (o professor deve criar situações nas quais os textos produzidos sejam divulgados na própria comunidade escolar e, até mesmo, fora dela, pois a produção textual deve ter uma “razão e ter leitores, além do professor).

Base de orientação para a escrita do conteúdo temático no texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados, visando atingir o objetivo geral a que se propôs esta investigação, que foi analisar a base de orientação docente para a escrita de textos dissertativo-argumentativos no Ensino Médio, com foco no conteúdo temático.

Selecionamos como categoria de análise a Base de orientação para a escrita do conteúdo temático no texto dissertativo-argumentativo.

Os dados analisados, constituídos a partir da observação de cinco aulas no 3º Ano do Ensino Médio, possibilitaram a percepção, entre outros aspectos, da priorização da estrutura composicional dos textos dissertativos-argumentativos, em detrimento de condições de produção textual relevantes.

A partir da análise das aulas ministradas por P1, percebemos a preocupação da docente com o domínio, por parte dos alunos, da estrutura composicional da redação do ENEM (texto dissertativo-argumentativo), em detrimento de um trabalho sistemático que contemple as condições de produção textual e, sobretudo, a exploração do conteúdo temático, objeto de estudo da nossa investigação. Durante a pesquisa, observamos que na 1ª aula a docente iniciou seu trabalho apresentando a estrutura geral do texto dissertativo-argumentativo, com ênfase na Introdução, mostrando como iniciar um texto.

Na 2ª aula, a docente retoma a estruturação de forma a levar o aluno a produzir uma tese, apresentando o posicionamento dele, e a questão pergunta.

A 3ª aula se volta novamente para a estrutura e, dessa vez, o foco é o desenvolvimento do texto. Há exemplificações de redações “Nota 1000” do ENEM copiadas na lousa, mas até aquele momento os alunos não tinham lido nada sobre a temática, até que a docente escolheu como tema para a escrita a “Intolerância Religiosa”.

Na 4ª aula, a professora retomou a estrutura, e passou como atividade para realizar em casa, a tese, dois tópicos frasais e a proposta de intervenção, para trazer na aula seguinte.

A 5ª aula foi voltada para a produção, na qual a docente utilizou como comando de escrita a proposta do ENEM e realizou uma breve leitura dos textos motivadores, que foram: um gráfico e uma notícia, que tratavam da Intolerância Religiosa. Para efeito de clareza, veja o quadro a seguir com a planificação da aula de P1:

Quadro 01 – Orientações para a escrita de textos apresentadas por P1

Aula 01	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da estrutura do texto dissertativo-argumentativo, com ênfase na Introdução.
---------	---

Aula 02	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada da estruturação da introdução, com explicação sobre tese e problemática.
Aula 03	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturação do desenvolvimento • Exposição dos tópicos frasais e exemplos de argumentos em redações “Nota 1000”. • Escolha da temática: INTOLERÂNCIA RELIGIOSA (a escolha foi feita pela professora).
Aula 04	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão da Introdução e do desenvolvimento; estruturação da conclusão. • Tarefa de casa: a produção de uma tese, dois tópicos frasais e a proposta de intervenção, para a aula seguinte.
Aula 05	<ul style="list-style-type: none"> • A produção: O comando de escrita utilizado pela professora foi uma redação do ENEM, com o textos motivadores e folha de redação oficial do ENEM. • Realização de uma breve leitura dos textos motivadores, se aprofundamento.

Fonte: Sistematizado pela autora com base na observação e transcrição das aulas de P1, 2018.

Diante do exposto, pudemos observar que a professora demonstra preocupação com a escrita do texto contendo introdução, desenvolvimento e conclusão, mas não leva em consideração as condições para a produção textual, a exemplo de objetivos da escrita, interlocutor, destinatário, esfera etc.

Para que o trabalho com a escrita na escola tenha sentido e para que os alunos encontrem motivação para escrever, é necessário focar não mais numa narração ou descrição, mas na escrita de um gênero textual adequado a um contexto específico (mesmo que fictício), dirigido a um leitor específico (mesmo que presumido), factível de ser concretizado (mesmo que de modo virtual). (MARCUSCHI e LEAL, 2009).

Essa abordagem considera a escrita como um processo de interlocução entre leitor, texto e autor, que se configura através dos gêneros textuais em um contexto específico de comunicação.

Nesta perspectiva, o ensino deve priorizar propostas que tragam situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto ao que se refere à recepção do texto escrito. (MARCUSCHI e LEAL 2009).

Conforme Bronckart (1999), na perspectiva da proposta do folhado textual, o texto deve contemplar um plano geral, referente ao conjunto de discurso para a formação do conteúdo temático, os mecanismos de textualização, que fundamentam a articulação e a linearidade do texto (coesão verbal e nominal), além dos mecanismos enunciativos, que fornecem ao texto o posicionamento e as vozes.

A docente, a nosso ver, fica imersa em um ensino estrutural e tradicional, não propondo discussão sobre a temática e outros aspectos relevantes para a escrita. Em relação à escolha da temática, o aluno não teve autonomia para escolher o que iria escrever, escreveu de forma mecânica sobre o que o professor achou que era relevante, no caso sobre Intolerância religiosa.

Durante as aulas, também pudemos observar uma grande preocupação em explicitar para os alunos as competências e habilidade propostas pelo ENEM, o que, a nosso ver, é relevante, por um lado, já que o aluno do 3º Ano vai se submeter ao referido exame, mas entendemos que o que

é mais importante é mobilizar os conhecimentos dos alunos sobre a temática que ele vai escrever, evitando uma escrita voltada apenas para atender aos requisitos exigidos para o exame de larga escala, gerando um “engessamento” no ensino de escrita nas escolas.

Visto isso, observamos a necessidade de um trabalho planejado e a relevância de uma base teórica que oriente o docente para o ensino da escrita, para que, assim, ele não se limite a trabalhar apenas aspectos estruturais do texto e de forma um tanto fragmentada. Podemos ilustrar essa afirmação através da 4ª aula de P1, na qual a base de orientação não priorizou a unidade de sentido do texto dissertativo argumentativo e sim, a produção de fragmentos do referido texto.

Em um texto dissertativo argumentativo, não basta apenas solicitar que o aluno produza uma tese, sem, no entanto, dar as condições propícias para que ele produza o texto no todo, atentando para aspectos estruturais e sociocomunicativos. É preciso refletir sobre a temática, possibilitando a interação do aluno com o texto e o acionamento do conhecimento do discente sobre o conteúdo temático a ser produzido. É necessário também explorar, além da temática, outros fatores relevantes e/ou condições de produção textual que orientem o aluno a produzir o seu texto de forma satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de nossa pesquisa foi investigar a base de orientação docente para a escrita de textos dissertativo-argumentativos no Ensino Médio, com foco no conteúdo temático. Os resultados da análise permitem considerar como relevantes os seguintes pontos: a base de orientação da escrita do texto dissertativo argumentativo por P1 prioriza o ensino da estrutura do texto- dissertativo argumentativo (introdução, desenvolvimento e conclusão), em detrimento de uma orientação que considere as condições de produção do texto (temática, destinatário, objetivos, esfera etc.).

Observamos também que o professor, embora apresente uma temática para os alunos produzirem o texto dissertativo-argumentativo, não utiliza estratégias/ gestos didáticos capazes de mobilizarem os argumentos dos alunos.

Visto isso, a preocupação maior da docente parece ser com a explicitação das competências exigidas na redação do ENEM, porém, sem conseguir explicitar com clareza os objetivos da competência III, (selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista), que tem relação direta com o conteúdo temático e mobilização dos argumentos necessários para a sustentação do ponto de vista do autor do texto e defesa da tese. Sendo assim, não se observa, durante as aulas, a exploração do contexto situacional da escrita, nem de aspectos que tratem especificamente do conteúdo temático, indo em dissonância ao que Bronckart (2009) propõe no folhado textual, no qual o texto é constituído por: infraestrutura geral, mecanismos enunciativos e mecanismos de textualidade.

O estudo ressalta a importância das condições de produção textual, em específico, da leitura de textos prévios sobre a temática a ser discutida no texto dissertativo-argumentativo. Por fim, os resultados apontam para a necessidade de maior preocupação, nos cursos de formação inicial e continuada do profissional de Letras e Pedagogia, com a explicitação teórica e as implicações metodológicas do conteúdo temático do texto dissertativo-argumentativo.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean – Michel. Gêneros e Sequências Textuais. Nathan, 1992.
- ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRONCKART, Jean Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- GERALDI, J. W. Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL; E. O.; ROJO, R.H.R. (Orgs.) Coleção Explorando o ensino – Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-84.
- MARCUSCHI, Beth; LEAL, Telma F. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os LDP do PNL D 2007. In: VAL, Maria da G. Costa (Org.) Alfabetização e Língua portuguesa: Livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.129-152.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PERÉS, Mariana. Com a palavra o professor: vozes e representações docentes à luz do Interacionismo socio discursivo. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2014, p. 29-67.
- PLATÃO & FIORIN, Francisco & José Luiz. Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2001.
- XAVIER, A. C. dos S. Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa. Recife: Respel, 2014.

O TRABALHO DOCENTE CONFIGURADO NOS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS: UM AGIR REGULADO POR NORMAS CONTEUDÍSTAS

Evany da Silva Gonçalves¹
Maria de Fátima Alves²

INTRODUÇÃO

O trabalho do professor tem sido alvo de inúmeras pesquisas e investigações nos últimos anos. Desde as práticas de planejamento às ações no espaço da sala de aula, muitas são as discussões travadas sobre o fazer docente em contextos de ensino. O presente trabalho não se distancia desta temática. Adotamos neste estudo o agir docente como objeto central de nossas investigações.

Caracterizado como termo de ampla significação, o agir, segundo Bronckart (2006) designa qualquer conduta e/ou comportamento ativo de um organismo. No âmbito dos estudos Interacionistas Sociodiscursivos (doravante ISD) podemos afirmar que todo ser é capaz de desenvolver uma conduta e/ou comportamento específico em um contexto real. Entretanto, apenas a espécie humana é capaz de desenvolver o agir comunicativo, também definido como agir de linguagem.

Para Bronckart (2006) o agir de linguagem é próprio da espécie humana e caracteriza-se por uma conduta comunicativa verbal que possibilita a mobilização dos signos e a sua organização em textos que se materializam nas práticas sociais. Ele é apreendido em meio às atividades coletivas e resulta das interações de uso linguístico. O agir de linguagem tem, portanto, como função primeira assegurar o entendimento comunicacional entre os sujeitos para a realização das atividades gerais, dentre elas, o trabalho.

No âmbito dos estudos interacionistas, o trabalho é tomado como um fazer próprio da espécie humana. Ele tem a capacidade de emancipar o homem e o tornar um ser que age intencionalmente sobre o outro.

No que diz respeito às questões educacionais não é diferente. O trabalho docente nada mais é que um fazer prático realizado por um ser social, neste caso, professor, que age intencionalmente sobre os educandos.

Fundamentado nos estudos da Ergonomia Francesa e Clínica da Atividade, Jean-Paul Bronckart e colaboradores definem o trabalho do professor sob duas dimensões de materialização: o trabalho prescrito e trabalho realizado. O trabalho prescrito, segundo Bronckart (2006), é aquele realizado anteriormente à prática, no ensino, a exemplo de os documentos elaborados pelo professor ou por órgãos governamentais de ensino voltados para a prática docente. Ele materializa-se nos planos de aula, sequências didáticas, roteiros, planos de curso e documentos referenciais. O trabalho realizado, por sua vez, diz respeito às atividades desenvolvidas no momento concreto de ensino – a aula.

Situadas nesse enfoque teórico, nosso objetivo consiste em discutir como se configuram os documentos prescritivos elaborados pelas professoras no processo de planejamento e definição das ações pedagógicas. Para tanto, nos fundamentamos nas contribuições do ISD, mais especificamente, nos estudos de Schnewly e Dolz (2004), Machado e Bronckart (2005), Machado (2007), Cristóvão (2008), Lousada (2010), Bronckart (2006) e Medrado (2011) e Miranda (2010; 2015).

1 Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE-UFCG).

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco, ex-professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG) e professora da Unidade Acadêmica de Educação (UAED/UFCG).

O presente estudo é um recorte que advém de uma pesquisa de maior³ realizada durante os anos letivos de 2015-2016, que contou com a participação efetiva de duas professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ambas pertencentes a uma escola municipal pública da rede municipal de ensino de uma cidade do interior da Paraíba. No decorrer da pesquisa foram tomados como objeto de interesse o agir prescrito e o agir realizado das docentes em situações de ensino. No entanto, nos deteremos aqui aos dados voltados para o agir prescrito, que foram elaborados pelas professoras colaboradoras desse estudo, doravante identificadas por P1 e P2, momentos antecedentes à prática, a saber, uma sequência de atividades e um roteiro de aula.

A arquitetura textual deste texto está estruturada em três tópicos: 1 – O agir na perspectiva do Interacionismo Socio discursivo; 2 – O agir prescrito: planejando o ensino de gêneros orais; e 3 – Considerações, seguidos das referências.

O agir na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo

Definido como um projeto da ciência do humano, o ISD não se configura como uma corrente da Linguística, da Psicologia ou Sociologia, mas sim, como uma corrente integrada das Ciências Humanas/Sociais.

Emergente por volta dos anos 80 (séc. XX) sob a orientação de Jean-Paul Bronckart, este projeto teórico-metodológico adota, dentre outros aportes, a problemática do agir e sua relevância na construção do desenvolvimento humano como objeto central de discussão.

Compreendido como neutro frente às discussões de ação e atividade, o agir é definido como agir geral e agir comunicativo. O agir geral, segundo Bronckart (2006), caracteriza-se por se tratar de um agir em que todo ser é capaz de realizar um comportamento ou conduta específica em um contexto real. Quanto ao agir comunicativo, definido como próprio do ser humano, caracteriza-se por uma conduta comunicativa verbal que permite a interação e apropriação dos diversos conhecimentos no meio social.

São a partir destas interações comunicativas que o ser humano interage socialmente, constrói e reconstrói novas condutas e comportamentos sociais, dentre eles, a capacidade de desenvolver seu trabalho. Para Machado (2007), o trabalho configura-se como:

[...] uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes “outros”, servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos socio historicamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos para o seu agir e sendo por eles transformados (MACHADO, 2007, p. 93).

Assim, o trabalho se materializa a partir das interações sociais e apreensões de atividades coletivas desenvolvidas no cotidiano. Contudo, vale a pena definir *atividades coletivas* neste contexto linguístico-discursivo, as quais são entendidas como estruturas colaborativas que organizam as interações dos indivíduos com o meio, caracterizadas por sua diversificação e classificação de natureza antropológica geral (BRONCKART, 2006). Elas resultam das interações sociais estabelecidas pelos sujeitos ao longo dos anos e, no trabalho, corresponde à conduta de valor econômico, político e social.

O agir docente, seguindo o mesmo ideário de apreensão e aprimoramento das condutas e

3 Dissertação de mestrado defendida em julho de 2016, pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PÓSLE/UFCEG) intitulada “Agir docente no ensino dos gêneros orais: cenas de formação e de atuação em sala de aula”.

práticas sociais, é definido como trabalho e, segundo Machado (2007, p.93), corresponde à:

[...] uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p. 93).

Contudo, o ato de ensinar nem sempre foi tido como trabalho nos estudos e discussões científicas. Ele configurou-se como tal a partir dos anos 1990, frente às modificações do mercado de trabalho que deu lugar à formação de mão-de-obra especializada e busca por profissionais eficientes. Era a teoria da pedagogia tecnicista, compreendida como concepção produtivista da educação, regida pelos princípios de custo, benefício e eficiência a serviço do capitalismo (RAMOS, 2010) e que interferia fortemente na organização do mercado de trabalho e currículo de instituições formadoras.

E é neste cenário pouco significativo que a Ergonomia Francesa e Clínica da Atividade, em reação a estas políticas governamentais e discurso totalitarista começam a adotar o trabalho do professor sob uma nova perspectiva. Para tanto, duas noções centrais postuladas pela Ergonomia Francesa – *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*, (reelaboradas por Bronckart e colaboradores) são adotadas como objeto de análise atribuindo aos estudos do agir docente uma percepção reflexiva e de trabalho verdadeiro.

Frente a estas contribuições das Ciências do Trabalho, o ISD adota o agir docente como objeto de investigação, tomando o trabalho prescrito (documentos e prescrições elaboradas anteriormente a prática de ensino) e trabalho realizado (desenvolvido no momento da aula) como fonte de investigação no fazer docente.

Esta tipologia do agir – prescrito e realizado – permite uma apreensão do trabalho do professor: seus objetivos, meios e instrumentos didático-metodológicos que vai além das constatações sobre *o que e como*. É possível compreender o *porquê* das diferentes formas de configurações do agir do professor em situações de ensino e refletir sobre as possíveis mudanças (reconfigurações) na prática de ensino.

Corroborando com esta assertiva, Medrado (2011) afirma que é como atividade dialógica e dinâmica que o agir, fundamentado nas dimensões motivacionais, intencionais e de recursos, atribui ao ensino o valor de trabalho. Este pressupõe a existência de um *actante* (neste caso, o professor) dotado de recursos para desenvolver uma determinada atividade. Estes recursos são oriundos de formações anteriores (formal ou experiencial) que o capacita a agir sobre uma determinada realidade considerando seus objetivos pré-definidos.

Em contextos de planejamento, o agir prescrito assume uma função de grande relevância para o fazer docente. É através dele que o professor define seus objetivos de ensino, decide quais instrumentos didáticos utilizará e mapeia as ações pedagógicas que colocará em prática durante seu agir realizado.

Pensando nisto, apresentaremos, na seção a seguir, dados de um agir prescrito desenvolvido pelas professoras P1 e P2 que tratam da prática de planejamento em momentos antecedentes ao

agir realizado.

O agir prescrito: planejando o ensino de gêneros orais

Nosso intento, nesta seção, é compreender como se dá a configuração do agir prescrito no ensino dos gêneros orais. Tomaremos como objeto de análise os documentos prescritivos elaborados pelas professoras P1 e P2 em situações de sistematização e planejamento de ensino, analisando-os, segundo as contribuições teóricas das Sequências Didáticas defendidas por estudiosos do grupo de Genebra, bem como fragmentos de fala das docentes em situações de conversação.

Este estudo partiu de um levantamento de dados feito durante os meses de fevereiro/2015 à julho/2015 que tomou o trabalho docente no ensino dos gêneros orais como objeto de investigação. Esta pesquisa contou com a participação mais efetiva de duas docentes de uma instituição regular de educação básica efetivas na rede municipal de ensino de um município paraibano. Dos dados coletado, no decorrer desta pesquisa, selecionamos para este estudo os que fazem referência ao trabalho prescrito elaborados pelas professoras – a saber: uma sequência de atividades e um roteiro de aula, planejados respectivamente por P1 e P2.

Na análise destes documentos, buscamos identificar como se configura o agir prescrito destas professoras em situações de ensino do oral. A sequência de atividades de P1, portanto, toma como objeto de ensino o gênero oral jornal falado, e o roteiro de aula de P2 toma como objeto de ensino o reconto. Começamos pela sequência de atividades elaborada por P1.

Denominamos, neste estudo, as prescrições de P1 como *Sequências de Atividades* (doravante SA), buscando melhor categorizar nossos objetos analisados e evitar equívocos quanto à proposta de Sequência Didática proposta por Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004), aqui utilizada como base teórica de análise.

Elaborada por P1, esta SA toma o gênero *jornal falado* como objeto de ensino. Apresentamos, a seguir, sua configuração:

Quadro 1 – Sequência de Atividades – P1

ETAPAS	AÇÕES
1ª ETAPA	Roda de conversa, para contextualização do projeto: <i>Um pouquinho</i> de Cecília Meireles, motivando e deixando os alunos informados sobre os objetivos do trabalho; Apresentação, por escrito, do poema <i>Leilão de Jardim</i> , de Cecília Meireles, com a finalidade de observar o que os alunos dominam em relação ao gênero textual; Ilustração do poema <i>Leilão de Jardim</i> .
2ª ETAPA	Divulgação da biografia da escritora, descobrindo como iniciou seu trabalho e os temas abordados nos poemas.
3ª ETAPA	Vídeo/áudio com a apresentação do poema <i>Retrato</i> , de Cecília Meireles; Sensibilização acerca das mudanças observadas em nosso corpo, a partir da descrição do personagem do poema; Observação da face em um espelho; Exploração dos elementos gramaticais predominantes no poema (adjetivos);

4ª ETAPA	Observação de retratos de pessoas famosas (Mona Lisa, Van Gogh); Diferenciação entre retratos e autorretratos; Produção de retratos; Dramatização do poema Retrato;
5ª ETAPA	Recitação coletiva do poema A bailarina; Dramatizar o poema; Fazer levantamento descritivo das características do gênero, observando a forma de registro predominante (adjetivos, rimas).
6ª ETAPA	Produção de um porta retrato de mosaico, para servir de suporte das fotos reveladas. Concurso: a melhor selfie da turma maluquinha
7ª ETAPA	A partir da exposição das fotos e das características físicas de cada um, sugerir a produção em dupla, de um poema, com o tema diversidade.
8ª ETAPA	Reescrita pelos alunos, com a mediação do professor, das estrofes produzidas pelas duplas, posteriormente, organizados em um poema.
9ª ETAPA	Socialização dos resultados do projeto (recitação do poema Retrato, dramatização do poema A bailarina, apresentação do poema da turma.) Na ocasião será apresentado do Jornal Falado da turma, JTM (Jornal da Turma Maluquinha).

Como podemos observar, a SA está organizada em nove etapas e traz em sua estrutura uma *apresentação da situação, etapas ou módulos de ensino e uma produção final* (socialização dos resultados), que são características do trabalho com as sequências didáticas.

Sua configuração apresenta uma sistematização sobre o fazer docente, especificando o que será realizado a cada etapa de ensino, atentando para o eixo programático (neste caso, poemas de Cecília de Meireles).

Esta SA, ao ser proposta pela professora P1 teria por finalidade o ensino de um gênero oral específico: o jornal falado. Contudo, destacamos de antemão que a socialização dos resultados por meio do jornal falado se caracteriza mais como condição de produção do gênero que mesmo como produção final, uma vez que essa é a única etapa em que o gênero é referendado na sequência de atividades aqui analisada.

Especificidades vivenciadas no percurso de planejamento e identificadas no encadeamento de ações acima descritas revelaram uma ênfase maior ao *poema* (a nosso ver, objeto que assume centralidade nas etapas de ensino). Ele é tomado como conteúdo principal desde a apresentação da situação à oitava etapa. São tomados como objetos de ensino, neste caso, os poemas *Leilão de jardim*, *Retrato e A bailarina*.

A título de exemplificação, observemos os seguintes fragmentos:

Roda de conversa para contextualizar o projeto: um pouco de Cecília Meireles [...] (1ª etapa da SA);
[...] Fazer levantamento descritivo das características do gênero, observando a forma de registro predominante (adjetivos, rimas) (5ª etapa da SA);
[...] sugerir a produção em dupla, de um poema, com o tema diversidade. (7ª etapa da SA).

Desde os objetivos do projeto às sugestões de atividades prescritivas por P1, o documento prescritivo adota o poema como objeto de ensino, atentando para as características do gênero e atenção para sua capacidade de produção. No encadeamento das atividades é feita apenas uma referência ao gênero jornal falado no documento prescritivo:

Socialização dos resultados do projeto (recitação do poema Retrato, dramatização do poema A bailarina, apresentação do poema da turma.) Na ocasião será apresentado o jornal Falado da turma, JTM (Jornal da Turma Maluquinha) (9ª etapa da SA2).

Nessa ocasião, o gênero jornal falado ocupa o lugar ou espaço de socialização dos resultados desenvolvidos no percurso da Sequência de Atividades (as produções de poemas, recitações e dramatizações). O oral, nessa oportunidade, é tomado como suporte na apresentação das produções dos alunos, e pouca ou nenhuma atenção é dada ao estudo do gênero em si. Não há nenhuma descrição neste último documento prescrito (SA) voltado para a reflexão da língua e/ou gênero oral em situações de uso: suas características prototípicas e função social nas práticas de linguagem.

O pouco embasamento teórico sobre o trabalho com os gêneros orais formais pode ser identificado ainda, mediante a ausência de um *modelo didático do gênero*, isto é, a ausência de aspectos característicos do gênero organizados sob ações educativas, contemplando as três dimensões características do gênero, tais como, a situação de comunicação a qual o gênero se manifesta, a organização interna global do gênero e as unidades linguísticas (MIRANDA, 2015). O *gênero oral* (jornal falado) não é apresentado aos educandos sob um processo de transposição didática, conforme destacam Schneuwly e Dolz (2004), o que confirma sua ausência como objeto de ensino. Prevalece no trabalho docente à incompreensão entre os “gêneros para comunicar” usuais nas nossas práticas cotidianas, e os “gêneros a aprender”, objetos de ensino que, em geral, devem ser explorados a partir de suas dimensões relativamente estabilizadas.

Outra possível justificativa para tal equívoco entre os objetos de ensino (de jornal falado para poema) estaria atrelada ao calendário escolar da instituição. As atividades escolares e conteúdos de ensino abordados no percurso desses dias deveriam ser dedicados à semana da poesia. A orientação dada pela gestão escolar seria a de que todas as propostas de ensino estivessem voltadas para o trabalho com poemas, em especial, os produzidos por Cecília Meireles.

As produções deveriam se organizar a partir de poemas de um autor específico e, ao término da semana da poesia, todas as produções deveriam ser socializadas para as demais turmas. Nesse contexto, restou como alternativa à P1 a adaptação das propostas de ensino: “*estudo sistemático dos poemas e socialização dos resultados através do Jornal Falado*”. Embora P1 compreenda a necessidade de adotar os gêneros textuais orais como instrumentos de ensino e faça uso da sequência didática como referência no processo de sistematização das atividades, o único espaço atribuído ao oral no encadeamento de tarefas limita-se à culminância de atividades (exposição dos “produtos” construídos ao longo dos módulos/etapas).

No entanto, não podemos deixar de destacar a sistematização das ações elaboradas por P1 como um dado relevante neste estudo. A capacidade de pensar sobre suas ações docentes e registrá-las em um documento prescrito lhe dá suporte para desenvolver uma prática que nega o imediatismo e caracteriza o trabalho docente como processo e não como produto. É possível perceber um encadeamento de ações/etapas de ensino presente na SA que se assemelha ao modelo de sequência didática, que se organiza e/ou se estrutura segundo o princípio de apropriação do objeto de estudo, processo de suma importância no trabalho docente, conforme aponta Miranda (2015). As etapas e/ou módulos de uma sequência didática possibilitam a “superação das dificuldades encontradas” na produção inicial dos educandos (p.227).

Podemos afirmar, portanto, que o agir de P1, ao planejar esta SA está regulado por normas e/ou regras definidas por instâncias superiores que enrijecem o seu agir. Outro dado que confirma

esta assertiva seria o intenso cuidado das professoras P1 e P2 em trabalhar assiduamente os temas conteudistas propostos pela gestão escolar da instituição. A título de exemplo, destacamos a existência do organograma escolar que regia as atividades, temáticas e propostas de ensino. Elaborado pela Gestão escolar, em parceria com a Semana do Meio Ambiente SME do município, este documento definiria quais datas comemorativas seriam trabalhadas e quais conteúdos contemplados durante todo ano letivo.

As orientações deste documento escolar também influenciariam fortemente a prática de P2. Em seu roteiro de aula, a professora, como podemos observar logo abaixo, apresenta uma sequência de atividades de modo bastante pontual e pouco sistemático. Apresentamos, a seguir, o encadeamento das atividades prescritas por P2.

Quadro 2 – Roteiro de Aula – P2

PROFESSORA	GÊNERO ORAL – ENTREVISTA
P2	Exposição do gênero a ser trabalhado.
	Roteiro.
	Exposição oral sobre as entrevistas.
	Reflexão sobre as expectativas e resultados do gênero trabalhado.
	P.S => se a aprendizagem se consolidou.

Observando a configuração das tarefas e atividades planejadas pela professora P2, podemos dizer que seu agir parte de um imediatismo no processo de ensino que pouco explora o gênero estudado. As ações prescritivas não são retomadas sob um contínuo e os elementos linguísticos e prototípicos do gênero entrevista são apenas expostos aos educandos, conforme demonstra o seguinte fragmento:

Exposição do gênero a ser trabalhado [...]
Exposição oral sobre as entrevistas

Não há uma proposta sistematizada sobre o gênero, que explore as condições de produção e funcionalidade da entrevista para além do espaço escolar. Seu fazer prescritivo se limita à exposição oral do gênero, desconsiderando os parâmetros objetivos de um texto necessário a toda e qualquer produção textual, a saber: espaço de ação (onde se produz o texto), tempo da ação (tempo reservado à realização do texto), emissor (aquele que produz o texto), co-emissor (aqueles envolvidos nesta produção textual) (BRONCKART, 2006).

Nesta sequência de ações, podemos observar a predominância de certa imediatez e superficialidade no planejamento das atividades didáticas, pouco sistemáticas e que explora de modo superficial as noções básicas do gênero.

A simples adoção do gênero entrevista não implica um trabalho significativo sobre a língua oral e isto é facilmente observado no encadeamento de ações propostas por P2. Não há uma reflexão sobre a função social do gênero e suas possíveis formas de materialização. As ações prescritivas não fazem referência aos conhecimentos prévios dos alunos, muito menos às dificuldades ou desconhecimentos do educando sobre o gênero estudado. A pouca explicitação sobre o tempo de exposição da entrevista e duração das ações prescritas é outro dado que pouco favorece o trabalho com o gênero em questão.

A ausência de um trabalho melhor didatizado revela um desconhecimento por parte da

docente em relação à transposição didática no trabalho com os gêneros, o qual é exposto como um saber meramente teórico que é transmitido ao educando, desconsiderando as possibilidades de reflexão prática em situações de ensino.

Este roteiro de aula aqui analisado não foi colocado em prática em sala de aula, segundo P2, por falta de tempo. Para a professora, a sobrecarga de conteúdos e temáticas propostas pela gestão não lhe possibilitaria desenvolver atividades mais prolongadas. Como justificativa, P2 afirma:

P2: É como te disse (+) tu mesmo vê (+++) não tem nem como eu trabalhar duas disciplinas direito num dia (+++) toda semana tem uma coisa nova pra gente (+) eu vou deixar tua sequência pra outra semana [...] acho que seria melhor trabalhar o reconto com eles (+) o que tu acha? (+) é que eu já aproveitava as tirinhas deles (+) sabe (+++) vou te mostrar como ficou o cartaz que eles fizeram [...] fica mais fácil pra mim ((diálogo entre P2 e pesquisadora)).

A fala da docente, acima transcrita, demonstra o quanto a demanda de atividades e o enrijecimento do currículo sobrecarregam o trabalho do professor. Não há liberdade e/ou flexibilidade no processo de planejamento e definição dos conteúdos a serem tomados como objeto de ensino. Os organogramas, as orientações pedagógicas e o calendário escolar parecem se destacar como entidades soberanas frente às questões de ordem cotidiana e de interesse dos docentes e discentes em questão. O agir docente, portanto, parece seguir ainda sobre um controle burocrático e pedagógico que pouco favorece a autonomia do professor em situações de trabalho. Com isso não negamos a importância dos organogramas, projetos pedagógicos e parcerias entre professor e equipe escolar nas definições dos objetos de ensino, mas pelo contrário, defendemos a democratização e liberdade de escolhas no processo de planejamento e prática de ensino.

O professor precisa sentir-se encorajado a pensar sobre sua prática e fazê-la com autonomia. Seu papel vai além do executar tarefas e/ou demandas de atividades como se não fizesse parte do processo de ensino aprendizagem. Pensar sobre isso é o início da tomada de consciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das impressões obtidas ao longo deste estudo, podemos concluir que o trabalho docente segue regulado por normas e prescrições que, por vezes, nega a autonomia dos professores no processo de definição dos objetos de ensino e planejamento das atividades didáticas. As ações docentes se limitam aos conteúdos preestabelecidos pela gestão escolar e exigências dos órgãos de controle da educação.

O trabalho prescrito, desta forma, não assume sua devida função, enquanto elemento organizador e sistematizador das tarefas escolares. A apreensão das propriedades e concepções de um profissional em exercício se resume às ações pontuais e pouco reflexivas.

As dimensões do agir prescrito não estão voltadas apenas para o ensino do oral a partir dos gêneros, mas também, para as prescrições e exigências da instituição escolar. As motivações e intencionalidades das professoras tomam como norte a adequação e adaptação das propostas de ensino e o caráter pontual e objetivo dos documentos prescritivos (sobretudo, nos roteiros de aula), constituindo-se como reflexos de uma concepção de ensino que exige uma prática aligeirada das propostas de atividade.

Podemos concluir, ainda, que os documentos prescritivos aqui analisados, salvo exceções, ainda são limitados e pouco sistemáticos no que concerne ao ensino do oral. Essas limitações corroboram as assertivas de Bentes (2010) sobre a influência das diferentes concepções de ensino do oral sobre a prática docente, bem como, demonstram as lacunas no processo de formação. O hábito de planejar situações de ensino adotando os gêneros orais como instrumento didático parece ser um grande desafio entre professores de educação básica.

O domínio dos gêneros orais, ora com a função de instrumento de agir, ora ocupando a função de objeto de ensino, parece ser uma questão pouco esclarecida entre os professores da educação básica, conforme apontam os dados aqui analisados. Enquanto mega instrumentos, os gêneros orais, por muitas vezes, são abordados em situações de ensino como instrumentos de agir, o que desconsidera a necessidade de explorar os conhecimentos praxiológicos e de reflexão sobre a língua.

Neste caso, acreditamos que é preciso rever a importância dos documentos prescritivos nos momentos antecedentes ao agir realizado. Não basta rescrever uma sequência de ações se não há clareza sobre os objetivos que se busca alcançar ao colocá-la em prática. Muito menos contribui com o fazer docente planejar e registrar propostas de atividades e arquivá-las entre os tantos materiais didáticos que seguem inertes e obscurecidos no meio educacional.

REFERÊNCIAS

BENTES, Anna Cristina. **Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola**. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da educação, secretaria de Educação Básica, 2010, p. 129 - 154.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, Anna Raquel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles/organização e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **A abordagem do Interacionismo Socio discursivo para análise de textos**. In: CARLOS, JOSELY TEIXEIRA; CUNHA, CLEIDE LÚCIA; PIRIS, EDUARDO LOPES. (Org.). **Abordagens metodológicas em estudos discursivos – II EPED**. São Paulo: Paulistana, 2010, v. 1, p.5-18. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267428686_A_abordagem_do_Interacionismo_Sociodiscursivo_para_a_analise_de_textos . Acesso: 15/mar./2016.

MACHADO, Anna Raquel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. In: MACHADO, Anna Raquel; ABREU-TARDELI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). **Linguagem e Educação - O Ensino e a Aprendizagem de Gêneros Textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p.357-379. Disponível em: 547 Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set. - dez. 2006.

MACHADO, Anna Raquel. **Por uma classificação do objeto de estudo “trabalho do professor”**. In: GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). **O Interacionismo Socio discursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MEDRADO, Betânia Passos. **Apresentação**. In: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana (Orgs.). **Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva sociointeracionista**. 1ª ed. Campinas: Pontes Editora. 2011.

MIRANDA, Florência. **Considerações sobre o ensino de Gêneros textuais: pesquisa e intervenção**. In: LEURQUIN, Eulalia; COUTINHO, Maria Antônia; Miranda, Florência. (Orgs.). **Formação docente: textos, teorias e práticas**. Ed. Mercado de Letras, 2015: 217- 240.

_____. **Questões sobre a problemática do gênero**. In: _____. **Textos e gêneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização**. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia e Fundação Gulbenkian, 2010, p. 87-104.

SCHNEUWLY, Bernar; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71 – 91.

EVENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PROEMI?¹

Claudia Janaina Galdino Farias²
Maria de Fátima Alves³

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, notamos a emergência de um conjunto de reflexões na Linguística Aplicada sobre questões várias, como os processos de escolarização, a cultura educacional, as disciplinas, o currículo e a Formação de Professores, atingido essa área acentuado destaque no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990 do século XX. Assim, passamos a perceber importantes discussões acerca dos processos de formação inicial e principalmente continuada, observadas em documentos oficiais, textos teóricos, instâncias acadêmicas, o que tem contribuído para o surgimento de programas voltados a uma formação docente de melhor qualidade.

Tal mobilização é justificada, entre outras questões, pelo fato de que a formação inicial, apesar de imprescindível, não é suficiente para formar completamente o professor exigido pela contemporaneidade, um profissional que ultrapasse os limites impostos pela racionalidade técnica, deixando de ser mero reprodutor de conhecimentos e passando a ser um docente crítico e reflexivo, produtor de saberes e capaz de redimensionar sua prática, o que pode ser possível através da formação continuada.

Lima (2001) destaca que os estudos sobre a formação continuada do professor já eram, na década de 1960, apresentados com a denominação “educação permanente”, com o objetivo de aperfeiçoar a formação profissional para que o ensino atingisse os ideais que levariam à transformação da sociedade. De certa forma, essas ideias vieram influenciar as produções acadêmicas futuras, que se propagaram em diferentes direções. Os estudos específicos de formação continuada voltaram-se, em sua grande maioria, para a análise de propostas governamentais de experiências variadas, apresentando importantes contribuições.

Assim, a formação continuada de professores vem sendo, ao longo dos anos, o foco de estudos e pesquisas realizadas por diversos autores: Nóvoa (1995), Alarcão (1996), Pimenta (2006), Celani (2009), Kleiman (2009), Tardif (2010), entre vários outros, o que tem contribuído para a consolidação do campo de estudos da Formação Docente.

E essa preocupação, sem dúvidas, tem impactos na política pública brasileira de Educação que originou a criação de vários Programas de Formação continuada, nas duas últimas décadas, a exemplo do ProEMI (Programa Ensino Médio Inovador), objeto de estudo do presente artigo. O referido Programa, instituído pela portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009, representa uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, objetivando sobretudo otimizar os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital na execução de um currículo inovador. Como o próprio nome sinaliza, tal Programa voltou-se exclusivamente para escolas de Ensino Médio, que uma vez contempladas, passaram a receber apoio técnico e financeiro, a fim de dinamizar o currículo e

1 Parte do conteúdo deste capítulo foi publicado por Farias e Alves no livro “Programas Nacionais de Formação Continuada de Professores: ressignificando práticas de ensino”, organizado por Maria de Fátima Alves e Patrícia Fabiana do Nascimento, “e publicado em 2019 pela editora da UFCG.”

2 Mestre em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE - UFCG), Campus Campina Grande – PB. E-mail: claudynha.jana@hotmail.com

3 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco, ex-professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG) e professora da Unidade Acadêmica de Educação (UAED/UFCG).

torná-lo adequado às necessidades da sociedade. Assim, buscou-se promover a formação integral do aluno, tornando-o protagonista no processo de ensino e aprendizagem, a partir de atividades não apenas científicas, mas também humanísticas, voltadas para a arte, cultura, letramento, teoria e prática, novas tecnologias, entre outras, (FARIAS, 2014)

É importante destacarmos que o conceito de formação continuada adotado neste artigo não se limita a capacitações, treinamentos ou reciclagens, formações de inspiração tecnicista baseadas principalmente no aprender a fazer, que consideram os professores como meros aplicadores de técnicas. Defendemos um projeto emancipador de formação continuada, que seja um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional, comportando reflexões sistemáticas sobre a prática docente. Apoiamos uma política de formação continuada que ultrapasse o caráter fragmentado e utilitarista, muitas vezes objetivada apenas a interesses educacionais ditados pelas políticas que surgem a cada mandato político no cenário educacional brasileiro.

Formação docente no Brasil: algumas reflexões

Os diversos momentos históricos vivenciados ao longo dos tempos pela humanidade evidenciam mudanças de toda ordem, atingindo áreas as mais diversas, como a ciência, a tecnologia, o setor econômico, político, educacional, entre outros. Tais mudanças, ainda mais recorrentes em função da contemporaneidade que vivenciamos, influenciaram novas perspectivas de trabalho em todas as instâncias da sociedade, inclusive na área educacional. Desse modo, tais transformações atingiram grande número de profissionais, que passaram a exercer seu ofício em contextos cada vez mais complexos, além de ter que enfrentar situações desafiadoras, adquirir novas competências e habilidades, e lidar como novos recursos de trabalho.

Tais transformações, típicas do novo tempo, também atingiram o profissional docente, agora tendo que atuar em um contexto significativamente distinto daquele a que estava acostumado. Afirmamos isso porque hoje o profissional da educação se depara com alunos e salas de aula cada vez mais heterogêneas, com alunos que apresentam vários tipos de deficiências, embora muitos professores não possuam formação específica para tal. Esse profissional também tem se deparado com a necessidade de operacionalizar as diversas mídias digitais, que já fazem parte do cotidiano do aluno e da escola. Os nossos docentes têm ainda observado o surgimento de novas teorias e metodologias de ensino advindas com os avanços da atualidade, entre outras questões. Ou seja, todo esse panorama de mudanças verificadas atualmente reforça ainda mais a necessidade de uma formação continuada capaz de subsidiar o professorado em suas novas responsabilidades.

A formação continuada, segundo a lógica da própria expressão, tem caráter de continuidade, acontecendo ao longo da vida. Tal nomenclatura advém do conceito de Educação Permanente, termo que surgiu na Europa como necessidade dos países pós – guerra de superar os limites da educação formal. Diferentemente da formação inicial, que ocorre em espaços específicos, a formação continuada ocorre em espaços múltiplos e de diferentes formas: em instâncias acadêmicas, no ambiente de trabalho, nos sindicatos, em auditórios de clubes, hotéis, teatros, através dos pares, de vídeos, de cursos virtuais, entre outros. Marques (2006, p.211) afirma que “os programas de formação continuada assumem variadas formas. Podem desenvolver-se como cursos de duração maior ou menor, como oficinas, encontros, seminários, congressos, etc.”

A esses exemplos de eventos de formação continuada apresentados por Marques (2006), podemos acrescentar outros: fóruns, cursos de extensão, palestras, simpósios, Cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, conferências, encontros pedagógicos realizados na própria escola, realização de grupos de estudo no local de trabalho, entre inúmeros outros.

O processo de formação continuada é extremamente necessário à carreira do profissional docente, visto que a formação inicial, apesar de condição *sine qua non* ao exercício da docência, é insuficiente ao profissional que a contemporaneidade tem exigido. Apenas a conclusão de uma graduação não torna um profissional suficientemente qualificado para o desempenho eficaz, crítico e reflexivo de sua profissão, até mesmo porque a formação inicial geralmente abrange um período de tempo relativamente pequeno.

No Brasil, um estudante de curso de licenciatura geralmente passa de 3 a 5 anos para realizar sua formação inicial, período que não é suficiente para contemplar todas as questões vivenciadas no cotidiano escolar, o que justifica a importância da formação continuada. Não queremos dizer com isso que os cursos de formação inicial são ineficazes ou insatisfatórios, e que precisam ser “compensados” com a formação continuada. O que estamos defendendo é que, sozinha, a formação inicial é incapaz de atender aos professores em suas múltiplas necessidades profissionais.

A formação continuada nos é necessária porque nenhum profissional, por mais qualificado que seja, está “pronto” e “acabado”. Ao contrário disso, estamos sempre aprendendo, em contínuo processo de construção de nossas identidades profissionais, até mesmo se levarmos em consideração nossa condição humana, pois como afirma Freire (1996, p.50), o “inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.”

Nesse sentido, a formação continuada, além de atender os professores em muitas de suas necessidades que não puderam ser supridas na formação inicial, contribui, a nosso ver, para:

1) O *autodesenvolvimento reflexivo necessário ao professor*, uma vez que os processos de formação continuada estimulam os docentes a refletirem sobre o que é ser professor, quais são suas concepções de ensino e aprendizagem, que objetivos precisam ser alcançados, que conteúdos são mais importantes, levando em consideração o contexto de suas turmas, que tipo de avaliação é mais pertinente. A formação continuada gera nos professores a reflexão sobre as concepções subjacentes nos diversos recursos pedagógicos, como o livro didático, por exemplo, provoca a reflexão sobre a eficácia ou insucesso de suas metodologias, o interesse ou apatia de seus alunos, a coerência ou incoerência de suas ações, as ideologias do projeto político pedagógico da escola em que trabalham, entre muitas outras reflexões. Tal autodesenvolvimento reflexivo, oportunizado pela formação continuada, é de suma importância para a formação de professores, visto que contribui para a formação de docentes críticos e reflexivos, competência imprescindível ao professor.

2) O *enfrentamento dos novos desafios advindos com a contemporaneidade*, pois segundo Perrenoud (2000, p. 169), “espera-se deles muito mais do que há 50 ou mesmo 20 anos, em condições mais difíceis.” É consenso que a escola mudou muito, sofreu transformações várias, o que resultou, entre inúmeras outras coisas, em um contexto escolar bastante diferente de tempos atrás. Esse é um dos principais motivos que justifica a ansiedade e o interesse de inúmeros professores em participar de eventos de formação continuada, pois muitos deles esperam dessas formações subsídios para atuar nos novos contextos de trabalho em que estão inseridos. As situações de formação continuada, ainda que precisem melhorar muito, sobretudo em termos de duração, visto que grande parte desses programas acontecem em um espaço de tempo bastante pequeno, têm contribuído acentuadamente para o trabalho dos professores. Muitas dessas formações têm contemplado questões peculiares ao novo contexto escolar que se configurou com a contemporaneidade, como: a) diversidade cultural do alunado; b) heterogeneidade nos níveis de aprendizagem dos alunos; c) o surgimento de novas abordagens teóricas e metodológicas; d) as novas tecnologias e recursos didáticos, entre várias

outras questões. Assim, o tratamento de questões como essas nas situações de formação continuada tem beneficiado muitos professores e contribuído para o enfrentamento dos desafios dos tempos atuais.

3) O *aumento das chances de emprego*, pois um professor que investe em sua formação continuada, participa frequentemente de eventos formativos, produz e publica trabalhos em ocasiões diversas, estuda por iniciativa própria, investindo em sua autoformação, aproveita as oportunidades de formação ofertadas pelo Governo, etc., tem maiores chances de emprego do que professores que pouco investem em sua formação. Geralmente os professores que investem em formação continuada possuem um currículo rico e com experiências diversificadas, o que tornam maiores as chances de trabalho. É importante lembrarmos que a realização de Cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, cursos de autoformação, contribuem positivamente para a aprovação de candidatos em concursos públicos, pois, como sabemos, a prova de títulos constitui um dos critérios de classificação, o que reforça a importância da formação continuada.

Uma questão que muito nos chama a atenção no discurso dos professores é o modo como estes denominam os eventos de formação continuada. Programa, curso, palestra, capacitação, reciclagem, treinamento, são alguns dos termos utilizados pelos professores. Todavia, adotamos o uso da expressão *eventos de formação continuada* neste trabalho, uma vez que os termos supracitados são, a nosso ver, reducionistas.

O termo curso, por exemplo, limita a concepção de formação continuada, pois nos remete principalmente a eventos específicos, que acontecem em alguns períodos do ano e que geralmente são mediados por formadores. Da mesma forma, o termo palestra é extremamente limitado para conceituar formação continuada, visto que está associado a uma situação em que geralmente um formador – o palestrante, produz um discurso para uma plateia de professores ouvintes. Nesse sentido, conceituar formação continuada como curso ou palestra limita a concepção de formação continuada aqui adotada, pois concebemos a formação continuada em sua conjuntura, como um processo, ou seja, conjunto de experiências formativas vivenciadas pelos professores ao longo de suas vidas. Desse modo, curso e palestra são apenas dois, entre os inúmeros eventos de formação continuada existentes.

O uso da expressão “curso de formação continuada” exclui várias situações que se configuram como eventos formativos, como por exemplo, a realização de grupos de estudos realizados na própria escola, locus privilegiado de formação, que em muitos casos não são reconhecidos como eventos de formação continuada pelos professores. Um evento como esse envolve a leitura e discussão de textos, a troca experiências, a socialização de informações, o que favorece a formação dos professores envolvidos nesses processos. Essa situação não se configura como um “curso” de formação, mas com certeza constitui um “evento” de formação continuada.

Os termos “capacitação”, “reciclagem”, “treinamento”, entre outros, também são bastante utilizados para se referir aos eventos de formação continuada. Essas nomenclaturas são encontradas até mesmo em textos teóricos atuais acerca da Formação de Professores, o que nos causa certo incômodo, pois não concordamos com o uso dessas expressões, uma vez que as julgamos, além de reducionistas, pejorativas, visto que supõem o trabalho do professor como algo técnico e mecânico. O uso desses termos, que persiste ao longo dos anos, tem explicação na história da formação dos professores, pois “treinamento”, por exemplo, constitui uma modalidade de formação continuada presencial de caráter tecnicista, visando à “preparação dos professores.”

Os termos “capacitação” e “treinamento”, são, a nosso ver, inadequados, visto que

pressupõem a ideia de que é necessário “capacitar” os professores, torná-los “capazes” de desenvolver algo, sendo o professor tido como um mero executor de ideias, pressuposto também bastante recorrente na racionalidade técnica.

Apesar da forte permanência de eventos formativos como “treinamento”, “reciclagem” e “capacitação” no contexto educacional brasileiro, temos observado consideráveis mudanças em muitos eventos de formação continuada. Participamos de algumas formações em que o formador solicita que todos os professores se apresentem, falem um pouco de sua carreira profissional, seleciona textos, vídeos e outros materiais relacionados ao perfil do grupo de docentes, promove momentos de discussão, instiga o senso crítico do público, solicita que os profissionais envolvidos avaliem a formação recebida, entre outras questões.

Nesse sentido, apesar de muitos eventos de formação continuada ainda estarem respaldados em perspectivas tecnicistas, inclusive sendo muitas vezes ministrados por pessoas que nunca entraram em uma sala de aula, que desconhecem a realidade do cotidiano escolar, com suas particularidades várias, novos e significativos modelos de formação continuada começam a ser percebidos no Brasil, contribuindo para a carreira profissional de nossos docentes.

Pensando neste cenário, decidimos investigar⁴ as contribuições do ProEMI, analisando a proposta de tal Programa e o olhar dos docentes relacionado a tal Programa, numa pesquisa mais ampla, a qual originou o presente artigo. Para a coleta dos dados desse estudo, especificamente, aplicamos questionários e realizamos entrevistas, gravadas em áudio, com sete professores atuantes no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), na cidade de Campina Grande (PB), objetivando verificar como esses docentes avaliam os eventos de formação continuada promovidos pela escola em que trabalham, do que trataremos no próximo tópico.

“Queremos caminhos”: avaliação de professores participantes da pesquisa sobre os eventos de formação continuada

De um total de sete professores que participaram da pesquisa, quatro avaliaram de forma positiva os eventos de formação continuada promovidos pela escola em que atuam, uma vez que destacaram que tais eventos têm contribuído no que se refere às suas necessidades teóricas e práticas. Vejamos as respostas apresentadas por esses professores⁵ ao seguinte questionamento:

Caso a escola em que você trabalha promova eventos de formação continuada, responda: Como você avalia estes eventos formativos?

- (1) Nos ajuda, pois são mostrados novos conhecimentos e estratégias para nossas práticas pedagógicas. (Questionário – P2)
- (2) No trato dos conteúdos, das metodologias e até mesmo na relação com os alunos. (Questionário – P4)
- (3) A partir do momento em que temos as formações continuadas, sempre há discussões a respeito desses desafios enfrentados. (Questionário – P5)
- (4) Através deles estamos contribuindo para a melhoria pedagógica de nossa escola. (Questionário – P6)

4 Esta investigação se deu no âmbito de uma pesquisa mais ampla, dissertação de Mestrado FARIAS, 2014), que teve como objetivo geral investigar os efeitos do ProEMI na formação continuada de professores de uma Escola Pública da cidade de Campina Grande (PB).

5 Os professores serão identificados pela sigla P (Professor), visando preservar a identidade dos colaboradores da pesquisa.

A resposta apresentada por P2, como pudemos observar acima, demonstra uma avaliação positiva por parte dessa professora em relação aos eventos de formação continuada promovidos pela escola em que leciona, o que fica explicitado através de suas escolhas lexicais: *nos ajuda, pois são mostrados novos conhecimentos e estratégias para nossas práticas pedagógicas*.

A importância atribuída aos novos conhecimentos e estratégias adquiridos na formação continuada possivelmente está associada à identidade docente dessa profissional, principalmente ao seu histórico de formação. A referida professora concluiu o curso de graduação no ano de 1986, portanto há um longo período de tempo, o que provavelmente justifica a valorização atribuída aos novos conhecimentos adquiridos nessas formações, pois geralmente os profissionais que se formaram em décadas passadas e que possuem longa carreira profissional buscam práticas inovadoras de ensino nos eventos de formação continuada de que participam.

Os profissionais com carreira consolidada, como é o caso de P2, geralmente participam de eventos de formação continuada motivados por expectativas e objetivos distintos dos profissionais menos experientes, o que é destacado por Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 108), ao afirmarem que “Quando um professor procura programas de educação continuada, ele tem necessidades (desejos, inquietações, ansiedades) bem diferenciadas do estudante sem experiência de prática docente.”

Assim como P2, P4 respondeu à questão proposta fazendo uso de asserções que apontam para uma avaliação positiva dos eventos formativos: *no trato dos conteúdos, das metodologias e até mesmo na relação com os alunos*. Nesse sentido, depreendemos que a referida professora esteja satisfeita com as formações vivenciadas, pois sua resposta demonstra que tais eventos têm contemplado pelo menos três importantes questões: conteúdos, metodologias e relacionamento professor – aluno, questões essas de interesse dos docentes.

A avaliação de P2 e P4 quanto às formações se coaduna com a apresentada por P5, que também fez uso de elementos linguísticos que indicam uma avaliação de natureza positiva em relação às formações vivenciadas: *A partir do momento em que temos as formações continuadas, sempre há discussões a respeito desses desafios enfrentados*. Tal resposta nos leva a crer que tais formações têm contemplado discussões acerca dos desafios com os quais professores se deparam cotidianamente na realização de seu trabalho.

Assim, inferimos que tais formações, à medida que abordaram discussões sobre desafios enfrentados pelo professorado, contemplaram a realidade desses docentes, o que muitas vezes não acontece nos eventos de formação continuada. Em muitos casos, os formadores abordam questões que não fazem parte do cotidiano vivido pelos professores, o que se justifica pelo fato de que muitos desses profissionais não possuem experiência com a Educação Básica.

Muitos professores atuantes na formação inicial e continuada de professores não possuem experiência em relação ao cotidiano docente, motivo pelo qual, por vezes, muitos desses cursos de formação não obtêm sucesso. Por outro lado, quando os professores formadores contemplam a realidade vivida pelo professorado, os docentes tendem a avaliar positivamente as formações, como é o exemplo de P5.

Assim como P2, P4 e P5, P6 avaliou satisfatoriamente os eventos formativos (em especial, o ProEMI) realizados na instituição escolar em que trabalha, o que é demonstrado através de suas escolhas lexicais: *Através deles estamos contribuindo para a melhoria pedagógica de nossa escola*. A resposta de P6 aponta para o fato de que os eventos de formação continuada vivenciados na instituição escolar têm favorecido a formação dos docentes, que, influenciados por essas formações, contribuem para o avanço pedagógico da escola.

Enquanto quatro do total de professores apresentaram respostas que demonstram satisfação acerca das formações realizadas na escola, três docentes apresentaram respostas que revelam certa

insatisfação em relação a esses eventos formativos, como podemos observar nos excertos abaixo:

Caso a escola em que você trabalha promova eventos de formação continuada, responda:

Como você avalia esses eventos formativos?

(5) A gente qué... a gente qué exemplos... queremos caminhos... a gente num qué só a receita não... a gente qué o caminho pra fazer num é?... se eu for ruim na cozinha você pode me dá a receita mil vezes que eu num vou acertar... tem que me direcionar... me dá o caminho... fazer comigo pra eu ficar apta a fazer com o outro num é? (Entrevista – P1)

(6) Ainda há questões salutareas que ainda não foram abordadas. (Questionário – P3)

(7) Se estes cursos pudessem ser colocados em prática acho que teria muito mais utilidade. (Questionário – P7)

Como pudemos observar, as escolhas discursivas utilizadas por P1 demonstram certa insatisfação em relação aos eventos formativos vivenciados na escola: *a gente qué... a gente qué exemplos... queremos caminhos... a gente num qué só a receita não... a gente qué o caminho pra fazer num é?... fazer comigo pra eu ficar apta a fazer com o outro num é?*

Diante do exposto, conjecturamos que P1 esperava “receitas prontas” das formações realizadas na escola, o que revela um entendimento limitado de formação continuada, pois parece que para ela esses eventos formativos têm por principal objetivo a apropriação por parte do professorado da técnica do aprender a fazer, tendência marcante no tecnicismo. Isto é, a resposta de P1 nos faz inferir que essa docente acredita que o principal objetivo da formação continuada é apresentar receitas e caminhos aos professores. Esse entendimento restrito de formação continuada pode estar associado à sua identidade docente, sobretudo no que se refere ao seu histórico de formação, pois P1 concluiu a formação inicial na década de 1990, período em que os currículos dos cursos de licenciatura ainda possuíam fortes resquícios da perspectiva tecnicista.

Vale destacar que P1 utiliza o marcador conversacional *num é?* em sua resposta por duas vezes, o que, a nosso ver, indica seu desejo de que a pesquisadora concorde com a ideia de que a formação continuada deve mostrar aos docentes “exemplos” e “caminhos” a serem seguidos. Lembramos mais uma vez que a formação continuada não deve ser resumida à simples oferta de “dicas” a serem postas em prática pelos professores, tratados assim como meros técnicos incapazes de produzir conhecimentos. Um dos objetivos mais importantes dos eventos de formação continuada é promover processos reflexivos nos professores, o que contribuirá para a autoavaliação docente e, conseqüentemente, para mudanças nas práticas desses profissionais. A citação de Libâneo (2004, p.227) enriquece essa discussão:

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

Da mesma forma que P1, P3 apresenta em sua resposta elementos discursivos que demonstram certa insatisfação no que se refere aos eventos formativos: *Ainda há questões salutareas*

que não foram abordadas. Diante de tal resposta, acreditamos que os eventos de formação vivenciados pelo referido professor provavelmente não atenderam aos seus anseios, ou seja, ainda não trataram das questões de maior interesse de P3, não tendo atendido suas atuais necessidades teóricas e práticas.

Assim como P1 e P3, P7 fez uso de elementos linguísticos capazes de expressar certa insatisfação em relação aos eventos formativos realizados na escola: *Se estes cursos pudessem ser colocados em prática acho que teria muito mais utilidade*. Desse modo, a resposta de P7 aponta para uma possível preferência dessa docente por formações inspiradas em tendências aplicacionistas. Ou seja, ao que parece, a referida professora esperava dos eventos formativos modelos que pudessem ser devidamente aplicados à prática, conforme observado na resposta de P1. Como as formações não apresentaram objetivos meramente aplicacionistas, causou certa insatisfação nesses docentes.

Destarte, a resposta apresentada por P7 aponta para certo distanciamento entre as questões abordadas nos eventos formativos e sua possível execução na prática cotidiana do professor. É importante destacarmos que a formação continuada deve ser compreendida além desse aspecto reducionista, uma vez que a formação continuada significa muito mais que receber modelos prontos a serem aplicados à prática. Deve ser direcionada principalmente ao estímulo à reflexividade do professor, que através da constante reflexão sobre sua prática docente, poderá aperfeiçoá-la, o que possibilitará o redimensionamento de seus modos de ensinar.

Diante da análise empreendida acerca das respostas do total de professores, isto é, sete docentes, verificamos que quatro deles avaliam de modo positivo os eventos de formação continuada ofertados pela escola em que atuam, em especial o ProEMI. Assim, P2, P4, P5 e P6 acreditam que tais eventos formativos favoreceram o acesso a novos conhecimentos, avanços de natureza pedagógica, o desenvolvimento dos conteúdos programáticos, os métodos de ensino, a relação com o alunado e a promoção de discussões acerca dos desafios típicos da profissão. Assim, as respostas desses professores revelam que tais eventos de formação auxiliaram o professorado no que se refere a algumas de suas necessidades teóricas e práticas.

Em contrapartida, três professores (P1, P3, P7) apontam em suas respostas para certa insatisfação no que se refere às formações, pois destacaram que os eventos formativos ainda não contemplaram questões relevantes e que, como dito anteriormente, os assuntos tratados deveriam ser aplicáveis à prática, o que revela certa preferência por formações de caráter aplicacionista.

Assim, pudemos verificar que parte dos professores percebe significativas contribuições nos eventos de formação continuada para a sua prática docente, enquanto outros não percebem claramente essas contribuições, mas pelo contrário, destacam as limitações desses eventos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o percurso deste artigo procuramos mostrar que a formação continuada é essencial a todo profissional docente, tendo em vista que contribui para o desenvolvimento de processos reflexivos, atualização teórica e prática, análise crítica de materiais didáticos, documentos parametrizadores etc. É preciso formar-se continuamente para que sejamos professores autônomos, líderes em nossas atividades diárias e críticos mediante as diversas situações que exigem tal postura.

Desse modo, acreditamos que a formação continuada significa muito mais que apenas sanar falhas da formação inicial ou oferecer meras receitas de trabalho aos professores, como ainda pensam inúmeros profissionais. Tal forma reducionista de conceber a formação continuada foi observada entre alguns participantes do ProEMI, sujeitos de nossa pesquisa, pois como demonstrado anteriormente, os professores estão divididos em dois grupos: um grupo que percebe importantes contribuições nos eventos de formação continuada para seu trabalho como professor, e outro grupo que não reconhece claramente tais contribuições, visto que esperavam receitas que pudessem ser aplicadas à prática.

No caso específico do ProEMI, é possível concluirmos, mediante dados da pesquisa, que tal Programa de Formação Continuada contribuiu em importantes aspectos para a formação continuada de professores, uma vez que favoreceu a realização de planejamento na própria escola, a oferta de eventos de formação continuada promovidos por instâncias acadêmicas, o que possibilitou uma parceria entre a escola pública e a universidade. Além disso favoreceu uma maior integração entre os professores da escola campo de pesquisa.

Entretanto, é importante ressaltar que os eventos de Formação promovidos pelo ProEMI apresentam pontos falhos em relação ao tempo, que foi bastante limitado, e ao caráter utilitarista, uma vez que, muitas vezes, a preocupação era mais com o aperfeiçoamento do Programa do que com a formação docente propriamente dita.

Acreditamos que a formação continuada, à medida que contribui para o desenvolvimento de processos reflexivos, contribui também para que os professores possam redimensionar sua prática, não como simples aplicadores de técnicas fornecidas por outros, mas como profissionais críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS

FARIAS, C. J. G. **Dissertação de Mestrado Programa Ensino Médio Inovador: um olhar sobre a formação continuada de professores.** Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino(POSLE). Universidade Federal de Campina Grande, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. **Reflexões sobre uma prática situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores.** In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a).** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

LIBÂNEO, O. J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da USP. São Paulo, SP.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação.** Ujuí: Ed. Unijuí, 2006.

SOBRE AS AUTORAS

Alachermam Bradylla Stevam da Silva é licenciada em Letra pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), é mestre em Linguagem e Ensino por esta mesma instituição e atualmente é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG). Atua como professora na Educação Básica.

Claudia Janaina Gaudino Farias é mestre em Linguagem e Ensino (UFCG) e especialista em Linguística Aplicada ao ensino de Língua Materna pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, com graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui interesse por pesquisas na área de formação docente e atua como professora da rede estadual de ensino da Paraíba e na rede municipal de Campina Grande.

Danielly Dayane Soares de Macêdo é docente da rede pública municipal de Caruaru – PE, ministrando aulas de Língua Portuguesa. Também atuou como docente nas redes pública e privada de Campina grande – PB. Possui especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela UFCG (CEELP/ Universidade Federal de Campina Grande), tendo como foco de estudo o agir docente de professores em aulas de Língua Portuguesa e sua ressignificação. Possui mestrado em Linguagem e Ensino pela mesma instituição (PPGLE/ UFCG), tendo como foco de estudo o agir didático instrucional de professores de Língua Portuguesa, considerando o ensino de gêneros textuais. Tem artigos publicados nas revistas Diálogo das Letras e Fólio. Participou de projetos acadêmicos relevantes como PIBID e PROBEX.

Evany Da Silva Gonçalves é doutoranda e mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/2014) e experiência como professora de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente desenvolve estudos na área da Linguística Aplicada, mais especificamente sobre ensino, currículo e formação docente.

Juliana Guedes Lima é licenciada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba. Mestre em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). Atua como professora da Educação Básica, nos Anos Iniciais, na rede pública de ensino no município de Campina Grande.

Lidianne da Silva Arruda Camelo é Mestre pelo Programa de Pós-Graduação de Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande. Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba. Desenvolve pesquisas no campo da Linguística Aplicada, com ênfase em Escrita Acadêmica e Interacionismo Socio discursivo. Professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba, atualmente está como Coordenadora da área de Linguagens atuante na Escola Cidadã Integral João da Silva Monteiro, na cidade de Gado Bravo - PB.

Luciana Vieira Alves Rocha é Mestra em Linguagem e Ensino (POSLE/UFCG). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica (CH/UFCG). Licenciada em Letras/Português (CEDUC/UEPB). Foi professora substituta na Universidade Estadual da Paraíba, no CCHE, entre 2018 a 2021 e professora substituta da Universidade Federal de Campina Grande entre 2021 a 2023. Atua como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica. Desenvolve

e orienta estudos sobre processo de ensino-aprendizagem de produção textual, Formação Docente e Multiletramentos.

Lucielma de Oliveira Magalhães Moura é mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande e é professora da Educação Básica. Atualmente está cursando Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB), vinculada à linha de pesquisa da Linguística Aplicada.

Maria de Fátima Alves é licenciada em Letras (vernáculo) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui Mestrado em Letras por esta mesma instituição, Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde leciona na graduação em Pedagogia (UAED/UFCG). Já foi professora do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG), onde desenvolveu projetos científicos e orientou várias pesquisas de dissertação de Mestrado, no âmbito da Linguística Aplicada. Desenvolve pesquisas, atuando principalmente nos temas: leitura, escrita, agir docente, letramento científico, gêneros textuais e ensino de língua portuguesa.

Sabrina Silva Ferreira é Graduada em Letras Língua portuguesa pela UFCG - Universidade Federal de Campina Grande. Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG, na área de Linguagem e ensino. Sua dissertação de mestrado analisa a proposta do programa Escola Cidadã Integral para o trabalho com a leitura em sala de aula. Atualmente é professora de Língua Portuguesa no Colégio Santa Ana. Graduanda do Curso de pedagogia (2 licenciatura) pelo Centro Universitário UniFatecie- Polo Campina Grande-PB.

Stephanie Andrade Souza é licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Campina Grande (UEPB), mestra em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PÓSLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), cujo foco de pesquisa está voltado para a formação docente. Atua em escolas públicas e particulares da cidade de Campina Grande, como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio e investiga temas ligados à leitura, escrita e ensino, dentro da área de Linguística Aplicada.

Vanderléia Lucena Meira é Mestra em Linguagem e Ensino (POSLE/UFCG). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica (CH/UFCG). Licenciada em Pedagogia (UAED/UFCG). Atua como Supervisora Educacional da rede municipal de educação de Gurjão/PB. Tem experiência na área da educação e desenvolve estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem com foco na formação docente e na didatização de gêneros textuais.