

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Gisele Maria Souza Barachati

**O ENSINO DA ESCRITA REPRESENTADO EM
TEXTOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES APÓS
UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Taubaté - SP

2015

Gisele Maria Souza Barachati

**O ENSINO DA ESCRITA REPRESENTADO EM
TEXTOS PRODUZIDOS POR PROFESSORES APÓS
UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto.

Taubaté - SP

2015

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

B223e Barachati, Gisele Maria Souza

O ensino da escrita representado em textos produzidos por professores após um processo de formação continuada. /Gisele Maria Souza Barachati. - 2015.

186f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2015.

Orientação: Prof^a Dr^a Adriana Cintra de Carvalho Pinto, Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Interacionismo sociodiscursivo. 2. Formação continuada.
3. Trabalho do professor. 4. Instrução ao sócio.
5. Produção escrita. I. Título.

Gisele Maria Souza Barachati
O ENSINO DA ESCRITA REPRESENTADO EM TEXTOS PRODUZIDOS POR
PROFESSORES APÓS UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Linguística
Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em
Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Data: 22 / 04 / 2015

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto – Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo – Universidade de Taubaté e Instituto
Tecnológico de Aeronáutica.

Assinatura: _____

Professora Dra. Ermelinda Barricelli – Faculdade Método de São Paulo

Assinatura: _____

Dedico esta dissertação às pessoas mais importantes da minha vida: meu filho, João Pedro e meus pais, José Carlos e Deise. Não fosse a paciência e o apoio deles, eu não teria acreditado ser possível alçar tão grande voo.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Adriana, minha querida orientadora, por acreditar e fazer possível a realização de um trabalho acadêmico, que muito contribuiu com a minha formação profissional e, especialmente, com a minha vida pessoal.

À Profa. Dra. Elzira, por ter trazido para minha vida o encantamento da área acadêmica. Seus ensinamentos transcenderam os espaços da universidade e me ajudaram a trilhar um novo caminho em minha vida profissional: o desejo de construir uma carreira acadêmica.

À Profa. Dra. Claudete, pelas grandes contribuições à minha formação acadêmica, especialmente, em Análise do Discurso de linha francesa, e pela disponibilidade para orientar-me e acompanhar meus primeiros passos como pesquisadora e estudiosa na área da Linguística Aplicada.

À Profa. Vera, pela leveza de suas aulas, pelas grandes contribuições que as leituras propostas fizeram a nossa formação, em torno da Literatura, agregando-nos conhecimentos de uma forma prazerosa e ao mesmo tempo, muito significativa.

A todos os professores e colegas mestrados da Universidade de Taubaté. Aos colegas, pela coragem de desbravar os desafios que um curso de mestrado coloca diante de nós; aos professores, por explorar o que tem de melhor em nós e nos fazer seguir em frente...e suceder!

À Prefeitura Municipal de São José dos Campos, pelo apoio financeiro aos funcionários através da concessão de bolsa parcial de estudos. À Secretaria Municipal de Educação, na figura do Sr. Secretário de Educação, pela autorização para empreender uma pesquisa com professores da Rede de Ensino Municipal. Minha eterna gratidão.

Às professoras entrevistadas, queridas colegas de trabalho, pela disponibilidade para participar de uma pesquisa acadêmica e, ao mesmo tempo, pela coragem de revelar, de forma tão honesta, sua prática pedagógica, na intenção de contribuir com o conhecimento que se tem sobre o trabalho do professor. Parabéns pela dedicação à uma carreira tão desafiadora.

Às minhas colegas de trabalho, Orientadoras de Ensino, Bernadeth e Kelly Simone, pela inestimável amizade... Não teria conseguido chegar aqui sem vocês, amigas, me apoiando e me dando força para enfrentar as adversidades de nossa profissão, na ocupação de um cargo de confiança. Obrigada.

Às minhas colegas de Grupo de Pesquisa, de 2013: Maria Alice, Maria Lúcia, Rosângela e Jamile... pela possibilidade de construirmos conhecimentos juntas. Também por compartilharmos nossas angústias, inseguranças e medos em torno do desconhecido...o trabalho acadêmico. E agora, colhendo os frutos de nosso empenho, dedicação e seriedade, compartilhamos dos sentimentos oriundos da vitória: satisfação e orgulho.

Ao Thiago, inicialmente, apenas um colega de grupo de pesquisa... um tantinho depois...um amigo querido...e agora, uma pessoa a qual eu admiro e amo do fundo do meu coração. Pelo carinho, pelo apoio e sobretudo, por acreditar que eu seria capaz de vencer todas as barreiras que surgissem durante essa escrita acadêmica.

À toda minha família, especialmente meu filho, João Pedro, meus pais, minha madrinha, meus irmãos Douglas, Vanessa e Fábio e meus afilhados Gabriela, Guilherme e Gustavo. Vocês fizeram e fazem parte de quem eu sou. São meu alicerce. Com vocês aprendo todos os dias a ser gente do bem. A não esmorecer. A ser forte. A ser mãe, filha, afilhada, amiga, profissional, estudante...enfim, aprendo a viver, intensamente, cada dia abençoado que tenho ao lado de vocês, meus tesouros!

A Deus, por me agraciar com tamanha fortuna: família, saúde e amor. Pelos dons e capacidades que me concedeu...pela força para lutar por aquilo que acredito e buscar a realização de todos os meus sonhos! Valorizo cada dia de minha vida!

“A escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, não o contrário.”

Ferreiro

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado tem como tema central as representações de professores sobre a tarefa de ensinar a escrever. Inserido em um processo de formação continuada, esse profissional constrói representações sobre seu trabalho, que podem ou não interferir em seu agir em sala de aula. Partindo-se dessa premissa, esse trabalho visa a identificar e analisar as representações do ensino da escrita, configuradas em um texto produzido por uma professora do Ensino Fundamental I, após um percurso de formação continuada. Essa pesquisa desenvolveu-se com base nos aportes teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e contribuições da Clínica da Atividade (metodologia da Instrução ao Sósia). Foi analisado, qualitativamente, o texto oral de uma professora de Anos Iniciais, de uma Rede Municipal de Ensino no interior do Estado de São Paulo, que participou de dez horas de oficinas dedicadas ao estudo de práticas metodológicas de ensino da produção textual para crianças de seis a onze anos de idade. Sintetizando-se os resultados obtidos pode-se concluir que as representações da professora sobre seu *métier*, especialmente sobre a tarefa de ensinar a escrever, reconfiguradas em seu texto, revelam a escrita como um conteúdo complexo de ensinar, cuja responsabilidade recai sobre o professor, agente dotado de intenções, motivos e finalidades. O ensino da escrita, pela complexidade que se apresenta, é representado pela professora na forma de uma sequência didática, por ser tratar de um processo de construção de conhecimento que requer a realização de diversas etapas de ensino até se chegar à escrita dos alunos, propriamente dita. Essas representações sobre o ensino da escrita são oriundas de um longo processo de apropriação e reapropriação dessa tarefa, tanto a partir dos modelos do agir existentes na sociedade – o gênero de atividade, o agir dos formadores no processo de formação continuada e de outros professores – quanto das representações sociais do trabalho do professor e aquelas expressas em textos sobre, por e para o profissional da educação. Esse trabalho pode contribuir aos formadores de professores para que, a partir dessas representações sobre o ensino da escrita, compreendam melhor suas ações na formação docente e o processo de apropriação e reapropriação pelo qual passa o professor, ao longo de toda a sua carreira profissional, não reproduzindo aquilo que vivencia, mas modificando seu agir enquanto agente de sua própria prática pedagógica. À comunidade científica, especialmente os grupos de pesquisa, cujo embasamento teórico é o Interacionismo Sociodiscursivo e a Clínica da Atividade, esta pesquisa contribui com uma melhor compreensão do trabalho do professor, em especial o ensino da escrita, a partir da análise de um texto produzido pelo próprio profissional. Em relação à metodologia de coleta de dados, a Instrução ao Sósia, essa pesquisa também traz a sua contribuição no sentido de servir ao ISD como forma de coleta indireta de dados, fazendo com que o professor, ao falar do trabalho do outro, revele representações de seu próprio agir.

PALAVRAS-CHAVE: Interacionismo Sociodiscursivo. Formação continuada. Trabalho do professor. Instrução ao sósia. Produção escrita.

ABSTRACT

This research has as central theme the representations of teachers about the task of teaching young learners how to write. Within a process of continued teaching formation, the teacher elaborates representations of his work, which can or cannot interfere in his actions in the classroom. Starting from this assumption, this academic paperwork aims to identify and analyze the representations of the teaching of writing skills, configured in a text produced by a Fundamental Education teacher, after being part of a process of teaching formation. This research was developed based on the Sociodiscursive Interactionism conception (ISD) and contributions of the Clinic of the Activity (the lookalike's instruction procedure). An oral text, from a Fundamental Education teacher, of a public group of schools, in a city in the state of São Paulo, was analyzed, qualitatively, after being part of a ten hour teaching formation about methodologies of writing skill teaching for children from six to eleven years old. A brief view of the results of this research leads us to the conclusion that the teacher representations of his *métier*, specially the task of teaching how to write, reconfigured in his text, reveals the writing skill as a complex content of teaching, whose responsible is the teacher himself, an agent with intentions, motives and goes. The teaching of writing skills, for its complexity, is represented by the teacher as a sequence of activities and as a process of learning which presumes the realization of many teaching stages until the children can write a text themselves. These representations about writing skill teaching come from a long process of appropriation and (re)appropriation of this task, from a series of social preexisting acting models – the activity genre, the actions of the teacher's teachers in the encounters of teaching formation and the acting of other professional colleagues – social representations of the educational profession and also representations from texts about, from and for this professional. This academic paperwork can be a contribution to the professionals who teach the teachers, for them to consider the representations teachers have about the task to teach writing skills, as a way to have a better understanding of the educational professionals and the process which they are involved to appropriate and (re)appropriate this task, for as long as his career can accomplish and not just a process of repeating other actions, but developing his own. To the scientific community, especially to the research groups which take de conception of the Sociodiscursive Interactionism and the Clinic of the Activity as basis for their research, this paperwork can contribute to a deeper understanding of the teachers' work, from the analyses of his own text. The methodology of collecting data, the lookalike's instruction procedure, is also a contribution from this research as an indirect form of data collection which makes the teacher talks about other's work, not knowing that he is talking about the representations of his own actions.

KEY-WORDS: Sociodiscursive Interactionism. Teaching formation. Educational work. The lookalike's instruction procedure. Writing skills.

SUMÁRIO DE QUADROS

QUADRO 1: Elementos básicos do trabalho do professor. Fonte: Bronckart (2007 apud GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007, p.92)	31
QUADRO 2: Coordenadas gerais dos mundos. Fonte: Bronckart (2012, p. 157)	40
QUADRO 3: Pauta do primeiro encontro de formação de professores. Fonte: Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais de um município do Estado de São Paulo	55
QUADRO 4: Texto de apoio à produção escrita. Fonte: Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais de um município do Estado de São Paulo.....	58
QUADRO 5: Pauta 2 de formação de professores de Anos Iniciais na temática do ensino da escrita. Fonte: Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais de um município do Estado de São Paulo.....	60
QUADRO 6: Conto <i>Seis aventuras de Pedro Malazarte</i> ; texto de apoio <i>lista de episódios</i> do conto. Fonte: Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais de um município do Estado de São Paulo.....	61
QUADRO 7: Impresso de planejamento da inserção do novo episódio ao conto. Fonte: Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais de um município do Estado de São Paulo	63
QUADRO 8: Pauta 3 de formação de professores de Anos Iniciais na temática do ensino da escrita. Fonte: Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais de um município do Estado de São Paulo.....	64
QUADRO 9: trecho da reescrita de uma dupla de professores com problemas no tempo verbal da narrativa e discurso direto. Fonte: Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais de um município do Estado de São Paulo.....	66
QUADRO 10: Pauta 4 de formação de professores de Anos Iniciais na temática do ensino da escrita. Fonte: Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais de um município do Estado de São Paulo.....	67
QUADRO 11: Excerto do texto “Procedimentos de Escritor”. Fonte: Escola da Vila	69
QUADRO 12: Excerto do texto “Procedimentos de Escritor” a respeito dos diferentes papéis durante a textualização. Fonte: Escola da Vila.....	70

QUADRO 13: Excerto do texto <i>Possíveis variações nas propostas de reescrita</i> . Fonte: Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais de um município do Estado de São Paulo	71
QUADRO 14: Excerto do texto “Os projetos didáticos”. Fonte: Escola da Vila.....	72
QUADRO 15: excerto do projeto de narração e produção de contos populares. Fonte: Escola da Vila.....	72
QUADRO 16: Segmentos do discurso interativo do texto oral analisado. Fonte: Bronckart (2012)	81
QUADRO 17: Protótipo de sequência dialogal. Fonte: Bronckart (2012)	85
QUADRO 18: Segmentos temáticos do texto oral analisado. Fonte: Bronckart (2012)	86
QUADRO 19: Releitura do plano global do texto a partir dos tipos de agir. Fonte: Machado (2004)	87
QUADRO 20: Representação da tarefa de ensinar a escrever, a partir da organização dos conteúdos na forma de sequência didática. Fonte: O autor.....	95
QUADRO 21: semelhanças entre o agir do sujeito de pesquisa e as atividades propostas nos encontros de formação continuada – os textos de apoio. Fonte: O autor.....	100
QUADRO 22: Mecanismos de textualização. Fonte: Bronckart (2012)	102
QUADRO 23: Levantamento quantitativo das ocorrências da voz do autor. Fonte: Bronckart (2012). Fonte: Bronckart (2012)	106
QUADRO 24: Análise dos modalizadores Fonte: Bronckart (2012)	109
QUADRO 25: Categorias de uma semântica do agir. Fonte: Machado (2004)	113
QUADRO 26: Apropriação e reapropriação das ações prescritas para o ensino da escrita. Fonte: O autor.....	127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA. TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E LINGUAGEM.....	24
1.1 Apresentação do capítulo.....	24
1.2 O trabalho como agir humano configurado em textos.....	24
1.3 O trabalho docente em textos.....	29
1.4 Modelo de análise de textos.....	35
1.5 Contribuições teórico-metodológicas da Clínica da Atividade.....	45
2 CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL	51
2.1 Apresentação do capítulo.....	51
2.2 Circunstâncias sócio-histórico-culturais da política educacional brasileira a partir da década de 1960 e a formação de professores.....	51
2.3 Contexto de formação continuada dos professores de Anos Iniciais na temática da produção textual.....	53
2.4 Documentos do entorno-precedente ao agir em relação ao ensino da produção escrita	68
3 CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES.....	73
3.1 Apresentação do capítulo.....	73
3.2 O sujeito de pesquisa.....	73
3.3 Procedimentos e categorias de análise dos textos.....	76
3.3.1 Nível Organizacional.....	76
3.3.2 Nível Enunciativo.....	104
3.3.3 Nível Semântico: plano dos recursos para o Agir.....	112
4 CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ANÁLISES DO TEXTO.....	124
4.1 Apresentação do capítulo.....	124
4.2 Análise dos textos em relação aos documentos do entorno-precedente.....	124
CONCLUSÃO.....	138

REFERÊNCIAS.....	144
ANEXOS	146

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado está inserida no projeto de pesquisa intitulado *Análise do trabalho do professor de línguas expresso em textos produzidos por, para e sobre esse profissional da educação*, coordenado pela Professora Doutora Adriana Cintra de Carvalho Pinto, do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. Esse projeto tem como objetivo identificar e analisar as representações do trabalho de professores de línguas, configuradas em textos produzidos por, para e sobre o agir desse profissional da educação, de forma a compreender o conjunto de significações construídas sobre esse trabalho e discutir as influências que essas significações podem trazer à formação docente continuada.

No grupo dos projetos acima, estão inseridas as pesquisas: Interpretações do trabalho do professor de educação infantil em textos para e sobre esse profissional, de Maria Isabel de Fátima Claro; A interpretação do professor alfabetizador revelada no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Ler e Escrever, de Jamile Bomfim Arneiro Siqueira; O trabalho docente interpretado em um manual de instrução ao professor sobre a educação digital, de Maria Lúcia Florenzano Vidal Gonçalves de Abreu e O trabalho docente interpretado no dizer de uma professora do/no campo, de Rosângela Aparecida Ribeiro.

Inserir-se ainda, nesse grupo, o presente trabalho, cujo objetivo é identificar e interpretar, em um texto produzido pelo próprio professor, as representações que esse profissional da educação, que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (primeiro a quinto anos) tem sobre o ensino da escrita, após um processo de formação continuada. A partir desse objetivo geral, procura-se responder às seguintes perguntas de pesquisa: Quais são as representações que o professor tem sobre o ensino da escrita? Onde se constroem essas representações? Qual a posição do enunciador em relação ao objeto temático do ensino da escrita? Quais são as vozes explícitas no texto da professora e de onde elas provêm? Que tarefas prescritas estão tematizadas? Qual a relação entre essas tarefas e os documentos do entorno-precedente?

Participou dessa pesquisa uma professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Rede Pública Municipal, do interior do Estado de São Paulo, envolvida em um conjunto de ações de formação continuada, oferecidas pela Secretaria

Municipal de Educação, em torno da temática do ensino da produção escrita, para crianças entre seis e onze anos de idade.

Segundo o MEC - Ministério da Educação (BRASIL, 2002), “a melhoria da qualidade da educação brasileira depende, em grande parte, da melhoria da qualidade do trabalho do professor” e, para tanto, é que as ações de formação continuada foram instituídas nos âmbitos nacional, estadual e municipal. Documentos como os *Referenciais para a Formação de Professores* (BRASIL, 2002), publicados pelo MEC, para tratarem da formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, consideram a formação dos docentes pouco adequada ou eficiente (BRASIL, 2002, p.16):

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos.

Esse mesmo documento apresenta alguns desafios urgentes da educação brasileira, citando, dentre outros, a necessidade de “formação e titulação em serviço a professores leigos” (BRASIL, 2002, p.17). Segundo Bueno (2007, p.467), a palavra *leigo* designa uma pessoa estranha a um assunto, no caso do professor, um entrincho à ação de ensinar. De forma bastante reiterada, os referenciais consideram a elevação do patamar de qualidade da educação como uma consequência direta da elevação da qualidade da atuação profissional dos professores e, desta forma, a formação continuada encontrar-se-ia como uma estratégia de política pública de governo para que tal finalidade possa ser atingida.

Assim posto, o presente trabalho foi motivado pela problemática dos processos de formação continuada oferecidos em todo o Brasil, especialmente, no município no qual se realizou essa pesquisa, e pela necessidade de se avaliar as imagens ou representações que o professor, que participa dessas formações, constrói de seu trabalho e, particularmente do trabalho com a produção textual, e que são expressas nos textos orais que produz acerca de seu próprio agir em situação de trabalho.

Para Bronckart (2006 *apud* MACHADO, 2007), descrever ou caracterizar o trabalho do professor é uma tarefa bastante difícil. De acordo com isso, partimos de uma

concepção mais ampla de trabalho e de sua função social, como é a proposta pela Clínica da Atividade (CLOT, 2007, p.9), o “trabalho realiza ao mesmo tempo a produção de objetos e de serviços e a produção de trocas sociais que dão aos primeiros seu valor numa determinada sociedade”. Essas produções e trocas sociais se dão, predominantemente, pela linguagem, por uma gama de discursos que são proferidos e que podem levar a uma maior compreensão do trabalho do professor, na relação entre o agir e a linguagem.

Analisar textos referentes ao trabalho do professor, portanto, permite uma maior compreensão sobre seu trabalho, “tanto em relação a seu agir concreto quanto em relação a alguns aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele” (MACHADO, 2004, p. 135). Segundo Bronckart (1999 apud MACHADO, 2004, p. 136):

[...] essas representações se constroem nas produções textuais, o que nos permite situar e julgar a contribuição de cada indivíduo para a realização de uma determinada atividade. Apropriadas e interiorizadas por esses mesmos indivíduos, elas acabam por se constituir em representações individuais, tornando-se uma espécie de guia para suas ações futuras. Daí a importância de analisar os textos – orais e escritos - ou a rede discursiva que se constrói *na* e *sobre* uma determinada atividade [...] para chegar a compreender a natureza e as razões das ações verbais e não verbais desenvolvidas e o papel que a linguagem aí desempenha.

Tomou-se, nesta dissertação, como aporte teórico-metodológico, o Interacionismo Sociodiscursivo, corrente das Ciências Humanas, cujo propósito é demonstrar o papel da linguagem “no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano e, portanto, o seu papel central nas orientações explicitadamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas” (BRONCKART, 2007, p. 20). O Interacionismo constitui-se em uma ciência integrada do humano. A linguagem, nessa abordagem, é concebida como uma atividade humana e o agir languageiro “se traduz em um texto, que pode ser definido como *toda unidade de produção verbal* que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2008, p. 87). Todo texto, segundo o ISD, em suas propriedades linguísticas, revela aspectos da ação da qual é produto, ou seja, revela aspectos do agir do professor e de seu trabalho (atividade). Toda atividade humana é mediada pelo agir languageiro.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) busca então, “compreender o agir humano que se (re)configura nos textos e, em particular, o agir implicado no trabalho do professor” (GUIMARÃES; MACHADO, 2007, p.9). Constituído a partir da década de 80, por um grupo de pesquisadores – Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Joaquim Dolz e outros, da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart, o ISD tem como referências maiores Vygotsky (1989, 1991) e Bakhtin (1988, 2003); o primeiro no campo do desenvolvimento e o segundo no campo da linguagem, em articulação com outras visões teóricas.

Orientados pela perspectiva teórica do ISD, os grupos de pesquisa - LAF – Linguagem, Ação, Formação, de Genebra e ALTER - Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações, coordenado pela Professora Doutora Anna Rachel Machado até o ano de 2012, no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontífica Universidade Católica de São Paulo, desenvolvem trabalhos a partir de cinco princípios básicos do quadro teórico e metodológico do ISD (PINTO, 2007, p.112), a saber:

1. O objeto de estudo das ciências humanas e sociais compreende “todas as ações que dizem respeito às condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas”.
2. “Os pré-construídos humanos estão na base de todo processo de desenvolvimento, sobre a qual novos conhecimentos são construídos e reelaborados”.
3. Todo desenvolvimento humano se efetiva no “agir” humano o que implica em um posicionamento de ordem epistemológica e política.
4. O desenvolvimento humano se realiza através de um processo de socialização e formação individual.
5. “Em todo processo de desenvolvimento humano a linguagem desempenha um papel decisivo, fundamental e insubstituível”, em uma perspectiva social e discursiva.

As diferentes pesquisas desenvolvidas por esses grupos apresentam em comum, além do aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo e seus princípios básicos, o objetivo de desenvolver e aprofundar, teórico-metodologicamente, as relações entre

linguagem e trabalho *educacional*, por meio de análises de práticas de linguagem *no e sobre* o trabalho educacional (MACHADO; BRONCKART, 2009a).

Para isso, procuram responder a duas questões principais (MACHADO; BRONCKART, 2009a, p.17):

1ª. - O que uma análise de textos produzidos *no e sobre* o trabalho educacional pode nos revelar de novo sobre esse trabalho? 2ª. - Quais são as influências desses textos sobre a configuração desse trabalho e sobre as representações sociais que se constroem sobre o professor e seu agir profissional?

Para responder essas questões de pesquisa, Bronckart (2004) parte do pressuposto de que as ações humanas só podem ser melhor compreendidas por meio de interpretações de seu agir linguageiro, ou seja, dos textos produzidos pelos próprios professores ou observadores de suas ações. Assim posto, para melhor compreender a atividade docente, não é suficiente a observação de suas condutas em situação de trabalho, mas a interpretação de textos que se referem a essa atividade e podem refletir as representações sociais que se têm sobre ela, exercer influências e até mesmo, contribuir para a consolidação ou modificação dessas representações, atividades e ações.

Ainda, as pesquisas desenvolvidas pelos grupos LAF e ALTER associam, aos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, os aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, em seus estudos sobre o trabalho prescrito e o trabalho real: o primeiro, constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho; o segundo, constitui-se na situação concreta de realização de diversas tarefas pelos trabalhadores.

Pinto (2007), nas contribuições a esses grupos, a partir de sua pesquisa de doutorado, mostrou que é possível adequar os procedimentos de análise de texto já propostos pelo Grupo ALTER à análise de textos produzidos na aplicação do método de instrução ao sócio e, desta forma, desenvolver uma pesquisa adequada e eficaz em linguística aplicada para mostrar as características do trabalho docente, tal como são reconfiguradas nos textos.

Assim posto, é importante citar também neste trabalho, o grupo de pesquisa ATELIER - Linguagem e Trabalho, do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP, que se relaciona aos demais grupos de pesquisa por tomar como pressupostos teóricos a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade em seus estudos sobre as relações entre linguagem e trabalho, de modo geral.

Essas correntes – da Clínica e da Ergonomia da Atividade - emprestam a essa pesquisa, o *conceito de trabalho* e a metodologia de coleta de dados da *instrução ao sócia*, para a constituição do corpus de análise.

O *conceito de trabalho*, segundo autores como Clot, Amigues e Saujat (1999, 2004, 2002 apud MACHADO, 2009a), consiste em uma atividade que sempre se realiza em um contexto social específico, envolvendo uma situação imediata e uma mais ampla e que apresenta determinadas características, conforme explica Machado e Bronckart (2009a, p. 36-37):

- a) *é pessoal* e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc);
- b) *é plenamente interacional*, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado;
- c) *é mediada por instrumentos* materiais ou simbólicos;
- d) *é interpessoal*, pois envolve sempre uma interação com *outrem* (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);
- e) *é impessoal*, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f) *e é transpessoal*, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” específicos de cada “métier”.

O trabalho é concebido por essas correntes como uma atividade complexa e conflituosa, no qual o trabalhador faz escolhas permanentes que podem gerar conflitos com outros trabalhadores, com o próprio meio, seus artefatos e prescrições, guiando-se por objetivos pessoais e ao mesmo tempo, de compromisso com as prescrições, com a situação específica de trabalho e seus próprios limites e capacidades físicas e mentais (MACHADO; BRONCKART, 2009a).

Já a metodologia da *instrução ao sócia*, consiste na coleta de textos produzidos pelo próprio professor, por indução do pesquisador, que o instrui oralmente sobre como proceder na eventualidade de este ter de substituí-lo em seu trabalho ou, mais especificamente, nessa pesquisa, na tarefa de ensinar a escrever (CLOT, 2007). Nesse sentido, a *instrução ao sócia* pode ser caracterizada como um texto prefigurativo específico do agir em situação de trabalho que possibilita a identificação e interpretação das representações que os professores têm acerca de seu próprio agir nessa situação.

A partir do exposto, pode-se afirmar que a presente dissertação de mestrado aproxima-se, principalmente, das pesquisas realizadas pelos Grupos ALTER e LAF pela

problemática, pelo objeto de pesquisa e pela fundamentação teórico-metodológica. São analisados por esses grupos, basicamente, quatro tipos de textos (MACHADO; BRONCKART, 2009a):

- Textos produzidos em situação de trabalho pelo próprio professor;
- Textos prefigurativos genéricos: anteriores à ação do professor;
- Textos prefigurativos específicos do agir em situação de trabalho, produzidos por instâncias externas ou internas (textos autoprescritivos);
- Textos avaliativos em relação ao trabalho do professor, produzidos por observadores externos e pelo próprio trabalhador.

Toma-se ainda, nesta pesquisa, uma definição provisória de trabalho docente proposta por Machado e Bronckart (2009a, p.39-40):

[...] o trabalho do professor, especificamente o seu trabalho em sala de aula, mobiliza seu ser integral, em *suas diferentes dimensões* (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc.), com o *objetivo* de criar um *meio* propício à aprendizagem de determinados *conteúdos* e ao desenvolvimento de determinadas *capacidades* dos *alunos*. A realização dessa atividade é sempre orientada por *prescrições* e por *modelos do agir*, que são apropriados pelo professor, e desenvolvida em interação permanente com a atividade de outros actantes (*dos alunos* principalmente) e com utilização de *instrumentos materiais ou simbólicos*, oriundos da apropriação de artefatos disponibilizados pelo meio social.

Analisar textos produzidos pelos próprios professores, por meio da instrução a sósia, isto é, analisar textos prescritivos anteriores à situação de trabalho, os quais definem as tarefas a serem realizadas e suas condições de realização, permite ao pesquisador, segundo Borghi (2006 apud MACHADO, 2009a) identificar as representações (reconfigurações ou interpretações) docentes nas mais diversas dimensões: política, didática, identitária etc., que interferem na ação desse trabalhador. Permite também, compreender melhor esse gênero profissional. Para o professor, por outro lado, ao orientar o trabalho de outro professor, tendo como base sua própria conduta na realização da tarefa de ensinar a escrever, permite ao docente avaliar o seu próprio trabalho e as representações construídas a respeito da tarefa de ensinar a escrever, contribuindo assim com o seu crescimento profissional. Segundo Machado

(2004, p. 305), “Nesses textos produzidos por professores, vozes se cruzam; discursos, em seu contato dialógico constitutivo, revelam nossas crenças, nossos valores e nossas origens sociais e históricas”.

Nesta pesquisa, então, analisa-se o texto de uma professora, inserida em um processo de formação continuada sobre o ensino da produção escrita, em uma Rede Pública Municipal do interior do Estado de São Paulo, para a qual trabalha. Essa professora, a nosso ver, tem o perfil da maioria dos professores do Ensino Fundamental dessa rede pública: tem como formação inicial o magistério, cursado em uma escola pública estadual; posteriormente, graduou-se em Pedagogia por exigências legais; exerceu a profissão docente como professora contratada, na educação infantil e ensino fundamental, até ser efetivada nessa Rede Pública, através de concurso e participa dos encontros de HTC (horário de trabalho coletivo) desde a sua instituição, tendo realizado vários cursos na área da alfabetização, leitura e escrita num processo de formação continuada.

O texto da professora, transcrito após uma atividade de instrução ao sócia, é analisado qualitativamente quanto às suas propriedades linguístico-discursivas e de uma semântica do agir, procurando responder ao nosso amplo objetivo de pesquisa: identificar e interpretar, em um texto produzido pelo próprio professor, as representações que esse profissional da educação tem sobre o ensino da escrita, após um processo de formação continuada.

Espera-se com esta pesquisa mostrar a relevância de se refletir sobre o trabalho do professor a partir da análise de seu agir languageiro, daquilo que emerge de sua consciência discursiva em situações de entrevista ou de análise de textos produzidos pelo próprio profissional, e a relação entre o conhecimento do objeto de ensino (a escrita) e a compreensão da situação de ensino deste objeto em sala de aula. Espera-se ainda, compreender melhor a ação docente enquanto trabalho educacional, enquanto agir humano e as suas implicações na própria constituição pessoal e profissional do professor.

Como procedimento de análise das propriedades linguístico-discursivas dos textos, tomou-se como modelo aquele proposto por Bronckart (2012), conforme segue:

- **Análise do contexto sócio-histórico de produção dos textos** (lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor do texto).

- **Análise das características globais dos textos:** tipo de suporte e gênero de texto que mobiliza;
- **Análise da infraestrutura textual:** identificação do plano global ou geral do texto, os tipos de discurso e sequências que o constituem, os mecanismos de textualização (coesão nominal e verbal) e os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações).

O procedimento de análise referente às categorias da semântica do agir explicita as dimensões motivacionais e intencionais relacionadas aos agentes identificados nos enunciados. Na dimensão motivacional, procura-se identificar os determinantes externos do agir docente e os motivos, de caráter interno, do agir desse profissional. Na dimensão intencional, identificam-se as finalidades (coletivas) e as intenções (individuais) desse agir (MACHADO, 2004). Ainda dentro desse procedimento de análise, identificam-se os instrumentos e capacidades relacionados ao agir do professor.

A análise ainda conta com algumas contribuições da Análise da Conversação, mais especificamente, dos estudos de Kerbrat-Orecchioni (2006), no que se refere ao contexto de produção do texto oral e as relações interpessoais entre entrevistado e entrevistador.

A partir do exposto, organiza-se este trabalho de pesquisa, em cinco capítulos, cujo teor será, agora, brevemente apresentado.

No capítulo 1 deste trabalho acadêmico, apresenta-se a fundamentação teórica da pesquisa, a partir do título *Trabalho, trabalho docente e linguagem*. São apresentadas as teses dos grupos de pesquisa, cujos aportes teóricos são, fundamentalmente, o Interacionismo Sociodiscursivo, associado a contribuições da Ergonomia do Trabalho e da Clínica da Atividade. Apresenta-se, ainda, o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2012) e Bronckart e Machado (2004) para a compreensão do agir humano reconfigurado nos textos.

No capítulo 2, intitulado *Formação docente e ensino de produção textual*, faz-se uma breve retrospectiva da história da política educacional brasileira para uma melhor compreensão da educação e da formação docente no Brasil. A partir daí, apresenta-se o contexto sócio-histórico de formação continuada em produção escrita, no qual o sujeito de pesquisa esteve inserido e também, os documentos de caráter essencialmente prescritivos, que esse sujeito recebeu nesses encontros de formação.

No capítulo 3, dos *Procedimentos metodológicos*, tem-se início a análise do texto oral produzido pelo sujeito de pesquisa, coletado a partir da metodologia da instrução ao sócia, segundo modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2012) e categorias de uma semântica do agir.

O capítulo 4, da *Discussão dos resultados das análises do texto*, retoma as análises realizadas no capítulo anterior, de forma a explicitar as descobertas feitas pela pesquisadora, a partir de tais análises, e traz para essa discussão as prescrições dos documentos do entorno-precedente.

Por fim, a *Conclusão*, apresenta as contribuições da pesquisa para a comunidade científica, especialmente para o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté e para a própria pesquisadora, enquanto profissional da Educação, envolvida na formação continuada de professores da rede pública.

Tendo exposto a organização do presente trabalho, cabe ainda explicitar que esta pesquisa de mestrado foi submetida à análise do Comitê de Ética, com aprovação número 32702514.5.0000.5501.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E LINGUAGEM

1.1 Apresentação do capítulo

O primeiro capítulo desta pesquisa apresenta as teses do Grupo ALTER- do LAEL (PUC/SP) e Grupo LAF (Langage-Action-Formation) da Universidade de Genebra, cujo foco de estudos repousa nas relações entre linguagem e trabalho educacional e as contribuições da Clínica da Atividade para a presente pesquisa.

Apresenta-se também o aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), como uma fundamentação teórico-metodológica para a Linguística Aplicada e, portanto, para os grupos de pesquisa doravante citados, bem como seus principais pesquisadores, na busca por compreender o agir humano reconfigurado em textos.

Finalmente, apresenta-se o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2012), de cunho pragmático e/ou enunciativo, e os procedimentos de análise do agir nos textos – segundo categorias de uma semântica do agir – propostos por Bronckart (2012) e Bronckart e Machado (2004).

1.2 O trabalho como agir humano configurado em textos

Nesta seção pretende-se apresentar o conceito de *trabalho como agir humano* e o papel central que desempenha no aporte teórico do *Interacionismo Sociodiscursivo*. Pretende-se também, apresentar uma visão ampla de trabalho a partir das contribuições da *Clínica da Atividade*, corrente que têm como objeto de investigação o trabalho.

Dentro do aporte teórico do ISD, no qual se inscreve esta pesquisa, faz-se necessário introduzir o conceito de *trabalho como agir humano* no conjunto dos aspectos do seu desenvolvimento e o papel central que desempenha nessa ciência integrada do humano.

Na visão do senso comum, o trabalho consiste em uma forma de agir ou uma prática particular dos seres humanos. Como uma atividade coletiva organizada e complexa, o trabalho visa a assegurar a sobrevivência dos membros de um grupo, a produção de bens materiais, sendo caracterizada como uma atividade econômica. Na divisão do trabalho são atribuídas tarefas particulares aos indivíduos, implicados em normas, relações hierárquicas, papéis e responsabilidades, associados a formas de organização sociais particulares (BRONCKART, 2008). Contudo, tradicionalmente, nem toda atividade econômica era considerada como trabalho.

De acordo com Billiard¹ (1993 apud BRONCKART, 2008), o termo “trabalho” surgiu no século XVI, nas línguas românicas, em um contexto Ocidental de emergência do capitalismo industrial e da economia de mercado. Nesse contexto, o trabalho estava inserido em diversas relações sociais que o determinavam e, posteriormente, foi se distanciando desses outros tipos de atividade a ponto de ganhar autonomia e domínio sobre as demais instituições – políticas, religiosas - especialmente com o surgimento de fábricas e empresas modernas.

As fábricas e empresas modernas introduziram novas formas de organização ao trabalho, como os postos de trabalho ou empregos, propostos aos indivíduos em troca de salários. De um lado, o trabalho passou a ser analisado pelos proprietários das empresas, que definiam suas condições em busca de lucro; de outro lado, os trabalhadores construíam representações e avaliações sobre o trabalho para o qual eram submetidos.

Essas duas vertentes de análise do trabalho configuram-se continuamente como uma problemática de várias ciências que buscam analisar e compreender o trabalho, dentre elas o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

A primeira ciência do trabalho surgiu a partir das pesquisas de Taylor (1910/1927), cujo foco de estudo fora as condições de trabalho nas empresas e a rentabilidade do trabalho do operário. Em oposição aos princípios do taylorismo, surgiu então, a Ergonomia, fundada por Murrel em 1949. Enquanto disciplina, a Ergonomia visava, inicialmente, a analisar o operário e os diversos aspectos da organização de seu trabalho, centrando-se nas questões de saúde e segurança dos trabalhadores.

Posteriormente, houve uma mudança de paradigma em relação aos objetos de análise da Ergonomia. Voltando-se para a análise da efetividade do trabalho, de seus problemas reais, em situações reais, essa disciplina passou a sustentar a ideia de que

¹ BILLIARD, I. Le travail: um concept inachevé. *Education permanente*, n. 116, p. 19-32. 1993.

“não se pode definir o trabalho real sem se considerar o conjunto de aspectos das relações entre o operador e as tarefas que ele deve realizar e visando a apreender o trabalho do ponto de vista dos operadores” (BRONCKART, 2008, p.97).

Essa abordagem possibilitou a observação da distância que havia entre o trabalho predefinido ao trabalhador e aquele efetivamente realizado por ele, ou seja, o trabalho prescrito em oposição ao trabalho real. Possibilitou também, uma observação mais centrada na atividade do trabalhador. Para a Ergonomia, a atividade dos trabalhadores é

o seu fazer e o seu vivido desse fazer, que pode ser apreendida por determinados procedimentos de observação e de mensuração dos comportamentos e por determinados procedimentos que visam a que os operadores verbalizem suas próprias representações das situações de trabalho e dos múltiplos aspectos de seu agir vivido (BRONCKART, 2008, p. 98).

Segundo Bronckart (2008, p. 99), “outras abordagens apreendem o trabalho em uma perspectiva mais ampla, visando detectar o papel que este assume no desenvolvimento das pessoas”. É assim a Clínica da Atividade, iniciada por Clot (1995, 1998, 1999) e inspirada na teoria histórico-cultural de Vygotsky, cuja apreensão do trabalho se dá a partir da análise de suas contribuições para a construção permanente de pessoas, situadas em lugares coletivos, nos quais muitas aprendizagens podem se desenvolver. Ainda de acordo com Bronckart (2008, p.100), “essa abordagem concebe a realidade do trabalho muito além do que é visível: o trabalho real de um ser humano seria também seu trabalho pensado, impedido, possível etc.” A Clínica da Atividade também inspira-se na noção bakhtiniana de gênero discursivo para propor a existência de gêneros profissionais, ou seja, de “tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional” (BRONCKART, 2008, p. 100).

Os aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade fornecem um conjunto de propriedades da atividade de trabalho, que podem contribuir para uma definição provisória do que se considera atualmente como trabalho e, especialmente, como trabalho do professor. Assim, pode-se dizer que o trabalho, em geral, apresenta características, como cita Machado (2007, p. 91):

a) é uma atividade *situada*, que sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo; é pessoal e sempre única, que engaja o

trabalhador em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional etc.; mas, que é, ao mesmo tempo, impessoal, no sentido de que não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas e hierarquicamente superiores ao trabalhador; b) é *prefigurada* pelo próprio trabalhador, na medida em que ele reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com o que as prescrições externas lhe demandam, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico; c) é *mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos, na medida em que o trabalhador se apropria de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social; d) é *interacional*, no sentido mais pleno do termo, pois a interação é de natureza multidimensional e de mão dupla, pois, ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos (materiais ou simbólicos), o trabalhador transforma esse meio e esses instrumentos, mas, ao mesmo tempo, é por eles transformado; e) é *interpessoal*, pois envolve interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com ausentes; f) é *transpessoal*, no sentido de que também é guiada por “modelos do agir” específicos de cada ofício, sóciohistoricamente constituídos pelos coletivos de trabalho; g) é *conflituosa*, pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições etc.; h) pelo próprio fato de ser conflituosa, pode ser *fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades* do trabalhador, ou *fonte de impedimento* para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento, quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir, gerando-se daí sofrimento, fadiga, estresse e até desistência de agir no seu ofício.

Segundo Guimarães, Machado e Coutinho (2007), o trabalho é a ação de um sujeito sobre o meio, na interação com outros sujeitos, servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos, que ao serem apropriados pelo sujeito, transformam-se em instrumentos para seu agir, ao mesmo tempo em que por eles é transformado.

Para a apreensão desse trabalho, numa perspectiva ampla do agir e do desenvolvimento humano, Bronckart postula a tese de que o agir só pode ser apreendido por meio da análise das interpretações das condutas dos trabalhadores, a partir de dois níveis de análise do agir humano em geral e, em particular, do agir educacional: no primeiro nível, teríamos “as condutas diretamente observáveis, que se constituem como o ‘dado’ primeiro das pesquisas, antes de qualquer interpretação” (MACHADO, 2009a,

p.20). Essas condutas exibem pretensões à validade em relação aos mundos representados propostos por Habermas² (1987).

O segundo nível de análise corresponde ao de interpretação dessas condutas, veiculadas nos textos sobre o trabalho educacional, “delimitando partes de uma determinada atividade e atribuindo responsabilidades a determinados actantes e construindo representações sobre suas intenções, seus motivos e suas capacidades” (MACHADO, 2009a, p.20).

Para a análise das questões referentes ao agir humano, no primeiro nível de análise dos dados, Bronckart e Machado (2004/2005 apud MACHADO 2009a) propõem uma terminologia em que o *agir* designa qualquer intervenção humana no mundo, de forma individual ou coletiva, como no enunciado *O professor ensina escrita em uma escola pública*. O termo *actante* designa qualquer entidade colocada em um texto como sendo a fonte de um agir; no exemplo citado *o professor* é o actante. O termo *trabalho* corresponde ao conjunto global do agir em situações de trabalho, constituído por condutas verbais (produção de textos orais) e não verbais (gestos, movimentos corporais), prescritas ou não prescritas, designadas pelo termo *tarefa*, como é o caso de *ensinar a escrita*, constituída por diferentes *atos*, como *apresentar um tema para a escrita de um texto, levantar os aspectos relevantes desse tema, planejar a escrita e escrever o texto*, por exemplo. Esses *atos* podem ser ainda decompostos em *constituintes* da *tarefa* de ensinar a escrever, apresentados em uma determinada organização temporal ou *curso do agir*, como em *o professor iniciou a aula de escrita apresentando o tema para a produção, depois levantou com os alunos os aspectos relevantes do tema etc.*

Para o segundo nível da análise dos dados, o nível interpretativo, são consideradas as representações observáveis nos textos e suas referências ou não, a três elementos do agir: as *razões*, *intencionalidade* e os *recursos para o agir*. As *razões* para o agir podem ser observadas nos textos como sendo de determinação externa ou interna. Os *determinantes externos* correspondem a razões externas ao actante, que o direcionam a um determinado agir, enquanto os *motivos* correspondem a razões internas ao actante ou grupo de actantes, que o levam a realizar uma determinada ação. Quanto à

² Os três mundos formais postulados por Habermas (1987): mundos objetivo, social e subjetivo, mencionados nesta pesquisa ao discorrer sobre o contexto de produção.

intencionalidade do agir, esta configura-se no efeito que se espera obter com uma ação, podendo ser denominado *finalidade* ou *intenção*. O primeiro, diz respeito às representações de um ou mais indivíduos sobre os efeitos que desejam alcançar com um agir *coletivo*; o segundo, às representações de um ou mais indivíduos sobre os efeitos que desejam alcançar com um agir *individual*. Finalmente, quanto aos *recursos para o agir*, esses podem aparecer nos textos configurados como *instrumentos*, isto é, recursos materiais ou semiológicos externos ao actante ou *capacidades*, isto é, recursos mentais ou comportamentais internos a ele, necessários para a realização do agir. Segundo Machado (2009a, p.24):

A partir da análise de um determinado texto ou de um conjunto de textos, que busque verificar como neles se apresentam colocadas, ou não, as razões, a intencionalidade e os recursos para um determinado agir, podemos chegar a conclusões tanto sobre o agir coletivo quanto sobre o individual neles configurados e sobre o papel que é atribuído aos actantes nesses textos. Assim, dizemos que estamos diante de uma atividade, quando o agir coletivo representado no texto apresenta-se como um agir que envolve razões e intencionalidade [...] De outro lado, quando se trata de um agir individual, ele pode aparecer nos textos sob duas formas: [...] como um agir que não envolve nem motivos internos nem intenções por parte daquele que é fonte do processo [...] de um actante não dotado de intenções, motivos e capacidades e, portanto, não responsável pelo agir [...] como um agir que envolve motivos e intenções daquele que é fonte do processo [...] em que o actante [...] é colocado como sendo movido por motivos e intenções. Nesse caso, dizemos que estamos diante de uma *ação* e que o actante é aí colocado como um *ator*, isto é, como actante dotado de intenções, motivos, capacidades e, portanto, de responsabilidade sobre seu agir.

É em conformidade com essa abordagem ampla do trabalho como agir humano, que se analisa, nessa pesquisa, o trabalho do professor, em relação ao ensino da escrita.

1.3 O trabalho docente em textos

Esta seção visa a apresentar a importância da linguagem para o desenvolvimento humano e, em especial, do trabalho educacional. Para tanto, apresenta-se também o aporte teórico que embasa a presente pesquisa: o Interacionismo Sociodiscursivo, coordenado por Jean Paul Bronckart.

Paralelamente à evolução na análise do trabalho como agir humano, diversos estudos foram desenvolvidos em relação às ações de linguagem ou produções linguageiras em situações de trabalho.

Algumas pesquisas focalizaram a análise das propriedades de textos prescritivos; outras, os discursos antecipatórios; outras ainda, as propriedades linguísticas e semióticas dos discursos no trabalho. Na França, desenvolveram-se pesquisas interessadas na parte linguageira (BOUTET, 1995 apud BRONCKART, 2008), ou seja, nas atividades de ordem linguageira que acompanham e até determinam as diversas situações de trabalho, revelando que as ações de linguagem nessas situações são bastante condicionadas por suas organizações.

Essas pesquisas trouxeram muitas contribuições ao aporte teórico do ISD, contudo, conforme explica Bronckart (2008, p. 107):

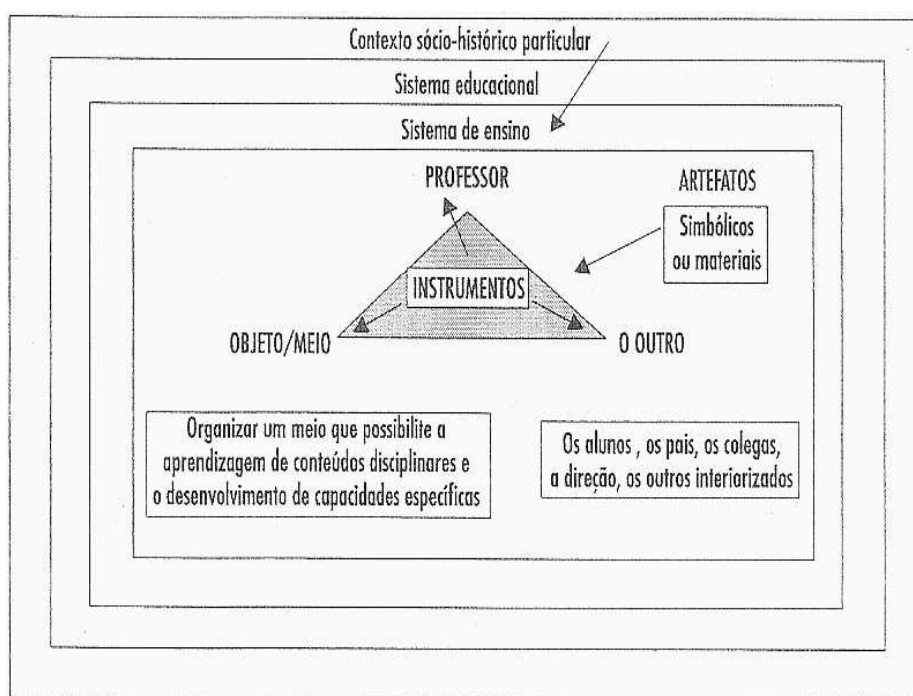
[...] notamos que, em muitos desses trabalhos, as produções verbais são analisadas como se fossem traduções diretas e transparentes das atividades e das situações de trabalho e, assim, parecem se esquecer de que as produções verbais se constituem como uma atividade autônoma, que implica escolhas de conteúdos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

A partir dos pressupostos sobre o trabalho, desenvolvidos pela Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, e a importância conferida à linguagem no desenvolvimento humano, tendo como referência maior Vygotsky, é que os grupos ALTER, do LAEL (Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP) e o Grupo LAF (Langage-Action-Formation) da Universidade de Genebra, tendo como fonte de referência maior o Interacionismo Sociodiscursivo, desenvolvem estudos cujo foco de análise repousa nas relações entre linguagem e trabalho educacional, por meio da análise de textos produzidos *na* e *sobre* a situação de trabalho do professor.

Como trabalho educacional entende-se, segundo Guimarães, Machado e Coutinho (2007), aquele que mobiliza o professor, de forma integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação – com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de certos conteúdos de algumas disciplinas,

ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento de capacidades relacionadas a esses conteúdos específicos, orientado por um projeto de ensino prescrito por instâncias hierarquicamente superiores e por meio de instrumentos envolvidos no trabalho educacional. O esquema abaixo, baseado em Clot (2007), em aportes de Amigues³ (2004 apud GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007) e Bronckart⁴ (2007 apud GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007, p.92), representa os elementos básicos do trabalho do professor:

Quadro 1: Elementos básicos do trabalho do professor



Fonte: Bronckart (2007 apud GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007, p.92)

Buscando compreender melhor o trabalho educacional, procura-se identificar e interpretar, em textos referentes ao agir do professor, figuras representativas desse agir ou o modo como esse agir se reconfigura nos diferentes textos que circulam socialmente, especialmente nas instituições educacionais, e que são interpretativos ou

³ AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

⁴ Em comunicação pessoal (2007), conforme nota de rodapé (GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007, p. 92).

avaliativos do trabalho educacional. Esses textos são interpretados a partir de procedimentos de análise propostos por Bronckart (2012) e categorias de uma semiologia do agir, que “nos permitem analisar e interpretar as formas de reconfiguração do agir educacional presentes nesses textos” (MACHADO, 2009a, p.11).

A presente pesquisa, desenvolvida em afinidade com os grupos ALTER e LAF, partilha um grande objetivo comum, que consiste em desenvolver um aprofundamento teórico-metodológico sobre “as relações entre linguagem e trabalho educacional, considerados no quadro maior das relações entre discursos, atividades sociais e ações, por meio da análise de práticas de linguagem *no e sobre* o trabalho educacional” (MACHADO, 2009a, p.17).

Esses grupos assumem a tese postulada por Bronckart (2004) de que as ações humanas “só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas principalmente com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes ou observadores dessas ações” (MACHADO, 2009a, p.18) e não apenas pela observação do agir em situação de trabalho.

Para um melhor entendimento das questões que orientam o trabalho desses grupos, apresenta-se, a seguir, o aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, coordenado por Jean Paul Bronckart.

O Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, foi desenvolvido, aproximadamente em 1980, como uma *corrente da ciência do humano*, nem propriamente da linguística, nem propriamente da psicologia ou sociologia.

O ISD tem como precursor Jean Paul Bronckart, um psicólogo formado na Universidade de Liège, na Bélgica; estudioso e pesquisador da Psicologia Soviética de Vygotsky e da Gramática Gerativa de Chomsky. Trabalhou no Centro Internacional de Epistemologia Genética (CIEG) de Piaget e na Universidade de Psicolinguística, criada por Sinclair De Zwart, desenvolvendo pesquisas estritamente piagetianas e implementando outras, referentes ao desenvolvimento da linguagem em crianças. Considerando insuficientes as referências teóricas de Piaget e Chomsky na interpretação de suas pesquisas, Bronckart seguiu uma formação complementar em linguística enunciativa – abordagem adotada como quadro interpretativo de sua tese, em 1976 – quando passou a estudar a obra de Bakhtin para uma abordagem de pesquisa a partir da análise de textos, trabalho que o levou a uma formação em análise dos discursos.

Concomitantemente ao trabalho de pesquisador, Bronckart lecionava Linguística, desde 1973, para formadores e professores da escola primária de Genebra, em Ciências da Educação, assumindo em 1976, a função de professor de Psicopedagogia das Línguas (BRONCKART, 2006). Formou-se em Ciências da Educação e passou a ocupar-se com problemas de transposição didática, ou seja, de adaptação de modelos teóricos e resultados de pesquisas empíricas à realidade das salas de aula e do trabalho do professor, organizando assim, uma estrutura de formação/pesquisa – teórica e didática – ao lado de vários colaboradores como Daniel Bain, Bernard Schneuwly, Dolz e vários professores de língua, em relação ao domínio da expressão escrita.

Foi a partir dessa preocupação didática que o projeto do Interacionismo Sociodiscursivo emergiu, na década de 1980, com a constituição de um grupo de pesquisadores na Unidade de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Em uma fase inicial de pesquisa, o foco foi a criação e testagem de sequências didáticas e um modelo teórico que sustentasse essa abordagem de ensino, em 1985; em seguida, em uma segunda fase de pesquisa, procurou-se aperfeiçoar o modelo teórico desenvolvido na fase inicial do ISD, e, sobretudo “ressituar a questão das condições e das características da atividade de linguagem, no quadro do problema do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006, p.14). Isso levou a

(i) reconvocar a abordagem vygotskyana e a questionar sua base filosófica; (ii) reexaminar, com fundamento na obra de Saussure, o papel da apropriação dos signos na emergência da consciência humana e, por fim, (iii) estudar os efeitos produzidos pelo domínio dos gêneros de textos e dos tipos de discurso no desenvolvimento, tanto em suas dimensões epistêmicas quanto praxiológicas. Em *Atividades de Linguagem, textos e discursos* (Bronckart 1997/1999), foi proposta uma primeira síntese dessa abordagem [...] (BRONCKART, 2006, p.14).

A especificidade do ISD é, portanto, a partir de seus estudos preliminares, postular o problema da linguagem como central ou decisivo para essa *ciência do humano*. O ISD visa a demonstrar, a partir da tese de Saussure (1916) e Vygotsky (1934), segundo a qual “os signos languageiros fundam a constituição do pensamento consciente humano” (BRONCKART, 2006, p. 10), que as práticas languageiras (os

textos ou discursos) são “os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes, quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10-11).

Bronckart e seu grupo de pesquisadores apoiam-se ainda, nas teorias contemporâneas da ação de Anscombe (1957), Habermas (1987) e Ricoeur (1986), enfatizando o papel decisivo da linguagem na construção de ações e conhecimentos; na filosofia marxista – Marx (1963) e Engels (1968); em Voloshinov (1929; 1977), em Frege (1971), Wittgenstein (1961; 1975) – em relação ao estatuto da linguagem. A posição interacionista foi revitalizada pelas contribuições mais recentes da antropologia (Leroi Gourhan, 1964; 1965), da socioantropologia (Morin, 1977); na teoria original dos fatos sociais de Durkheim (1898); em Bourdieu (1980); Moscovici (1961); na análise dos gêneros e tipos textuais de Bakhtin (1978; 1984); na teoria das formações sociais de Foucault (1969); na noção geral de atividade em Leontiev (1979) e diversas outras correntes da filosofia e das ciências humanas. Essas correntes têm em comum “o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**” (BRONCKART, 2012, p. 21).

Sob a influência do quadro teórico do ISD, muitas pesquisas têm se desenvolvido, na área da linguística e da linguística aplicada, desde a criação do grupo de Genebra. Um subgrupo na Unidade de Didática das Línguas foi constituído – Grupo Linguagem, Ação, Formação (LAF), voltado para a análise das ações e dos discursos em diversas situações de trabalho, inclusive o trabalho do professor; no Brasil, o Grupo ALTER do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUC-SP) também apoia-se nesse quadro teórico.

Bronckart (2008, p. 113), nesse quadro teórico, concebe os textos como:

os correspondentes empíricos das atividades languageiras, produzidos com os recursos de uma língua natural. Eles são unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção [...] Assim, os textos se distribuem em múltiplos gêneros, que são socialmente indexados, isto é, reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa.

A análise de diferentes textos pode levar a uma nova compreensão sobre o trabalho do professor e, de acordo com Bronckart (2012), a uma melhor compreensão

das representações que os educadores têm sobre sua própria atividade, expressa nos textos que produz. Podem ser analisados, então, diferentes tipos de textos (MACHADO, 2009a):

1. textos produzidos em situação de trabalho pelo próprio trabalhador;
2. textos prefigurativos ao agir, que fornecem uma espécie de “modelo para o agir”, distribuídos em textos de prefiguração genérica – quando tratam de um agir fora da situação de trabalho e de prefiguração específica – referente ao agir situado no trabalho;
3. textos descritivos/interpretativos ou avaliativos do agir, produzidos pelos próprios trabalhadores ou observadores externos.

Assim, ao compreender as ações que o professor efetivamente desenvolve, sua configuração, as representações sobre sua finalidade, sua motivação, sua responsabilidade, por meio de diferentes textos e de sua análise discursiva, é que se chega à compreensão do trabalho do professor.

Algumas questões podem ser levantadas, segundo Machado (2004, p.138), sobre o trabalho que se pretende que o professor realize ou que já realizou

- Quais são os aspectos/fases do trabalho do professor tematizados pelos textos? E as determinações externas; os conhecimentos e atitudes do professor? As diferentes fases do curso de seu agir?
- Quais os protagonistas desse trabalho que são instaurados pelo texto como responsáveis pelo seu desenvolvimento: a instituição; o projeto de ensino; a metodologia; os conteúdos; os instrumentos de ensino; os professores; os alunos?
- Quais desses protagonistas encontram-se agentivados pelo texto, ou seja, que não são apresentados como verdadeiros atores ou atribuídas reais responsabilidades?
- Qual é o grau de generalidade e/ou especificidade com que se tematizam as diferentes fases/etapas do curso do agir do professor?
- Quais os aspectos desse trabalho que são valorizados ou desvalorizados?

Outras questões poderão ser levantadas sobre o agir prescritivo ou avaliativo do trabalho educacional, segundo Machado (2004).

1.4 Modelo de análise de textos

Nesta seção apresenta-se os procedimentos analíticos e interpretativos dos textos sobre o trabalho educacional, a partir do modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2012) e de categorias de uma semântica do agir.

Para responder a algumas das questões levantadas por Machado (2004), sobre o trabalho que se pretende que o professor realize ou que já realizou, o Interacionismo Sociodiscursivo buscou construir um conjunto de procedimentos analíticos e interpretativos dos textos sobre o trabalho educacional. Os procedimentos analíticos referem-se à análise linguístico-discursiva dos textos, conforme modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2012); os procedimentos interpretativos referem-se à análise com base em categorias de uma semântica do agir.

Os procedimentos de análise linguístico-discursivos podem ser representados da seguinte maneira:

- **Análise do contexto sócio-histórico de produção dos textos:** lugar de produção, momento de produção, interlocutores do texto e conteúdo temático.
- **Análise das características globais dos textos:** tipo de suporte e gênero de texto que mobiliza;
- **Análise da infraestrutura geral do texto:** identificação do plano geral do texto, dos tipos de discurso, das modalidades de articulação dos tipos de discurso, das sequências ou formas de planificação do conteúdo temático, dos mecanismos de textualização e enunciativos.

O **Contexto Sócio-histórico de produção** dos textos envolve a compreensão de propriedades dos *mundos formais ou mundos representados*, os quais definem o contexto próprio do agir humano: *o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo*. Segundo teorias de Saussure e Habermas, cada conduta humana é realizada no contexto dos mundos representados e exhibe “pretensões à validade relativas a esses três mundos”, conforme explica Bronckart (2012, p. 43):

no seu aspecto de agir teleológico, exhibe pretensões à verdade dos conhecimentos, que condiciona a *eficácia* da intervenção no mundo objetivo; no seu aspecto de **agir regulado pelas normas**, exhibe pretensões à *conformidade* em relação às regras sociais; no seu aspecto de **agir dramático** exhibe, enfim, pretensões à *autenticidade* daquilo que um agente mostra de seu mundo subjetivo. [...] essas pretensões à validade, portanto, são propriedades objetivas ou práticas da atividade humana, mas, desde que essa atividade é mediada pelo agir comunicativo, essas pretensões se encontram

automaticamente semiotizadas, verbalizadas, ou ainda, codificadas na atividade de linguagem.

Bronckart (1999 apud MACHADO, 2004) efetua um deslocamento da noção de pretensão à validade proposta por Habermas ao considerar o agir humano uma pretensão prática à validade dos mundos representados. Assim, o *agir intencional* procura estar de acordo com a verdade dos conhecimentos do mundo objetivo; o *agir regulado por normas* procura estar de acordo com as regras sociais do mundo social e o *agir dramático* procura estar de acordo com o sujeito de acordo com o mundo subjetivo. Essas pretensões são reveladas nos textos ou nas atividades linguageiras, nas quais o ser humano avalia o agir do outro e é, ao mesmo tempo avaliado, em relação aos mundos representados.

Em uma determinada situação de produção de linguagem, esses mundos formais podem ser objeto de descrição pelo pesquisador, distinguindo-se uma situação de ação de linguagem **externa**, isto é, as características dos mundos formais que podem ser descritas por uma comunidade de observadores, e uma situação de ação de linguagem **interna**, isto é, as representações dos mundos formais interiorizadas pelo próprio agente. Segundo Bronckart (2012), é essa situação de linguagem que influi realmente sobre a produção de um texto empírico, ou seja, as representações do próprio agente, que na verdade, constituem o ponto de partida para um conjunto de decisões que deverão ser tomadas quando da produção de um texto: a escolha de um gênero de texto, tipos de discurso, sequências, mecanismos de textualização e enunciativos. A essa situação só tem acesso o pesquisador a um conjunto de hipóteses, a partir do contexto de produção.

Em relação aos mundos representados, mais especificamente ao **mundo físico**, pode-se dizer que “todo texto resulta de um **comportamento** verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo” (BRONCKART, 2012, p. 93), ou seja, toda ação de linguagem se dá em um contexto físico de produção. Esse contexto inclui **o lugar de produção** (o lugar físico no qual o texto foi produzido), **o momento de produção** (o tempo de duração da produção do texto), **o emissor/produtor/locutor** (a pessoa que produziu o texto) e o **receptor** (a pessoa ou grupo de pessoas que recebeu o texto). Importante destacar que o texto poderá ser oral ou escrito.

Também as ações de linguagem inserem-se no **mundo social e subjetivo** ou **mundo sociosubjetivo**: no primeiro, ao fazerem parte de uma formação social na qual coexistem normas, valores, regras etc., incluindo-se o **lugar social de produção** (escola, família, mídia etc.), **a posição social do emissor/ enunciador e do receptor/destinatário** (papel de professor, de mãe, de publicitário etc.) e o **objetivo da interação** (o efeito que se pretende produzir no destinatário) e no segundo, pela imagem que todo agente dá de si em seu agir languageiro.

Os parâmetros dos mundos formais explicitados em relação ao **Contexto Sócio-histórico de Produção** só influenciam o texto através das representações pessoais do agente-produtor, representações essas, relacionadas ao mundo social e subjetivo, que podem ser difíceis ao pesquisador de identificar. As representações do mundo físico são de fácil apreensão.

Por fim, ainda dentro do contexto sócio-histórico de produção, é possível identificar o **conteúdo temático** de um texto (ou **referente**), definido como o conjunto de informações explicitamente apresentadas em um texto, por meio de uma língua natural, e que se constituem como representações construídas pelo agente-produtor. Essas representações constituem-se a partir dos conhecimentos construídos sócio-historicamente por esse agente, estocados e organizados em sua memória e utilizados em suas ações de linguagem.

A **análise das características globais dos textos** possibilita ao pesquisador identificar o tipo de suporte em que é veiculado o texto – livro, revista, jornal – os elementos paratextuais que o circundam e o gênero de texto no qual se insere. Os gêneros, segundo Bronckart (2012, p. 103) são “*meios sócio-historicamente construídos para realizar os objetivos de uma ação de linguagem*”. Esses gêneros compõem um acervo, chamado de intertexto, elaborado pelas gerações precedentes e que são transformados ou atualizados pela apropriação e uso dos agentes nos mais diversos contextos sociosubjetivos e conteúdos temáticos que uma ação de linguagem pode mobilizar.

A **infraestrutura geral do texto**, envolve a análise do nível mais profundo do texto, a saber: do *plano geral do texto*; dos *tipos de discurso* - relato interativo, narração, discurso interativo e discurso teórico; das *modalidades de articulação dos tipos de discurso* – encaixamento, fusão; dos *mecanismos de textualização* - conexão, coesão nominal, coesão verbal; dos *mecanismos enunciativos* - vozes, modalizações;

das *sequências* - narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal e das *formas de planificação* - script, esquematizações, sequência dialógica.

Segundo Bronckart (2012, p.120), o **plano geral do texto** “refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo”, podendo assumir formas bastante variadas em função das escolhas do emissor relacionadas ao gênero de texto, tamanho, conteúdo temático, condições de produção, tipos de discurso, sequências e outras formas de planificação.

Os **tipos de discurso** designam um conjunto finito de formas linguísticas identificáveis nos gêneros de texto, que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, articulados entre si por mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Diferentemente dos mundos representados em que se desenvolvem as ações dos agentes humanos, os **mundos discursivos** são criados pela atividade de linguagem com base em dois subconjuntos de operações: as primeiras, nas palavras de Bronckart (2012, p. 152), “explicitam a relação existente entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário⁵ em que se desenvolve a ação de linguagem de que o texto se origina”; as segundas, dizem respeito à relação entre as diversas instâncias de agentividade (personagens, instituições...), sua inscrição no espaço e tempo e os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso.

Os mundos discursivos podem apresentar a organização do conteúdo temático de forma *disjunta* ou *conjunta* com as ações de linguagem do mundo ordinário. De forma disjunta, o conteúdo temático refere-se à **narração** de “fatos passados e atestados (da ordem da História), a fatos futuros e a fatos plausíveis ou puramente imaginários” (BRONCKART, 2012, p.153), cuja organização ancora-se em uma **origem espaço-temporal**, por meio de expressões como um dia, ontem, uma vez etc. De forma conjunta, ao contrário, o conteúdo temático refere-se à **exposição** de fatos em uma determinada ação de linguagem, cuja organização ancora-se, inevitavelmente, nas coordenadas do mundo ordinário, isto é, os fatos são acessíveis no mundo ordinário dos protagonistas da ação de linguagem. Desta forma, os mundos discursivos podem ser classificados como da ordem do **narrar** e do **expor**. O primeiro, situado em um mundo

⁵ Entende-se por mundo ordinário os três mundos formais ou representados postulados por Habermas (1987), descritos na página 15 desta dissertação de mestrado.

discursivo parecido com o mundo ordinário, pode apresentar alguns desvios em relação às regras em vigor nesse mundo, sendo a ficção considerada como uma característica comum do gênero de texto; o segundo, situado em um mundo discursivo em conformidade com os conhecimentos e regras do mundo ordinário.

Ambos, mundos discursivos da ordem do narrar e do expor, podem explicitar ou não a relação de agentividade com os parâmetros materiais de ação de linguagem. Ao explicitar a relação de agentividade, tem-se – no texto – a **implicação** das ações de linguagem a partir de referências dêiticas integradas ao conteúdo temático que se referem diretamente aos personagens da interação verbal (você, seu, nosso). Ao contrário, ao deixar de explicitar a relação de agentividade das ações de linguagem, tem-se – no texto – uma relação de **autonomia** ou de **independência** em relação à ação de linguagem em curso. Segundo Bronckart (2012, p.155), “esses mundos assim como as operações em que se baseiam não são, entretanto, identificáveis, senão a partir das formas linguísticas que os semiotizam, sendo eles, portanto, dependentes dessas formas linguísticas”.

Tem-se, portanto, o **mundo do NARRAR implicado**, cujas formas linguísticas constituem o tipo de discurso do *relato interativo*; o **mundo do NARRAR autônomo**, cujo tipo de discurso é a *narração*, o **mundo do EXPOR implicado**, com o *discurso interativo* e o **mundo do EXPOR autônomo**, cujas formas linguísticas constituem o tipo de discurso do *discurso teórico*. De forma mais sintética, segue quadro proposto por Bronckart (2012, p. 157):

Quadro 2: Coordenadas gerais dos mundos.

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

Fonte: Bronckart (2012, p. 157).

Todas essas operações são apenas inferíveis por meio da materialidade linguística dos textos, isto é, das unidades observáveis da língua: frases declarativas ou não declarativas, tempos verbais, unidades que remetem a objetos, ao espaço ou ao

tempo da interação, acessíveis ou não aos interactantes, presença de nomes próprios, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa, pronomes indefinidos, anáforas (pronominais, nominais), auxiliares de modo, organizadores lógico-argumentativos, modalizações, dêiticos etc.

No eixo do **expor**, segundo Bronckart (2012), o **discurso interativo** apresenta a dominância do tempo verbal *presente* e, em menor medida, do *pretérito perfeito*; o **discurso teórico** apresenta a dominância do *presente*. No eixo do **narrar**, o **relato interativo** apresenta a dominância dos tempos *pretérito perfeito* e *imperfecto* e a **narração**, apresenta a dominância do *passado simples* e *imperfecto*.

Assim, ao produzir um texto, o autor dispõe de representações sobre a situação de ação de linguagem e, a partir daí, escolhe o gênero que lhe parece ser o mais pertinente a essa situação. Esse gênero, por sua vez, é composto por tipos de discurso e as unidades linguísticas que os constituem, marcando os diferentes mundos discursivos disponíveis. “Os tipos de discurso constituem os elementos fundamentais da infraestrutura geral dos textos”, afirma Bronckart (2012, p.217).

Quando um texto resulta da composição de vários tipos de discurso, um tipo principal e um ou vários tipos secundários, esses discursos articulam-se a partir de duas **modalidades gerais de articulação**: o encaixamento e a fusão.

Na articulação por **encaixamento**, o discurso secundário é encaixado de forma delimitada e ordenada ao discurso principal, podendo-se identificar cada tipo de discurso pela presença de suas marcas linguísticas características. Na articulação por **fusão**, os tipos de discurso integram-se uns aos outros, apresentando-se ao mesmo tempo, marcas linguísticas de um e outro discurso.

Ainda dentro da infraestrutura geral do texto, apresentam-se as **sequências** ou os modos de planificação da linguagem, que se desenvolvem no interior do plano geral do texto, a saber: sequências narrativas, explicativas, argumentativas, descritivas e dialogais.

A sequência narrativa é uma forma de textualização que envolve uma história, cujos acontecimentos organizam-se de forma sucessiva, isto é, com início, meio e fim, mobilizando personagens em um processo de intriga. De acordo com Bronckart (2012), uma sequência narrativa articula, no mínimo três fases: uma situação inicial, cujo estado é de equilíbrio; uma ou mais transformações, criadas a partir de uma tensão e uma situação final, cujo equilíbrio é reestabelecido.

A sequência explicativa “origina-se na constatação de um fenômeno incontestável” (BRONCKART, 2012, p.228), cujo estado inicial apresenta-se incompleto e, por isso, requer um desenvolvimento que responda às questões que se colocam sobre esse fenômeno. Esse desenvolvimento é realizado por um autor legítimo e autorizado que explica o fenômeno, suas causas e consequências, de forma a reformular e enriquecer a constatação inicial. Uma sequência explicativa articula quatro fases: a constatação inicial, a problematização, a resolução ou a explicação propriamente dita e a fase de conclusão e avaliação.

A sequência argumentativa organiza-se a partir de uma tese a respeito de um determinado tema, da proposição de novos dados a respeito dessa tese, justificações, suportes ou restrições e de uma conclusão que pode ou não levar a uma nova tese. Uma sequência argumentativa organiza-se em torno de quatro fases fundamentais: a fase de premissas ou de apresentação de uma constatação ou tese; a fase de apresentação de argumentos que orientam para uma provável conclusão; uma fase de contra-argumentação ou de restrição aos argumentos apresentados e uma fase de conclusão, integrando argumentos e contra-argumentos para reforçar a tese ou apresentar uma nova.

A sequência descritiva corresponde a uma enumeração a partir de um tema título, organizada em fases não lineares ou hierarquizadas. Essa sequência articula-se em três fases principais, segundo Bronckart (2012): a fase de ancoragem, que apresenta o tema da descrição; a fase de aspectualização, que apresenta diversas enumerações sobre o tema e a fase de relacionamento, cujas enumerações são assimiladas ou comparadas a outras.

Já a sequência dialogal ou conversação, concretizada apenas nos discursos interativos dialogados, articulam-se em turnos de fala assumidos pelos agentes-produtores da interação verbal ou a personagens postos em cena no interior de um discurso. Uma sequência dialogal organiza-se em três fases gerais: uma fase de abertura, de contato inicial entre os agentes-produtores da interação verbal; uma fase transacional, cujo conteúdo da conversação é mutuamente construído e uma fase de encerramento, que coloca fim à interação verbal.

Todas essas sequências são empiricamente observáveis nos textos e resultam de uma decisão de um agente produtor de um texto verbal, a partir das representações que esse agente tem de seus destinatários e do efeito de sentido que deseja nele produzir. As

sequências constituem-se como modalidades de planificação do conteúdo temático e contribuem, assim como os tipos de discurso, para a organização da infraestrutura geral do texto.

Finalizando a exposição do conjunto de procedimentos de análise linguístico-discursiva dos textos, conforme modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2012), encontram-se a análise dos **mecanismos de textualização** e **mecanismos enunciativos**. Os primeiros contribuem para o estabelecimento da coerência temática do texto; os segundos, para a manutenção da coerência pragmática ou dos posicionamentos enunciativos (vozes).

Os **mecanismos de textualização** podem ser divididos em: mecanismos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal, permitindo articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais no texto.

Os mecanismos de conexão, segundo Bronckart (2012, p.122) “contribuem para marcar as articulações da progressão temática”, isto é, são organizadores textuais na forma de conjunções, advérbios, locuções adverbiais, preposições entre outros, que se aplicam ao plano geral do texto na articulação entre as frases, orações e parágrafos.

Os mecanismos de coesão nominal, por sua vez, apresentam duas grandes funções na articulação do texto: a primeira, de introduzir temas e/ou personagens novos; a segunda, de assegurar a sua retomada ou substituição ao longo do texto. São as anáforas e catáforas organizadas a partir de pronomes – pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos – e também, os sintagmas nominais.

A coesão verbal, de acordo com Bronckart (2012, p. 126) assegura “a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais”. Esses verbos articulam-se a outras unidades linguísticas de valor temporal, como os advérbios, por exemplo.

Já os **mecanismos enunciativos** contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos no texto, isto é, para a manutenção da coerência pragmática - das instâncias ou **vozes** que assumem o que é enunciado em um texto – e, ao mesmo tempo, expressam julgamentos, opiniões e sentimentos, de forma a orientar o destinatário na sua interpretação - **modalizações**.

Quanto às **vozes**, em um primeiro momento, é o autor que se manifesta em relação ao que é enunciado – o agente-produtor do texto. Contudo, segundo Bronckart

(2012, p. 130), “ao produzir seu texto, na verdade, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) *mundo(s) discursivo(s)*, cujas coordenadas e cujas regras de funcionamento são ‘diferentes’ das do mundo empírico em que está mergulhado”. É a partir desses mundos discursivos que se expressam as vozes do texto, podendo ser agrupadas em três subconjuntos: a voz do autor empírico, as vozes sociais ou de outras pessoas exteriores ao conteúdo temático do texto e as vozes dos personagens, implicados diretamente no conteúdo temático.

Essas vozes podem estar implícitas, indeterminadas ou explícitas no texto. No primeiro caso, podem ser inferidas por meio das marcas linguísticas; no segundo, são expressas por pronomes indefinidos e interpretadas como vozes sociais, sem atribuição a um agente específico; no último, são expressas claramente no texto por meio de pronomes de primeira e segunda pessoa.

Quanto às **modalizações**, ou seja, às avaliações formuladas pelas diferentes vozes a respeito do conteúdo temático do texto, elas podem ser classificadas em quatro tipos: modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

As modalizações lógicas e deônticas consistem, segundo Bronckart (2012), em julgamentos sobre o valor de verdade daquilo que é enunciado em um texto, em termos do que é tido como certo, errado, possível, impossível, provável, improvável etc. O que as diferencia é que as deônticas avaliam o que é enunciado à luz de valores sociais, estando relacionadas ao mundo social proposto por Habermas, enquanto as lógicas relacionam-se ao mundo físico.

As modalizações apreciativas consistem em avaliações de caráter subjetivo, em termos do que é tido como bom, mau e estranho na visão única de quem avalia. Essas modalizações estão relacionadas ao mundo subjetivo.

Por último, as modalizações pragmáticas consistem em avaliações sob o ponto de vista de responsabilidade dos personagens envolvidos no conteúdo temático do texto, em termos do que lhe cabe como agente e sua capacidade de ação, suas intenções e razões para agir.

Todas as modalizações são expressas por unidades linguísticas, ou modalidades, de diferentes tipos: tempos verbais, auxiliares de modalização – poder, dever etc. – advérbios, frases impessoais entre outras.

Ainda, para analisar o agir prescritivo ou avaliativo do trabalho educacional em textos, além do conjunto de procedimentos analíticos apresentados, conforme modelo

de análise de textos proposto por Bronckart (2012), encontram-se os procedimentos interpretativos de análise de textos, com base em categorias de uma **semântica do agir**, para a análise dos actantes postos em cena, *nos* e *pelos* textos, cujas categorias serão agora apresentadas.

O termo **agir** está sendo utilizado neste trabalho, a partir de seus pressupostos teóricos, para referir-se a “toda forma de intervenção orientada de um ou vários seres humanos no mundo”, conforme Baltar (2007, p. 145). Nas categorias de uma semântica do agir, esse termo designará o *dado* sob análise, ou seja, as diversas intervenções dos sujeitos no mundo. Os termos **atividade** e **ação**, designarão as interpretações desse agir, respectivamente, **coletiva** e **individual**, que mobilizam *dimensões motivacionais* – razões do agir (retrospectivas) e *intencionais* – finalidades do agir (prospectivas).

Nessas dimensões, os determinantes podem ser: *externos* do agir, de origem coletiva e de natureza material, ou da ordem das representações sociais; *internos* do agir, de origem individual e, portanto, interiorizada por uma pessoa singular - *motivos*.

A semiologia do agir pressupõe ainda, no *plano da intencionalidade*, as *finalidades* e as *intenções*. Aquelas de origem coletiva e socialmente validadas e estas de origem individual e, portanto, particular. Há ainda o *plano dos recursos para o agir*, podendo-se distinguir os *instrumentos* – utilitários materiais coletivos e as *capacidades* – recursos mentais individuais.

O agir pode ser atribuído a um **actante**, isto é, a qualquer pessoa implicada em um agir; a um **ator**, isto é, a uma pessoa para a qual se atribuem capacidades, motivos e intenções ou a um **agente**, isto é, a uma pessoa para a qual não se atribuem essas propriedades.

Assim, nessa seção foram apresentados os procedimentos analíticos e interpretativos de análise de textos, segundo aportes teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, tomados como categorias de análise das produções languageiras que fazem parte desta pesquisa, cujo objetivo é **identificar e interpretar, em um texto produzido pelo próprio professor, sobre seu trabalho, as representações que esse profissional da educação, que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (primeiro a quinto anos) tem sobre o ensino da escrita, após um processo de formação continuada.**

1.5 Contribuições teórico-metodológicas da Clínica da Atividade

Esta seção tem como objetivo apresentar a Clínica da Atividade, corrente que tem como objeto de investigação o trabalho. Serão apresentadas também, suas contribuições teóricas e um de seus procedimentos metodológicos: a instrução ao sócia, utilizada nessa pesquisa como inspiração para a entrevista do sujeito de pesquisa, de forma articulada aos pressupostos teórico-metodológicos do ISD.

A *Clínica da Atividade*, já mencionada nesse capítulo, foi desenvolvida por Clot, psicólogo do trabalho, e sua equipe, como uma nova metodologia para análise da atividade de trabalho. Essa corrente compreende o trabalho em uma abordagem ampla, para além daquilo que pode ser apreendido apenas pela mera observação das condutas dos trabalhadores: o trabalho *real* de um ser humano é também seu trabalho pensado, planejado, não realizado etc. É também, uma atividade mediada por instrumentos e dirigida a três polos, a saber: ao próprio sujeito, a outro sujeito e a um objeto. Todo trabalho envolve certa dose de conflitos, que podem constituir-se como fonte de desenvolvimento do sujeito e da própria atividade ou gênero de atividade, como também, podem impedir o desenvolvimento do trabalhador, amputando seu agir (MACHADO, 2009a).

A *Clínica da Atividade*, ainda de acordo com Clot (2007) constitui-se, portanto, em toda uma metodologia desenvolvida para uma melhor compreensão da atividade de trabalho, baseada em uma perspectiva histórico-psicológica, filiada à escola russa de psicologia fundada por Vygotsky. É também um programa de pesquisas e ações em curso, cuja base repousa na função da subjetividade, enquanto princípio de desenvolvimento do trabalho, e do trabalho coletivo na atividade.

O trabalho não é só organizado pelos projetistas, pelas diretrizes e pelo enquadramento. Ele é reorganizado por aquelas e aqueles que o realizam, e essa organização coletiva comporta prescrições indispensáveis à feitura do trabalho real [...] o trabalho só preenche sua função psicológica para o sujeito se lhe permite entrar num mundo social cujas regras sejam tais que ele possa *ater-se a elas*. Sem lei comum para dar-lhe um corpo vivo, o trabalho deixa cada um de nós diante de si mesmo (CLOT, 2007, p.18).

Para Clot (2007, p.9), “o trabalho é uma função psicológica social e historicamente constituída [...] que realiza [...] a produção de objetos e de serviços e a

produção de trocas sociais que dão aos primeiros seu valor numa determinada sociedade”.

Baseando-se nos conceitos de *trabalho prescrito* e *trabalho real* da Ergonomia francófona, o pesquisador procurou romper com a dicotomia entre o trabalho a ser alcançado ou a *tarefa* a ser cumprida pelo trabalhador (trabalho prescrito) - e o trabalho propriamente dito ou a *atividade* realizada (trabalho real). Segundo Clot (2007, p. 34),

[...] a ação se forma num meio saturado de atividades heterogêneas, libertando-se – na melhor das hipóteses – de suas contradições. Esse meio não é um ambiente exterior à ação. Trata-se de alguma maneira de seu meio interior. Ele é povoado, e até superpovoado, por intenções “estranhas” a que o profissional deve submeter-se, impondo assim uma espécie de trabalho de refração com referência à sua intenção. Afinal de contas, a ação não pode ser compreendida a partir de si mesma. Seu desencadeamento deve ser vinculado a atividades que se intercambiam em certos contextos e seu funcionamento, a operações que se exercem no âmbito de outras. Entre esses dois pré-supostos, ela se forma, se transforma e se deforma [...].

Assim, Clot postula a indissociação entre o trabalho prescrito e o real, havendo o trabalhador que reorganizar sua tarefa em função do *gênero profissional* que mobiliza.

Baseando-se na concepção de gênero de discurso de Bakhtin (1926 apud CLOT, 2007), a noção de *gênero profissional* compreende as diversas situações de trabalho ou profissões, prefiguradas sócio-historicamente por regras explícitas e implícitas para o agir, construídas pelo próprio coletivo de trabalho, e que servem de instrumento de ação coletiva, ou seja, servem para indicar as formas de fazer, agir e sentir em um ofício específico. Ao ser apropriado por um sujeito, esse mobiliza, redefine ou renova o gênero profissional ao imprimir nele um *estilo*. Daí o caráter social, interativo e desenvolvimentista do trabalho, tomando-se as concepções de Vygotsky. “O estilo retira ou liberta o profissional do gênero não negando este último, não contra ele, mas graças a ele, usando seus recursos, suas variantes [...] impelindo-o a renovar-se”, afirma Clot (2007, p. 41). Os gêneros são, pois, memória social do trabalho.

Também é um processo árduo e complexo o de transformar o trabalho em trabalho “para si”. Porque isso envolve mobilizar o gênero das atividades esperadas para torná-las “suas”. Como se sabe, para usá-los livremente, é preciso alcançar um bom domínio dos gêneros requeridos numa situação; esses gêneros incrustados nas ferramentas e nos signos usados num ambiente – ferramentas e signos de que é preciso portanto se apropriar (CLOT, 2007, p.87).

A *Clínica da Atividade* também trouxe ao ISD uma ampliação do conceito de *trabalho real*, elaborado pela Ergonomia francófona, distinguindo-a da *atividade realizada*. A *atividade real* é concebida de forma bastante abrangente, uma vez que contempla tanto as ações que o sujeito faz efetivamente, como aquelas que, de alguma forma, gostaria de ter feito, deixou de fazer, foi impedido de fazer e que, portanto, não são perceptíveis a partir da observação das condutas do trabalhador.

[...] graças à atividade de regulação efetuada pelos trabalhadores, a tarefa efetiva nunca é a tarefa prescrita e os esforços de personalização são sempre, de todo modo, uma antecipação de transformações sociais possíveis [...] o que transforma, no trabalho, o operador em sujeito é a ausência de coincidência entre todas as atividades que o “pré-ocupam” (CLOT, 2007, p. 61).

Articulando-se as contribuições da Clínica da Atividade ao Interacionismo Sociodiscursivo é que se busca compreender melhor o gênero profissional “docência” ou, mais especificamente, “a docência do ensino da escrita”, nesta pesquisa, identificando-se e analisando-se, nos textos produzidos pelo próprio professor, as figuras interpretativas do agir em relação ao ensino da escrita, isto é, os modelos de agir apropriados pelo professor, inserido em um processo de formação continuada. Essas figuras podem contribuir decisivamente com as representações do próprio professor sobre seu trabalho (autorepresentação), bem como para as representações sociais sobre ele.

Para tanto, a Clínica da Atividade empresta, a esta pesquisa e ao ISD, além da concepção de trabalho, a metodologia da instrução ao sócia como inspiração para a entrevista a partir da qual foi constituído o corpus dessa pesquisa.

A instrução ao sócia é um procedimento de análise do trabalho real, formulado por Oddone (1981), na década de 1970, na Universidade de Turim, que consiste em solicitar a um trabalhador a tarefa de imaginar que seria substituído no dia seguinte de trabalho, por um sócia, a quem deveria instruir de forma que ninguém notasse a sua substituição. Nas palavras de Clot (2007, p. 144), um sujeito voluntário recebe a seguinte tarefa:

“Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que

ninguém perceba a substituição?” Delimita-se então uma sequência de trabalho determinada para facilitar a focalização da experiência nos “detalhes” do trabalho, estando-se voltado mais para a questão do “como” do que para a questão do “por que” [...]

A resposta do sujeito à tarefa dada é gravada, decifrada e transcrita pelo pesquisador para análise. No caso da presente pesquisa, uma professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental participou da atividade do sócia em relação à seguinte tarefa: suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em uma aula de produção escrita. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?

A instrução ao sócia, assim como os métodos de autoconfrontação utilizados na análise do trabalho, tem como objetivo promover “uma transformação do trabalho do sujeito mediante um deslocamento de suas atividades” (CLOT, 2007, p. 143-144). É, portanto, um instrumento de elaboração da experiência profissional que permite ao sujeito confrontar-se consigo mesmo, por meio da atividade do sócia.

A análise das relações entre o sujeito e sua própria atividade – objeto do trabalho de instrução – é dirigida para a atividade do sócia que incide sobre esse objeto. [...] Essa situação em que o sujeito dialoga consigo mesmo sob a restrição de uma relação com o outro torna sua própria experiência “alheia”. Esse efeito *pode* tornar-se causa de uma transformação da atividade. Diremos então que esta *pode* mudar de sentido ao se realizar em novas significações, depois de ter sido desvinculada de significações antigas em que o pensamento se achava “detido” (CLOT, 2007, p. 144).

O procedimento de instrução ao sócia, bem como a entrevista, possibilita ao pesquisador ouvir a própria voz do trabalhador sobre seu trabalho. A atividade educacional, de acordo com Schneuwly (2002 apud MACHADO 2009b), é constitutivamente interativa, e por isso não pode ser vista de forma mecânica. Nessa atividade, estão envolvidos o professor (o agente), o aluno (outro agente) e um conjunto de ferramentas semióticas que possibilitam o professor mediar os processos de desenvolvimento dos alunos. Ao professor cabe a criação de espaços que permitam as transformações almejadas por ele, todavia é o aluno o real agente de seu desenvolvimento. Decorre desse caráter interativo a importância de se ouvir o próprio professor, capaz de fornecer autênticas figuras de seu agir.

Ao Linguista Aplicado, no contexto apresentado, interessa a análise do texto produzido em situação de entrevista, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD e categorias de análise de uma semântica do agir, ancorados ao conceito de trabalho prescrito e real da Clínica da Atividade.

No próximo capítulo apresenta-se o contexto de formação continuada do professor entrevistado, bem como os textos sobre o ensino da escrita que envolveram esse processo de formação.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

2.1 Apresentação do capítulo

O segundo capítulo desta pesquisa pretende apresentar, inicialmente, fatos relevantes da história da política educacional brasileira, a partir da década de 1960, para uma melhor compreensão das circunstâncias sócio-histórico-sociais da educação no Brasil (MACHADO; GUIMARÃES 2009b) e da institucionalização de um referencial nacional para a formação de professores em serviço.

Apresentar-se-á também, o contexto sócio-histórico da formação continuada em produção escrita, no qual se inseriu o professor de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma Rede de Ensino Municipal do interior do Estado de São Paulo, que participou deste trabalho como sujeito de pesquisa.

Finalmente, propõe-se neste capítulo a apresentação dos documentos de caráter prescritivo, que foram entregues aos sujeitos de pesquisa, na ocasião do processo de formação continuada em produção escrita, para que se possa estabelecer ou não, relação entre as prescrições e o trabalho real do professor, analisada por meio de seu depoimento no procedimento de instrução ao sócio.

2.2 Circunstâncias sócio-histórico-culturais da política educacional brasileira a partir da década de 1960 e a formação de professores.

De acordo com Machado e Guimarães (2009b), a década de 1960 no Brasil foi fortemente marcada pela instauração de uma ditadura militar, em 1964, que perdurou por quase duas décadas.

A política educacional adotada na época culminou na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, cujo mote era o tecnicismo educacional, sendo a educação um instrumento para a formação de mão de obra.

O behaviorismo ou concepção sistêmica clássica era a concepção de ensino-aprendizagem dominante. O sujeito, de acordo com essas concepções, era considerado

um ser passivo, mero receptor de informações objetivas, fixas, imutáveis e de aplicação universal, cuja aprendizagem se dava pela repetição, memorização de informações e procedimentos.

A partir de meados da década de 1970, outras concepções sobre a educação começaram a aparecer, a partir das ideias de Althusser (1974 apud MACHADO; GUMARÃES, 2009b) e Piaget, em um movimento de oposição à ditadura, que se instaurava no país.

No início da década de 1980, a obra de Bakhtin e Voloshínov “Marxismo e filosofia da linguagem” (1929/1981) foi publicada no Brasil, em uma década que seria marcada por lutas políticas de resistência e queda da ditadura e suas consequentes mudanças na sociedade. Com o fim da ditadura e a presidência da república sendo transferida para as mãos dos civis, explica Machado e Guimarães (2009b), deu-se início um movimento de elaboração de uma nova Constituição, promulgada em 1988 e vigente até os dias atuais.

Nesse contexto de renovação emergiram reflexões sobre a educação em uma concepção socialista, isto é, “como prática social política e transformadora” (MACHADO; GUIMARÃES, 2009b, p.21) a partir da mobilização de um grupo de intelectuais de esquerda. Nesse mesmo contexto, as pesquisas de Vygotsky começaram a surgir no Brasil.

A década de 1990 teve seu início marcado pela primeira eleição direta presidencial, com Fernando Collor de Melo, destituído da presidência da República, por um processo de *impeachment*, dois anos depois de ter sido eleito. Na sequência, assumiram os presidentes Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, instaurando-se uma política econômica e educacional nacional neoliberal, que perdura até hoje.

O Brasil assinou o “Programa Mundial de Educação para Todos”, cuja implementação envolveu a contratação de técnicos do Banco Mundial. Foi promulgado, ainda nesta década, o “Plano Decenal de Educação para Todos”, em 1994, a partir do qual iniciaram-se grandes reformas educacionais. Nesse mesmo ano, sob orientação do Banco Mundial e outras instituições, iniciou-se a elaboração dos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, cujo impacto nos diferentes níveis de ensino, traria, entre eles, a oficialização de uma visão instrumental e de desenvolvimento econômico da educação, que deveria formar mão de obra para o mercado.

Esse movimento de reconstrução do país, que se iniciou na década de 1990, levou a uma mobilização de pesquisadores para uma intervenção na escola pública e à publicação, em 2002, pelo Ministério da Educação, dos “Referenciais para a Formação de Professores”, documento que será abordado na próxima seção.

2.3 Contexto de formação continuada dos professores de Anos Iniciais na temática da produção textual.

Os “Referenciais para a Formação de Professores”, publicados em 2002, pelo Ministério da Educação, assumem, entre suas principais metas, a *valorização do magistério*, o que inclui melhorias salarial, de condições de trabalho e de formação profissional do professor (BRASIL, 2002). O Ministro da Educação, na ocasião, Paulo Renato, escreve, neste documento:

É com o intuito de oferecer mais uma ferramenta útil ao processo de reedificação da escola brasileira, que este Ministério, coloca à disposição dos educadores, os Referenciais para a Formação de Professores. Esse trabalho tem por objetivo apoiar as Universidades e Secretarias Estaduais de Educação, na desafiadora tarefa de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores [...] O objetivo da formação de professores, de acordo com as concepções contidas nestes Referenciais é a sua profissionalização por meio do desenvolvimento de suas competências de modo a permitir que no cumprimento das suas funções estejam contempladas as dimensões técnicas, sociais e políticas que são igualmente importantes e imprescindíveis ao desenvolvimento do nosso país (BRASIL, 2002, p.5).

No que concerne à formação de professores, este documento trata tanto da formação inicial quanto da formação continuada de docentes, que atuam na Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Fundamental.

Como formação inicial compreendem-se os cursos de formação de professores, em Nível Superior, como o curso de Pedagogia e as Licenciaturas, por exemplo. A formação continuada corresponde aos cursos que o professor realiza ao longo do exercício do magistério, isto é, concomitantemente à atuação profissional. Esses cursos podem ser ofertados pela própria instituição educacional onde o professor atua, particular ou pública, por instituições de nível superior na oferta de cursos de Pós-graduação e de extensão, por exemplo, entre outros.

O conhecimento profissional dos docentes, segundo Brasil (2002), constrói-se ao longo do curso de formação inicial e das ações de formação continuada, a partir das quais o professor é convidado a refletir sobre sua prática e suas experiências, por meio da observação de situações didáticas reais ou hipotéticas.

Dentre os conhecimentos que se desenvolvem nas ações de formação, estão os conhecimentos sobre os educandos (crianças, jovens e adultos), sobre a educação (dimensões cultural, social e política), sobre cultura geral e profissional e sobre o *conhecimento pedagógico* (dimensões teórica e prática), sendo este último destaque nas ações de formação.

É com foco no conhecimento pedagógico, que ocorreram um conjunto de ações de formação continuada, em um Município do interior do Estado de São Paulo, onde leciona o sujeito de pesquisa.

No ano de 2012, a prefeitura municipal desse município, dando continuidade a um conjunto de ações de formação continuada, para professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º anos), que teve início em 2011, ofereceu uma formação de 10 horas na temática do ensino da produção escrita. Os docentes foram convocados a participar dos encontros de formação no horário de trabalho, mais especificamente no Horário de Trabalho Coletivo (HTC).

Os HTC são encontros de formação de professores, oferecidos pelos Orientadores Pedagógicos das instituições escolares ou Orientadores de Ensino da Secretaria de Educação, no horário de trabalho do professor, com vistas ao aprimoramento profissional. São foco desses encontros diversas propostas de formação, tematização da prática docente, trocas de experiências entre professores etc. Esses encontros ocorrem semanalmente, às terças e quintas-feiras, das 8h às 10h30 da manhã, para professores de Anos Iniciais, que optaram por uma jornada integral de trabalho.

A formação continuada, que será apresentada nesta pesquisa, fora planejada pela Secretaria Municipal de Educação, mais especificamente, pela Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais, composta, em 2012, por dez Orientadoras de Ensino. Todos os professores da rede de ensino, que participavam dos encontros de HTC em 2012, foram organizados em grupos de trabalho, de modo que pudessem participar dos encontros de formação. A temática da produção textual fora introduzida nos encontros de formação depois de os docentes terem participado de um ano de formação, em 2011, abrangendo as temáticas da alfabetização e letramento, modalidades organizativas

(projetos, sequências didáticas, atividades permanentes e ocasionais), gêneros de texto e ensino da leitura.

Os encontros de formação, com foco no ensino da produção escrita, foram subdivididos em quatro HTC, de duas horas e meia de duração cada. O quadro abaixo apresenta a pauta de formação do primeiro encontro:

Quadro 3: Pauta do primeiro encontro de formação de professores.

Pauta de Língua Portuguesa	
<p><i>“... ler e escrever não são ferramentas que se acrescentam à mente. Ler e escrever transformam a mente, de modo que estão indissociavelmente unidas não apenas para comunicar, pois permitem compartilhar os pensamentos dos outros além de comunicar os nossos aos demais, mas também, sobretudo, a pensar e a aprender. A mente alfabetizada é uma mente que tem à sua disposição excelentes estratégias para construir conhecimento.”</i> César Coll</p>	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os procedimentos envolvidos no processo de produção de texto; • Refletir sobre os encaminhamentos didáticos para a prática de produção de texto. 	
Atividades do Dia	
1) Acolhida – leitura do conto “Pedro Malazarte e o lamaçal colossal” – recontado por Ana Maria Machado	
2) Rede de Ideias: Anote uma dúvida e uma certeza que você tenha sobre o trabalho de produção escrita na escola:	
DÚVIDA	CERTEZA
3) Atividade coletiva - Leitura dos textos:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pedro Malazarte e o lamaçal colossal; ✓ Seis aventuras do Pedro Malazarte; ✓ O aniversário Malazarte. 	
Objetivos da leitura:	
<ul style="list-style-type: none"> • Ler para fruição, apreciação; • Ler para caracterizar as histórias de Pedro Malazarte; • Promover situações de apoio à produção. 	
4) Atividade em dupla: Proposta de produção textual.	
<ul style="list-style-type: none"> • Reescrita do Conto “Seis aventuras de Pedro Malazarte” inserindo um novo episódio. 	
Condições de Produção:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conto que irá compor um livro de Pedro Malazarte que será entregue aos 	

- alunos do 3º ano (interlocutor/ leitor do texto);
- ✓ Finalidade/intenção – (projeto) produzir um livro de contos – Pedro Malazarte, para ampliar o acervo literário dos alunos do 3º ano;
 - ✓ Imagem dos interlocutores – crianças entre 8 e 9 anos;
 - ✓ Gênero adequado – conto popular brasileiro;
 - ✓ Linguagem ou modos de dizer – linguagem literária adequada ao gênero – conto popular.

Elaboração de textos de apoio:

Tipos de cenários e ambientes em que passam as histórias	Tipos de pessoas que Pedro engana	Motivos para cometer suas artes	Tipos de enganação que Malazarte faz	Coletânea de frases de Pedro Malazarte (falas interessantes presentes nos contos)
---	--	--	---	--

- ⇒ O que sabemos sobre Pedro Malazarte?
- ⇒ Socialização dos textos de apoio.

Para saber mais...

Cascudo, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*, 8ª edição, São Paulo, Ed. Global, 2000.
Machado, Ana Maria. *Histórias à Brasileira 2: Pedro Malazarte e outras*. Companhia das Letrinhas, 2004.

Vida e obra de Câmara Cascudo - <http://www.memoriaviva.com.br/cascudo/>

Ao acessar o site, clique na imagem e em seguida, no link “vida”. Nele é possível encontrar vários outros links contendo dados da biografia de Câmara Cascudo. Para ter acesso à lista de obras do autor é só clicar no link *livros*. Algumas obras podem ser acessadas para leitura.

O trabalho com produção de texto - <http://www.novaescola.abril.com.br>

Ao acessar o site clicar no link tudo sobre produção de texto e, em seguida no link produção de texto na alfabetização. Nele, no link palavra de especialista, o professor pode acessar entrevistas com Ana Teberosky e Telma Weiz falando sobre a importância do trabalho com texto na alfabetização.

No site da revista Escola, também é possível acessar o vídeo “A reescrita no percurso de autoria”, clicando no link YouTube.

Imagem da obra <http://www.google.com.br>

Para ter acesso à imagem da obra "Contos Tradicionais do Brasil", ao entrar no google o professor digita o nome da obra na caixa de pesquisa, clica no link *imagens* e em seguida no link *pesquisar imagens*.

Fonte: Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais de um município do Estado de São Paulo.

Conforme mostra o quadro 3, o primeiro encontro de formação na temática da produção escrita, tinha como objetivos a tematização dos procedimentos envolvidos em uma produção escrita e os encaminhamentos didáticos que o professor precisa planejar para que esses procedimentos sejam contemplados no ensino.

Foi escolhido, pela Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais, o gênero de texto *conto popular*, para a organização das atividades de leitura e escrita dos encontros de formação, mais especificamente, três contos envolvendo o personagem *Pedro Malazarte*: *Pedro Malazarte e o Lamaçal Colossal*, de Ana Maria Machado; *Seis Aventuras de Pedro Malazarte*, de Luís da Câmara Cascudo e *O aniversário Malazarte*, extraído da Internet (vide Referência).

Após a leitura dos contos (item 3 da pauta), a partir dos objetivos de leitura propostos – ler para apreciar, deleitar – iniciou-se o trabalho de elaboração de *textos de apoio*, com o objetivo de caracterizar as histórias de Pedro Malazarte. Os *textos de apoio*, nomenclatura criada pela Coordenadoria de Anos Iniciais, a partir de cursos e materiais oferecidos pela Escola da Vila⁶ (textos intermediários), são listas de elementos textuais (do gênero) e linguístico-textuais (notacionais) que servem de apoio à produção escrita dos alunos. Na pauta apresentada no Quadro 1, esses textos aparecem na forma de um quadro, com itens de elementos textuais a serem completados pelos professores, participantes das oficinas, a partir da leitura dos contos de Pedro Malazarte. Compõem esse quadro os itens: tipos de cenários e ambientes em que se passam as histórias, tipos de pessoas que Pedro engana, motivos para cometer suas artes, tipos de enganação que Malazarte faz, coletânea de frases de Pedro Malazarte e características de Pedro Malazarte. Os professores, em grupos, preencheram o quadro, consultando os contos lidos e, no final do encontro, o socializaram. Segue um exemplo de texto de apoio preenchido pelo grupo de professores, no quadro 4:

⁶ Escola da Vila - instituição de ensino particular - situada na cidade de São Paulo, que possui um Centro de Formação do Educador, a partir do qual foram utilizados alguns materiais relacionados ao ensino da escrita, de cursos oferecidos por essa instituição, que serão apresentados nesta dissertação de mestrado, seção 3 do Capítulo 2.

Quadro 4: Exemplo de *texto de apoio* preenchido pelos professores nos encontros de formação.

Tipos de cenários e ambientes que passam as histórias	Tipos de pessoas que Pedro engana?	Motivos para cometer suas artes?	Tipos de enganação que Malazarte faz?	Coletâneas de frases de Pedro Malazarte? (falas interessantes presentes nos contos)
<p>Estradas, Fazendas, Sítios, Vilarejos, Povoados, Campo, Em algumas casas, Pequenas cidades, Roça, Interior, Cidades pobres, Floresta, Feira, Mercado, Vendinha</p>	<p><u>Pessoas:</u> Pão duros, Egoístas, Gananciosas, Burras, Exploradoras, Injustas, Ricas, Muquiranas, Sovinas, Más, Esnobes, Insuportáveis</p>	<p>Vingança, Travessura, Dinheiro, Conseguir comida, Dar uma lição a alguém, Fazer justiça, Conseguir um cantinho na casa de alguém quando está cansado</p>	<p>Árvore que dá dinheiro, panela mágica, urubu que fala.</p>	<p>“sou um pobre viajante, faminto e cansado, venho andando de muito longe, há três anos, três meses, três semanas, três dias, três noites e três horas” (fome, cansaço, nunca para em algum lugar)</p> <p>“mas essa arvore não é uma arvore qualquer, ela dá dinheiro” (esperteza, tentando enganar alguém)</p> <p>“não vendo por menos de 7000” e “ele caiu na armadilha, mas preciso de mais dinheiro” (sempre quer ganhar mais, não se contenta com pouco).</p> <p>“ou você joga fora ou guarda para enganar outro bobo” (esperteza, deboche).</p>

Fonte: Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais de um município do Estado de São Paulo.

Todo esse trabalho de elaboração de listas de apoio para caracterizar o conto popular e o personagem de Pedro Malazarte, visa a atender à proposta do item 4 da pauta: a produção textual de uma reescrita do conto “Seis Aventuras de Pedro Malazarte”, inserindo-se a ele um novo episódio.

Cabe aqui uma definição do que está sendo considerado “reescrita”, no trabalho com a produção textual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Segundo Teberosky (1992, p.94), “o exercício da reescrita faz parte de um procedimento mais geral que dá lugar à citação, à imitação, à simulação, à paráfrase”. Dito de outra forma, reescrever um texto significa recontá-lo, com suas próprias palavras, procurando manter-se fiel à história narrada e à linguagem literária do conto reescrito, inclusive podendo-se utilizar expressões do próprio conto original. Teberosky (1992, p.94) explica, sobre a reescrita: “Não estimulamos uma transcrição mecânica do original nem uma cópia, mas uma produção que coincidissem com a do texto-fonte [...] o grau de coincidência depende da capacidade das crianças, das condições da tarefa e do tipo de texto a ser reescrito”.

Os *textos de apoio*, em se tratando de um trabalho com a reescrita, cumprem o importante papel de ampliar e melhorar as condições de realização da tarefa de reescrever um texto, a partir da exposição e consulta a diversos registros escritos (listas), elaborados pelos próprios alunos na etapa de leitura do texto, na condição de servirem de apoio à escrita.

Na sequência da formação continuada, a pauta do segundo encontro trazia como foco a reescrita, pelos professores, de um dos contos estudados – Seis Aventuras de Pedro Malazarte. A produção escrita, como mostra a pauta abaixo, previa não só a reescrita do conto, como também a criação e inserção de um novo episódio a ele.

Quadro 5: Pauta 2 de formação de professores de Anos Iniciais na temática do ensino da escrita.

Pauta de Língua Portuguesa	
<i>“Escrevo porque à medida que escrevo vou entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são...”</i> Clarice Lispector	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os procedimentos envolvidos no processo de produção de texto; • Refletir sobre os encaminhamentos didáticos para a prática de produção de texto. 	
Atividades do Dia	
1) Acolhida – Vídeo	
2) Atividade em grupo:	
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do conto - Seis Aventuras de Pedro Malazarte; • Recapitulação do texto – lista de episódios. • Socialização dos grupos. 	
3) Atividade em duplas:	
Planejar o texto considerando os seguintes aspectos:	
→ qual a adivinhação que vai incluir?	
→ em que parte do texto essa enganação será inserida? Retomar a lista de episódios.	
→ o que vai acontecer com a adivinhação do urubu?	
<i>“O planejamento deve centrar-se no que escrever e de que forma: ter algo para dizer e ideias de como fazê-lo.” (Miruna Kayano Genoino)</i>	
4) Textualização (em duplas):	
<ul style="list-style-type: none"> • Reescrita do Conto inserindo um novo episódio. 	
CAFÉ	
5) Reflexão sobre o processo de textualização:	
✓ Quais foram os desafios?	
✓ Os textos de apoio ajudaram a superar as dificuldades?	
✓ Que outros textos de apoio poderiam ser elaborados pelas crianças?	
✓ Como ficou a primeira versão do texto?	
6) Avaliação dos encontros	
Para saber mais...	
CASCUDO, Luís da Câmara. <i>Contos tradicionais do Brasil</i> , 8ª edição, São Paulo, Ed. Global, 2000.	
CARDOSO, B.: EDNIR, M. <i>Ler e escrever muito prazer!</i> São Paulo: Ed. Ática, 1998	
http://www.recantodasletras.com.br/contos/1034502	
KOCH, Ingedore G. V. <i>“Desvendando os segredos do texto”</i> . São Paulo. Ed. Cortez, 2011.	
KOCH, Ingedore G. V, ELIAS, Maria Vanda. <i>“Ler e escrever – estratégias de produção de texto”</i> . São Paulo, Editora Contexto, 2011.	

Fonte: Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais de um município do Estado de São Paulo.

Como se pode ver, no quadro acima, o segundo encontro de formação iniciou-se com uma releitura do conto *Seis Aventuras de Pedro Malazarte* (item 2 da pauta), uma

vez que foi esse o texto escolhido pela formadora para ser reescrito pelo grupo de professores.

Segundo Teberosky, a reescrita só pode ser realizada com sucesso se aquele que a realiza possui o texto de memória, isto é, se o escritor for capaz de reproduzir a história mentalmente, a partir do conhecimento que se tem dela. “O texto memorizado é uma variação com relação ao texto-fonte, com elementos que se mantêm e outros que se modificam”, afirma a autora (1992, p.43).

Após a leitura do conto, a formadora fez uma recapitulação da história, ainda no item 2 da pauta, elaborando coletivamente outro *texto de apoio* à escrita: uma **lista de episódios** do conto. No quadro abaixo, encontram-se o conto e a lista de episódios elaborada por um grupo de professores:

Quadro 6: Conto *Seis aventuras de Pedro Malazarte*; texto de apoio *lista de episódios* do conto.

Seis Aventuras de Pedro Malazarte

Não podendo ficar sossegado, Malazarte largou a casa, indo correr mundo. Logo no primeiro dia encontrou um urubu com uma perna e uma asa quebrada, batendo no meio da estrada. Agarrou o urubu e meteu-o dentro de um saco, seguindo caminho. Ao anoitecer estava diante de uma casa grande e bonita, alpendrada. Pela janela viu uma mulher guardando vários pratos de comidas saborosas e garrafas de vinho. Bateu e pediu abrigo, mas a mulher recusou, dizendo que não estava em casa o marido e ficava feio ter um homem de portas adentro. Malazarte foi para debaixo de uma árvore e reparou na chegada de um rapaz ainda moço, recebido com agrados pela dona da casa que o levou imediatamente para jantar. Iam os dois começando a refeição quando o dono da casa apareceu montado num cavalo alazão. O rapaz pulou uma janela e fugiu. Malazarte deu tempo para o dono da casa mudar o traje e tornou a bater e pedir dormida. O dono apareceu e mandou-o entrar, lavar as mãos e ir jantar com ele.

A comida que apareceu era outra, bem pobre e malfeita. Malazarte, sempre com o urubu dentro do saco, deu com o pé, fazendo-o roncar, começou a falar baixinho, como se estivesse discutindo.

- Com quem está falando? – perguntou o dono da casa.
- Com esse urubu.
- Urubu falando?
- Sim, senhor, falando e adivinhando. Esse urubu é ensinado a adivinhar.
- E o que ele está adivinhando agora?
- Está me dizendo que naquele armário há um peru assado, arroz de forno, bolo de milho e três garrafas de vinho.

– Não me diga... Procura aí, mulher!

A mulher procurou e, fingindo-se assombrada pela surpresa, encontrou tudo quanto anunciara o urubu e trouxe os pratos e o vinho para a mesa. Comeram fartamente e o dono quis comprar o urubu. Pela manhã Malazarte, muito contrariado, aceitou o dinheiro alto e foi embora, deixando o urubu que nunca mais adivinhou coisa alguma.

Lista de Episódios do Conto

1. Pedro encontra urubu.
2. Mete-o num saco.
3. Pede dormida.
4. Mulher recusa.
5. Rapaz chega.
6. Marido chega.
7. Rapaz foge.
8. Pedro pede dormida.
9. Homem convida-o para jantar.
10. Urubu adivinha.
11. Comem fartamente.
12. Homem compra urubu.
13. Pedro vai embora com dinheiro.

Fonte: Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais de um município do Estado de São Paulo.

No item 4 da pauta, conforme Quadro 5, os professores, após a recapitulação dos episódios, começam, propriamente dita, a etapa de reescrita do conto, a partir da elaboração do planejamento do texto (item 3), tendo em vista a tarefa de inserir a ele um novo episódio, ou seja, uma nova adivinhação para o “personagem” do urubu. O quadro 7 apresenta o modelo de planejamento de texto entregue aos professores para a realização da atividade.

Quadro 7: Impresso de planejamento da inserção do novo episódio ao conto.

Nova adivinhação do urubu	Em que parte do texto essa adivinhação será incluída? Retome a lista de episódios	O que vai acontecer após a adivinhação do urubu (novos episódios)?

Fonte: Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais de um município do Estado de São Paulo.

Após realizada a etapa do planejamento, em dupla de professores, passou-se à tarefa da *textualização*, ou seja, da reescrita do conto, com o acréscimo do novo episódio.

O objetivo das atividades com textos é o desenvolvimento da *textualidade*, isto é, das construções linguísticas que constituem a linguagem-que-se-escreve. Assim, os textos deverão ser compostos a partir de transformações de histórias conhecidas e reconhecidas, histórias com pequenas modificações, reproduzidas em contextos diferentes: por exemplo [...] contextos orais com destino escrito – ditados para serem registrados [...]. As transformações dão origem aos gêneros. A diversidade de contextos dá origem a diferentes *registros* dentro do mesmo gênero [...]. Quando influímos sobre as condições de produção da linguagem a partir de transformações e de diversificação de contextos, estamos trabalhando sobre o conhecimento da linguagem escrita (TEBEROSKY, 1992, p.63-64).

Tomando-se a citação acima, de Teberosky, é que se adotou, nos encontros de formação de professores, o termo *textualização* para designar a etapa de produção escrita do conto, a partir do que a autora postula como objetivo de uma atividade com texto: o desenvolvimento da *textualidade*. A autora também relata a importância de se propor reescritas de textos com pequenas transformações ou modificações na história, para o desenvolvimento da linguagem escrita, o que justifica a inserção de um novo episódio a uma história conhecida, por exemplo.

É relevante ressaltar também, em relação à etapa da *textualização*, os diferentes papéis que os integrantes de uma dupla devem exercer quando da tarefa de reescrever um texto: *ditante e escriba*.

O *ditante* tem como foco a “linguagem-que-se-escreve”, assim denominada por Teberosky, isto é, o ditar o texto ao *escriba*, conforme as características de uma linguagem literária, de um texto narrativo. Ao *escriba* caberá, então, registrar através da escrita, o texto que está sendo ditado, ocupando-se com maior ênfase dos aspectos linguísticos, notacionais do texto escrito.

A reescrita torna mais fácil a tarefa de escrever, pois “desocupa” o escritor da tarefa de criação, de invenção de uma história, por exemplo. Da mesma forma, ao ser *escriba* foca-se mais nos aspectos notacionais e, ao ser *ditante*, nos discursivos.

Finalizada a etapa de textualização do conto pelas duplas de professores, o formador recolheu os textos do grupo para a continuidade da formação, nos dois últimos encontros, e passou a um momento de reflexão sobre os desafios da tarefa realizada – item 5 da pauta do segundo encontro de formação.

Na sequência, o terceiro encontro de formação ocorreu conforme pauta apresentada no Quadro 8.

Quadro 8: Pauta 3 de formação de professores de Anos Iniciais na temática do ensino da escrita.

Pauta de Língua Portuguesa	
<i>“... Ninguém escreve para si, a não ser um monstro de orgulho. A gente escreve para ser amado, para atrair, para encantar.”</i>	
<i>Mário de Andrade</i>	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os procedimentos envolvidos no processo de produção de texto; • Refletir sobre os procedimentos do escritor e fundamentalmente a etapa da revisão, compreendendo-a como uma oportunidade aos alunos de avaliarem seus textos e tomarem a escrita como objeto de reflexão, avançando na construção de conhecimentos sobre a língua escrita; • Perceber que as ações e intervenções docentes precisam ser planejadas. 	
1. Rede de Ideias (individual) –	
O que você entende por revisão de textos e como desenvolve essa etapa da produção textual com seus alunos?	
Revisar é o mesmo que corrigir? Explique.	
2. Revisão Textual: Seis Aventuras de Pedro Malazarte; reescrita com inserção de um novo episódio.	
<ul style="list-style-type: none"> • Aspecto Discursivo: coerência textual na inserção do novo episódio; tempo verbal da narrativa. 	

- **Aspecto Linguístico-discursivo:** discurso direto.

Para saber mais ...

Koch, Ingedore Villaça. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. Editora Contexto.

Revista Nova Escola – Junho / Julho – 201; n° 253. Pág. 64 a 67: O ontem, o hoje e o amanhã nos textos das crianças, por Noêmia Lopes.

Coleção “Trabalhando com os Gêneros do discurso” – NARRAR; CONTO DE FADAS – Eliana Gagliardi e Heloisa Amaral – FTD.

Fonte: Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais de um município do Estado de São Paulo.

Como mostra o quadro acima, o terceiro encontro de formação iniciou-se com a leitura, pelo formador, de um conto reescrito por uma das duplas de professores (item 1 da pauta). A ideia era mostrar aos docentes como uma proposta de reescrita pode se apresentar como uma atividade bastante criativa e interessante, quando se toma um texto e o reescreve a sua própria maneira. Também a inserção de um novo episódio ao conto original trouxe mudanças ao texto e seria o foco de uma das etapas de revisão para as quais os textos seriam submetidos.

A atividade 2, na sequência do encontro, procurava levantar com o grupo de professores as diferenças entre corrigir um texto e revisá-lo. Segundo Teberosky (1992), há toda uma metodologia que envolve as propostas de reescrita. Essa metodologia engloba alguns passos, a saber: a leitura e os comentários da história a ser reescrita, as análises do texto-fonte e consultas a esse texto para melhor compreendê-lo, a reescrita em si, a leitura do texto reescrito, sua revisão e edição final. Na revisão textual, explica Teberosky (1992, p. 93), “ocorre um desdobramento e distanciamento nos sujeitos, que depois de atuarem como escritores deverão atuar como leitores julgando seu próprio produto”. Pode-se dizer, então, que a revisão textual é uma etapa da produção escrita na qual os escritores têm a oportunidade de tomar consciência do processo de aprendizagem no qual estão envolvidos e assim, ter a possibilidade julgar seu próprio trabalho, fazendo alterações nele tantas quantas forem necessárias.

É claro que, como os escritores nas salas de aulas são aprendizes, caberá ao professor orientar o que será revisado nos textos após a sua reescrita inicial. No terceiro encontro de formação, as decisões sobre o que seria revisado, a partir da reescrita inicial dos professores, foram tomadas pela formadora, a partir da análise dos textos produzidos e os problemas que neles se apresentaram. O item 3 da pauta revela os problemas identificados nos textos dos docentes e que foram foco nas etapas da revisão:

a coerência na inserção do novo episódio ao conto *Seis Aventuras de Pedro Malazarte*, o tempo verbal da narrativa (passado) e o discurso direto nas falas das personagens.

A formadora recortou trechos dos contos dos professores com os problemas selecionados para as etapas de revisão e os docentes fizeram alterações em seus textos de forma a corrigir os problemas. O quadro abaixo apresenta um trecho discutido com o grupo de docentes.

Quadro 9: trecho da reescrita de uma dupla de professores com problemas no tempo verbal da narrativa e discurso direto.

<p>...Depois de comer e se faltar, Malazarte novamente <u>cutuca</u> o urubu e <u>começa</u> a cochichar com ele, o dono da casa pergunta, “<u>o</u> que ele está adivinhando agora”? <u>ele</u> está dizendo que dentro da gaveta tinha uma torta de limão. Depois de comer a sobremesa...</p>

Fonte: Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais de um município do Estado de São Paulo.

As etapas de revisão diferenciam-se da tradicional correção de textos que é realizada, preferencialmente, pelo professor. Na correção, as decisões sobre o que deve ser melhorado no texto ficam a cargo do professor e os escritores mal tomam ciência delas. Na revisão, as decisões sobre o que deve ser melhorado no texto são compartilhadas por professores e alunos, sendo esses os responsáveis por encontrar formas de corrigir os problemas identificados em seus textos, a partir da consulta a textos-fonte e aos textos de apoio elaborados nas etapas anteriores à reescrita do texto.

No último encontro de formação, conforme mostra o quadro 10 abaixo, foram retomadas todas as etapas que envolvem o ensino da escrita, o que denominou-se de *Procedimentos de Escritor*; foram apresentadas algumas variações nas propostas de reescrita para garantir uma evolução no grau de complexidade da tarefa e foram entregues alguns textos para posterior leitura e estudo pelos professores, textos esses que serão chamados de “documentos do entorno-precendente” e serão melhor abordados na seção seguinte.

Quadro 10: Pauta 4 de formação de professores de Anos Iniciais na temática do ensino da escrita.

<p><i>Pauta de Língua Portuguesa</i></p> <p><i>“As rasuras, as manchas, a caprichosa geometria de linhas, de riscos, de espirais entrecruzadas, de notas e anotações na margem, que agora desaparecem no volume impresso, estiveram integradas à escrita. Continuam fazendo parte dela, só que em outro espaço que foi abolido, o do manuscrito; transformaram-se aí em uma escrita secreta, em elementos dessa pré-história do manuscrito que ninguém (ou bem poucos) poderá ler, interpretar ou decifrar.”</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Augusto Roa Bastos</i></p>		
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os procedimentos envolvidos no processo de produção de texto; • Refletir sobre os procedimentos do escritor e fundamentalmente a etapa da revisão, compreendendo-a como uma oportunidade aos alunos de avaliarem seus textos e tomarem a escrita como objeto de reflexão, avançando na construção de conhecimentos sobre a língua escrita; • Perceber que as ações e intervenções docentes precisam ser planejadas. 		
<p>1. Acolhida – Marcas de revisão por escritor experiente (Guimarães Rosa)</p>		
<p>2. Retomada das etapas vivenciadas:</p> <p><u>Procedimentos de Escritor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Repertoriar os alunos por meio da leitura de vários textos do gênero de foco: conto popular; ○ Reconto dos textos estudados; ○ Produção de Textos Intermediários / Textos de Apoio; ○ Planejamento do texto <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle; margin-left: 20px;"> <tr> <td style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">}</td> <td> Lista de Episódios Inserção do novo episódio Outros </td> </tr> </table> ○ Textualização; ○ Revisão Textual; ○ Edição. 	}	Lista de Episódios Inserção do novo episódio Outros
}	Lista de Episódios Inserção do novo episódio Outros	
<p>3. Percorso autoria: variações nas propostas de reescrita.</p>		
<p>4. Por que trabalhar em duplas?</p>		
<p>5. Modalidades Organizativas no trabalho com a Produção Textual.</p>		
<p>6. Avaliação dos encontros.</p>		

Fonte: Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais de um município do Estado de São Paulo.

2.4 Documentos do entorno-precedente ao agir em relação ao ensino da produção escrita

Segundo Bronckart (2004 apud Lousada, 2011), o agir humano não é acessível apenas pela sua observação, mas, sobretudo, pelas interpretações verbais de seus actantes, isto é, pelos textos.

Os textos podem contribuir para o processo de reconfiguração do agir humano, uma vez que:

[...] o agir só existe nos processos interpretativos, daí a necessidade de analisá-lo a partir dos textos que o comentam. Nesse sentido, podemos dizer que, para a compreensão do trabalho enquanto forma de agir e para entender a morfogênese desse agir, precisamos ter acesso aos textos que apresentam as interpretações dos actantes sobre ele (BRONCKART, 2004 apud LOUSADA, 2011, p. 63).

Isso posto, nesta seção, serão apresentados textos anteriores à ação do professor (documentos do entorno-precedente), entregues aos docentes no último encontro de formação, para que melhor se possa identificar e interpretar as contribuições das formações, apropriadas e interiorizadas pelos sujeitos de pesquisa, que se constituíram ou não em representações individuais, tornando-se uma espécie de guia para suas ações futuras em relação trabalho educacional, mais especificamente, ao ensino da escrita.

Os documentos do entorno-precedente pertencem ao que o ISD chama de *trabalho prescrito* e, segundo Bronckart (2008, p.132) são

documentos produzidos pelas instituições ou empresas com o objetivo de preparar, organizar e planificar o trabalho. Esses documentos são, essencialmente, textos que definem as tarefas específicas que devem ser realizadas, que pré-atribuem essas tarefas a categorias particulares de actantes e que tematizam diversos aspectos das condições de realização das tarefas, do controle de sua eficácia etc.

No quadro teórico do ISD, esses documentos foram denominados, inicialmente, de *textos prescritivos*; todavia, por não se encontrar neles apenas uma dimensão prescritiva explícita do trabalho a se realizar, foram então denominados *textos prefigurativos*, uma vez que propoiam figuras antecipadas do agir em determinada situação de trabalho. Após exame mais aprofundado desses textos pelos pesquisadores, mostrou-se o termo *prefigurativo* um pouco restrito ao que de fato seriam esses documentos, visto que, além de antecipar as formas de agir, também apresentavam

outras finalidades, sendo finalmente denominados de *textos* ou *documentos do entorno-precedente ao agir*.

Nesta pesquisa, aos documentos do entorno-precedente ao ensino da escrita não incidirão análises de seu contexto de produção, gênero de texto, grau de explicitação da prescrição ou injunção, nem mesmo serão analisados os tipos de discursos ou outras estruturas linguísticas mobilizadas em seu desenvolvimento. O que se propõe, ao apresentar os documentos do entorno-precedente ao agir, é possibilitar a identificação de uma interdependência ou não, entre aspectos da configuração da ação de ensinar a escrever tematizados e o agir linguageiro do professor entrevistado.

Bronckart (2008, p. 133) afirma que os textos provenientes das entrevistas ou instrução ao sócia pertencem ao *trabalho avaliado* ou *interpretado* pelos actantes e mostram “o que emerge na consciência discursiva desses actantes na situação específica da entrevista e deveriam (ou poderiam) conter segmentos de construção verbal de ações, sob seu ângulo interno, isto é, tais como elas são concebidas ou vividas por eles.”

Os textos do entorno-precedente entregues aos professores no último encontro de formação referem-se aos itens 2, 3, 4 e 5, explicitados na pauta do último encontro, no Quadro 8.

O primeiro texto intitulado *Procedimentos de Escritor*⁷, cujo excerto encontra-se no Quadro 9 e integralmente como parte dos anexos deste trabalho acadêmico, refere-se aos procedimentos que um escritor precisa pôr em jogo quando da produção escrita de um texto. Refere-se também, às práticas de ensino da escrita necessárias ao professor para que possibilite a aprendizagem de todos os procedimentos que a escrita de um texto requer. De certa forma, esse texto retoma as etapas vivenciadas pelos professores nos encontros de formação.

Quadro 11: excerto do texto “Procedimentos de Escritor”.

Aprender a centrar-se em diferentes problemas e em distintos momentos.

- 2.1 É preciso que as crianças tenham a oportunidade de lidar com as práticas de escrita que socialmente existem.
- 2.2 É preciso que as situações de produção de textos se configurem como situações-problema: que as crianças tenham que refletir e buscar soluções (retomando modelos ou buscando novos) para os desafios que encontram.

⁷ Texto oferecido pela Escola da Vila - instituição de ensino particular - situada na cidade de São Paulo, que possui um Centro de Formação do Educador, em um de seus cursos sobre o ensino e a aprendizagem da escrita.

2.3 É preciso que sejam colocadas em situações em que escrevem por razões diversas e considerando leitores diversos.

2.4 É preciso, ainda, que lidem com essas questões em diferentes momentos da escolaridade, pois a cada vez, têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, considerando-se o que já sabe um escritor experiente.

Obs.: Que ideias transmitir? Como colocar em palavras da língua escrita? Como usar o sistema de escrita e todas as normas? Esses são os problemas nos quais as crianças precisam se centrar, concentrando mais energia em cada um deles, em momentos distintos.

Fonte: Escola da Vila.

Ainda no texto *Procedimentos de Escritor*, o professor poderá refletir sobre os diferentes papéis que as crianças podem assumir durante a etapa da textualização (item 4 da pauta – por que trabalhar em duplas?), conforme mostra o excerto abaixo:

Quadro 12 – Excerto do texto “Procedimentos de Escritor” a respeito dos diferentes papéis durante a textualização.

DITAR AO PROFESSOR OU A UM COLEGA (DITANTE):

- Possibilidade de centrar-se nas questões referentes à língua que se escreve; de ensaiar as formas mais adequadas de transformar em linguagem escrita ideias que desejam transmitir;
- Por outro lado, podem observar o escriba e confrontar seus conhecimentos acerca da escrita.

Obs.: Necessidades de considerarmos os diferenciais quando se dita para o professor e quando se dita para o colega/possibilidade de confronto é maior quando se tem um par mais próximo.

Fonte: Escola da Vila.

O segundo texto, intitulado *Possíveis variações nas propostas de reescrita*, foi organizado pela Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais para orientar os professores quanto ao trabalho com a reescrita, ao longo do Ensino Fundamental 1. O texto apresenta diferentes propostas, com diferentes graus de complexidade e desafios. Abaixo segue um excerto do documento, com propostas de atividades de escrita para turmas de 4º ano. O texto completo faz parte dos anexos desta pesquisa.

Quadro 13: Excerto do texto *Possíveis variações nas propostas de reescrita*.

Turmas	4º ano
Desafio inicial em relação à linguagem escrita	Predomínio de propostas de reescrita <u>com alterações no texto original</u> (dupla). Possíveis alterações: mudanças no desfecho, inclusão de outro personagem, inclusão de um elemento mágico, inclusão de um episódio. Foco do aluno: aspectos textuais e notacionais. Planejamento da inserção/mudança proposta para o conto, onde inserir/ alterar, consequências desse novo item, coerência/ coesão em relação ao texto.
Desafio intermediário em relação à linguagem escrita	Predomínio de propostas de reescrita com alterações no texto original (individual). Possíveis alterações: mudanças no desfecho, inclusão de outro personagem, inclusão de um elemento mágico. Foco do aluno: aspectos textuais e notacionais. Planejamento da inserção/mudança proposta para o conto, onde inserir/ alterar, consequências desse novo item, coerência/ coesão em relação ao texto.
Desafio mais avançado em relação à linguagem escrita	<u>Predomínio de propostas de produção de texto intermediário entre a reescrita e a criação</u> tendo como referência um conto lido ou personagem conhecido, por exemplo. Possível proposta: escrever um conto inédito tendo Pedro Malazarte como personagem principal (mantendo-se as características do personagem e suas ações). Foco do aluno: aspectos textuais e notacionais. Planejamento do conto mantendo-se as características do gênero, do personagem e suas ações - coerência, linguagem.

Fonte: Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais de um município do Estado de São Paulo.

Os últimos textos entregues aos professores, ao final dos encontros de formação sobre o ensino da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, relacionavam-se às diferentes formas de organização dos conteúdos curriculares: as modalidades organizativas. O primeiro texto, cujo excerto encontra-se no Quadro 14, intitulado *Os projetos didáticos*, refere-se às modalidades

organizativas – projetos e sequências didáticas. O segundo texto é composto por um projeto⁸ de narração e produção de contos populares (Quadro 15).

Quadro 14: Excerto do texto “Os projetos didáticos”.

Por que se ocupar de projetos da didática da leitura e da escrita?

- Forma de organizar as situações didáticas em sala de aula, entendendo que a forma de apresentar um conteúdo já modifica o próprio conteúdo – projetos como possibilidades de apresentação de diferentes conteúdos.
- Nos projetos o objeto de ensino não é o texto em si, mas a prática social que com ele se desenvolve, assim contextualiza-se o conhecimento nas práticas de leitura e escrita.
- Organiza o trabalho de forma a diferenciar-se de atividades variadas em torno de um texto uma vez que:
 - o texto não é o pretexto para exemplificar o conteúdo; é a situação de produção que permitirá a reflexão sobre os conteúdos selecionados.
 - esses conteúdos não são apresentados antes do trabalho com o texto e passam a ser discutidos nas próprias situações de interpretação e produção textual.

Fonte: Escola da Vila.

Quadro 15: excerto do projeto de narração e produção de contos populares.

PROJETO – NARRAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONTOS POPULARES¹



(4º ANO)

Justificativa

Narrar oralmente histórias conhecidas significa nada mais do que “falar linguagem escrita”. Se nossa intenção é que as crianças sejam capazes de participar de diferentes práticas de escrita, leitura e oralidade, nada mais importante do que aproximá-las, dentre outros, dos textos narrativos. Além do interesse pela literatura, essa proposta permite que as crianças ampliem seus conhecimentos sobre a linguagem e os recursos utilizados quando a intenção é encantar os leitores.

Fonte: Escola da Vila.

Apresentados os documentos do entorno-precedente ao agir em relação ao ensino da escrita, passaremos ao texto oral produzido pelo sujeito de pesquisa em situação de instrução ao sócia.

⁸ Projeto oferecido pela Escola da Vila - instituição de ensino particular - situada na cidade de São Paulo, que possui um Centro de Formação do Educador, em um de seus cursos sobre o ensino e a aprendizagem da escrita.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES

3.1 Apresentação do capítulo

Neste capítulo, apresenta-se o sujeito de pesquisa e o contexto sócio-histórico de produção do texto proveniente da instrução ao sócia, produzido para ser objeto de análise dessa pesquisa de mestrado.

Apresentar-se-ão, também, os procedimentos de análise dos textos coletados na instrução ao sócia: análise das características globais e infraestrutura geral, a partir do modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2012) e procedimentos de análise com base em categorias de uma semântica do agir.

3.2 O sujeito de pesquisa

Participa dessa pesquisa um professor de Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, de um município do interior do Estado de São Paulo, cujo texto foi produzido em situação de instrução ao sócia, transcrito e analisado, procurando-se responder ao grande objetivo da pesquisa: identificar e interpretar, em um texto produzido pelo próprio professor, as representações que esse profissional da educação, tem sobre o ensino da escrita, após um processo de formação continuada.

Como condição prévia à aplicação do procedimento metodológico da instrução ao sócia, o professor foi contatado pela pesquisadora para que fosse informado de que participaria de uma entrevista.

Na ocasião da coleta de dados, apresentou-se o tema central dessa pesquisa – as representações de professores sobre a tarefa de ensinar a escrever – bem como a metodologia da instrução ao sócia – o sujeito de pesquisa instrui oralmente um professor eventual, a pedido do pesquisador, sobre como proceder em uma aula de produção

escrita, na eventualidade de esse ter de substituí-lo em seu trabalho. Originalmente, a instrução ao sócia pressupõe uma orientação dada ao próprio pesquisador. Nesta pesquisa, devido ao fato de que a pesquisadora corresponde também à formadora da professora sujeito de pesquisa, optou-se por criar um “professor eventual sócia”, numa tentativa de deixar a professora mais “à vontade” para expor seus conhecimentos sobre o ensino da escrita, sem a preocupação de ter que contemplar em sua fala todas as orientações dadas pela formadora nas oficinas de formação.

Ainda na ocasião da coleta de dados, foi entregue ao docente o termo de consentimento livre e esclarecido, solicitado pelo Comitê de Ética, para a realização dessa pesquisa.

No momento da instrução ao sócia, a pesquisadora coletou alguns dados sobre a vida profissional do sujeito de pesquisa, de forma a constituir o contexto sócio-histórico de produção que será, logo adiante, apresentado.

A entrevista foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita pela pesquisadora. Somente o material verbal (linguístico) foi transcrito e analisado nessa pesquisa. Outros elementos de comunicação não-verbal (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), como os comportamentos corporais, por exemplo, posturas, gestos e mímicas do participante da entrevista não foram transcritos e analisados.

Durante a entrevista (inspirada na instrução ao sócia), o sujeito de pesquisa dirigiu seus comentários a um destinatário criado pelo pesquisador – um professor eventual, substituto. Um professor eventual ou substituto é um profissional graduado, que não mantém vínculos empregatícios ou estatutários com uma rede de ensino municipal e cumpre apenas o papel de substituir os professores regentes quando de sua ausência. Para o sujeito de pesquisa, esse professor eventual constitui-se em uma representação de um professor que não possui responsabilidades perante sua turma de alunos, pois eventualmente ministra aulas em sua sala, a partir de atividades planejadas pelo professor regente.

O sujeito de pesquisa, uma professora de Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal do interior do Estado de São Paulo, tem como formação inicial o magistério, cursado em uma escola pública estadual. Realizou diversos outros cursos “extracurriculares”, como chamou a professora, dentre eles uma formação chamada Letramento, oferecida pelo Estado, e que abordava o trabalho com a reescrita de textos.

Depois disso, graduou-se em Pedagogia e Psicopedagogia. A professora citou também, no relato de seu percurso profissional, experiências de trabalho e formação voluntários, dentre eles a alfabetização de adultos e o trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagem. Mencionou ainda, um de seus últimos projetos voluntários, bastante “conhecido”, por se tratar de uma parceria com a Intel Aprender e a Fundação Bradesco, na preparação de jovens para o mercado de trabalho.

Sua primeira experiência profissional fora com uma sala de EJA – Educação de Jovens e Adultos – no ensino público municipal da cidade onde trabalha atualmente, como professora eventual, em substituição a uma professora doente. Em seu relato, ela declara ter gostado dessa experiência e se identificado com ela a ponto de nunca mais ter deixado a sala de aula. Da EJA, ela migrou para um 5º ano e, depois disso, passou a fazer cursos de Artes Práticas, Profissional do Futuro e Educação do Consumidor, mesmo sem manter vínculo trabalhista com a instituição pública municipal. Esses cursos garantiram aula à professora, segundo ela, por um período de três anos, nas séries finais do Ensino Fundamental – 6º a 9º anos. Esses cursos, relata ainda a docente, serviram-lhe de base para outros cursos que viria a fazer pelo IDEC, SEBRAE e de História da Arte. Depois de algum tempo, a professora efetivou-se nessa rede de ensino, após ter passado em um concurso público, e este é o seu quarto ano como professora regente titular de classe. Toda sua experiência profissional resume-se a quase vinte anos de magistério, relata a docente.

Por fim, a professora relatou ter participado, na maior parte de seu tempo de atuação docente, de encontros de formação coletivos oferecidos pelas redes de ensino municipal e estadual. Atualmente, frequenta os encontros de HTC – Horário de Trabalho Coletivo – às terças e quintas-feiras, com duração de duas horas e meia cada encontro, para o trabalho de formação continuada em serviço, oferecido pela rede de ensino municipal na qual atua. Coursou também o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – oferecido pela rede municipal na época em que era professora na Educação Infantil e, recentemente, refez o curso pela própria rede de ensino.

Atualmente, a professora encontra-se na regência de uma turma de 2º ano, em uma escola municipal de tempo integral, de 1º a 5º anos.

A análise do texto oral produzido pela professora foi feita a partir dos procedimentos de análise de texto adotados pelo Grupo ALTER e semiologia do agir proposta pelo ISD.

3.3 Procedimentos e categorias de análise dos textos

Apenas para fins didáticos é que as categorias de análise nos níveis organizacional, enunciativo e semântico (plano dos recursos para o agir) foram separadas em três diferentes seções, uma vez que compõem, juntas, a análise do texto da entrevista, sendo, portanto, indissociáveis.

3.3.1 Nível Organizacional

As análises do texto proveniente da instrução ao sócia, produzido para essa pesquisa de mestrado, têm como ponto de partida o levantamento das suas condições sócio-históricas de produção (lugar de produção, momento de produção, interlocutores do texto). As hipóteses sobre o contexto sócio-histórico dizem respeito à problemática exposta no Capítulo 2, isto é, às representações dos professores sobre a tarefa de ensinar a escrever, tendo participado de encontros de formação continuada específicos sobre essa atividade docente.

Na ocasião dos encontros de formação sobre o ensino da escrita, em 2012, os professores do Ensino Fundamental, que atuavam em classes de 1º a 5º anos, foram convocados pela Secretaria Municipal de Educação, a participarem das formações, em horário de trabalho (HTC), quinzenalmente, com vistas à “transposição didática”, isto é, com vistas a mudanças nas práticas de ensino desses professores, no que se refere às situações de ensino da escrita.

O termo transposição didática, segundo Machado (2009a) não pode ser reduzido à aplicação de uma teoria científica ao ensino, ou no caso desta pesquisa, à aplicação de metodologias de ensino da escrita diretamente para a sala de aula ou para o agir do professor na tarefa de ensinar a escrever. Ainda segundo a autora, a transposição didática compreende um “conjunto de transformações que um conjunto de saberes científicos necessariamente sofre, quando se tem o objetivo de torná-los ensináveis e aprendíveis” (MACHADO, 2009a, p.52). Essas transformações ocorrem, basicamente,

em três níveis: no nível do sistema educacional – onde os saberes científicos sofrem transformações para se tornarem saberes ensináveis; no nível do próprio ensino – onde os conhecimentos sofrem transformações pelos próprios professores, cujas diferentes formas de ensino, por exemplo, “transformam” o próprio objeto a ser ensinado. Em um último nível, encontram-se os conhecimentos e suas transformações ao serem aprendidos pelos alunos.

A formação proposta pela Secretaria Municipal de Educação pretendeu atuar, mais especificamente, no segundo nível da transposição didática: o do trabalho do professor.

As formações foram ministradas por Orientadores de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, a partir dos resultados de avaliações externas como o Saresp, por exemplo, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, que apontavam para uma “deficiência” na produção escrita dos discentes avaliados. A Secretaria de Educação, na figura do Secretário de Educação da época, entendeu que a “deficiência” da escrita dos alunos poderia estar associada a uma “deficiência” no ensino pelos professores, o que justificaria o movimento de formação de toda uma rede de docentes efetivos, regentes de sala.

Segundo Bronckart (2004 apud MACHADO, 2009a), um quarto nível de transposição didática pode ainda ser identificado: o da transformação dos conhecimentos aprendidos em conhecimentos a serem avaliados, pela própria escola ou por instituições externas a elas. A exemplo do Saresp, a produção escrita foi avaliada como “deficiente” na maioria das escolas do ensino fundamental nos últimos anos.

Há ainda, segundo os pesquisadores da Didática Francesa de Disciplinas (MACHADO, 2009a), uma questão a se considerar em relação à transposição didática, específica do ensino de línguas: as práticas de linguagem. Além dos conhecimentos científicos sobre a língua, há ainda aqueles relacionados às práticas de linguagem desenvolvidas pelos adultos, em relação ao uso da língua, nas mais diversas situações e que correspondem a uma representação sobre as capacidades práticas que se pretende que os alunos desenvolvam. Sem um suporte teórico adequado, diz Machado (2009a), corre-se o risco de seu ensino ser conduzido pelo senso comum, como é o caso por exemplo, das práticas de escrita.

Todo esse contexto sócio-histórico e ainda a presença, no Brasil, de um discurso generalizador, ideologicamente marcado, que considera o professor como um ser a

quem sempre “falta” algo – conhecimento, vontade de mudar, reflexão etc. (MACHADO; LOUSADA; BARALDI; ABREU-TARDELLI; TOGNATO, 2009a) fazem parte da problemática levantada nesta pesquisa e das condições sócio-históricas de produção dos textos da professora.

Depois de levantadas as condições sócio-históricas de produção dos textos, procura-se identificar o contexto de produção do texto oral coproduzido na ocasião da instrução ao sócio.

Entende-se como contexto de produção, segundo Bronckart (2012, p.93) “o conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado”. Esses referem-se a um mundo físico e a um mundo sociossubjetivo.

“Todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um **contexto ‘físico’**”, diz Bronckart (2012, p.93). Esse contexto físico é composto por quatro parâmetros: **o lugar e o momento de produção, o emissor e o receptor do texto.**

O texto oral, proveniente da instrução ao sócio, foi coproduzido por uma professora de 2º ano, do Ensino Fundamental I, de uma escola pública municipal, do interior do Estado de São Paulo, cuja identidade, por questões éticas, não será revelada (**emissor**) e por esta pesquisadora, Gisele Maria Souza Barachati (**receptor**), no dia 30 de setembro de 2014, na sala dos professores na escola onde a professora trabalha, das 12h30 às 14h (**lugar e momento de produção**). Os parâmetros de emissor e receptor alternam-se ao longo da coprodução do texto oral.

Em relação ao contexto sociossubjetivo, explica Bronckart (2012, p.94) que “todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social [...] de uma forma de **interação comunicativa** que implica o mundo social (normas, valores, regras etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir).” Esse contexto sociossubjetivo é também composto por quatro parâmetros, a saber: **o lugar social, a posição social do emissor e receptor do texto e o objetivo da interação.**

Quanto ao **lugar social** da produção textual, a instrução ao sócio aconteceu no horário de trabalho dos sujeitos de pesquisa, com autorização da diretora da escola, na sala dos professores da unidade escolar pública municipal de Ensino Fundamental onde trabalham. Em relação às circunstâncias de interação, o sujeito de pesquisa estava preocupado com o horário da entrevista para que não excedesse o tempo em que sua

classe estava em aula de Arte, junto ao professor desse componente curricular, visto que essa disciplina e Educação Física são ministradas por professores especialistas nessas áreas e não pelo professor regente da classe. Ao exceder o tempo da aula de Arte, os alunos da professora, sujeito de pesquisa, ficariam com um estagiário da turma, aguardando o retorno da docente à sala de aula. Ainda sobre as circunstâncias da interação, por se tratar de uma sala de professores, a entrevista fora interrompida por súbitas entradas de outros docentes para buscar materiais de trabalho, por exemplo.

Quanto à **posição social dos interlocutores**, o sujeito de pesquisa entrevistado é uma professora de Ensino Fundamental – 1º a 5º anos - efetiva de uma rede de ensino público municipal, com cerca de vinte anos de experiência em docência, cujo ensino da escrita é objeto de investigação da pesquisadora.

O entrevistador, Gisele Maria Souza Barachati, no papel de pesquisadora-sócia, mostra-se como uma pesquisadora veiculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, orientadora de ensino da Secretaria Municipal de Educação de um município no interior do Estado de São Paulo, no qual atua também o sujeito de pesquisa; formadora de professores de 1º a 5º anos, efetiva desta rede há quatorze anos. Procurou passar a autoimagem de alguém que quer conhecer o trabalho de ensino da escrita realizado pelos sujeitos de pesquisa e de alguém cujo conhecimento sobre a Língua Portuguesa e as Práticas de Linguagem é consistente, uma vez que é de conhecimento da professora sua formação em Letras e, a docente, já frequentou encontros de formação sobre leitura e produção escrita regidos por esta orientadora de ensino, aqui, no papel de pesquisadora-sócia.

A relação interpessoal entre pesquisadora-sócia e sujeito de pesquisa é, primeiramente, uma relação vertical. Isto acontece quando, no momento da interação verbal, “os parceiros em presença não são sempre iguais na interação: um dentre eles pode se encontrar numa ‘alta’ posição de ‘dominante’, enquanto o outro está localizado numa ‘baixa’ posição de ‘dominado’” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.69). A pesquisadora-sócia assume, no momento do diálogo, posição superior à do sujeito de pesquisa, pois é quem deverá conduzir a conversação e determinar as regras, conforme seus objetivos de pesquisa. É também, a pesquisadora-sócia, hierarquicamente superior à professora, na rede de ensino municipal em que trabalha. Ainda, a pesquisadora detém um conjunto maior de conhecimentos teórico-metodológicos sobre o ensino da Língua

Portuguesa, por se tratar de uma professora formada em Letras e pesquisadora mestranda em Linguística Aplicada.

Por outro lado, a relação interpessoal entre pesquisadora-sócia e sujeito de pesquisa pode ser considerada também em uma dimensão horizontal. Isso acontece, pois “os parceiros em presença podem se mostrar mais ou menos ‘próximos’ [...]: o eixo da relação horizontal é um eixo gradual orientado, de uma lado, para a **distância** e, de outro, para a **familiaridade** e para a **intimidade**” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.63). A pesquisadora-sócia é conhecida pelo sujeito de pesquisa, por se tratarem – pesquisadora e professora – de funcionárias efetivas de uma mesma rede de ensino municipal e por terem participado de encontros de formação oferecidos pela pesquisadora, no papel de Orientadora de Ensino, nesta rede, em anos anteriores.

Em relação à posição social dos **interlocutores** – o sujeito de pesquisa entrevistado, diante de seu relato sobre sua experiência profissional, na ocasião da instrução ao sócia, passou à pesquisadora-sócia a imagem de uma profissional experiente e comprometida com seu trabalho. Experiente porque atua na educação há cerca de vinte anos, tendo lecionado em classes de Educação Infantil, Ensino Fundamental I – 1º a 5º anos e Fundamental II – 6º a 9º anos e EJA – Educação de Jovens e Adultos. Comprometida porque procura atualizar-se frequentemente, a partir de cursos oferecidos pela própria rede de ensino municipal e outros que procura por si só, com vistas a melhorar cada vez mais a qualidade de suas aulas.

Ainda em relação à posição social do interlocutor, no papel de professor e de sujeito de pesquisa de uma dissertação de mestrado, esse mostra-se na expectativa de ser capaz de orientar o professor eventual com clareza, na realização da tarefa de ensinar a escrever, e de colaborar com a pesquisadora-sócia em seu estudo, construindo sobre si a imagem de um professor conhecedor de seu trabalho e que pretende orientar detalhadamente um colega que, possivelmente, não tenha tantos conhecimentos sobre a tarefa de ensinar a escrever, por não ter uma classe de regência a qual pudesse se responsabilizar.

Quanto ao **objetivo da interação**, a pesquisadora buscou fazer com que o sujeito de pesquisa imaginasse que seria substituído por um professor eventual ou substituto (um **sócia**) e que, para isso, deveria instruí-lo, detalhadamente, sobre o que e como fazer para ensinar os alunos a reescreverem um texto durante suas aulas, de forma que o professor substituto desempenhasse fielmente o que a professora regente faria numa

situação de ensino da escrita. Além do objetivo explicitado ao sujeito de pesquisa, pode-se dizer que, na instrução ao sócia, o pesquisador possui, implicitamente, o objetivo de fazer com que o sujeito de pesquisa, ao orientar outro professor, fale sobre detalhes de sua própria tarefa de ensinar a escrever. Esse objetivo não é revelado ao sujeito de pesquisa.

Retomando a fala de Bronckart, em relação ao contexto de produção, este pode exercer influência sobre as respostas do sujeito de pesquisa à situação de instrução ao sócia.

Na sequência deste capítulo, depois de analisado o contexto sócio-histórico de produção do texto oriundo da instrução ao sócia, apresenta-se agora a análise do texto da entrevista, do sujeito de pesquisa (SP), a partir de excertos selecionados pela pesquisadora-sócia (Sócia) para a presente análise.

Em relação às **características globais do texto** da entrevista, gravado e transcrito para análise, pôde-se identificá-lo como pertencente ao **gênero** entrevista oral. Esse gênero pressupõe uma situação de ação de linguagem que implica dois agentes, dois interlocutores, em um espaço-tempo comum (Bronckart, 2012). O tipo de suporte no qual veiculará o texto transcrito da entrevista é uma dissertação de mestrado, em uma esfera social acadêmica.

Em relação à **infraestrutura geral do texto** (plano global ou geral, tipos de discurso, sequências, unidades dêiticas, modalizações e sintagmas nominais), no que se refere ao **tipo de discurso**, na entrevista há predomínio do **discurso interativo**, uma vez que a situação de ação da linguagem implicou a alternância de turnos de fala entre dois agentes, em um espaço-tempo comum (BRONCKART, 2012). O quadro abaixo apresenta as características do discurso interativo e exemplos desse discurso, a partir de excertos dos textos das entrevistas.

Quadro 16: Segmentos do discurso interativo do texto oral analisado.

Discurso Interativo – características	Excertos da entrevista
<ul style="list-style-type: none"> • Situação de produção oral 	Texto coproduzido a partir da metodologia de coleta de dados da instrução ao sócia, conforme mostra a análise do contexto de produção apresentado no início do capítulo 3.
<ul style="list-style-type: none"> • Alternância dos turnos de fala 	Sócia: O Ler que você está falando é o ... SP: É o Ler do material do Estado.

	<p>Sósia: O material do Estado “Ler e Escrever”?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Presença de frases não declarativas 	<p>Sósia: Então a orientação que o professor precisa seguir para fazer esse trabalho é: a matriz curricular da rede e o material do Ler e Escrever do Estado?</p> <p>SP: Esse não, esse ele vai seguir a matriz curricular da rede, do Estado já seguimos e encerrou ontem.</p> <p>[...]</p> <p>Sósia: E por que o professor faz essas perguntas pros alunos?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Presença de unidades que remetem à própria interação verbal e aos protagonistas dessa interação, de valor exofórico (pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, desinências verbais de primeira e segunda pessoa) 	<p>Sósia: Vamos pensar que você vai orientar esse professor, que você não pudesse estar ali na sala. Exatamente, você vai orientar esse professor como você faria, porque você quer que esse professor, que ninguém perceba que não é você que está fazendo esse trabalho. Você vai imaginar essa situação, tá? Então vamos lá!</p> <p>[...]</p> <p>SP: Nossa, ia facilitar se eu tivesse um negócio pra escrever!</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Caráter conjunto implicado do mundo discursivo do EXPOR 	<p>SP: Eu só vou colocar assim que, primeira coisa, eu não deixaria pro professor fazer esse trabalho, o professor eventual, pois eu não estaria aqui pra garantir. Como eu sou uma pessoa muito visual, eu tenho que ver acontecendo. Então, provavelmente nessa semana do PNAIC, eles teriam atividade sequenciada sim, mas não seria um trabalho de reescrita.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Tempos dos verbos (essencialmente, presente, pretérito perfeito do indicativo e futuro perifrástico) 	<p>SP: Eu vou imaginar uma situação do início, então eu ainda não comecei o trabalho com a reescrita, vai ser uma proposta nova e também vou imaginar que talvez, por algum motivo, claro que não vai levar uma semana. Porque o trabalho de reescrita que eu terminei com a minha sala terminou ontem. Foi desde o começo do ano até... Mas nessa semana especificamente que eu vou me</p>

	<p>ausentar da escola, então vamos lá, eu vou começar agora no quarto bimestre que é o conto de artimanha.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Presença de unidades que remetem a objetos, espaço e tempo acessíveis aos interactantes (isso, aí, aqui, agora – dêiticos espaciais, temporais e ostensivos) 	<p>PS: Eu posso pegar o meu computador pra você ver?</p> <p>[...]</p> <p>PS: E ali tem a parte que ainda está bem assim sublinhado. O que tiver em vermelho são as falas do professor. Que pode ou não ser modificada, porque é só um jeito, na verdade a gente se surpreende muito em sala de aula. Então é apenas um jeito, um caminho, vamos dizer. Mas pode ser que seja melhor do que aquilo que esteja lá. Então daí também tem um espaço para que o professor possa anotar. Porque aí, o que acontece, na hora da reescrita nós vamos ter mais elementos pra colocar no nosso texto. Aí que mais?...</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Presença de nomes próprios 	<p>PS: Na hora de produzir um texto, mas o professor precisa ter certeza que aquelas listas estão coerentes com a história. Por isso que o professor eventual precisa se preparar primeiro. Porque se não ele não dá conta, por que ainda mais que é uma história difícil. Eu lembro que lá no IQE, lembra Gisele? É difícil do Pedro Malazarte, foi difícil. Então assim, com professores, imagina com crianças de 8 anos. Então isso aí tem que ser muito claro. Aí quando o aluno consegue, conseguiu fazer ali e tal, a lista de apoio, aí eu julgo, não sou juíza mas eu julgo o que vale a pena começar a se aventurar. Numa reescrita em parceria, não individual.</p>

Fonte: Bronckart (2012).

Como mostra o quadro 16, o **discurso interativo** pertence ao mundo discursivo do **expor**, cujas coordenadas gerais da interação verbal são **conjuntas** ao mundo ordinário, isto é, organizam-se a partir de referências ao mundo da ação de linguagem em curso. Também o discurso interativo, no texto das entrevistas, mostra-se **implicado**,

apresentando unidades linguísticas que remetem diretamente aos agentes ou ao espaço de interação.

Na alternância dos turnos de fala evidencia-se, predominantemente, uma relação vertical entre o sujeito de pesquisa e a entrevistadora, assumindo essa última, uma posição de dominância em relação a seu interlocutor, visto que é a pesquisadora-sócia quem conduz a conversação e determina as regras do diálogo (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

Exemplo:

7. *Sócia:* Porque que é o conto de artimanha que você vai trabalhar com eles?

8. *SP:* É de acordo com a matriz curricular, nós já fizemos o conto de fadas, que eu tive que retomar porque, algumas das minhas crianças [...]

A presença de frases interrogativas (não declarativas) em cerca de 41 turnos de fala da pesquisadora-sócia, também evidencia aspectos dessa relação vertical, uma vez que é a pesquisadora quem faz as perguntas, em quase a totalidade de suas falas.

Todavia, há evidências de uma relação horizontal entre os agentes-produtores da interação verbal por haver entre esses sujeitos uma relação interpessoal de familiaridade entre colegas de profissão e de rede de ensino.

Exemplo:

55. *SP:* Na hora de produzir um texto, mas o professor precisa ter certeza que aquelas listas estão coerentes com a história. Por isso que o professor eventual precisa se preparar primeiro. Porque se não ele não da conta, por que ainda mais que é uma história difícil. Eu lembro que lá no IQE, LEMBRA GISELE? [...]

No exemplo acima, a presença de nomes próprios e unidades que remetem a objetos, espaço e tempo acessíveis aos interactantes é reveladora dessa relação horizontal. O sujeito de pesquisa remete à pesquisadora, através do uso de seu primeiro nome, e a um momento de formação continuada compartilhado por ambas as profissionais da rede de ensino municipal para a qual desempenham suas funções – “lá no IQE”.

Em relação ao tipo de **sequência** predominante no discurso interativo das entrevistas, destaca-se a **sequência dialogal**, estruturada a partir de turnos de fala entre os agentes-produtores da interação verbal em questão: a instrução ao sócia. As

sequências dialogais costumam organizar-se segundo um protótipo de três níveis encaixados (BRONCKART, 2012), como mostra o quadro abaixo:

Quadro 17: Protótipo de sequência dialogal.

Sequência Dialogal	
FASE DE ABERTURA	Fase em que os interactantes entram em contato, cumprimentam-se (não transcrita nesta pesquisa).
FASE TRANSACIONAL (conteúdo temático)	<p>Fase de construção do conteúdo temático da interação.</p> <p>Sósia: Raquel, você vai imaginar que por alguns dias você vai precisar se ausentar do seu trabalho, e um professor eventual vai te substituir [...] Como é que você poderia começar?</p> <p>[...]</p> <p>PS: Eu vou imaginar uma situação do início, então eu ainda não comecei o trabalho com a reescrita, vai ser uma proposta nova e também vou imaginar que talvez, por algum motivo, claro que não vai levar uma semana.</p>
FASE DE ENCERRAMENTO	Sósia: Então tá bom. Tá joia Raquel. Muito obrigada.

Fonte: Bronckart (2012).

Na transcrição do texto da entrevista, não aparece a fase de abertura da sequência dialogal, onde ocorre a cumprimento entre sujeito de pesquisa e pesquisadora sósia, mas inicia-se a partir da orientação da pesquisadora ao sujeito de pesquisa sobre como esse deve agir linguisticamente – a fase transacional.

Cada fase da sequência dialogal é composta de **trocas** entre o sujeito de pesquisa e a pesquisadora sósia, isto é, a sequência dialogal é marcada por turnos de fala, cujos **atos discursivos** ou **enunciados** realizam ou determinam cada intervenção, conforme o objetivo perseguido pelos agentes-produtores: um pedido, uma afirmação, uma pergunta etc. A sequência dialogal é, portanto, dialógica, ou seja, é construída a partir das decisões e aceitação direta de seus coprodutores, em conformidade com as regras sociocomunicativas de uma determinada cultura (BRONCKART, 2012).

Na sequência da análise das propriedades linguístico-discursivas dos textos da entrevista, encontra-se a identificação do **plano geral ou global do texto**, ou seja, o que se refere ao **conteúdo temático** da entrevista, constituído a partir da primeira resposta do sujeito de pesquisa, até a fase de encerramento da instrução ao sócia. A pesquisadora é quem faz as perguntas e a professora é quem responde, exceto nos itens 4, 21, 23, 29 e 39. São 119 turnos de fala, isto é, 59 pares conversacionais. De acordo com o conteúdo temático de cada turno, pode-se organizar o **plano global** da primeira entrevista em 16 sequências temáticas, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 18: Segmentos temáticos do texto oral analisado.

Sequência	Pares conversacionais	Temas
1.	itens 1 a 5	Instrução da pesquisadora; organização do pensamento da professora para responder à instrução.
2.	Itens 6 a 8	Contextualização do trabalho de escrita com contos de artimanha / popular.
3.	Itens 8 a 14	Referências curriculares para o trabalho com os contos de artimanhas e outros gêneros de texto.
4.	Itens 15 a 17	Orientações para o agir do professor no levantamento de conhecimentos prévios dos alunos; citação de um encontro de formação sobre leitura colaborativa.
5.	Itens 18 a 25	Agir do professor em relação ao planejamento das atividades.
6.	Itens 26 a 31	Agir do professor quanto aos procedimentos de leitura de um conto de Pedro Malazartes; trabalho com palavras desconhecidas e verbete de dicionário.
7.	Itens 31 a 47	Agir do professor na elaboração de textos de apoio.
8.	Itens 47 a 49	Agir do professor na etapa do reconto (oral).
9.	Itens 49 a 55	Listas de apoio – lista de episódios.
10.	Itens 55 a 63	Agir do professor na organização dos agrupamentos produtivos.
11.	Itens 64 e 65	Papeis das duplas na reescrita do conto: ditante e escriba.
12.	Itens 66 e 67	Alunos que não escrevem convencionalmente; agir do professor quanto à observação do trabalho das duplas de alunos.
13.	Itens 68 e 69	Agir do professor em relação ao registro.
14.	Itens 70 a 83	Agir do professor na condução da etapa de produção escrita – reescrita do conto.
15.	Itens 84 a 112	Agir do professor nas etapas de revisão textual.

16.	Itens 113 a 119	Referências teórico-metodológicas para o trabalho com a produção escrita.
-----	-----------------	---

Fonte: Bronckart (2012).

Segundo Machado (2004), uma releitura do plano global do texto pode ser feita a partir dos **tipos de agir** nele identificados, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 19: Releitura do plano global do texto a partir dos tipos de agir.

Tipo de Agir	Excertos da Instrução ao Sósia
<p style="text-align: center;">Agir Prescritivo (determinantes externos gerais → ensino da escrita → finalidades desse agir).</p>	<p>(Matriz Curricular do município e o material didático do Programa Ler e Escrever determinam o do gênero de texto a ser ensinado → orientações ao professor eventual sobre como proceder em cada etapa do ensino da escrita → explicação do porquê de cada etapa, agir do professor).</p> <p>SP: “[...] eu vou começar agora no quarto bimestre que é o conto de artimanha.”</p> <p>Sósia: “Porque que é o conto de artimanha que você vai trabalhar com eles?”</p> <p>SP: “É de acordo com a Matriz Curricular [...] Então o conto de fadas foi uma das coisas que foram retomadas, e que acabou casando com o Ler, também do segundo ano, que também trabalha conto de fadas.”</p> <p>Sósia: “O Ler que você está falando é o...”</p> <p>SP: “É o Ler do material do Estado.”</p> <p>Sósia: “O material do estado “Ler e Escrever”?”</p> <p>SP: “Isso.” [...]</p> <p>SP: “Então é assim, é... primeira coisa, que vou pedir pra professora,... fica difícil..., vou pedir pra professora fazer um levantamento prévio com os alunos.”</p> <p>Sósia: “E por que o professor faz essas perguntas pros alunos?”</p> <p>SP: “A hora que o professor ele faz essa</p>

	<p>pergunta, ele consegue perceber se o seu aluno sabe e se o aluno responde ou não ali na discussão ele começa a contextualizar o texto. Quando o professor começa a ler o texto, vai ter um sentido para o aluno, porque até então não tem um sentido.”</p>
<p>Agir-fonte – planejamento da aula (menção aos actantes desse agir → curso do agir em atos).</p>	<p>SP: [...] “Então o professor eventual vai receber na mãozinha uma colinha.”</p> <p>Sósia: “<i>Você</i> vai dar isso pro professor, vai preparar essa aula?”</p> <p>SP: “Sim, na verdade está semipreparada. Falta só uma pessoa ir fazer uma correção pra mim, pra ver se é isso mesmo. Então, vai ter lá sublinhadinho, e fazendo as pausas. ‘O que significa isso?’ ‘O que significa essa palavra?’ ‘Mas se referindo a que?’ E ali, por pedaços, pedacinhos.”</p> <p>(O curso do agir em atos poderá ser visto no quadro 20, na sequência desta análise.)</p>
<p>Agir-decorrente – as aulas para o ensino da escrita.</p>	<p>Será exposta a aula, no Quadro 20, na forma de sequência didática.</p>
<p>Agir-situado (espaço-tempo com a situação presente).</p>	<p>SP: “Eu posso pegar o meu computador pra você ver?”</p> <p>Sósia: “Você pode me mostrar depois.”</p>
<p>Agir-canônico (indiferença pronominal)</p>	<p>SP: “É de acordo com a matriz curricular, nós já fizemos o conto de fadas, que eu tive que retomar porque, algumas das minhas crianças, algumas não, a grande maioria o ano passado foi um pouquinho prejudicada por não ter um professor titular [...].”</p> <p>“Nós fizemos um trabalho há um tempinho atrás, um HTC específico, uma formação específica que foi muito legal. A leitura colaborativa, né?! Então dentro daquele grupo surgiu uma ideia boa, que eu considere maravilhosa, de casar aquela leitura colaborativa com o eixo que a gente precisa garantir, com o gênero que a gente precisa garantir para os nossos alunos nesse bimestre. [...]”</p>

<p style="text-align: center;">Agir-evento passado</p>	<p>SP: “Nós fizemos um trabalho há um tempinho atrás, um HTC específico, uma formação específica que foi muito legal. A leitura colaborativa, né?!” [...]</p> <p>“Eu lembro que lá no IQE, lembra Gisele?”</p>
<p style="text-align: center;">Agir-experiência (dimensão pessoal à prática do agente)</p>	<p>SP: “O reconto oral é assim, eu faço dessa forma, não sei se é assim, a criança ela vai, depois que a gente contou a história..., porque essa leitura que eu vou fazer parada é a primeira leitura.”</p> <p>SP: “Uma amiga minha me aconselhou, sempre colocar uma palavra mais curta, mas eu não consigo fazer assim. E também até pra eles retomarem a leitura várias vezes, então eu acabo colocando uma pequena frase, que é melhor pros pequenos poderem depois fazer a sequência de atividades.”</p>

Fonte: Machado (2004).

“A releitura do conteúdo temático em termos do agir permite-nos verificar de que modo os diferentes registros do agir se configuram nos diferentes textos”, explicam Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007, p. 244).

No texto proveniente da instrução ao sócia, o sujeito de pesquisa é convidado a criar uma situação a qual deverá orientar um professor eventual a substituí-lo em suas aulas, na tarefa de ensinar a escrever. A orientação dada pelo sujeito de pesquisa deve ser bastante clara, de forma a organizar as ações do professor eventual da forma como ele, sujeito de pesquisa, as realizaria. Essas orientações podem dar ao texto oral produzido pelo sujeito de pesquisa um certo caráter de texto prescritivo, o que nos possibilita identificar registros de um **agir prescritivo**, cujos determinantes são documentos externos que orientam o trabalho do professor.

Como a ação de linguagem do sujeito de pesquisa é de natureza oral, em uma situação de entrevista, há o predomínio do discurso interativo. O uso do presente como tempo de base, atribui a esse texto um valor de simultaneidade, havendo aí menções a um **agir-fonte** que se referem aos próprios actantes da situação de comunicação e ao professor eventual criado na situação de instrução ao sócia.

Também pode-se identificar um **agir-decorrente** no texto em análise, uma vez que os documentos externos mencionados pela professora – Matriz Curricular do município e Material Didático Ler e Escrever do Estado de São Paulo – organizam os diversos atos realizados por ela ou pelo suposto professor eventual, em relação ao ensino da escrita.

Já o **agir-situado** é identificado a partir das referências aos parâmetros físicos da situação de ação linguageira em curso e a implicação dos agentes produtores, expressos na superfície do texto pelos pronomes pessoais “eu”, “você”, pronomes oblíquos “me”, “mim”; a referência a objetos do espaço físico de interação verbal, como o “computador”, por exemplo.

Há ainda menções a um **agir-canônico**, no texto do sujeito de pesquisa, comum em organizações discursivas dialogais, cujos agentes são apresentados de forma genérica, sem designar especificamente um interlocutor, como é o caso do uso da expressão “a gente” e do pronome “nós”, nos excertos do quadro 19.

Ao retomar experiências de formação continuada e de regência de sala de aula, a professora sujeito de pesquisa faz ainda, menções a um **agir-evento passado**, descontextualizado da situação de ação linguageira presente, apelando para situações anteriores, de caráter ilustrativo.

Finalmente, o **agir-experiência** pôde ser identificado na fala da professora, demonstrando a apropriação de agires realizados por outros, como por exemplo, quando a professora menciona um “amigo” que a aconselhou a organizar a lista de episódios a partir de sintagmas nominais. A reapropriação desses agires é identificado quando a docente revela não conseguir fazer a lista dessa forma, e resolve organizá-la em pequenas frases, avaliando positivamente o impacto dessa reapropriação para a aprendizagem de seus alunos. Outros dois exemplos de reapropriação:

Exemplos:

27. SP: UM TEXTO SÓ. E também é importante, isso é muito importante, que eu vou deixar no planejamento. Ele tem que começar e terminar aquele texto.

29. SP: Nós não sublinhamos as PALAVRINHAS QUE NÓS NÃO CONHECEMOS, que nós contextualizamos no texto? Então agora verificar que isso também faz parte da nossa matriz, que é o VERBETE DE DICIONÁRIO que é agora pro quarto bimestre. Então agora nós vamos ver se realmente essas palavrinhas significam o que a gente achou que elas significavam.

83. *SP*: [...] e essa escrita é muito legal porque depois dessa escrita, que aí tem mais um dia, aí vem a ESCRITA INDIVIDUAL. Aí é você, aí não é mais, aí é o agrupamento, é só bater palminha e falar: agrupamento individual, cada um sabe seu lugar no mapa de sala.

94. *SP*: [...]Então eu já pego antecipadamente, digito esse primeiro e segundo parágrafo do jeito que tá escrito, do jeito que a criança escreveu e ali o meu objetivo é o ORTOGRÁFICO, vamos supor assim. Pode ser outra coisa, depende da intenção do professor, mas no caso é o ORTOGRÁFICO.

No excerto 27, a professora sujeito de pesquisa revela utilizar apenas um texto exemplar do gênero *conto de artimanha* ou *conto popular* para o trabalho com a escrita. Nos encontros de formação continuada, os docentes foram orientados a utilizarem, no mínimo três exemplares de texto de um mesmo gênero, para oportunizar aos alunos a comparação entre esses textos e a generalização das características do gênero de texto. Ao se apropriar desse procedimento, a professora se reapropria dele quando resolve trabalhar com um texto só.

No excerto 29, a professora *cria* um texto de apoio – lista de palavras desconhecidas e seus significados, a partir da apropriação dos textos de apoio que foram objeto de estudo nos encontros de formação. Num processo de reapropriação, a docente passa, não só a criar novos textos de apoio como também relacioná-lo a outros gêneros de texto propostos pela Matriz Curricular do município, no caso o *verbete de dicionário*.

No excerto 83, a professora, ao se apropriar do procedimento de organizar duplas produtivas de alunos para a tarefa de reescrever um texto, ao mesmo tempo se reapropria desse procedimento e propõe uma outra reescrita, do mesmo texto, individualmente.

Já no excerto 94, o sujeito de pesquisa, tendo se apropriado dos procedimentos de ensino da revisão de texto, inicia esse processo com a revisão dos problemas ortográficos dos textos dos alunos. O que se propôs, nos encontros de formação continuada, é que a revisão ortográfica fosse a última a acontecer, uma vez que os alunos fazem muitas intervenções no texto antes de considerá-lo pronto.

O agir-experiência incide sobre dimensões pessoais implicadas internas e próprias à prática do agente; representa também o fruto de uma forma de sedimentação de agires realizados por outros e reapropriados pelo agente. O agir-experiência coloca-se como um arquétipo de representações múltiplas, apresentando o agir sobre uma forma relativamente estável, sintetizando, ao mesmo tempo, elementos de variabilidade e de regularidade. O princípio organizador aparente

do agir-experiência continua sendo o agente. Ele aparece quando o agente fala de uma situação abstrata. O agir aparece descontextualizado, mas, ao mesmo tempo, recontextualizado (LOUSADA, ABREU-TARDELLI; MAZZILLO, 2007, p. 247).

Na sequência da análise, ainda em relação ao **plano global** do texto da entrevista, cabe ainda analisar o uso do lexema “professor”. Essa palavra faz referência ao próprio sujeito de pesquisa, que na instrução ao sócia, recria situações de ensino da escrita, ao orientar o professor eventual, cujo papel, hipoteticamente, seria o de substituí-lo, fazendo as mesmas coisas que ele. Ao orientar o “sócia”, o sujeito de pesquisa evidencia representações sobre seu próprio trabalho e sobre os elementos que fazem parte do trabalho docente.

Exemplos:

17. SP: [...] Quando O PROFESSOR começar a ler o texto, vai ter um sentido para o aluno, porque até então não tem um sentido. Principalmente pro MEU segundo ano que eles acharam que Pedro Malazarte era um apelido do Pedro, que é o nosso aluno que chama Pedro, entendeu? Então, tudo isso vai ajudá-los, são elementos, acho que posso colocar assim, são elementos que vão ajudar o aluno a entender a leitura que vai fazer, que A EVENTUAL irá fazer. Pois se ele não tiver isso, como que EU vou chegar com um conto novo, artimanha? Já COMEÇO pelo nome, o que significa isso? Se EU não contextualizar isso não vai fazer sentido pra ele, e aí todo trabalho de reescrita pode ser comprometido. Depois disso que EU contextualizei o personagem, que A EVENTUAL contextualizou, depois disso ELA vai falar: olha, agora eu vou contar pra vocês uma história.

22. SP: Por isso EU uso o sulfítão, por isso O PROFESSOR EVENTUAL vai usar o sulfítão. E aí ELE vai fazer: agora eu vou listar as características[...]

Nesse exemplo, assim como em vários trechos da fala da professora, observa-se a voz do sujeito de pesquisa na (re)construção do curso de seu agir, na tarefa de ensinar a escrever (*meu, eu, começo*), misturada à voz do sujeito de pesquisa na (re)construção do agir prescrito ao professor eventual que o substituirá (*o professor, a eventual, ela*). O professor, segundo Pinto (2009), ao instruir o professor-eventual, reconstrói a própria atividade, seu próprio agir, o que pode ser explicitado também nos trechos 33 e 49, a partir do uso da primeira pessoa do singular e da desinência verbal.

Exemplos:

33. SP: Texto de apoio, então, EU fiz lá a leitura, certo? E aí EU comecei a fazer então agora as palavras que eu não conheço, então criou um texto de apoio.

49. *SP*: [...] não SEI se é assim, a criança ela vai, depois que A GENTE contou a história..., porque essa leitura que eu vou fazer parada é a primeira leitura.

A expressão “*a gente*” no trecho 49 designa um agir de um coletivo de professores. Da mesma forma, como mostram os exemplos abaixo, o pronome pessoal “*nós*” no trecho 8, a desinência verbal no trecho 13 e o substantivo “*professor*” no trecho 47.

Exemplos:

8. *SP*: É de acordo com a matriz curricular, NÓS já fizemos o conto de fadas, que eu tive que retomar porque, algumas das minhas crianças, algumas não, a grande maioria o ano passado foi um pouquinho prejudicada por não ter um professor titular, então eu tive que retomar algumas coisas.

13. *SP*: Esse não, esse ele vai seguir a matriz curricular da rede, do estado já SEGUIMOS e encerrou ontem.

47. *SP*: Quem escreve é o professor, o PROFESSOR sempre como escriba. O aluno é no coletivo.

A aula, explica Pinto, “é o ponto de referência para a organização do curso do agir do professor” (2009, p.104), e pode ser identificada pela ordem das ações que serão realizadas pelo suposto professor eventual, na hipótese de ter que substituir a professora do 2º ano. Também a forma de organizar os conteúdos das aulas de produção escrita, proposta pela professora – a sequência didática ou o projeto – revela aspectos do curso do agir docente. Uma sequência didática, afirmam Schneuwly e Dolz (2004, p. 82) “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os projetos diferenciam-se das sequências didáticas porque orientam suas etapas para a elaboração de um produto final tangível, concreto (LERNER, 2002), que pode ser um livro, uma exposição em um mural, uma recitação etc. Os exemplos abaixo mostram trechos do texto oral do sujeito de pesquisa que evidenciam a organização dos conteúdos envolvidos na tarefa de ensinar a escrever e a organização do curso do agir do professor:

Exemplos:

2. *SP*: [...] Então, provavelmente nessa semana do PNAIC, eles teriam ATIVIDADE SEQUENCIADA SIM, mas não seria um trabalho de reescrita[...].

7. *SP*: Eu vou imaginar uma situação do início, então eu ainda não comecei o trabalho com a reescrita, vai ser uma proposta nova e também vou imaginar que talvez, por algum motivo, claro que NÃO VAI LEVAR UMA SEMANA. Porque O TRABALHO DE REESCRITA QUE EU TERMINEI COM A MINHA SALA TERMINOU ONTEM. FOI DESDE O COMEÇO DO ANO até...

11. *SP*: Isso. Agora como eles já fizeram carta, já trabalharam carta, já trabalharam contos de fadas, o próximo de acordo com a nossa matriz seria: contos maravilhosos e contos de artimanha. São mais dois, mais dois GÊNEROS vamos dizer assim.

17. *SP*: [...] Se eu não contextualizar isso não vai fazer sentido pra ele, e aí TODO TRABALHO DE REESCRITA pode ser comprometido. [...]

29. *SP*: Que VAI LEVAR BASTANTE TEMPO, porque o texto, a história de Pedro Malazarte, são histórias grandes, histórias enormes cheia de detalhes [...] Aí sim já faz a PRIMEIRA ETAPA do processo da reescrita. A SEGUNDA ETAPA, na outra aula, em um outro dia, nós vamos lá. [...]

35. *SP*: Em um sulfiteado, e esse sulfiteado vai fixado na sala do MOMENTO EM QUE COMEÇOU O PROJETO, vamos dizer PROJETO, O GÊNERO QUE É O CONTO DE ARTIMANHAS. NO MOMENTO QUE COMEÇOU ATÉ CHEGAR NO FINAL QUE O PRODUTO FINAL QUE VAI SER A REESCRITA.

49. *SP*: [...] E também até pra eles retomarem a leitura várias vezes, então eu acabo colocando uma pequena frase, que é melhor pros pequenos poderem depois fazer a SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES.

112. *SP*: [...] Mas pra mim foi válido e eu espero conseguir com o Pedro Malazarte a mesma coisa. Da Branca de Neve SAIU ATÉ UM LIVRO, né? Agora o Pedro Malazarte provavelmente NÃO VÁ SAIR, mas vai ficar uma escrita também pra gente se deliciar.

No trecho 2, a expressão “*atividade sequenciada*”, seguida do advérbio de afirmação “*sim*”, designam um modo de organização dos conteúdos, pela professora, bastante frequente no curso de seu agir. O trecho 6 revela a temporalidade desse agir “sequencial” por meio da retomada, pela professora, de uma sequência didática que fora desenvolvida ao longo de aproximadamente um semestre: “*não vai levar uma semana*”; “*o trabalho de reescrita que eu terminei com a minha sala terminou ontem. Foi desde o começo do ano até...*”. Nesse mesmo trecho identifica-se uma visão do “todo” do processo de ensino da produção escrita pelo professor e um certo “domínio” do conteúdo e das práticas de ensino, o que pode estar relacionado à experiência de docência do sujeito de pesquisa e ao investimento na sua formação profissional.

Os trechos 11 e 35 trazem o termo “*gênero*”, revelando a organização da sequência didática ou projeto a partir de um gênero de texto e, ainda, no trecho 35, há a repetição do termo “*projeto*”, e a informação de que há um produto final esperado de todo esse trabalho: “*a reescrita*”. O trecho 112 revela o produto final de um projeto já realizado pela docente, que foi a confecção de um livro, do conto da Branca de Neve. A percepção da professora de que as práticas de escrita se constroem ao longo de todo esse processo também pode ser interpretada do relato de seu agir e da escolha de organização do conteúdo. Os trechos 29 e 49, no uso da palavra “*etapa*” e da denominação “*sequência de atividades*” reforça toda essa ideia de sequencialidade do ensino; de planejamento das ações de forma ordenada, intencional.

O quadro abaixo apresenta uma **representação da tarefa de ensinar a escrever**, a partir do relato da professora e da organização dos conteúdos na forma de *sequência didática*:

Quadro 20: Representação da tarefa de ensinar a escrever, a partir da organização dos conteúdos na forma de sequência didática.

Curso do agir	O que o sócia deve fazer?	Como?	Por quê?	Para quê?
1ª etapa	Definir o gênero do bimestre: o conto de artimanha.	Consultando a matriz curricular do município.	Porque a matriz curricular do município prescreve os gêneros de texto para o trabalho bimestral.	Para pensar o ensino da escrita; a organização da sequência didática.
2ª etapa	Levantar os conhecimentos prévios dos alunos.	Levantar os conhecimentos prévios de um personagem de conto de artimanha: fazer uma escuta primeiro ativa: Quem já ouviu falar do Pedro Malazarte? O que a história de Pedro Malazarte, o conto de Pedro Malazarte trata, do que trata o assunto da história do Pedro Malazarte? Qual é a	Porque contextualizar a leitura da história que o professor fará aos alunos os ajuda a entender essa leitura. Porque contextualizar o texto permite ao aluno lhe atribuir sentido.	Para introduzir um novo gênero.

		<p>característica desse personagem, como que é o Pedro Malazarte? O Pedro Malazarte ele é uma pessoa esperta, é uma pessoa que se deixa ser levado pra trás facilmente? Como que é esse personagem?</p>		
3ª etapa	<p>Apresentação do conto de artimanha aos alunos.</p>	<p>Perguntar se alguém conhece a história.</p>	<p>Porque se alguém já ouviu, deve-se fazer um “combinado” para que não conte a história ao grupo.</p>	<p>Para que tenham curiosidade em ouvir a história, se interessem por ela.</p>
4ª etapa	<p>Leitura com intervenção do professor – “parada”.</p> <p>Registro das palavras sublinhadas no texto: texto de apoio.</p>	<p>Com o uso do Datashow para expor o texto ao grupo, sublinhar palavras ou expressões desconhecidas, características desse gênero de texto, fazendo perguntas às crianças: “O que significa isso? O que significa essa palavra? “Mas se referindo a quê?”</p> <p>Registrar essas palavras ou expressões em um “sulfitão”, em forma de lista.</p>	<p>Porque as expressões são bastante diferentes dos contos de fadas e maravilhosos.</p> <p>Registrar porque essa reflexão precisa ficar exposta na sala.</p>	<p>Para usarem expressões do conto de artimanha na reescrita, para que os alunos tenham mais elementos para colocar</p> <p>Registrar para consultarem o registro no momento da reescrita do texto.</p>
5ª etapa	<p>Leitura com intervenção do professor – “parada”.</p> <p>Registro das palavras identificadas no texto: texto de apoio.</p>	<p>Identificar os espaços, ambientes em que se passam a história e caracterizá-los.</p> <p>Registrar os ambientes em um “sulfitão”, em forma de lista.</p>	<p>Porque os espaços, ambientes dos contos de artimanha são diferentes daqueles dos contos de fadas.</p> <p>Registrar porque essa reflexão precisa ficar</p>	<p>Para compreenderem as diferenças entre contos de fadas e contos de artimanha. Para inserirem esses espaços característicos do gênero de texto na reescrita.</p>

			exposta na sala.	Registrar para consultarem o registro no momento da reescrita do texto.
6ª etapa	Uso do dicionário.	Procurar no dicionário as palavras “diferentes” sublinhadas no conto. Retomar a lista de apoio com o registro de palavras ou expressões desconhecidas e os sentidos que os alunos lhes atribuíram.	Porque a matriz curricular do município prevê o trabalho com o verbete de dicionário.	Para verificar se as palavras ou expressões sublinhadas no conto significam aquilo que os alunos achavam que significavam no texto, no momento da leitura. Para trabalhar sentido figurado a partir das definições das palavras encontradas no dicionário. Validar ou completar o registro do significado das palavras ou expressões registrados na lista de apoio.
7ª etapa	Comparar o “jeito de falar” dos personagens do conto de artimanha com o jeito do Chico Bento.	Com as revistinhas do Chico Bento, fazendo perguntas aos alunos como: “Olha como o Chico Bento fala, né? Esse jeito que ele fala é o jeito que nós falamos?”	Porque na zona rural se fala de um jeito e na urbana de outro e isso precisa ser entendido, pois é preciso se conhecer as várias formas de falar.	Para que as crianças, na reescrita, reproduzam as formas de falar dos personagens do conto de artimanha.
8ª etapa	Construir uma lista de apoio com os nomes dos personagens.	Identificar no conto quem são os personagens e suas características. “Qual é a característica do Pedro Malazarte mais marcante? “A professora, ele é alto, é magro”.	Porque os alunos confundem os personagens da história com outros animais, objetos ou pessoas que eventualmente sejam citados no conto. Porque o estudo	Para entender o sentido das características dos personagens ao listá-las.

			do vocabulário é importante – das características dos personagens.	
9ª etapa	Leitura do conto pelo professor – “corrida”.	Leitura em voz alta.	Porque as crianças ainda não leem fluentemente.	Para ouvirem a história sem interrupção.
10ª etapa	Propor um reconto (oral).	Pedir a um ou mais alunos para recontar a história inteira ou a partir de um certo trecho.	Porque, para escrever, é preciso ter o texto de memória.	Para que os alunos possam recuperar as sequência dos fatos de memória.
11ª etapa	Construir uma lista de apoio com os episódios do conto .	Os alunos vão ditando pequenas frases ao professor, dos episódios do conto, na sequência dos acontecimentos da história, e o docente vai registrando no “sulfitão”. O professor faz intervenções naquilo que o aluno dita para que o registro fique correto, para que não pulem nenhuma parte da história: “Vocês não estão esquecendo de nada? Mas antes disso não aconteceu alguma coisa?”.	Porque é necessário o registro da atividade e sua disponibilização na sala. Porque o registro precisa estar coerente com a história.	Para retomarem a leitura do conto várias vezes. Para terem um registro “fixo” e correto da sequência da história para servir de apoio à escrita do texto pelo aluno.
12ª etapa	Propor uma reescrita do conto em parceria: dupla. Primeira produção.	O professor organiza as duplas de trabalho, sendo um aluno o ditante e o outro o escriba, e solicita que reescrevam o conto.	Porque precisam aprender a escrever.	A reescrita em dupla permite que todos participem. Para que os alunos aprendam um com o outro.
Outras possíveis etapas.	Elaboração de outras listas de apoio : lista de palavras que podem substituir outras.	Levantar palavras ou expressões do conto que podem ser usadas para substituir outras de forma a evitar	Porque um texto bem escrito não repete muito as palavras.	Para que o aluno possa escrever de um jeito “mais rico”, evitando repetições desnecessárias.

		repetição.		
--	--	------------	--	--

Fonte: O autor.

Necessário retomar o quadro 3, de apresentação da primeira pauta de formação de professores de Anos Iniciais, na temática do ensino da escrita, para relacionar o agir do sujeito de pesquisa às experiências de formação continuada tematizadas no Capítulo 2 desta pesquisa. Os objetivos expressos nas pautas de formação, respectivamente, identificar os procedimentos envolvidos no processo de produção de texto e refletir sobre os encaminhamentos didáticos para a prática de produção de texto, se concretizaram ao longo dos encontros de formação, a partir da organização de uma **sequência didática de produção escrita**, a partir do gênero de texto “conto popular ou conto de artimanha”.

Pôde-se identificar, na organização dos conteúdos de ensino da escrita relatados pela professora, *semelhanças* em relação ao processo de formação no qual o sujeito de pesquisa esteve inserido, a começar pela escolha do gênero de texto e organização do trabalho pedagógico na forma de sequência didática.

Também a escolha do texto trabalhado pela professora com seus alunos – **O aniversário Malazarte**, fora um dos textos tematizados nos encontros de formação, como mostra o item 3 da referida pauta.

Exemplo:

111. *Sózia*: Então ele escreveu ANIVERSÁRIO DO MALAZARTE, aí passou por um monte de etapas de revisão, apagou uma coisinha ali e arrumou uma palavra repetida e tal, terminado isso ele vai produzir novamente o mesmo texto do ANIVERSÁRIO DO MALAZARTE pra ver daquilo que foi discutido o que ele conseguiu avançar, é isso?

Apesar de a professora justificar a escolha do gênero *conto de artimanha* pelo documento curricular de seu município, a docente poderia ter escolhido qualquer outro personagem ou texto para trabalhar a produção escrita com seus alunos. Contudo, a familiaridade com o texto trabalhado nos encontros de formação pode ter interferido na escolha de qual texto levar para sala de aula.

As etapas 4, 5 e 11, do quadro 20, apresentam a terminologia *listas de apoio*, usada pela professora para caracterizar as diversas listas que se pode produzir ao longo

do trabalho com a produção escrita, com vistas a auxiliar o aluno na tarefa de reescrever um texto conhecido, que se tem de memória. Nas pautas de formação continuada apresentadas nos quadros 3, 5 e 8 a terminologia *texto de apoio* é introduzida pela Coordenadoria Pedagógica de Anos Iniciais, do município no qual os encontros de formação continuada ocorreram, para designar essas listas mencionadas pela professora.

O quadro 4 apresenta um exemplo de *texto de apoio*, produzido nos encontros de formação, para caracterizar o personagem do conto popular – Pedro Malazarte. Esse texto é composto por 5 listas, a saber: lista de ambientes, tipos de enganação e de pessoas que Pedro engana, motivos para enganar e uma lista de frases típicas do personagem.

No quadro 6, há um exemplo de *lista de episódios* produzida pelos professores nos encontros de formação.

Abaixo seguem excertos da instrução ao sócia, que revelam o percurso do agir do sujeito de pesquisa e as reconfigurações sobre o ensino da escrita, construídas por ele, a partir das instruções dadas ao suposto professor eventual, evidenciando semelhanças entre as configurações desse agir e as atividades desenvolvidas ao longo do percurso de formação continuada do qual fez parte, em relação à elaboração de **textos de apoio** como estratégia metodológica de ensino da escrita.

Quadro 21: semelhanças entre o agir do sujeito de pesquisa e as atividades propostas nos encontros de formação continuada – os textos de apoio.

Texto de Apoio	Excerto da entrevista	Encontros de formação continuada
<p>Lista de palavras desconhecidas e seus significados.</p>	<p>SP: “E aí eu comecei a fazer então agora as palavras que eu não conheço, então criou um texto de apoio. [...] Isso não pode ser jogado fora.</p> <p>Sócia: “Então deixa eu entender, o professor vai fazer uma lista com as palavras que são desconhecidas do texto, num sulfitão e isso vai ficar fixado na sala, e aí as crianças vão ter acesso a essa lista em todo trabalho com o conto de artimanhas.”</p>	<p>Não foi elaborado esse tipo de lista nos encontros de formação continuada tematizados nesta pesquisa.</p>

<p>Lista de palavras que podem substituir outras para evitar repetições.</p>	<p>SP: “Essas palavras que eu não conheço eu posso fazer, depois mais pra frente, transformar num texto de apoio que são palavras que eu posso usar para substituir outras. que fica se repetindo no texto, pra que o aluno possa chegar a escrever do jeito mais rico, vamos dizer assim.”</p>	<p>Esse tipo de lista – de palavras que podem ser usadas para não repetir o nome dos personagens, por exemplo, foi sugerido nos encontros de formação: quadro 3, página 48, pauta 2, item 5: que outros textos de apoio poderiam ser elaborados pelas crianças?</p>
<p>Lista de ambientes e suas características.</p>	<p>SP: “Depois que o professor eventual fez isso aí ela vai fazer uma outra lista.” [...] Outro texto de apoio, que é o texto dos lugares, do lugar não... como que eu posso por?</p> <p>Sósia: “Do ambiente?”</p> <p>SP: “É! Como que é, né, o ambiente? Eu posso colocar as características também.”</p>	<p>Lista elaborada com os professores ao longo dos encontros de formação continuada: quadro 2, página 46, exemplo de texto de apoio, tipos de cenários e ambientes em que se passam as histórias de Pedro Malazarte.</p>
<p>Lista de personagens e suas características.</p>	<p>SP: “Então eu quero que aí..., quais são os personagens desse texto? Primeiro a criança precisa conseguir perceber quem são os personagens. Ainda existem uns que falam: que o gato, pato... e não. Contextualizou isso? Legal. Aí vai pras características.”</p> <p>Sósia: “Aí faz uma lista com os personagens?”</p> <p>SP: “Faz uma lista de personagens, depois outro texto de apoio.” [...]</p> <p>“Por isso eu uso o sulfitão, por isso o professor eventual vai usar o sulfitão. E aí ele vai fazer: agora eu vou listar as características. qual é a característica do pedro malazarte mais marcante? “A professora, ele é alto, é magro”. Então, eu preciso focar até nas características.”</p>	<p>Na formação não foi feita uma lista de personagens dos contos de Pedro Malazarte, contudo, há uma lista com as características dos personagens enganados por Pedro, como mostra o quadro 2, página 46, tipos de pessoas que Pedro engana.</p>

<p>Lista de episódios</p>	<p>SP: “Depois disso vou fazer outro texto de apoio. Esse texto de apoio é o que eu considero um dos mais importantes.” [...]</p> <p>“E aí depois disso aí tudo aquilo que eu falei antes, e aí chega na parte que eu mais gosto, que é a parte que são os fatos mais importantes da história, a recuperação dos episódios, e aí a gente vai fazendo, e vai fazendo, e vai escrevendo.”</p> <p>Sócia: “Então o professor eventual vai fazendo essas pequenas frases lá no sulfitão conforme as crianças vão ditando que é lista de episódios. Que é mais um texto de apoio.”</p>	<p>A lista de episódios foi elaborada coletivamente com os professores, no segundo encontros de formação, como mostra o quadro 3, página 48, pauta 2, item 2 – recapitulação do texto – lista de episódios.</p> <p>No quadro 4, página 50, há um exemplo de lista de episódios elaborada pelos docentes.</p>
----------------------------------	---	--

Fonte: O autor.

Passemos agora à análise dos **mecanismos de textualização**, que estabelecem a coerência temática do texto a partir de articulações hierárquicas, lógicas e temporais. O quadro abaixo apresenta os três mecanismos de textualização analisados: a conexão, a coesão nominal e verbal (BRONCKART, 2012).

Quadro 22: Mecanismos de textualização.

Mecanismos de Textualização	Excertos da Entrevista
<p>Conexão</p> <p>(Organizadores textuais)</p>	<p>SP: “Eu só vou colocar assim que, primeira coisa, eu não deixaria pro professor fazer esse trabalho, o professor eventual, pois eu não estaria aqui pra garantir. Como eu sou uma pessoa muito visual, eu tenho que ver acontecendo. Então, provavelmente nessa semana do PNAIC, eles teriam atividade sequenciada sim, mas não seria um trabalho de reescrita.”</p>
<p>Coesão Nominal</p>	<p>SP: “[...] algumas das minhas crianças, algumas não, a grande maioria o ano passado foi um pouquinho prejudicada por não ter um professor titular, então eu tive que retomar algumas coisas.”</p>

	<p>“Agora como eles já fizeram carta, já trabalharam carta, já trabalharam contos de fadas, o próximo de acordo com a nossa matriz seria: contos maravilhosos e contos de artimanha.”</p> <p>“[...] vou pedir pra professora fazer um levantamento prévio com os alunos. Se eles conhecem...”</p>
<p>Coesão Verbal</p>	<p>SP: “Nós fizemos um trabalho há um tempinho atrás, um HTC específico, uma formação específica que foi muito legal. A leitura colaborativa, né?! Então dentro daquele grupo surgiu uma ideia boa, que eu considerei maravilhosa [...]”</p> <p>“A hora que o professor... ele faz essa pergunta, ele consegue perceber se o seu aluno sabe e se o aluno responde ou não ali na discussão ele começa a contextualizar o texto. Quando o professor começar a ler o texto, vai ter um sentido para o aluno, porque até então não tem um sentido [...]”.</p>

Fonte: Bronckart (2012).

De acordo com Bronckart (2012), a **conexão** é marcada no texto por organizadores textuais que podem ser conjunções, advérbios e locuções adverbiais, preposições, grupos nominais e segmentos de frases.

No quadro acima, identificam-se, nos excertos de fala do sujeito de pesquisa, as **preposições** *pro* (para o), *pra* (para a) e *do*; os **advérbios** *sim* (de afirmação), *não* (de negação), *provavelmente* (de modo), *aqui* (de lugar); as **locuções adverbiais** (de tempo) *primeira coisa* e *nessa semana* e as **conjunções subordinativas** *pois* (explicativa), *mas* (adversativa), *que* (integrante) e *então* (conclusiva). Esses organizadores articulam as diversas fases do discurso interativo e possibilitam a identificação de ocorrências, em um mesmo texto, de diferentes (re-)configurações sobre um mesmo agir.

Já a **coesão nominal** ocupa-se da introdução de temas ou personagens ao texto e a sua retomada, continuidade ou substituição ao longo dele. São as anáforas, marcadas no texto pelo uso de pronomes – pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos e o uso de sintagmas nominais.

Nos excertos da entrevista transcritos para o quadro 19, identificamos o **sintagma nominal** *algumas das minhas crianças*, na **introdução** de uma unidade de

significação, cuja **retomada** é garantida a partir de outros sintagmas nominais – *a grande maioria* e *os alunos*, e, mais adiante, pelo uso do pronome pessoal *elas* e pela elipse do sujeito do verbo *trabalharam*, cuja desinência verbal acusa a retomada do sintagma nominal inicialmente introduzido à cadeia anafórica.

Ainda em relação à coesão nominal, pode-se dizer que os discursos interativos, presentes nos textos orais dialogais, como é o caso da entrevista, caracterizam-se pela presença de pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa, com valor dêitico e anafórico, devido à própria situação de produção linguageira de interação face a face.

Por fim, a **coesão verbal**, explica Bronckart (2012), visa a assegurar a organização temporal do texto, isto é, refere-se à organização dos tempos verbais e outros elementos linguísticos de valor temporal, como os advérbios e outros organizadores textuais. O **discurso interativo** apresenta como base o tempo verbal *presente do indicativo*, dando ao texto um caráter de simultaneidade à ação de linguagem. Todavia, há ocorrências do *pretérito perfeito*, nos trechos em que o actante retoma situações anteriores ao momento da fala e também ocorrências do *futuro do pretérito*, indicando uma projeção futura ao momento de ação linguageira.

Nos trechos transcritos no quadro 19, para exemplificação dos processos de coesão verbal, identificam-se os **tempos verbais** *pretérito perfeito* e *presente*, do modo indicativo, com valor de **temporalidade**, por vezes acompanhados de advérbios ou locuções adverbiais como *um tempinho atrás* e *quando o professor começar a ler o texto*, por exemplo. O *presente* relaciona-se ao momento de produção da ação de linguagem e o *passado*, a um momento anterior, de ação linguageira, em relação ao momento de produção.

Finalizando as categorias de análise do plano global ou geral do texto está a identificação e análise dos **mecanismos enunciativos**, na seção seguinte.

3.3.2 Nível Enunciativo

Os mecanismos enunciativos cumprem o papel de estabelecer a coerência pragmática do texto, isto é, de explicitar as avaliações que podem ser formuladas acerca

de aspectos do conteúdo temático de um texto e suas fontes ou responsáveis – posicionamento enunciativo das vozes e modalizações (BRONCKART, 2012).

Compreende-se por **vozes**, segundo Bronckart (2012, p.326), “as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Conforme o tipo de discurso, da ordem do *narrar* ou da ordem do *expor*, a responsabilidade é atribuída, respectivamente, a um *narrador* ou a um *expositor*. As vozes podem ainda ser atribuídas a personagens, instâncias sociais e ao autor empírico de um texto e mostram como esse texto representa o enunciador no agir representado.

A distribuição das vozes em um texto pode ser traduzida por marcas linguísticas como as formas pronominais, os sintagmas nominais ou por frases ou segmentos de frases. Busca-se a identificação tanto de ocorrências explícitas quanto do apagamento dessas vozes. A análise qualitativa das diferentes vozes em um texto permite identificar o grau de distanciamento ou aproximação do enunciador em relação ao conteúdo temático de sua ação linguageira.

As **modalizações**, por sua vez, servem para explicitar os julgamentos ou avaliações que emanam dessas vozes, em relação a aspectos do conteúdo temático mobilizado na ação de linguagem. Elas podem ser do tipo **lógicas**, **deônticas**, **apreciativas** ou **pragmáticas**. As primeiras explicitam um grau de verdade; as segundas, de necessidade, as terceiras de avaliação pessoal ou subjetiva e as últimas de responsabilidade em relação a ações dos agentes do conteúdo temático (BRONCKART, 2012).

Para Bronckart (2012,p.330), as **modalizações lógicas**:

consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o **mundo objetivo**, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários etc.

Já as **modalizações deônticas** apoiam-se nos valores, opiniões e regras constitutivas do **mundo social**, de domínio do direito, da obrigação social e da conformidade com as normas em uso. As **modalizações apreciativas**, por fim, são procedentes do **mundo subjetivo** da voz enunciativa que apresenta benefícios, felicidades e infelicidades e outros pontos de vista avaliativos do conteúdo temático.

As modalizações podem ser identificadas nos textos através de certos significantes, como advérbios ou locuções adverbiais (certamente, provavelmente, sem dúvida etc.), frases impessoais (é provável que, admite-se que etc.), o tempo verbal no futuro do pretérito (faria, escreveria etc), auxiliares de modalização (querer, dever, ser necessário e poder) etc. (BRONCKART, 2012). No caso de não haver nenhuma unidade linguística que anuncie uma modalização, pode-se dizer que há um grau zero da modalização do enunciado, o que lhe atribui um caráter de verdade absoluta.

Em relação às **vozes**, na entrevista, oriunda da instrução ao sócia, transcrita nesta pesquisa para ser objeto de análise, o tipo de discurso predominante, como já se sabe, é o discurso interativo e, portanto, a instância formal será identificada como a voz de um *expositor*. Na quase totalidade dos turnos de fala, o expositor – professor sujeito de pesquisa – faz intervir a **voz do autor**, traduzida pela grande ocorrência de marcas de primeira pessoa em pronomes e verbos, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 23: Levantamento quantitativo das ocorrências da voz do autor.

Voz do autor (quantidade de ocorrências)	Excertos da entrevista
Pronome EU (115)	SP: “ Eu só vou colocar assim que, primeira coisa, eu não deixaria pro professor fazer esse trabalho, o professor eventual, pois eu não estaria aqui pra garantir. Como eu sou uma pessoa muito visual, eu tenho que ver acontecendo. Então, provavelmente nessa semana do PNAIC, eles teriam atividade sequenciada sim, mas não seria um trabalho de reescrita.”
Pronomes oblíquos (MIM, ME) (8)	SP: “Pra ficar mais fácil pra mim , como se eu mesma fosse a eventual, vamos supor... se eu escrevo eu estou organizando, mas pra falar...?!?! Você entendeu?” “Uma amiga minha me aconselhou (risos), sempre colocar uma palavra mais curta, mas eu não consigo fazer assim.”
Pronome NÓS, A GENTE (39)	SP: “ Nós fizemos um trabalho há um tempinho atrás, um HTC específico, uma formação específica que foi muito legal.” “Então o que que a gente fez, nós começamos lá do princípio, né?!?”

<p>Pronomes Possessivos (MEU, MINHA, NOSSA (O))</p> <p>(14)</p>	<p>SP: “Porque aí, o que acontece, na hora da reescrita nós vamos ter mais elementos pra colocar no nosso texto. Aí que mais?”</p>
<p>Marcas de primeira pessoa em verbos (SINGULAR)</p> <p>(21)</p>	<p>SP: “[...] vai ser uma proposta nova e também vou imaginar que talvez, por algum motivo, claro que não vai levar uma semana.”</p>
<p>Marcas de primeira pessoa em verbos (PLURAL)</p> <p>(7)</p>	<p>SP: “Então, o legal..., vamos pegar lá o primeiro e segundo parágrafo, né? Então eu já pego antecipadamente, digito esse primeiro e segundo parágrafo do jeito que tá escrito, do jeito que a criança escreveu e ali o meu objetivo é o ortográfico, vamos supor assim.”</p>

Fonte: Bronckart (2012).

Cabe sublinhar que a primeira pessoa do plural pode ser tanto o resultado da soma entre um *eu* – sujeito de pesquisa e um *eu* aluno, como se pode ver no excerto “*vamos* pegar lá o primeiro e o segundo parágrafo, né?”, como também a soma entre um *eu* – sujeito de pesquisa e um *eu* sócia, como por exemplo o trecho “*vamos* supor assim...” e ainda, a soma entre um *eu* – sujeito de pesquisa e um *eu* coletivo de professores, como no trecho “...começou o projeto, *vamos* dizer projeto, o gênero que é o conto de artimanhas”. Há, portanto, uma coautoria ou corresponsabilidade assumida entre esses diversos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Outro aspecto em relação às **voces** do texto da entrevista merece nossa atenção: as ocorrências da voz secundária do **professor eventual**, criado para ser o **sócia** que substituiria o professor na ocasião de sua ausência, nos segmentos de texto, na terceira pessoa.

Retomando-se a metodologia de coleta de dados desta pesquisa, a entrevista, inspirada na **instrução ao sócia**, cujo objetivo, segundo Clot⁹ (1995 apud CLOT, 2007, p.143-144) “é uma transformação do trabalho do sujeito mediante um deslocamento de

⁹ CLOT, Y. *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieu de travail et de vie*. Deuxième édition, 1998. Paris: Eyrolles, 1995.

suas atividades”, de forma que esse sujeito seja levado a confrontar-se consigo mesmo pela mediação da atividade do sócia, a pesquisadora buscou fazer com que o sujeito de pesquisa imaginasse que seria substituído por um professor eventual ou substituto (um **sócia**), e que, para isso, deveria instruí-lo, detalhadamente, sobre o que e como fazer para ensinar os alunos a reescreverem um texto durante suas aulas, de forma que o professor substituto desempenhasse fielmente o que a professora regente faria numa situação de ensino da escrita. Na instrução ao sócia, e também na entrevista, o pesquisador possui, implicitamente, o objetivo de fazer com que o sujeito de pesquisa, ao orientar outro professor, fale com detalhes sobre sua própria tarefa de ensinar a escrever.

Uma vez que o sujeito de pesquisa orienta outro professor, é esperado que em seu texto oral houvesse muitas ocorrências de segmentos de textos na terceira pessoa, evidenciando-se através desse recurso linguístico a distinção entre a voz do expositor – **voz do autor**, e a **voz secundária** que põe em cena. Todavia, essas vozes misturam-se, o que pode ser interpretado como o sujeito falando sobre sua própria tarefa. A ação não vivida pelo sócia faz parte do real da atividade, com o estatuto de ação vivida pelo próprio sujeito de pesquisa.

Exemplos:

4. SP: Pra ficar mais fácil pra *mim*, como se *eu mesma fosse a eventual*, vamos supor...

13. SP: Esse não, esse *ele* vai seguir a matriz curricular da rede, do Estado já *seguimos* e encerrou ontem.

15. SP: Então é assim, é... primeira coisa, que *vou pedir pra professora*,... fica difícil..., *vou pedir pra professora* fazer um levantamento prévio com os alunos.

17. SP: Então, tudo isso vai ajudá-los, são elementos, acho que *posso* colocar assim, são elementos que vão ajudar o aluno a entender a leitura que *vai* fazer, que *a eventual* irá fazer. Pois se *ele* não tiver isso, como que *eu* vou chegar com um conto novo, artimanha?

[...]Depois disso que *eu* contextualizei o personagem, que *a eventual* contextualizou, depois disso *ela* vai falar: olha agora eu vou contar pra vocês uma história.

O excerto 4 mostra que, logo no início da entrevista, a professora sujeito de pesquisa procura se colocar no lugar do professor eventual para quem deve orientar a ação de ensinar a escrever, pois isso, segundo ela, tornaria a sua instrução uma tarefa mais fácil de realizar.

No trecho 13, a ocorrência do pronome pessoal na terceira pessoa (*ele*) remete ao professor eventual, ou ao sócia, representado pela figura do pesquisador, ao passo que a desinência verbal em *seguimos*, revela a voz do autor em conjunto com a voz de um coletivo de professores, fazendo intervir novamente a voz do autor.

No segmento 15, pode-se distinguir claramente as vozes do autor e a voz secundária do professor eventual sócia, a quem orienta as ações.

Já no segmento 17, a desinência verbal em *vai*, a introdução do sintagma nominal *a eventual* e a retomada dessa unidade-fonte através da forma nominal *ele*, entendendo-se aqui *o professor*, e na sequência uma ocorrência do pronome pessoal na primeira pessoa *eu*, seguido de uma autocorreção para uma nova introdução do sintagma nominal *a eventual*, evidenciam a mistura de vozes, diretamente relacionada à ação vivida pelo professor sujeito de pesquisa, expressa na cadeia de ações não vividas pelo professor eventual sócia.

Ainda na análise dos **mecanismos enunciativos** encontra-se a análise das **modalizações**. De acordo com Bronckart (2012), as modalizações contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, e podem aparecer em qualquer nível da arquitetura textual, exprimindo avaliações a respeito do conteúdo temático a partir de qualquer voz enunciativa.

O quadro abaixo mostra a análise desses modalizadores do enunciado, segundo classificação de Bronckart (2012).

Quadro 24: Análise dos modalizadores.

Tipos de Modalizações	Excertos da Entrevista
<p style="text-align: center;">Lógicas (grau de verdade)</p>	<p>SP1: “[...]eu não deixaria pro professor fazer esse trabalho, o professor eventual, pois eu não estaria aqui pra garantir.”</p> <p>“Então isso tem que estar muito claro pro professor eventual, é aquela dupla e ponto.”</p> <p>“O importante pro professor eventual saber que nenhuma atividade pode ficar solta.”</p> <p>“Aí quando o aluno consegue, conseguiu fazer ali e tal, a lista de apoio, aí eu julgo, não sou juíza, mas eu julgo que vale a pena começar a se aventurar.”</p> <p>“Com base nos avanços, no que aquele aluno tem que pode</p>

	ajudar o outro. E também com base em comportamento, por quê?”
Deônticas (grau de necessidade)	<p>SP1: “Então dentro daquele grupo surgiu uma ideia boa, que eu considere maravilhosa, de casar aquela leitura colaborativa com o eixo que a gente precisa garantir, com o gênero que a gente precisa garantir para os nossos alunos nesse bimestre.”</p> <p>“O que tiver em vermelho são as falas do professor. Que pode ou não ser modificada, porque é só um jeito, na verdade a gente se surpreende muito em sala de aula.”</p> <p>“E isso o professor eventual não pode jogar fora porque tem que ficar na sala que são os textos de apoio.”</p> <p>“Só que eu preciso conhecer as várias formas, então isso eu posso até ajuda-los com o Chico Bento, com as revistinhas do Chico Bento.”</p>
Apreciativas (avaliação pessoal)	<p>SP1: “[...] a grande maioria o ano passado foi um pouquinho prejudicada por não ter um professor titular, então eu tive que retomar algumas coisas.”</p> <p>“Então é assim, é... primeira coisa, que vou pedir pra professora,... fica difícil..., vou pedir pra professora fazer um levantamento prévio com os alunos.”</p> <p>“Nós fizemos um trabalho há um tempinho atrás , um HTC específico, uma formação específica que foi muito legal.”</p> <p>“Nossa, ia facilitar se eu tivesse um negocinho pra escrever.”</p> <p>“[...] eu tenho uma dificuldade que o pensamento não acompanha a fala.”</p>
Pragmáticas (responsabilidade do agir)	<p>SP1: “Como eu sou uma pessoa muito visual, eu tenho que ver acontecendo.”</p> <p>“A hora que o professor ele faz essa pergunta, ele consegue perceber se o seu aluno sabe e se o aluno responde ou não ali na discussão ele começa a contextualizar o texto.”</p> <p>“Eu posso pegar o meu computador pra você ver?”</p> <p>“Ele não precisa fazer mais nada naquele dia.”</p>

Fonte: Bronckart (2012).

A distribuição das funções de modalização, postula Bronckart (2012), são relativamente independentes do tipo de discurso predominante, no caso da entrevista, o discurso interativo.

A análise das funções de mobilização permite-nos identificar a tomada de posição da instância enunciativa, no caso, do sujeito de pesquisa, acerca do conteúdo temático da entrevista – o ensino da escrita, segundo representações coletivas dos mundos formais propostos por Habermas¹⁰ (1987): mundo social, objetivo e subjetivo.

Qualquer agir humano exhibe pretensões à validade em relação à verdade dos conhecimentos, no contexto do **mundo objetivo**; à conformidade em relação a regras e valores, no contexto do **mundo social** e pretensões à autenticidade ou à sinceridade em relação ao que as pessoas mostram de si mesmas, no contexto do **mundo subjetivo**. Essas três dimensões identificam os ângulos sob os quais o agir do professor sujeito de pesquisa pode ser avaliado (BRONCKART, 2008).

Os **modalizadores lógicos** asseguram o valor de verdade dos conteúdos expressos pelo sujeito de pesquisa, isto é, asseguram o efeito de sentido que o sujeito quer provocar em seu interlocutor – o professor eventual sócia – em relação ao ensino da escrita: de que conhece seu trabalho e o realiza com eficácia. Os lexemas destacados no quadro 21 (*tem que estar, importante, julgo, com base*) evidenciam um conhecimento objetivo ou verdadeiro com que o sujeito de pesquisa tenta mobilizar suas orientações em relação ao agir do sócia.

Os **modalizadores deônticos** explicitam os determinantes externos do agir, no caso o professor regente (sujeito de pesquisa) em relação ao professor eventual (sócia). As relações construídas entre esses interactantes mostram-se hierarquizadas, estando o sujeito de pesquisa em posição superior ao destinatário, o professor eventual (MACHADO, 2009a). Esses modalizadores expressam as obrigações do professor eventual em relação à cada etapa do ensino da escrita, segundo as prescrições do professor sujeito de pesquisa, para quem irá assumir as aulas.

Os **modalizadores apreciativos** revelam a posição subjetiva do sujeito de pesquisa em relação ao ensino da escrita. A ocorrência de lexemas como *difícil, dificuldade* e *facilitar*, nos exemplos do quadro 21, demonstram a complexidade com que o enunciatador encara a tarefa de ensinar e a dificuldade que tem para detalhá-la ao sócia.

Por último, os **modalizadores pragmáticos** expressos pelos verbos auxiliares que se intercalam entre o sujeito e o verbo, atribuem ao actante determinadas intenções, finalidades, razões, capacidades, julgamentos etc.. Esses modalizadores “explicitam

¹⁰ HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris:Fayard, 1987.

uma interpretação de aspectos subjetivos do agir, ou ainda, assinalam determinadas categorias da semiologia do agir ao actante” (MACHADO, 2009a, p. 62).

Finalizando-se a análise das propriedades linguístico-discursivas do texto proveniente da instrução ao sócia, conforme modelo proposto por Bronckart (2012), apresenta-se agora uma reanálise do texto a partir de categorias de uma **semântica do agir**, na próxima seção.

3.3.3 Nível Semântico: plano dos recursos para o agir

Para Bronckart (2006, p.210), “uma ação é uma intervenção deliberada de um agente humano no mundo”. Essa intervenção pressupõe que o **agente** apresente um **motivo** ou uma **razão** a partir de **determinantes externos**, ou ainda uma **intenção** ou **finalidade**, identificadas no **curso do agir** do sujeito de pesquisa, a partir da análise do texto oral da entrevista. Essas categorias serão analisadas a partir das noções de **plano motivacional** e **plano da intencionalidade**, de forma a poder identificar e interpretar a responsabilidade do agente no encadeamento das ações analisadas.

Ainda, esse agente – o sujeito de pesquisa, no curso de seu agir, pode fazer uso de **instrumentos** e **capacidades**, cuja análise se dará a partir da noção de **plano dos recursos para o agir**.

Toda ação se efetiva no mundo a partir de **modelos do agir**, isto é, a partir de atividades e ações já realizadas por outros e geralmente avaliadas por meio da linguagem. A preexistência desses modelos, ou **gêneros de atividades**, como postula Clot (2007), disponibiliza modelos práticos de condutas ou modos de fazer que variam em função das condições nas quais esses agir se desenvolve (BRONCKART, 2006).

Portanto, o trabalho do professor configura-se a partir de um certo modelo de agir, um pré-construído, que atualiza-se e renova-se a cada vez que um agente – dada a singularidade de cada pessoa – constrói representações sobre essa atividade ou esse gênero de atividade, agregando a ele dimensões particulares ou um estilo próprio. “Essas representações somente são acessíveis através de textos *pessoais* que os agentes produzem antes, durante ou depois da realização de uma tarefa, espontaneamente ou ‘a pedido de’” (BRONCKART, 2006, p.245).

Assim posto, a interpretação do agir no texto da entrevista identificou os seguintes elementos constitutivos do agir, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 25: Categorias de uma semântica do agir.

Plano Motivacional	Determinantes externos	<p>“É de acordo com a matriz curricular [...]”.</p> <p>“Esse não, esse ele vai seguir a matriz curricular da rede, do estado já seguimos e encerrou ontem.”</p> <p>SP: “Vou pedir pra professora, vou mostrar pra professora, nós vamos levar o Datashow na sala, e ali nós vamos começar a sublinhar. Porque o conto de artimanhas, ele é um conto que usa expressões muito diferentes.”</p>
	Motivos (pessoa particular)	<p>SP: “Eu só vou colocar assim que, primeira coisa, eu não deixaria pro professor fazer esse trabalho, o professor eventual, pois eu não estaria aqui pra garantir.”</p> <p>“[...] eu tive que retomar porque, algumas das minhas crianças, algumas não, a grande maioria o ano passado foi um pouquinho prejudicada por não ter um professor titular, então eu tive que retomar algumas coisas.”</p> <p>“Então, tudo isso vai ajudá-los, são elementos, acho que posso colocar assim, são elementos que vão ajudar o aluno a entender a leitura que vai fazer, que a eventual irá fazer. Pois se ele não tiver isso, como que eu vou chegar com um conto novo, artimanha?”</p> <p>“Vai fazer primeiro um</p>

		<p>levantamento prévio de um personagem de conto de artimanha que alguns alunos conhecem [...] Pra que a hora que o professor ler a história [...]ele consegue perceber se o seu aluno sabe e se o aluno responde ou não ali na discussão ele começa a contextualizar o texto.”</p>
<p>Plano da Intencionalidade</p>	<p>Finalidades (coletivo)</p>	<p>SP: “[...]É de acordo com a matriz curricular, nós já fizemos o conto de fadas [...]”</p> <p>“Vou pedir pra professora, vou mostrar pra professora, nós vamos levar o Datashow na sala, e ali nós vamos começar a sublinhar. Porque o conto de artimanhas, ele é um conto que usa expressões muito diferentes.”</p> <p>“Um texto só [...] Que vai levar bastante tempo, porque o texto, a história de Pedro Malazarte, são histórias grandes, histórias enormes cheia de detalhes.”</p> <p>“Por que eu peço pra recontar? Pra que eles possam recuperar as sequência dos fatos na memória. Por que como que você vai escrever se você não guardou a história?”</p>
	<p>Intenções (individual)</p>	<p>SP: “E ali tem a parte que ainda está bem assim sublinhado. O que tiver em vermelho são as falas do professor. Que pode ou não ser modificada, porque é só um jeito, na verdade a gente se surpreende muito em sala de aula [...]Então daí também tem um espaço para que o professor possa anotar.”</p> <p>“Por eles serem pequenos, eu não posso simplesmente</p>

		<p>fazer um quadro com ..., eu tenho que ter isso visualmente, sabe?”</p> <p>“[...] eu vou fazer uma outra leitura, que é a leitura corrida. Do começo ao fim, e depois eu vou pedir pra alguém recontar. Pode ser uma pessoa, duas pessoas ou eu posso fazer também que já deu certo, de onde parou, pra eles recuperarem.”</p> <p>“[...] então eu acabo colocando uma pequena frase, que é melhor pros pequenos poderem depois fazer a sequência de atividades.”</p>
<p>Plano dos Recursos para o Agir</p>	<p>Instrumentos</p>	<p>SP: “Vou pedir pra professora, vou mostrar pra professora, nós vamos levar o Datashow na sala, e ali nós vamos começar a sublinhar. “</p> <p>“Então o professor eventual vai receber na mãozinha uma colinha.”</p> <p>SP: “Sim, na verdade está semi-preparada. Falta só uma pessoa ir fazer uma correção pra mim pra ver se é isso mesmo. Então, vai ter lá sublinhadinho, e fazendo as pausas. “O que significa isso?” “O que significa essa palavra?” “Mas se referindo a que?” E ali, por pedaços, pedacinhos.</p> <p>“Em um sulfitão, e esse sulfitão vai fixado na sala do momento em que começou o projeto, vamos dizer projeto, o gênero que é o conto de artimanhas.”</p>

	<p>Capacidades</p>	<p>Sósia: “Você vai dar isso pro professor, vai preparar essa aula?”</p> <p>SP: “Sim, na verdade está semi preparada. Falta só uma pessoa ir fazer uma correção pra mim pra ver se é isso mesmo. Então, vai ter lá sublinhadinho, e fazendo as pausas. ‘O que significa isso?’ ‘O que significa essa palavra?’ ‘Mas se referindo a que?’ E ali, por pedaços, pedacinhos.”</p> <p>“[...] o professor precisa fazer interferências, por quê? Porque apesar de ter feito todo esse percurso, e não ter comido nenhuma bolinha, ainda pode acontecer deles pularem etapas dessa história, o que é normal, porque eles querem ver o fim.”</p> <p>“Ter a história, o professor precisa ter estudado a história, ter a história de cabeça, te a história de memória. Ter a sua colinha do lado e conforme os alunos forem falando, se falar alguma coisa..., vocês não estão esquecendo de nada?”</p> <p>“[...] mas o professor precisa ter certeza que aquelas listas estão coerentes com a história. Por isso que o professor eventual precisa se preparar primeiro. Porque se não ele não dá conta, por que ainda mais que é uma história difícil.”</p> <p>SP: “Se professor não faz isso, Gisele, fica só de enfeite na sala, e o objetivo da reescrita desde quando eu fiz o PROFA lá no infantil, o objetivo da reescrita é que eles consigam mesmo reescrever um texto sem se</p>
--	---------------------------	---

		<p>preocupar muito com o que vai escrever [...]”.</p> <p>“[...] então, aí eu escolhi a história mais próxima da... então, só que daí no momento de revisão, que a gente aprendeu no PROFA, no IQE e tantas outras coisa, é o seguinte, não tem como você trabalhar com todos os elementos de uma vez só, então o professor precisa aprender isso, ter isso claro.”</p>
--	--	--

Fonte: Machado (2004).

Analisando-se as representações do agente sobre a organização da tarefa de ensinar a escrever e as diferentes facetas de sua responsabilidade nessa realização, aqui expressa na figura do professor eventual (sósia), tem-se, no **plano motivacional**, os **determinantes externos** do agir, que são de origem coletiva, de natureza material ou da ordem das representações e os **motivos**, que configuram-se como razões particulares de um agir interiorizado pelo agente.

No quadro 22, os excertos mostram um **agir coletivo determinado externamente**, primeiramente, pela rede de ensino pública municipal na qual a escola está inserida. Em segundo lugar, esta rede dispõe de um documento de orientação curricular para a área de Língua Portuguesa que prescreve tanto o trabalho com a leitura e a reescrita de textos, quanto o gênero a ser trabalhado bimestralmente, a cada ano do ensino fundamental 1. Há ainda a menção, pelo sujeito de pesquisa, a um material

didático do Estado de São Paulo que fora utilizado até o seu encerramento, isto é, até a sua completa utilização, sendo determinado o seu uso também pela instituição educacional na qual a escola está inserida. Por fim, os encontros de formação continuada, nos quais o professor sujeito de pesquisa esteve presente, foram organizados também a partir dessas determinações externas.

Ainda no **plano motivacional**, agora em relação aos **motivos** pessoais ou individuais do agente, tem-se, no primeiro excerto do quadro 22, uma representação do sujeito de pesquisa acerca da importância da tarefa de ensinar a escrever, a partir da afirmação de que não atribuiria a outro professor essa tarefa, pois não teria garantias de sua realização, uma vez que não estaria em sala de aula para vê-la acontecer. A interpretação dessa representação pode ser a seguinte: ensinar a escrever é uma tarefa importante e não deve ser delegada a ninguém, pois cabe ao professor da classe fazê-la.

No que se refere ao processo de formação continuada no qual o sujeito de pesquisa esteve inserido, foram dedicadas 10 horas de estudo dos procedimentos de escritor que envolvem o agir do professor em relação ao ensino da escrita. Esse tempo de estudo, de toda uma rede de ensino, organizado pela Secretaria Municipal de Educação, possivelmente, agregou valor a essa tarefa do professor.

Em outro excerto, analisa-se o agir do sujeito de pesquisa em relação à retomada de conteúdos em sua classe – o gênero de texto conto de fadas, a partir de uma **razão interna** que o fez considerar o prejuízo causado pela falta de professor, no ano anterior, para vários alunos de sua turma, em relação aos conteúdos que deveriam ter sido trabalhados naquele ano. A professora, então, fez um ajuste nos conteúdos propostos pela orientação curricular do município para inserir essa retomada.

O texto também explicita motivos para agir, atribuídos ao sujeito de pesquisa quando ele justifica as ações de retomada do gênero conto de fadas como formas de ajudar o aluno a compreender o novo gênero – o conto de artimanha ou popular – que será trabalhado com a classe, em atividades de leitura e escrita. A professora ainda faz uma indagação que leva à representação que ela tem acerca da construção do conhecimento: um conhecimento novo se constrói a partir de outros conhecimentos que o sujeito já possui, no caso, o conhecimento dos contos de fadas poderá ajudar os alunos a construir conhecimentos sobre o conto de artimanha. Essa representação também pode ser identificada no último excerto do plano motivacional, no qual o sujeito de pesquisa orienta o professor eventual a fazer um levantamento de conhecimentos

prévios dos alunos acerca dos tipos de personagens predominantes nos contos de artimanha, de forma a contextualizar o texto que será estudado, favorecendo a sua compreensão.

Nos encontros de formação, a etapa de levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero conto popular ou de artimanha também esteve presente, como uma etapa inicial do trabalho com a produção escrita. Da mesma forma, comparações com o gênero conto de fadas, bastante familiar aos professores de anos iniciais, foram feitas de forma a levar o professor a refletir sobre suas diferenças e sobre as possibilidades de trabalho com os textos de apoio para o novo gênero.

No **plano da intencionalidade**, as **finalidades** são de origem coletiva e socialmente validadas, ao passo que as **intenções** configuram-se como as finalidades particulares atribuídas a um determinado agente.

No quadro acima, o primeiro excerto relacionado às **finalidades** para o agir expressa a ação de um coletivo de professores, na abordagem do gênero de texto – conto de fadas – em toda uma rede de ensino, que segue uma mesma orientação curricular, e em toda uma escola, que está inserida nessa rede.

Da mesma forma, a ação expressa pelo professor, no excerto seguinte, de sublinhar partes do conto de artimanha, justifica-se pela validação social de que o gênero de texto em questão apresenta escolhas lexicais, predominantemente, de zonas rurais, diferentes daquelas de uso comum a crianças de uma origem urbana. Essas representações sobre o agir linguageiro em zonas rurais e urbanas orientam o agir do sujeito de pesquisa em relação ao tratamento didático que precisa dar às expressões “diferentes” que possam aparecer no texto: destacar e compreender os sentidos dessas expressões, a partir do uso de um dicionário e do próprio sentido que as palavras ou expressões apresentam no texto.

Também a extensão dos contos de artimanha, considerando-se a realidade de uma classe de segundo ano, cujas crianças apresentam-se em processo de construção de procedimentos de leitura e de escrita, orientam o agir do sujeito de pesquisa na escolha de apenas um texto, exemplar do gênero, para desenvolver atividades com os alunos. Segundo Teberosky (1992, p. 17), “a extensão do texto é um indicador da quantidade de informação que é possível reter na memória”, em se tratando de tarefas de reescrita.

Nos encontros de formação, o conto de artimanha fora, hipoteticamente, proposto para turmas de quarto ano, uma vez que esse gênero de texto está previsto na

orientação curricular da rede de ensino municipal também para esse ano. A escolha dos textos, levando-se em consideração a sua extensão, na ocasião, considerou, portanto, uma turma de quarto ano. A professora sujeito de pesquisa, ao optar por trabalhar com um dos textos escolhidos para a formação de professores, selecionou, dentre os três contos trabalhados nos encontros de formação, o menor deles: O aniversário Malazartes.

Já no último excerto do **plano da intencionalidade**, relacionado às **finalidades** para o agir do sujeito de pesquisa, tem-se a identificação de uma proposta de reconto da história estudada pelos alunos. Esse agir do professor é orientado pela condição imposta pela tarefa de reescrever uma história conhecida: tê-la de memória. De acordo com Teberosky (1992, p.46), as condições de realização da tarefa de reescrita: escutar, memorizar e relatar ou ditar para alguém escrever, ações frequentes na escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cumprem a função de “repetir o que recorda do texto para aprender a escrever ou ler”. Portanto, além de interpretarmos esse agir da professora como sendo orientado pela natureza da atividade proposta aos alunos – uma reescrita, também podemos identificar nesse agir uma **capacidade**, isto é, um conhecimento que o sujeito dispõe sobre essa tarefa e que orienta sua ação. As capacidades serão melhor abordadas no **plano dos recursos para o agir**, na sequência desta análise.

Nos encontros de formação, também os professores foram levados a memorizar o conto de Pedro Malazarte que reescreveriam ao longo do processo de formação, como condição para que essa tarefa fosse realizada com sucesso.

Ainda no **plano da intencionalidade**, identificamos **intenções**, isto é, finalidades do agir particulares ou interiorizadas pelo sujeito de pesquisa em trechos do texto da entrevista. No primeiro excerto, o sujeito de pesquisa, ao referir-se ao plano de aula elaborado por ele, para servir ao professor eventual na ocasião de sua substituição nas aulas de produção escrita, explica que as falas descritas nesse plano podem ser modificadas pelo professor sócia substituto, uma vez que essas falas representam apenas um jeito próprio de intervenção do professor.

Acrescenta ainda, que essas alterações ou **reapropriações** do sujeito, de uma forma de agir, no caso – propor perguntas aos alunos – podem até ser melhores do que aquelas propostas pelo próprio professor da classe, isto é, pelo sujeito de pesquisa, em seu plano de aula. A representação que se pode ter a partir desse agir linguageiro é a de que o professor, tendo como apoio para suas ações em sala de aula um plano de aula,

não precisa ficar preso a ele, pode criar e modificar as prescrições, chegando, por vezes, a se surpreender com essas reapropriações. Essa representação pode ser estendida a qualquer material prescritivo ao trabalho do professor, inclusive aqueles utilizados nos encontros de formação.

No excerto seguinte, do quadro 22, em relação às **intenções** expressas no agir linguageiro do professor sujeito de pesquisa, identifica-se uma ação guiada pela consideração particular do agente, de que seus alunos são pequenos demais para que ela organize registros escritos das discussões propostas em sala de aula em um simples quadro; a intenção expressa pela professora é a de considerar as capacidades dos alunos, para a leitura de quadros, uma vez que se tratam de leitores e escritores inexperientes. Nos encontros de formação, essa preocupação não se fez presente, uma vez que a proposta de reescrita envolvia grupos de professores.

Em relação à tarefa proposta pela professora, de reconto da história estudada, o terceiro excerto do quadro mostra que a professora, ao ter se apropriado desta ação, possivelmente por tê-la realizado várias vezes e também ter sido objeto de formação continuada, a modifica, isto é, se reapropria dela, e avaliando positivamente o resultado de aprendizagem dos alunos, propõe essa nova reconfiguração do agir como uma alternativa ao professor eventual da proposta de reconto, digamos, “original”.

Finalmente, no último excerto das **intenções** expressas no agir do sujeito de pesquisa, identifica-se a reapropriação da tarefa de elaboração de um texto de apoio – uma lista de episódios – a partir da consideração de que os alunos do segundo ano são pequenos e, portanto, teriam mais facilidade em lidar com uma lista de frases do que com uma lista de sintagmas nominais, que representassem os episódios do conto estudado. A intenção da professora é favorecer a utilização dos textos de apoio, considerando-se para isso, não somente as características do texto, mas dos sujeitos envolvidos na tarefa de escrever.

Finalmente, os **instrumentos** e as **capacidades**, em uma última categoria de análise a partir de uma semântica do agir, no **plano dos recursos para o agir**, referem-se, respectivamente, às ferramentas concretas ou os modelos do agir (gêneros de atividade) disponíveis no ambiente social; e os recursos mentais ou comportamentos particulares a um agente (MACHADO, 2004).

Quanto aos **instrumentos**, foram identificados, no texto proveniente da instrução ao sócia, nos turnos de fala da professora sujeito de pesquisa, alguns artefatos

sócio-historicamente construídos – materiais e simbólicos – que foram apropriados pela docente, tornando-se verdadeiros instrumentos de transformação, tanto do objeto de ensino – a escrita – quanto dos agentes envolvidos no ensino e na aprendizagem da escrita: professor e alunos.

Nos excertos de texto do quadro 22, há menção a instrumentos materiais como o Datashow e o sulfiteiro, por exemplo. O plano de aula elaborado pela professora também é mencionado por ela, contudo o termo “colinha” utilizado para referir-se ao planejamento acaba por peiorar o sentido que esse documento do entorno-precedente tem em relação à organização das etapas de ensino dos conteúdos relacionados à escrita. O uso do diminutivo em palavras como “colinha, sublinhadinho, pedacinhos” também revela uma representação do professor eventual como alguém que precisa de um detalhamento minucioso das ações para que possa realizá-las, isto é, um profissional cujas **capacidades** requerem muitas explicações para que a tarefa seja compreendida e realizada tal qual fora prescrita.

Em relação às **capacidades** ou os recursos mentais, ainda no **plano dos recursos para o agir**, atribuídos ao professor sujeito de pesquisa, podem ser identificados no texto da entrevista diversos conhecimentos e habilidades que esse agente dispõe e que orientam o curso de seu agir.

Esses conhecimentos foram se construindo a partir das diversas experiências, acumuladas ao longo de toda a carreira desse profissional, em relação ao ensino da escrita, a partir dos diferentes espaços de formação continuada nos quais o sujeito de pesquisa frequentou, das diferentes leituras que fez, das representações que construiu sobre a tarefa de ensinar a escrever, através dos diferentes modelos de agir, reconfigurados nos mais diversos textos orais e escritos, e também pela observação das condutas de outros professores, inclusive aqueles envolvidos na formação de docentes.

Os excertos descritos no quadro 22 mostram alguns desses conhecimentos sendo materializados em ações como as de **planejar, estudar, memorizar, fazer interferências** entre outras tantas capacidades mentais que estão em jogo ao longo do curso do agir do professor.

Os dois últimos excertos do quadro, apresentam na fala da professora, dois cursos realizados por ela em diferentes momentos de sua carreira: no início, quando lecionava na educação infantil, e em tempos recentes, lecionando no Ensino Fundamental. O primeiro deles, o PROFA (Programa de Formação de Professores

Alfabetizadores), foi um curso oferecido pelo Ministério da Educação, há mais de dez anos, cujo aprendizado ou conhecimento – **capacidade** – sobre as etapas de revisão textual de escritas produzidas por alunos, serviram de referência ou modelo de agir para a condução da tarefa em sala de aula. Da mesma forma, os conhecimentos construídos ao longo das oficinas oferecidas pela Secretaria de Educação, transcritas neste trabalho de pesquisa, foram mencionados pela professora através do curso do IQE¹¹ (Instituto Qualidade no Ensino), como foi nomeado o conjunto de formações **continuadas** desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação em 2011 e 2012.

Mas afinal, como essas análises podem nos ajudar a atingir o grande objetivo de pesquisa deste trabalho acadêmico: **identificar e interpretar, em um texto produzido pelo próprio professor, sobre seu trabalho, as representações que esse profissional da educação, que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (primeiro a quinto anos) tem sobre o ensino da escrita, após um processo de formação continuada?**

¹¹ O Instituto Qualidade no Ensino (IQE) é uma associação civil de caráter educacional e de assistência social, sem fins econômicos, criada em 1994 e mantida com o apoio de empresas privadas e parcerias com governos (<http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>). Em 2010, esse instituto estabeleceu uma parceria com a Secretaria de Educação do município onde ocorreu a pesquisa, para o desenvolvimento de oficinas de formação continuada nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

CAPÍTULO 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ANÁLISES DO TEXTO

4.1 Apresentação do capítulo

Este capítulo pretende fazer uma síntese das análises realizadas no capítulo anterior, de forma a interpretar as reconfigurações sobre o trabalho docente para o ensino da escrita, a partir do texto produzido pela professora sujeito de pesquisa, após ter participado de um conjunto de ações de formação continuada, respondendo, assim, ao grande objetivo da pesquisa.

Procurar-se-á estabelecer relações entre as reconfigurações sobre o trabalho com a escrita, do sujeito de pesquisa, e os documentos do entorno-precedente que a professora recebeu ao longo dos encontros de formação, de forma a identificar em que medida esses documentos podem ter contribuído com as reconfigurações desse agir.

4.2 Análise dos textos em relação aos documentos do entorno-precedente

O levantamento de informações sobre o contexto sócio-histórico de produção do texto da entrevista permitiu-nos uma leitura mais contextualizada e menos inocente desse texto.

Em primeiro lugar, os interlocutores do texto da entrevista, apresentam uma relação interpessoal, na rede de ensino na qual trabalham, de professor e coordenador pedagógico, respectivamente, sujeito de pesquisa e pesquisadora. Essa relação pode ter influenciado as respostas da professora sujeito de pesquisa, no intuito de tentar agradar a coordenadora que ali, no momento da instrução ao sócia, atuava como pesquisadora.

Da mesma forma, as perguntas da pesquisadora se fizeram a partir do conhecimento do trabalho da professora sujeito de pesquisa e das relações profissional e interpessoal que se estabelecem entre esses interlocutores.

Em segundo lugar, para responder ao objetivo maior desta pesquisa é que se considerou um conjunto específico de formações continuadas, envolvendo o ensino da

escrita, as quais o sujeito de pesquisa vivenciou, tendo a pesquisadora como formadora. No entanto, as representações sobre esse ensino, construídas pela professora, referem-se não só aos encontros de formação tematizados neste trabalho acadêmico, mas a toda uma experiência profissional com esse objeto de ensino, a todo um percurso de formação acadêmica e em serviço e às muitas representações sociais de seu *métier*, que contribuíram com essas reconfigurações.

Os segmentos temáticos do texto oral analisado (quadro 18) ou o plano global do texto, suas partes constitutivas e suas articulações, permitem-nos compreender o estatuto dialógico dessa estrutura composicional, que obedece claramente aos objetivos específicos estabelecidos pela pesquisadora, de se orientar um professor eventual no ensino da escrita, para o caso de a professora se ausentar por um período da sala de aula, de forma que o professor eventual exerça essa tarefa tal qual a faria o professor sujeito de pesquisa, titular de uma turma de 2º ano.

O discurso interativo, dialogal, organiza os pares conversacionais do plano global do texto, em uma ordem sequencial, acompanhado de sequências argumentativas, explicativas e injutivas, decorrentes do fato de que o texto é coproduzido no momento da interação face a face, e o sujeito de pesquisa procura orientar sua ação de linguagem conforme o efeito de sentido que busca produzir em relação à pesquisadora, ora fazê-la compreender, ora convencê-la de que aquele agir é importante, por exemplo. As sequências descritivas, eventualmente, inscrevem-se nesse tipo de discurso para melhor descrever a tarefa que está sendo tematizada, revelando-nos cada etapa do planejamento da aula pela professora.

O texto oral da professora revela, assim, uma **reconfiguração da tarefa de ensinar a escrever** como uma sequência de aulas planejadas e organizadas em um começo, meio e fim, de grande complexidade, tanto para o professor quanto para os alunos, e de longa duração, dentro de um projeto que se organiza em torno de um gênero de texto prescrito, tanto por um Sistema de Ensino – a Secretaria Municipal de Educação, através de suas orientações curriculares, como também por um Sistema Didático, que é o material do Ler e Escrever, do Estado de São Paulo, recentemente adotado por esta rede municipal de ensino.

Essas reconfigurações estão de acordo com os **documentos do entorno-precedente** entregues ao sujeito de pesquisa, enquanto professor participante dos encontros de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação, do

município em que leciona, a saber: **procedimentos de escritor, possíveis variações nas propostas de reescrita de textos narrativos** e o **projeto – narração e produção de contos populares (4º ano)**. Também podem ser considerados documentos do entorno-precendente as pautas de formação.

Contudo, o professor reconfigura seu agir, seu curso do agir, materializado em tarefas, considerando-se não somente as prescrições, mas suas experiências profissionais, o conhecimento do gênero de atividade construído sócio-historicamente, seus motivos, intenções e finalidades para ensinar a escrever.

Retomando-se ainda as análises do plano global e a releitura feita dos tipos de agir, a identificação dos vários tipos de ocorrências do agir, trouxe-nos a interpretação de uma **reconfiguração do ensino da escrita** como um objeto de ensino complexo, cujas responsabilidades do agir recaem sobre o professor, na predominância do agir-fonte, agir-decorrente e agir-experiência.

O **agir-fonte** revela o protagonismo do professor diante do processo de ensino da escrita, ao mesmo tempo que, o agir-decorrente revela o curso do agir protagonizado pelo profissional da educação, dotado de motivos intenções e recursos.

Já o **agir-experiência**, mostra como o docente se apropria de seu agir, a partir das várias **reconfigurações sobre o ensino da escrita** que constrói ao longo de sua carreira profissional, incluindo-se aqui as representações construídas nos encontros de formação, tematizados nesse trabalho e os documentos do entorno-precendente disponibilizados nesses encontros e, ao mesmo tempo, transforma esse agir, reconfigurando-o em uma dimensão pessoal, a partir de suas próprias interpretações.

Embora o professor tenha, no agir-prescritivo, revelado que suas ações seguem as prescrições postas pela Instituição de Ensino e seguem também as orientações curriculares e aquelas dos coordenadores, dos encontros de formação continuada, ele – o professor – é quem dá sentido a todas essas prescrições e as transforma em um agir, com motivos, finalidades e intenções bastante claras relacionadas ao objetivo de ensinar a escrever.

O quadro 20, da organização dos conteúdos na forma de sequência didática, mostra também a organização intencional do ensino da escrita pelo agente professor. Por outro lado, revela como os encontros de formação continuada são importantes para o seu trabalho, pois essa mesma sequência foi desenvolvida com ele nesses encontros.

Algumas tarefas o professor se apropria e as realiza como lhe foram prescritas, outras ele reapropria-se e reconfigura seu agir. No primeiro caso, podemos citar como exemplo a organização sequencial do ensino da escrita, que o sujeito de pesquisa se apropriou tal qual fora tematizada nos encontros de formação, excetuando-se a etapa de planejamento, não abordada pela professora: levantamento de conhecimentos prévios sobre um gênero de texto específico e suas características, apresentação de um conto, etapa de leitura desse gênero de texto, elaboração de listas de apoio, reconto, lista de episódios, planejamento da escrita, reescrita, etapas de revisão textual e edição final do texto.

No segundo caso, em cada uma das etapas da sequência didática, a professora se apropriou dos procedimentos didáticos e, em um processo de reapropriação dos conhecimentos construídos, fez alterações em quase todas elas, como se pode ver no quadro abaixo:

Quadro 26: Apropriação e reapropriação das ações prescritas para o ensino da escrita.

Etapa prescrita	Etapas apropriadas	Etapa reapropriada
Levantamento de conhecimentos prévios.	X	
Apresentação do conto popular.	X	
Etapas de leitura do conto: leitura com “parada” e leitura “corrida”.	X	SP: T15. “Nós fizemos um trabalho há um tempinho atrás, um HTC específico, uma formação específica que foi muito legal. A leitura colaborativa , né?! Então dentro daquele grupo surgiu uma ideia boa, que eu considerei maravilhosa, de casar aquela leitura colaborativa com o eixo que a gente precisa garantir, com o gênero que a gente precisa garantir para os nossos alunos nesse bimestre.”
Elaboração de textos de apoio.	X	SP: T39. Outro texto de apoio, que é o texto dos lugares , do lugar não...

		<p>como que eu posso pôr?</p> <p>Sósia: T40. Do ambiente?</p> <p>SP: T41. É! Como que é, né, o ambiente? Eu posso colocar as características também.</p>
Reconto	X	
Lista de episódios	X	<p>SP: T49. “E aí depois disso aí tudo aquilo que eu falei antes, e aí chega na parte que eu mais gosto, que é a parte que são os fatos mais importantes da história, a recuperação dos episódios, e aí a gente vai fazendo, e vai fazendo, e vai escrevendo. Uma amiga minha me aconselhou (risos), sempre colocar uma palavra mais curta, mas eu não consigo fazer assim. E também até pra eles retomarem a leitura várias vezes, então eu acabo colocando uma pequena frase, que é melhor pros pequenos poderem depois fazer a sequência de atividades.”</p>
Planejamento da escrita		
Reescrita: em duplas e individual.	X	<p>SP: T83. “[...]é um processo, e essa escrita é muito legal porque depois dessa escrita, que aí tem mais um dia, aí vem a escrita individual.</p>
Etapas de revisão	X	<p>SP: T87. “É..., o que geralmente a gente escolhe ali tanto as produções individuais, então vou pegar uma mais, vamos supor assim,</p>

		<p>entre aspas, mais próximas da versão original.”</p> <p>Sósia: T88. “Em dupla você não vai fazer revisão, só na...?”</p> <p>SP: T89. “Raquel: Não, é só pra organizar pensamento, pra oportunizar que aquele aluno que ainda não sabe escrever consiga produzir textos mesmo que falados e consiga visualizar também o que o outro está fazendo, ampliar seu repertório, e tal.”</p> <p>T94. “[...]A primeira coisa, eu ia pegar o texto e escolher, pequenos trechos, porque não adianta também você levar o texto todo pra criança visualizar, ela não vai entender aquilo. Então, o legal..., vamos pegar lá o primeiro e segundo parágrafo, né? Então eu já pego antecipadamente, digito esse primeiro e segundo parágrafo do jeito que tá escrito, do jeito que a criança escreveu e ali o meu objetivo é o ortográfico, vamos supor assim.”</p>
Etapa de Edição		

Fonte: O autor.

As etapas de **levantamento de conhecimentos prévios** e de **apresentação do conto popular** selecionado para a produção escrita são realizadas tal qual foram tematizadas nos encontros de formação. Essas etapas não estão descritas nos documentos do entorno-precedente (ver Anexos).

As etapas de leitura, por sua vez, foram apropriadas e reapropriadas pela professora. A leitura “parada”, com intervenção do professor, não foi realizada nos encontros de formação tematizados neste trabalho, nem tanto fazem parte dos documentos do entorno precedente. Contudo, a professora cita uma formação recente que fez, em serviço, oferecida pela Secretaria de Educação (a leitura colaborativa), que tematizou esse tipo de leitura, fazendo com que o sujeito de pesquisa reconfigurasse seu agir e inserisse os conhecimentos construídos nessa formação, como uma das etapas de leitura que já realizava.

Quanto à etapa e **elaboração de listas de apoio** à produção escrita, a professora sujeito de pesquisa se apropria dessa etapa, um conhecimento que não havia sido abordado pela Rede de Ensino Municipal em nenhum outro encontro de formação continuada, dos conteúdos que podem compor essas listas e sua importância para subsidiar a etapa da reescrita do conto pelos alunos. Todavia, se reapropria tanto da forma de organizar essas listas, como do conteúdo que cada uma delas pode assumir.

A lista de ambientes em que se passa a história, por exemplo, é proposta nos encontros de formação, contudo a professora acrescentou a essa lista a caracterização dos espaços.

A etapa do **reconto** é apropriada pela professora, que a realiza tal qual fora prescrita nos encontros de formação continuada. Essa etapa fora tematizada apenas nos encontros de formação, pois não consta nos documentos do entorno-precedente.

A etapa seguinte, da elaboração da **lista de episódios**, é organizada pela professora de maneira diferente da proposta realizada nos encontros de formação, como mostra o exemplo de lista do quadro 6. A professora se apropriou do conteúdo dessa lista, inclusive faz um relato de apreciação e validação da escrita desse texto, como mostra o excerto transcrito no quadro 25, porém se reapropria da forma de sua organização: em vez de listar frases curtas ou sintagmas nominais, a professora escolhe a escrita de pequenas frases por considerar mais apropriada ao trabalho com uma turma de 2º ano.

Nos encontros de formação continuada, a lista de episódios fora bastante tematizada, enfatizando-se a importância de não se escrever nela frases completas, com a justificativa de que isso possibilitaria a cópia dos episódios pelos alunos e não elaboração da narrativa a partir da recordação dos fatos mais importantes da história e sua sequência cronológica, foco desse texto de apoio. Esse tipo de lista não consta nos

documentos do entorno-precedente, tendo sido apenas tematizada nos encontros de formação expressos no capítulo 2 desta dissertação de mestrado.

A etapa de **planejamento** não fora apropriada pela professora.

Já a etapa da **reescrita**, a própria proposta de escrever um texto conhecido, com suas próprias palavras, como foi discutida no capítulo 2 deste trabalho de pesquisa, revela uma apropriação da professora sujeito de pesquisa. Há pouco tempo atrás, essa proposta era tida pelos professoras da Rede Municipal de Ensino na qual professor sujeito de pesquisa e pesquisadora trabalham, como uma atividade pouco desafiadora para os alunos, isto é, uma atividade semelhante à cópia.

Contudo, ao passarem pelo processo de reescrever um texto, nos encontros de formação continuada, os professores puderam refletir, a partir de sua própria experiência, sobre os vários desafios que essa atividade propõe. Nos encontros de formação, entretanto, a proposta fora a reescrita com inserção de um novo episódio ao conto, por se tratar da tematização de um encaminhamento didático para turmas de 3º ano em diante.

A professora sujeito de pesquisa, então, tendo se apropriado da proposta de reescrita como meio para ensinar a escrever e, considerando o documento do entorno-precedente **possíveis variações nas propostas de reescrita de textos narrativos**, que prescreve a reescrita de contos sem alterações no enredo, para turmas de 2º ano, seguiu essa orientação na proposição da atividade. Por outro lado, a docente desconsiderou a proposição da escrita no agrupamento em duplas, tão somente, para esse tipo de turma, acrescentando à etapa de reescrita em dupla, uma outra, individual.

Esse mesmo documento do entorno-precedente **possíveis variações nas propostas de reescrita de textos narrativos**, orienta que a escrita de textos em dupla seja mantida até o 4º ano, onde se iniciam as propostas individuais. Entretanto, no texto **procedimento de escritor**, a professora encontra, no item **procedimentos de escritor 4: papéis durante a textualização**, diferentes papéis que o aluno precisa assumir quando da produção de um texto escrito, incluindo-se a escrita individual de textos. A professora pode ter se baseado nessa orientação para propor a etapa de escrita individual para seus alunos.

Por fim, as etapas de **revisão textual** são apropriadas pela professora em alguns aspectos e em outros sofrem transformações, isto é, são reapropriadas por ela, transformando seu agir.

Quando a professora seleciona apenas um texto produzido individualmente para o trabalho com a revisão textual, ela o faz com base em uma reapropriação de seu agir, pois, como já se sabe, essa proposta de escrita individual não fora tematizada nos encontros de formação continuada. Todavia, quando o sujeito de pesquisa seleciona apenas alguns trechos do texto para fazer a revisão e os digita para levar aos alunos, ela revela a apropriação do agir do orientador de ensino, que procedeu da mesma forma nos encontros de formação. Ao se propor a tematização de trechos de um texto, possibilita-se que os alunos construam ferramentas de revisão que os permitirão revisar o texto na sua totalidade. Ao se digitar trechos de um texto de aluno, o que se pretende é a não exposição do aluno, cuja atividade será tematizada coletivamente. A letra da criança não aparece, tampouco o nome dela. Essas informações não estão contidas nos documentos do entorno-precedente, mas foram amplamente discutidas nos encontros de formação.

Cabe ainda ressaltar, em relação à etapa de revisão textual, que o documento **procedimentos de escritor**, no item **procedimentos de escritor 5: revisão – considerações didáticas**, traz tanto a prescrição da revisão de partes de um texto, como a revisão de um texto integral.

Também, a professora inicia o trabalho da revisão textual com a tematização dos problemas ortográficos. Essa **reconfiguração do ensino da escrita** pode ser interpretada pelo tradicional valor que a escola tem dado, ao longo dos anos, ao ensino da ortografia, numa concepção de que escrever bem significa escrever corretamente. Contudo, nos encontros de formação continuada, duas tematizações foram feitas em relação a esse tema: uma lista de apoio específica, cujo conteúdo são as palavras do texto que os alunos consideram difíceis de escrever e que, portanto, ao listá-las poderiam consultá-las no momento da escrita, na tentativa de se evitar alguns erros; a revisão ortográfica é sempre a última a ser feita, uma vez que o texto sofrerá alterações ao longo de toda essa etapa, podendo-se substituir e até excluir palavras com problemas ortográficos, ao longo dessas alterações. Tanto uma como outra tematização relacionada ao ensino da ortografia não foram apropriadas pela professora, da forma como foram tematizadas.

A etapa da edição não foi mencionada pela professora, embora essa etapa esteja descrita nos documentos do entorno-precedente. Nos encontros de formação continuada não houve tempo hábil para investir nessa etapa.

Ainda como parte das discussões dos resultados das análises do texto, cabem levantar outros aspectos identificados no texto oral do sujeito de pesquisa. Um deles é o uso de terminologias específicas. Tomando-se como exemplo a designação **texto de apoio**, pôde-se identificar que a professora apropriou-se dessa terminologia, contudo, quando indagada sobre o que ela significa, não sabe bem como explicá-la. O excerto abaixo exemplifica essa discussão:

Exemplos:

32. *Sófia:* O que são os textos de apoio? O professor eventual pode perguntar, né? O que é o texto de apoio?

33. *SP:* *Texto de apoio, então, eu fiz lá a leitura, certo? E aí eu comecei a fazer então agora as palavras que eu não conheço, então criou um texto de apoio.* Essas palavras que eu não conheço eu posso fazer, depois mais pra frente, transformar num texto de apoio que são palavras que eu posso usar para substituir outras. Que fica se repetindo no texto, pra que o aluno possa chegar a escrever do jeito mais rico, vamos dizer assim. Isso não pode ser jogado fora.

Esse exemplo nos possibilita interpretar, em relação às **reconfigurações do professor sobre o ensino da escrita**, após um processo de formação continuada, que o que de fato chama a atenção do professor são os modelos para o agir, isto é, as atividades práticas que são desenvolvidas nesses espaços de formação e a reflexão proposta a partir delas. A nomenclatura pode ajudar o professor a se localizar na busca por aprofundamento teórico e metodológico nos textos do entorno-precedente, por exemplo, ou em textos oficiais dos sistemas educacionais, mas não são tão importantes para o professor.

Para os professores que assumem uma função de formador de professores, essa informação é importante, pois pode acontecer de o professor não dispor de toda uma terminologia específica para designar aspectos de seu ensino, contudo isso não necessariamente significa que desconhece um determinado conceito ou procedimento, por exemplo, e que também não os utiliza em sala de aula. O “saber fazer”, a partir de tematizações da prática pedagógica, nos espaços de formação, parece mais importante ao professor do que o “saber explicar” o que faz usando terminologias específicas.

Em relação aos documentos do entorno-precedente, no texto oral da professora sujeito de pesquisa, não há menções específicas a esses materiais. Todavia, a docente

menciona os encontros de formação e seus respectivos nomes (quando lhes são atribuídos nomes), como mostram os excertos abaixo:

Exemplos:

15.SP: [...] Nós fizemos um trabalho há um tempinho atrás, **um HTC específico**, uma formação específica que foi muito legal. **A leitura colaborativa**, né?!

55.SP: Na hora de produzir um texto, mas o professor precisa ter certeza que aquelas listas estão coerentes com a história. Por isso que o professor eventual precisa se preparar primeiro. Porque se não ele não dá conta, por que ainda mais que é uma história difícil. Eu lembro que **lá no IQE**, lembra Gisele?

73.SP: Se professor não faz isso, Gisele, fica só de enfeite na sala, e o objetivo da reescrita desde quando eu fiz o **PROFA** lá no infantil, o objetivo da reescrita é que eles consigam mesmo reescrever um texto sem se preocupar muito com o que vai escrever, mas com o que vai escrever, não vai se preocupar em inventar uma história e mudar, né?

Essa análise nos leva à uma possível interpretação de que, os documentos escritos, de caráter, predominantemente, prescritivos, entregues aos professores nos encontros de formação continuada são importantes, mas não asseguram uma transposição didática. Não basta o professor ter acesso a esses textos, é preciso um espaço para refletir sobre eles, como foram os espaços de formação citados pela professora.

Outro aspecto que deve compor esta discussão, em relação à análise do texto da professora, é a revelação que o sujeito de pesquisa faz, do conhecimento que dispõe sobre os conteúdos curriculares para o ensino da escrita. Uma possível **representação do ensino da escrita** pode ser identificada no trecho abaixo, no qual a professora orienta as etapas de revisão textual, a partir dos conteúdos prescritos no documento curricular da Rede de Ensino Municipal. Pode-se interpretar aqui, que não é qualquer conteúdo que se ensina sobre a escrita em sala de aula, mas aquele que está prescrito e que é também mais significativo para o aluno. A professora não somente ensina a pontuação para seus alunos de 2º ano porque o currículo traz essa determinação, mas especialmente, porque seus alunos já escrevem com letra cursiva e, portanto, têm condições de construir conhecimentos sobre o uso da pontuação.

Exemplo:

104.Raquel: Eu vou fazer um agora diferente do que costuma fazer porque o ano passado eu estava com o **primeiro aninho**. Agora eu vou começar com a **pontuação**, aliás já tá ... **pontuação mesmo**, parágrafo, ponto final, que é uma preocupação só que antes não dava pra gente fazer porque eles não escreviam com a letra cursiva, **agora eles estão escrevendo com a letra cursiva**.

Retomando-se a identificação e interpretação dos vários tipos de ocorrências do agir, tem-se, a partir das discussões propostas até este momento, a presença, também, de um agir-evento passado, possibilitando-nos a interpretação de como as experiências de formação, ao longo da vida de uma pessoa, reorganizam e reconfiguram o agir do professor em seu trabalho real.

O quadro 21, por exemplo, relacionado aos textos de apoio, mostra como a professora se apropriou da organização dessa tarefa. Esses textos foram a grande “novidade” que a formação continuada trouxe aos docentes, na ocasião dos encontros de formação.

Geralmente, na prática do ensino da escrita, os professores, nas aulas de Língua Portuguesa, tendem a realizar um trabalho de leitura, de um determinado gênero de texto, e logo em seguida, solicitar aos alunos que escrevam um texto do gênero estudado. Esta passagem rápida da leitura para a escrita tem sido vista, pela Coordenadoria de Anos Iniciais, do município no qual ocorreu esta pesquisa, como causa de dificuldades das crianças na produção textual.

Assim foi que a Coordenadoria criou a terminologia *textos de apoio*, para designar um conjunto de textos parciais, organizados em forma de lista, que o professor pode propor aos alunos, para subsidiá-los no momento de sua escrita, para que não tenham que depender somente da memória do que estudaram como repertório para escrever. Esses textos de apoio são chamados, pela Escola da Vila, de textos intermediários e foi de lá que essa experiência foi trazida para o município, apropriada e reapropriada pelos Coordenadores da Secretaria de Educação.

O que se pôde analisar no texto da professora sujeito de pesquisa, em relação aos textos de apoio, é que eles ocupam um grande espaço em suas aulas. Não só os textos propostos nos encontros de formação são utilizados pela docente, como também ela passou a criar outros textos e a modificar aqueles já apropriados por ela, dadas as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Agora, retomando a metodologia de coleta de dados desta pesquisa, a entrevista (inspirada na instrução ao sócia), esse trabalho possibilitou-nos validar a contribuição dessa abordagem para uma melhor compreensão da atividade do professor. Machado (2004, p.51) explica que “considerar a atividade como unidade de análise é uma tentativa de dar conta da complexidade das condutas dos professores e das situações de trabalho”. O trabalho do professor permite compreender o ensino da escrita em sala de

aula, neste caso, a partir de uma metodologia indireta de coleta de dados, que provoca um deslocamento da atividade do professor, ao orientar o fazer do professor substituto sócia. As 115 ocorrências do pronome pessoal *eu* (quadro 23), mostram esse deslocamento: ao falar da ação do professor eventual, o sujeito de pesquisa fala, com detalhes, de sua própria tarefa de ensinar a escrever, isto é, reconstitui a atividade de ensinar a escrever. A partir da relação dialógica com o objeto de ensino, o professor pode melhor compreendê-lo, em um novo contexto, para que possa transformá-lo.

Ao contrário, se o pesquisador abordasse o sujeito de pesquisa com uma pergunta direta, do tipo, *como é que você faz para ensinar a escrever*, o professor poderia responder aquilo que ele acredita ser a resposta que o pesquisador quer ouvir, considerando-se ainda que este pesquisador é seu coordenador, tentaria agradá-lo, trazendo em seus enunciados aspectos pontuais das formações que esse pesquisador-orientador realizou junto ao professor sujeito de pesquisa. Bronckart afirma que o contexto de produção pode exercer influência sobre as respostas dos agentes.

Também cabe ressaltar a contribuição da metodologia da instrução ao sócia para a compreensão do trabalho real do professor. O resultado da atividade do professor não é somente a aprendizagem dos alunos, como explica Machado (2004, p. 51-52):

mas a constituição de meios de trabalho, primeiro para que os professores concebam seu próprio trabalho e, em seguida, para os alunos, que devam se engajar em atividades de conceitualização. Ressaltamos ainda que as atividades de concepção, organização e regulação das diferentes situações fazem do professor um ator, um produtor de significação de situações e de finalização de sua própria ação que não corresponde absolutamente à imagem de executor ou de profissão de média importância que lhe costumam atribuir.

Aproveito as palavras de Machado para fazer uma última discussão. Em uma realidade, cujas representações sobre o trabalho do professor são, predominantemente, negativas, cujo foco recai no agir prescritivo, isto é, na ideia de um profissional que precisa agir segundo e somente a partir das prescrições dos sistemas educacionais, dos sistemas de ensino e dos sistemas didáticos, enquanto agente e não ator, dotado de capacidades, motivos e intenções, uma contribuição desta discussão dos resultados das análises é a de que o professor configura e reconfigura seu agir, constantemente, a partir de uma gama de reflexões que faz, de escolhas e de conhecimentos construídos acerca do seu *métier*.

Em uma sociedade brasileira que desvaloriza os professores em exercício, considera-os não preparados para atender as exigências sociais de ensino, é bastante gratificante, a partir de uma pesquisa acadêmica, poder compreender melhor o trabalho do professor a partir das representações que o próprio profissional tem sobre seu agir, a partir da identificação e interpretação de seu agir reconfigurado em textos produzidos por ele mesmo.

Na seção seguinte, procurarei elucidar algumas conclusões a que esta pesquisa pôde chegar, respondendo-se ao objetivo deste trabalho.

CONCLUSÃO

Nesta *conclusão*, apresentaremos as contribuições desta pesquisa para a comunidade científica, especialmente para o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté e para a própria pesquisadora, enquanto acadêmica e também, profissional da Educação, envolvida na formação continuada de professores de uma rede pública, do interior do Estado de São Paulo.

Neste trabalho acadêmico, inserido no projeto de pesquisa *Análise do trabalho do professor de línguas expresso em textos produzidos por, para e sobre esse profissional da educação*, coordenado pela Professora Doutora Adriana Cintra de Carvalho Pinto, do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, procurou-se identificar e interpretar, em um texto produzido pelo próprio professor, as representações que esse profissional da educação, que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (primeiro a quinto anos), tem sobre o ensino da escrita, após um processo de formação continuada, a partir das respostas às seguintes perguntas de pesquisa: Quais são as representações que o professor tem sobre o ensino da escrita? Onde se constroem essas representações? Quais são as vozes explícitas no texto da professora e de onde elas provêm? Que tarefas prescritas estão tematizadas? Qual a relação entre essas tarefas e os documentos do entorno-precedente?

Como resposta às primeiras perguntas de pesquisa sobre as representações que o professor tem sobre o ensino da escrita e onde são construídas essas representações, mediante as análises do texto oral produzido pela professora, em situação de instrução ao sócia, pode-se concluir que a professora reconfigura a escrita como um conteúdo complexo e, ao mesmo tempo, importante para o desenvolvimento dos alunos e que precisa ser trabalhada ao longo de um período longo de tempo, de forma sequencial, em torno de um gênero textual prescrito pela instituição de ensino, na qual o professor está inserido. Os quadros 18 e 21, dos segmentos temáticos do texto oral analisado e da organização dos conteúdos na forma de sequência didática, respectivamente, contribuíram com essa conclusão.

Tamanha é a complexidade da tarefa de ensinar a escrever, que o sujeito de pesquisa, logo no início da entrevista, relata que não permitiria que outro professor realizasse esse ensino em sua sala de aula, pois a única forma de garanti-lo seria realizá-

lo ela mesma (ver quadro 23). Aqui se expressa ainda, outra representação sobre o ensino da escrita: a de que cabe ao professor ensinar a escrever, sendo essa tarefa intransferível, uma vez que é o professor quem possui os conhecimentos necessários para a sua realização, garantindo, assim, que a aprendizagem aconteça.

Na história da educação, o ensino da escrita sempre foi muito valorizado na escola, instituição cujo papel principal tem sido ensinar a ler e a escrever. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997, p. 19):

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série.

Ainda nesse documento, o domínio da língua oral e escrita é tido como fundamental para a participação social dos cidadãos e, por isso “a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL, 1997, p.15).

Mesmo com todas as mudanças mundiais advindas da globalização econômica, das inovações científicas e tecnológicas, à escola cabe ainda a tarefa singular de ensinar a ler e a escrever, ignorando-se o fato de que, antes de ser objeto de ensino, a escrita é uma prática social e, como tal, não pode ser de exclusividade da escola. Isso nos ajuda a interpretar, historicamente, as representações de complexidade e de responsabilidade que o ensino da escrita tem para o sujeito de pesquisa, levando-nos a responder a segunda pergunta de pesquisa em relação à origem das representações sobre essa tarefa.

As representações que o profissional da educação tem sobre o ensino da escrita são resultados de todo um conjunto de apropriações e reapropriações, ao longo da história, de interpretações sobre o papel social da escola, do ensino e do professor, tanto

em textos produzidos *por, para e sobre* o agir desse profissional, quanto de modelos do agir por ele vivenciados, seja em situações de formação acadêmica ou de formação continuada, seja pela convivência com um coletivo de professores ao longo de toda uma carreira profissional. Os quadros 21 e 26, das semelhanças entre o agir do sujeito de pesquisa e as atividades propostas nos encontros de formação continuada, em relação à elaboração de textos de apoio e da apropriação e reapropriação das ações prescritas para o ensino da escrita, mostram como essa apropriação e reapropriação se dão nos processos de formação continuada. Essas representações, portanto, são construídas e reconstruídas continuamente, a partir de um processo ativo de reflexão sobre as diversas tarefas que o professor precisa realizar, em seu curso do agir, para conseguir ensinar a escrever.

Cabe ressaltar aqui, a importância dos espaços de formação continuada e da sua manutenção pelas redes públicas e privadas de ensino. Criar condições para que os professores possam refletir e recriar as diversas tarefas que estão imbricadas no ensino da escrita, é fundamental para o seu desenvolvimento profissional, para seu desenvolvimento humano e do próprio gênero de atividade: a docência.

As vozes explícitas no texto da professora e a sua proveniência, corroboram com a afirmação de que os espaços de formação de professores são essenciais ao seu desenvolvimento como um todo. Ao recordar os diversos cursos de formação continuada de que participou, por exemplo, a professora revela não só uma representação sobre seu trabalho, de que o conhecimento sobre seu *métier* nunca está acabado e, por isso, os espaços de formação continuada cumprem um importante papel na formação de professores de oportunizar a reflexão sobre seu trabalho, de forma a proporcionar a ele a apropriação dos modelos de agir disponíveis nesses espaços, seja através dos textos do entorno-precedente, seja através do agir dos próprios formadores de professores e colegas docentes, ou todos esses elementos articulados; mas também, todas as vozes que esses cursos representam na constituição das representações do sujeito de pesquisa, sobre o ensino da escrita.

O quadro 23, das ocorrências da voz do autor, revela o professor como principal agente no ensino da escrita e revela também, essa coautoria de vozes na reconfiguração desse agir.

As tarefas prescritas, tematizadas no texto da professora, e a sua relação com os documentos do entorno-precedente, expressas também nos quadros 21 e 26, bem como

nas discussões propostas no capítulo 4, respondem às demais perguntas de pesquisa: o professor se apropria da tarefa de ensinar a escrever, não só a partir das prescrições que recebe, seja por meio de textos ou modelos de agir, mas se reapropria dessas prescrições configurando seu agir continuamente, fazendo, dessa forma, evoluir seu gênero de atividade.

Há quase duas décadas, desde a institucionalização dos PCN, que se preconiza o ensino da escrita a partir de gêneros de texto, de situações reais de comunicação. E também, que as diversas tarefas realizadas em torno de um gênero tenham relação entre si, isto é, que sejam organizadas a partir de projetos e/ou sequências didáticas. Ainda hoje pode-se encontrar, em muitas unidades escolares, práticas tradicionais de ensino da escrita a partir de propostas de redação descontextualizadas e desvinculadas das reais práticas de escrita que circulam socialmente.

Quando os PCN foram instituídos pelo Governo Federal, no final da década de 1990, a Secretaria de Educação do município onde ocorreu esta pesquisa, fez um movimento de leitura desses documentos com todas as escolas. Pouco se pôde ver, na época, de mudanças nas práticas dos professores em função das prescrições dos PCN. Hoje, quase duas décadas depois, é possível, através da voz do próprio professor, perceber o movimento de apropriação dos conceitos trazidos pelos PCN, o de gênero de texto, por exemplo, bastante inovadores e complexos para aquela época, sendo de fato apropriados e, num movimento de reapropriação, o ensino da Língua Portuguesa sendo recriado pelos professores. Não fosse a continuidade das ações de formação continuada de professores, que sucederam os PCN, possibilitando um espaço para a sua (re) apropriação, talvez não fosse possível, através de um relato de uma professora, perceber o quanto se tem avançado na tarefa de ensinar a escrever nos últimos anos.

Importante destacar também, em relação às tarefas da professora, o papel da autoprescrição. O quadro 25, das categorias de uma semântica do agir, mostra-nos como as tarefas do sujeito de pesquisa, em relação ao ensino da escrita, são, ao mesmo tempo orientadas por determinantes externos e internos. Embora a professora detenha de documentos prescritivos externos para o seu trabalho, como o são os documentos do entorno-precedente ao agir, ela os reconfigura em documentos autoprescritivos, como os planejamentos de aula, de forma a melhor organizar os diversos atos de seu curso do agir. Ao planejar, a professora põe em jogo as diversas representações de seu trabalho e, ao mesmo tempo, revela-nos aspectos do trabalho real do professor: aquele que foi

pensado, planejado, mas que por diversas razões, não foi possível de acontecer da maneira que se esperava. O fato de os alunos não conhecerem os contos de artimanha, por exemplo, na etapa de levantamento de conhecimentos prévios, faz com que o professor conduza essa etapa a uma maneira que seria diferente daquela que faria se os alunos conhecessem esse gênero. Essa informação – conhecer ou não os contos de artimanha – só pôde ser obtida na ocasião da aula e, portanto, ao se planejar uma aula pressupondo-se certos conhecimentos prévios dos alunos, o professor precisa reorientar o seu agir para atender às condições de aprendizagem dos estudantes. Essas reorientações configuram, conjuntamente com as prescrições, autoprescrições, modelos de agir e representações sobre o *métier*, o trabalho real do professor. Os documentos do entorno-precedente não podem dar conta da diversidade e singularidade das salas de aula.

Cabe então, retomarmos agora, os cinco princípios básicos do quadro teórico e metodológico do ISD, descritos na introdução deste trabalho, a partir dos quais pode-se dizer que esta pesquisa corrobora com a ideia de que o estudo das condutas humanas, dos pré-construídos humanos está na base de todo um processo de desenvolvimento, cuja realização se dá a partir da construção e reelaboração de novos conhecimentos, em um processo de socialização e formação individual, destacando-se nesse processo, o papel decisivo da linguagem (PINTO, 2007).

Corrobora ainda, com o objetivo dos grupos de pesquisa LAF e ALTER, também citados na introdução deste trabalho, de desenvolver e aprofundar estudos sobre as relações entre a linguagem e o trabalho educacional, por meio da análise de práticas de linguagem, como a que foi realizada nesta pesquisa, sobre o trabalho educacional de ensino da escrita.

Esses grupos de pesquisa, cujos interesses acadêmicos vinculam-se aos desse trabalho, procuram responder a *duas questões principais*: uma vinculada às razões pelas quais se toma como análise textos relacionados ao trabalho educacional para uma melhor compreensão desse trabalho e outra, relacionada às influências desses textos sobre a configuração do trabalho do professor e suas representações sociais.

Em relação à *primeira questão*, pode-se dizer que, tomar o texto produzido pelo próprio professor como objeto de análise de suas representações sobre o ensino da escrita, após ter participado de encontros de formação específicos sobre esse conteúdo, possibilitou-nos uma melhor compreensão sobre o trabalho desse profissional, ao

mesmo tempo, pudemos compreender melhor a importância desses espaços de formação para que o professor, não só construa novas reconfigurações sobre o seu agir, mas sobretudo, para que possa transformar seu agir, fazendo evoluir tanto o gênero de atividade, a partir dessas reconfigurações, como a si próprio.

Quanto à *segunda questão*, pode-se dizer que um texto produzido *pelo próprio professor*, sobre seu *métier*, pode revelar muito mais sobre seu trabalho *real*, do que a mera observação de suas condutas, e até mesmo, as representações sociais que se constroem sobre o professor em textos *sobre e para* o profissional da educação.

Neste aspecto, a contribuição da metodologia da instrução ao sócio, da Clínica da Atividade (CLOT, 2007) é muito importante para que novas pesquisas possam ser feitas a partir de textos produzidos pelo próprio professor, para que cada vez mais, possa se compreender o trabalho docente e fazer evoluir esse gênero de trabalho, a partir da reconfiguração do profissional da educação como protagonista de seu próprio agir.

Por último, cabe elucidar a grande contribuição deste trabalho para a pesquisadora, tanto no que diz respeito à sua área de pesquisa, como à sua área de atuação profissional: a formação de professores.

Uma grande angústia dos profissionais que atuam na formação de professores é não saber em que medida os conteúdos abordados nas formações continuadas ajudam o professor em seu trabalho. Outra angústia relaciona-se à expectativa que os formadores têm de que o professor saia dos encontros de formação e, imediatamente, transformem o seu agir, atendendo às prescrições feitas, o que leva muitos formadores a achar que o trabalho de formação de professores é de pouca ou nenhuma eficácia.

Saber que os espaços de formação não são os únicos responsáveis pelo desenvolvimento humano e profissional dos educadores e, ao mesmo tempo, que as reconfigurações do agir dependem de representações que se constroem e reconstroem continuamente, ao longo de toda a vida, possibilita aos formadores de professores outras expectativas em relação a esses espaços de formação: que favoreçam a apropriação e, principalmente, a (re)apropriação das tarefas que envolvem a atividade do professor, num processo de recriação das orientações dadas nesses espaços, e o seu desenvolvimento como um todo. Espera-se também, que esses espaços possam ser cada vez mais disseminados entre as redes públicas e privadas de ensino, na certeza de que se está contribuindo imensamente para a qualidade da educação, de seus profissionais, do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.

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 de Letras, 2007, p.145-160.

BRASIL. *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

BRONCKART, J. *A atividade de linguagem em relação à língua – homenagem a Ferdinand de Saussure*. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 19-42.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2012.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CLOT, Y. *A função da psicologia do trabalho*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. *Apresentação*. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 9.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOUSADA, E. G. *A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor*. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. (Org.). *O professor e seu trabalho. A linguagem revelando práticas docentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 61-96.

_____; ABREU-TARDELLI, L. S.; MAZZILLO, T. *O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos*. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 237-256.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; BARALDI, G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; TOGNATO, M. I. R. *Relações entre Linguagem e Trabalho Educacional: Novas perspectivas e métodos no quadro no interacionismo sociodiscursivo*. In: MACHADO, A. R. *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p.15-29.

_____; *Por uma concepção ampliada do trabalho do professor*. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

_____; BRONCKART, J. *Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional*. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

_____; BRONCKART, J. *(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. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

_____. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

PINTO, A. C. C. *Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental*. 2009. 154f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontífca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PINTO, R. *O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual*. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 111-119.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever*. Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 3.ed. São Paulo: Ática, 1992.

ANEXOS

1. PROCEDIMENTOS DE ESCRITOR 1

“Definir como objeto de ensino e aprendizagem as práticas de linguagem supõe conceber como conteúdos fundamentais os procedimentos nela envolvidos: os procedimentos do falante, do ouvinte, do leitor e do escritor. Ao colocá-los em ação, os alunos têm também a oportunidade de apropriarem-se dos traços característicos de certos gêneros, dos registros linguísticos mais adequados ao grau de formalidade das situações de comunicação das quais participam, de algumas das matrizes que distinguem a linguagem que se escreve e a diferenciam da linguagem coloquial, dos recursos linguísticos necessários para resolver os diversos problemas colocados pela escrita.”

A unidade de sentido que precisa ser utilizada para a aprendizagem da língua escrita é mesmo o texto.

Ao escrever textos colocam-se em jogo: conhecimentos sobre o sistema de escrita, sobre a linguagem escrita e, ainda, sobre o processo redacional.

- **Escrita:** apropriação sobre o sistema de representação (regras geradoras e organizadoras – ortografia e gramática).
- **Linguagem escrita:** diz respeito às formas de discurso em que a escrita aparece e suas circunstâncias de uso; diz respeito às características peculiares de cada forma de discurso, sua linguagem típica, sua estrutura etc.
- **Processo redacional:** diz respeito aos procedimentos que um bom escritor precisa colocar em jogo ao escrever: planejar seu texto, textualizá-lo, revisá-lo e editá-lo quando necessário.

Quando se trata de escrever textos é importante considerar todos esses aspectos e organizar o trabalho de forma que os alunos tenham possibilidade de:

1. Aprender a centrar-se em diferentes problemas e em distintos momentos (lidando com diferentes propósitos, diferentes destinatários e, conseqüentemente, diferentes tipos de texto).
2. Aprender a planejar.
3. Aprender a escrever assumindo diferentes papéis perante o texto (ditante, escriba, copista etc.).
4. Aprender a revisar.
5. Aprender a editar.

1. Aprender a centrar-se em diferentes problemas e em distintos momentos.

- É preciso que as crianças tenham a oportunidade de lidar com as práticas de escrita que socialmente existem.

- É preciso que as situações de produção de textos se configurem como situações-problema: que as crianças tenham que refletir e buscar soluções (retomando modelos ou buscando novos) para os desafios que encontram.
- É preciso que sejam colocadas em situações em que escrevem por razões diversas e considerando leitores diversos.
- É preciso, ainda, que lidem com essas questões em diferentes momentos da escolaridade, pois a cada vez, têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, considerando-se o que já sabe um escritor experiente.

Obs.: Que ideias transmitir? Como colocar em palavras da língua escrita? Como usar o sistema de escrita e todas as normas? Esses são os problemas nos quais as crianças precisam se centrar, concentrando mais energia em cada um deles, em momentos distintos.

As atividades envolvidas no ato de escrever não são sucessivas, são recursivas: condicionam-se e contaminam-se permanentemente.

PRÁTICA DE ESCRITA³

Procedimentos gerais do escritor: planejar, textualizar, revisar e editar.

- Recorrer à escrita com um propósito determinado.
- Levantar em conta o destinatário ou os destinatários.
- Decidir qual será a posição do enunciador dentro do texto e sustentá-la em todo o seu desenvolvimento.
- Consultar outros enquanto escreve; ler o texto para eles ou pedir para que leiam o que foi escrito.
- Recorrer a diferentes materiais de leitura.
- Revisar o próprio texto enquanto escreve.
- Revisar as distintas versões do que está redigido até alcançar um texto que se considere bem escrito.
- Assegurar-se de que a especialização do texto é adequada.
- Editar os textos produzidos.

Relacionados às estratégias discursivas e recursos linguísticos:

- Evitar ambiguidades e repetições desnecessárias.
- Controlar se todas as informações que vão sendo incorporadas no texto guardam relação com o tema.
- Cuidar para que as distintas partes do texto se vinculem entre si de maneira coerente.
- Assegurar-se de que os textos que estão sendo produzidos se pareçam aos textos que circulam socialmente.
- Facilitar a compreensão e a interpretação do escrito por parte do leitor mediante a utilização de distintos sinais de pontuação em relação ao que se quer expressar e com o propósito definido pela leitura.

Procedimentos do escritor relacionados à aquisição da base alfabética:

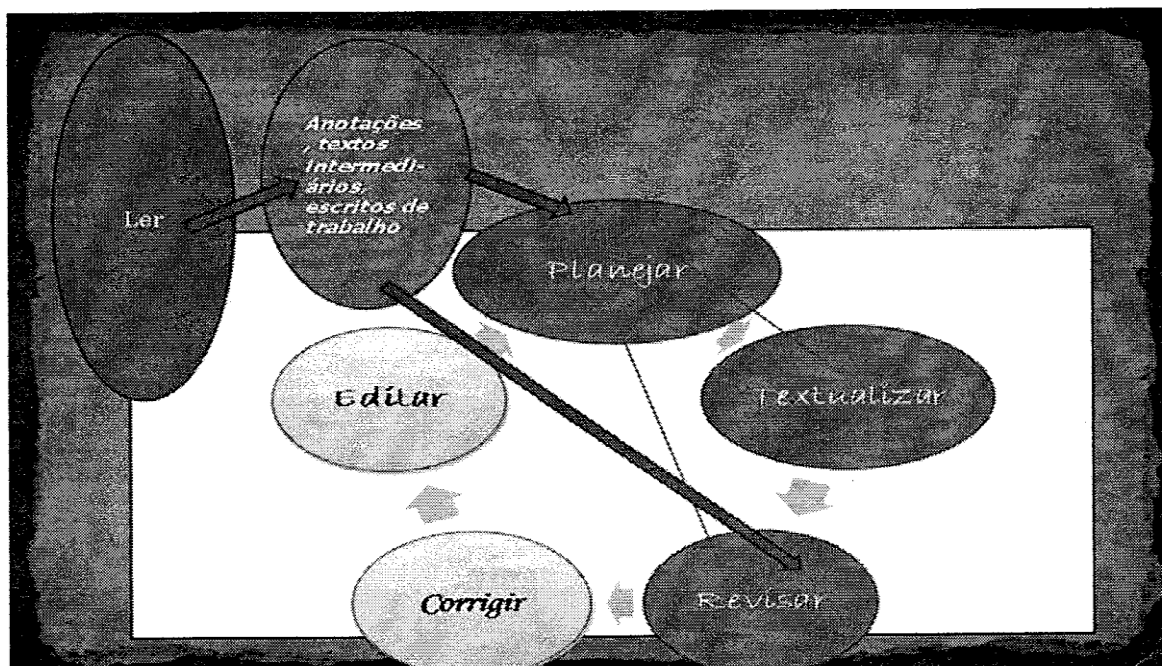
- Escrever individualmente ou em parceria:
 - usar escritas conhecidas para produzir novas escritas, adequando-as às necessidades da nova produção;
 - solicitar, oferecer e avaliar conhecimentos entre usuários sobre a escrita;
 - debater sobre a quantidade necessária de letras e sobre suas possibilidades de combinação para produzir escritas legíveis.

- Alternar e coordenar os papéis de leitor e escritor:
 - diferenciar entre o dito e o ditado;
 - revisar o próprio texto enquanto escreve;
 - revisar as distintas versões até considerar o texto bem escrito.

Procedimentos do escritor relacionados à ortografia:

- Procedimentos do escritor relacionados à ortografia:
 - cuidar da ortografia na primeira versão do texto, usando os meios à disposição para resolver problemas sem descentrar-se do processo de escrita;
 - revisar a ortografia do texto antes de ser apresentado ou publicado;
 - recorrer a distintos materiais de leitura, usando de maneira cada vez mais pertinente a informação disponível para resolver as dúvidas ortográficas;
 - decidir-se como usar as escritas confiáveis para resolver dúvidas ortográficas a respeito de palavras novas;
 - solicitar, oferecer e intercambiar conhecimentos sobre a ortografia.

- Conteúdos que serão objeto de reflexão sistemática.



Fonte: Oficina “A prática da revisão textual na sala de aula” – Miruna Kayano Genoino – Escola da Vila-2012

PROCEDIMENTO DO ESCRITOR 2: TEXTOS INTERMEDIÁRIOS (OU TEXTOS DE APOIO À PRODUÇÃO) – PENSAR ANTES DA PRODUÇÃO EM SITUAÇÕES DE APOIO À REVISÃO.

A tomada de notas durante o processo de leitura (não mais para apreciação).

- Pouca importância que a escola dá ao tomar notas como apoio à escrita;
- Tomar notas é um procedimento usual de muitos escritores.

O que são? Para que servem?

- Situações que acompanham a leitura e depois acompanham as produções. Os textos intermediários são aqueles que não serão publicados, mas **ajudam a escrever**.
- A tomada de notas é mais fácil quando o tema é conhecido; é mais fácil quando as notas são feitas e recuperadas pelo mesmo autor.
- Texto intermediário: é um registro mais rápido que possa apoiar a produção de textos; é para ser sintético, resumido, **em forma de lista**.

Exemplos:

Lista de diferentes marcadores temporais a serem utilizados nos contos – 2º ANO

disciplina: práticas de linguagem ano: 2ª

Marcadores temporais:

De noite	De manhã
Era uma vez	Um dia
Logo	Depois
Antes	Até o fim de seus dias
À meia noite	Numa noite
Em 2010	Numa bela tarde
Muitos anos atrás	Em pouco tempo
Pouco antes do natal	Depois do natal
Tempos atrás	Amanhã
Na manhã seguinte	Ontem
Ano passado	Dois mil anos atrás
Hoje	Naquele dia
Na noite seguinte	Naquele noite
No dia seguinte	No mês seguinte
Antes de ontem	Depois de amanhã
30 anos depois	No mês retrasado
Na tarde seguinte	Um dia depois daquele

do pl 95 marcadores temporais-10p2

Lista de palavras para substituir o nomes dos personagens – 1º ano

QUE PALAVRAS VOCÊ USARIA PARA DESCRIVER O LOBO MAU DA HISTÓRIA CHAPEUZINHO VERMELHO?

SEK FELVRSO
 ERUJIVRO
 C OMBOR DE DESOAR
 BCHO MAU
 MAU

substitua

QUE PALAVRAS VOCÊ USARIA PARA DESCRIVER A CHAPEUZINHO VERMELHO?

ELA
 BARBA
 MEIA
 ME NINA
 CHAPEUZINHO

PROCEDIMENTOS DE ESCRITOR 3: PLANEJAMENTO.

2. Aprender a planejar (planejamento de textos).

Planejar um texto, assim como os outros procedimentos envolvidos nesta prática, são conteúdos que devem ser ensinados para as crianças.

Para escrever um texto é fundamental que estejam muito bem definidos: o PROPÓSITO (para que, com que objetivo e que função terá o texto), e o DESTINATÁRIO (leitor) deste.

O planejamento deve centrar-se no que escrever e de que forma: ter algo para dizer e ideias de como fazê-lo.

PROCEDIMENTOS DE ESCRITOR 4: PAPÉIS DURANTE A TEXTUALIZAÇÃO

3. Aprender a escrever assumindo diferentes papéis/ações diante dos textos.

“Diante de cada uma dessas ações o usuário propõe-se problemas e constrói saberes parcialmente diferentes que necessitará reconstruir em outras situações.” (Molinari, 1997)

“Todas são ações necessárias porque permitem desenvolver diferentes aprendizagens para se chegar a ser um escritor competente. Os professores devem utilizar conscientemente essas opções em sala de aula, sabendo que estão facilitando o processo de produção.” (Castedo, 2000)

COPIAR (COPISTA)

- Não pode ocupar um lugar exagerado na escola e nem pode ser considerado o melhor meio para a aprendizagem da escrita convencional;
- Precisa ser trabalhada significativamente, como por exemplo, fazer a cópia dos **textos de apoio à produção** para posterior consulta;
- É necessário que as crianças tenham conhecimento prévio do conteúdo que está em jogo;
- Podem ser observadas questões referentes ao traçado das letras, sua sequência, as formas de combiná-las originando diferentes sons, as formas de organizar os textos nas páginas etc.

DITAR AO PROFESSOR OU A UM COLEGA (DITANTE):

- Possibilidade de centrar-se nas questões referentes à língua que se escreve; de ensaiar as formas mais adequadas de transformar em linguagem escrita ideias que desejam transmitir;
- Por outro lado, podem observar o escriba e confrontar seus conhecimentos acerca da escrita.

Obs.: Necessidades de considerarmos os diferenciais quando se dita para o professor e quando se dita para o colega/possibilidade de confronto é maior quando se tem um par mais próximo.

ESCREVER TEXTOS DITADOS POR OUTROS (ESCRIBA):

- Possibilidade de centrar-se em como utilizar o sistema de notação e suas regras;
- Pode confrontar seus conhecimentos com os do colega em relação à língua que se escreve.

Ob.: Necessidades de considerarmos os diferenciais quando o professor é o escriba (professor é modelo de escritor convencional).

ESCREVER POR SI SÓ

- Possibilidade de colocar em jogo seus próprios conhecimentos sobre a língua e sobre o sistema de forma interligada;
- Necessidade de uma definição prévia de conteúdos.

POSSÍVEL TABULAÇÃO PARA A REESCRITA DE UM CONTO

TABULAÇÃO PARA REESCRITA DE CONTO – 1º ANO		
Dupla	Aluno 1	Aluno 2
Reescreve trechos do conto de fadas considerando a ordem dos acontecimentos.		
Reescreve trechos do conto de fadas considerando o uso de palavras mais adequadas a esse tipo de texto.		
Reescreve trechos do conto de fadas considerando a substituição de nomes de personagens por pronomes, adjetivos ou locuções adjetivas.		
Reescreve trechos do conto de fadas considerando o uso de sinais de pontuação (travessão ou aspas) para apontar a entrada do discurso direto (a fala das personagens).		
Participa do processo de reescrita e revisão de forma ativa e colaborativa.		
Compartilha seus saberes com a dupla enquanto desempenha o papel de ditante.		
Compartilha seus saberes		

com a dupla enquanto desempenha o papel de escrevente.		
Leva em consideração o planejamento coletivo no momento de retomar os episódios.		
É fiel à versão escolhida para a reescrita (irmãos Grimm).		
Recupera detalhes da narrativa, tornando-a mais rica e coesa.		
Revisa o texto, com apoio da dupla, considerando os aspectos apontados ou discutidos coletivamente.		

PROCEDIMENTOS DE ESCRITOR 5: REVISÃO – CONSIDERAÇÕES DIDÁTICAS.

Aprender a revisar

A revisão é um procedimento que deve ser ensinado para as crianças, visto que não o adquirem lendo e escrevendo de primeira intenção.

Revisitar inúmeras vezes um registro escrito é, de fato, o que permite que a interlocução entre sujeito-autor e destinatário se efetive.

A revisão tem como grande objetivo o sucesso da interlocução.

REVISÃO/CORREÇÃO

“[...] é necessário distinguir a correção que um professor faz de um escrito da criança da revisão e eventual reescrita que a mesma faz de seu texto. Entende-se por correção aqueles apontamentos verbais ou por escrito que um leitor não autor realiza sobre um texto escrito. (Castedo, 2000)

- Numa situação de revisão, o que está em jogo é a construção, por parte das crianças, dos procedimentos envolvidos nesta prática.

- É preciso que as crianças encontrem problemas em seus textos e busquem, ao lado do professor, as melhores soluções para eles. Assim, passa a ser uma ação com sentido e significado para elas.

SITUAÇÕES DE REVISÃO VIVIDAS/FEITAS PELO AUTOR

PODEM-SE ESTABELEECER SITUAÇÕES EM QUE:

- Lê-se o texto de colegas e comenta-se (na presença do autor); leitura crítica;
- Ouve-se comentários sobre seu próprio texto.

A REVISÃO É UM PROCESSO FEITO EM ETAPAS:

- Importam, inicialmente, os **aspectos discursivos**: intenções do autor em comunicar o que se deseja e da forma que deseja (o que diz o texto pode ser compreendido por quem lerá?);
- Depois, cuidados com os **aspectos notacionais** (o texto está de acordo com os princípios e normas do nosso sistema de escrita?)

OBS.: A REVISÃO DEVE LEVAR EM CONTA NÃO O QUE FALTA PARA QUE O TEXTO APROXIME DOS MODELOS CONVENCIONAIS, MAS AS POSSIBILIDADES DE SEUS AUTORES.

RECURSOS PARA A REVISÃO: ENTRE OUTROS, O COMPUTADOR.

Como destaca Castedo: A revisão

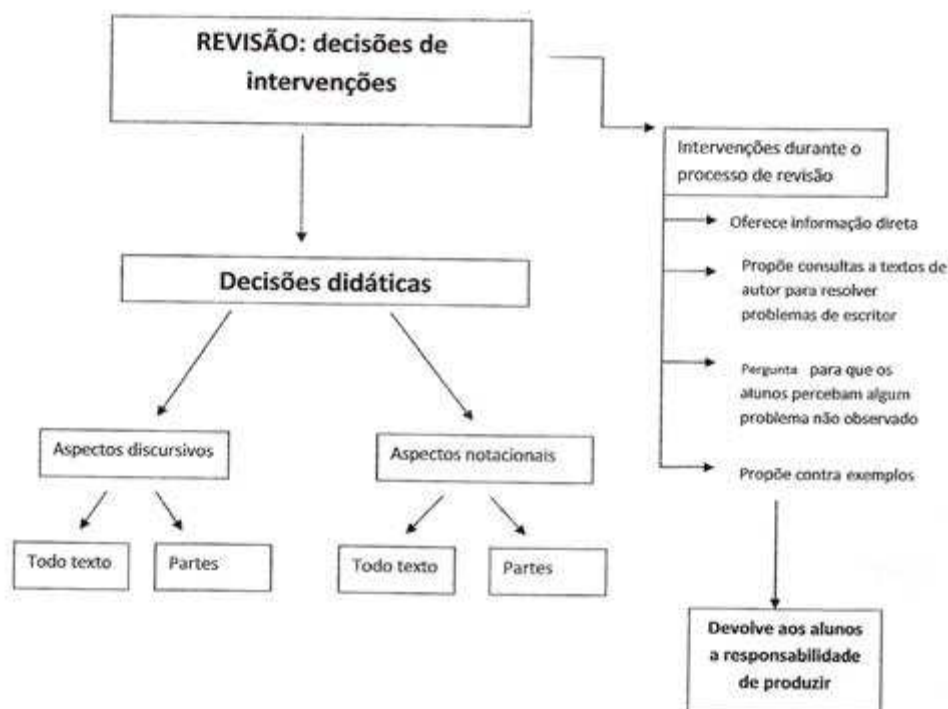
“É entendida como um subprocesso dos processos redacionais. Devido a sua recursividade pode estar presente tanto durante o planejamento como durante a textualização, de maneira total ou parcial ou, ainda, em sucessivas ‘voltas’ à textualização.”

Condições para a revisão de um texto:

- Escrever **textos completos**, porque a revisão só atua entre níveis textuais e não há níveis se o texto não estiver completo.
- Escrever textos com destinatários reais em circunstâncias específicas de comunicação, porque revisamos em função do efeito imaginado da escrita sobre o leitor, em função de algumas intenções do escritor e, sem essa definição, não há parâmetro em função do qual revisar.
- Escrever em situações para as quais as crianças não possuem todos os conhecimentos nem todas as estratégias necessárias para que possam resolvê-las inteiramente. A situação precisa gerar a coordenação ou o novo significado para os conhecimentos anteriores, e também a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de estratégias.
- Escrever textos diversos em circunstâncias diversas.

- Escrever textos por aproximações sucessivas à versão final da mesma maneira que se faz fora da escola. É a volta ao texto, aos mesmos problemas que não foram resolvidos em uma versão. Isso permite dar-lhes um significado já conhecido ou dar-lhes novos significados. Quando o problema se fecha com uma correção apressada é o aluno que perde a possibilidade de dar significado ao problema.

Aprender a revisar:



APONTAMENTOS SOBRE REVISÃO

A revisão é, para o professor, um momento difícil para tomar decisões, pois é preciso sempre priorizar algo e deixar algo de lado.

- Decisões sobre a dimensão a ser revisada:
 - **Discurso** – questões da relação enunciador-enunciatário: **Como vou me dirigir a outro? Com que grau de formalidade? Com que recursos?**
 - **Texto** – relação entre partes do texto, pontuação, marcadores temporais, correlações entre verbos, relações anafóricas e catafóricas, coesão, coerência.
 - **Língua** – Questões de sintaxe e do nível da palavra (morfologia, ortografia etc.)
- Setor do texto a revisar: Todo ou parte? / Que parte?
- Modelo, ajuda ou devolução.

Intervenções durante o processo de revisão:

- O professor atua como um modelo escritor: ajuda;
- Mostra estratégias;
- Oferece informação direta;
- Propõe consultar textos de autor para resolver problemas de escritor;
- Pergunta para que os alunos percebam algum problema não observado;
- Propõe contraexemplos;
- Devolve aos alunos a responsabilidade de produzir.

Primeira etapa da revisão: análise dos textos produzidos – o papel das tabulações.

- Nas situações de produção é importante uma análise do professor para os textos produzidos pelo grupo;
- A partir desta análise selecionam-se os focos a serem trabalhados no grupo;
- Nem todos os problemas ficarão resolvidos: decisões didáticas, curriculares, atitudinais, etc.
- Análise: tabulações dos textos.

Exemplo de tabulação:

Aluno: _____

Presença de etapas estruturais: apresentação, conflito, resolução, conclusão.	
Finalização adequada.	
Uso de linguagem adequada ao gênero.	
Adequação da alteração para o desenvolvimento da narrativa.	
Questões notacionais: ortografia, uso de maiúsculas e minúsculas, grafia de palavras recorrentes.	
Outras observações.	

Segunda etapa de revisão: intercâmbio de textos em primeira versão (leitura feita por outros)

- O meio do comentário:
 - Oral / escrito;
- A distância do comentário:
 - Leitor “interno” (os que partilham do processo de produção) / “externo” (alguém de outra classe ou o professor).
 - Leitor “experto” / “não experto”.
- Problemas para o professor:
 - Descoberta de problemas observáveis para os alunos (diferente dos problemas das produções).
 - Condições de formulação dos comentários e desenho de situações para que resultem (os comentários) observáveis para os alunos.

O professor precisa considerar o tipo de problema no qual deseja focar a atenção dos alunos para decidir quem e como deve ser o comentário. Por exemplo, se escrevem um texto sobre um tema científico e o professor avalia que o mesmo está pobre do ponto de vista do conteúdo, pode pedir a um especialista que o comente. Se o texto tem problemas de pontuação, já discutidos com o grupo/classe, pode propor que colegas o comentem.

Exemplos: Revisão no 2º ano – Livro dos animais

PRIMEIRA

A ORCA VIVI EMMARES DE TODU O MUNDO O MACHO E A FÊMEA
 PODEM XEGAR ATÉ 10000 QUILOS E UM MAIOR DO QUE O OUTRO
 A ORCA NÃO E ASASINA A ORCA SO SI DEFENDI QUANDO E ATACADA
 A ORCA SI ALIMENTA DE PEIXES, FOCAS E ATE DE OUTRAS BALEIAS
 FILIOTIS A ORCA CAÇA EM GRUPOS

CAIO E LUIZA

DICAS DO COLEGAS

O QUE MUDAR

TEM QUE SEPARAR EM / MARES

NÃO DA PARA INTENDER QUAL E MAIOR SE É A FÊMEA OU O MACHO

ESCREVER ASSASSINA ASSIM, COM DOIS ESSES

ESCREVER FILHOTESCOLOCAR UM RISQUINHO EM CIMA DO E

PARA FICAR É A GENTI MOSTRA NO COMPUTADOR ONDE ELE FICA

O QUE ACRESCENTAR

MAIS INFORMAÇÕES PORQUE TEM POCAS

FAZER OS DESENHOS

COLOCAR UM TÍTULO

COLOCAR PONTO QUANDO ACABAR

O QUE TIRAR

ORCA PORQUE REPITIU 5 VESES E NUNCA PODE REPITIR TANTO A

MESMA PALAVRA NUM TEXTO

JÚLIA V. E. GIOVANNA

Segunda fase da revisão**Construção de recursos para resolver os problemas identificados.****Situações descontextualizadas com recontextualização imediata:**

- Reconhecimento de um problema de escrita.
- Confrontação e releitura de texto “de referência” (já lidos) aos quais se retorna para analisar como o escritor resolveu o mesmo problema.
- Volta ao próprio texto para resolver o problema identificado.

...FOCO EM UM SETOR DO TEXTO...

A leitura e a releitura do texto, pelos autores ou por colegas, servem para identificar problemas, mas nem sempre se dispõe de recursos, já conhecidos, para resolvê-los. Assim, recorre-se a modelos.

Exemplos: Ausência de pontuação em reescritas de contos de alunos do 2º ano – buscam-se diferentes modelos de pontuação em discurso direto, discutem-se e retornam-se às produções.

É importante que esses modelos sejam textos já conhecidos, a fim de que a interpretação não esteja em jogo, não interfira.

EXEMPLOS DE UM PROCESSO DE REVISÃO TEXTUAL

Proposta de revisão coletiva a partir de um trecho do texto de uma dupla de alunos. A tarefa era reescrever em terceira pessoa a história narrada em primeira pessoa – 3º ano.

Noite de terror	Versão com as dicas do grupo:
<p>Versão inicial:</p> <p>O pai e a mãe de Tatiana precisavam sair por algumas horas da noite e deixaram a gente no quarto como de costume, tudo na santa paz. O pequerrucho naquele dia movimentado fez xixi. Troquei a fralda e coloquei na cama de Tatiana, mas essa paz não durou muito pouco, e logo, logo o irmão mais novo de Tatiana Belinky fez xixi embaixo de Tatiana e do outro.</p> <p>Ela pegou o pequerrucho no colo, chamei o irmão mais velho e fomos para a cama grande. A Tatiana acordou nadando no lençol.</p> <p>(...)</p>	<p>O pai e a mãe de Tatiana precisavam sair algumas horas da noite e deixaram (Tatiana e seus irmãos) no quarto como de costume. (O menor estava no berço, o do meio e ela numa cama juntos.) (Estava) tudo na santa paz. (Uma hora depois que os pais saíram o) pequerrucho naquele dia movimentado fez xixi. (Tatiana trocou-lhe) a fralda e (colocou-o) na (sua) cama, mas essa paz não durou muito, e logo, logo o irmão mais novo fez xixi embaixo de Tatiana e do (irmão do meio).</p> <p>Ela pegou o pequerrucho no colo, (chamou) o irmão mais velho e (foram) para a cama grande. Tatiana (e seus irmãos) acordaram (novamente) nadando no lençol (molhado pelo inesgotável caçulinha). (...)</p>

2. Possíveis Variações nas propostas de Reescrita de textos narrativos

Turmas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Desafio inicial em relação à linguagem escrita	<p>Predomínio de propostas de reescrita tendo o professor como escriba e o aluno como ditante (professor modelo de escritor).</p> <p>Foco do aluno: aspectos textuais.</p>	<p>Predomínio de propostas de reescrita tendo o professor como escriba de parte do texto. A outra parte cabe à dupla de alunos textualizar.</p> <p>Foco do aluno: aspectos textuais e notacionais.</p>		<p>Predomínio de propostas de reescrita com alterações no texto original (dupla). Possíveis alterações: mudanças no desfecho, inclusão de outro personagem, inclusão de um elemento mágico, inclusão de um episódio.</p> <p>Foco do aluno: aspectos textuais e notacionais. Planejamento da inserção/mudança proposta para o conto, onde inserir/ alterar, consequências desse novo item, coerência/ coesão em relação ao texto.</p>	<p>Predomínio de propostas de produção de texto intermediário entre a reescrita e a criação tendo como referência um conto lido ou personagem conhecido, por exemplo.</p> <p>Possível proposta: escrever um conto inédito tendo Pedro Malazarte como personagem principal (mantendo-se as características do personagem e suas ações).</p> <p>Foco do aluno: aspectos textuais e notacionais. Planejamento do conto mantendo-se as características do gênero, do personagem e suas ações - coerência, linguagem.</p>
Desafio intermediário em relação à linguagem	<p>Predomínio de propostas de reescrita tendo o professor como</p>	<p>Predomínio de propostas de reescrita tendo uma dupla de</p>	<p>Predomínio de propostas de reescrita tendo uma dupla de alunos à tarefa de textualizar todo o</p>	<p>Predomínio de propostas de reescrita com alterações no texto original (individual). Possíveis</p>	<p>Predomínio de propostas de produção de texto intermediário entre</p>

<p>escrita</p>	<p>escriba de parte do texto. A outra parte cabe à dupla de alunos textualizar. Foco do aluno: aspectos textuais e notacionais.</p>	<p>alunos a tarefa de textualizar todo o texto: um ditante e outro escriba. Foco do aluno: aspectos textuais e notacionais.</p>	<p>texto: um ditante e outro escriba. Foco do aluno: aspectos textuais e notacionais.</p>	<p>alterações: mudanças no desfecho, inclusão de outro personagem, inclusão de um elemento mágico. Foco do aluno: aspectos textuais e notacionais. Planejamento da inserção/mudança proposta para o conto, onde inserir/ alterar, consequências desse novo item, coerência/ coesão em relação ao texto.</p>	<p>a reescrita e a criação mudando-se o foco narrativo do texto para 1ª pessoa, sendo a história reconstruída a partir do ponto de vista de um personagem. Possível proposta: reescrever o conto Chapeuzinho Vermelho sob o ponto de vista da vovó (mantendo-se as características do conto). Foco do aluno: aspectos textuais e notacionais. Planejamento do conto considerando-se o momento em que o personagem-narrador aparece no enredo, buscando-se formas de recontar toda a</p>
-----------------------	---	---	---	---	--

<p>Desafio mais avançado em relação à linguagem escrita</p>			<p>Predomínio de propostas de reescrita <u>com alterações no texto original</u> (dupla). Possíveis alterações: reescrita tendo como base mais de uma versão do texto, mudanças no desfecho, inclusão de outro personagem, inclusão de um elemento mágico, inclusão de um episódio. Foco do aluno: aspectos textuais e notacionais. Planejamento da inserção/mudança proposta para o conto, onde inserir/ alterar, consequências desse novo item, coerência/ coesão em relação ao texto.</p>	<p><u>Predomínio de propostas de produção de texto intermediário entre a reescrita e a criação</u> tendo como referência um conto lido ou personagem conhecido, por exemplo. Possível proposta: escrever um conto inédito tendo Pedro Malazarte como personagem principal (mantendo-se as características do personagem e suas ações). Foco do aluno: aspectos textuais e notacionais. Planejamento do conto mantendo-se as características do gênero, do personagem e suas ações - coerência, linguagem.</p>	<p>história. Predomínio de propostas de produção de texto de criação tendo como referência um gênero textual de foco. Possível proposta: produzir contos de aventura, de enigma, de suspense, conforme gênero previsto para o ano na Matriz Curricular. Foco do aluno: aspectos textuais e notacionais. Planejamento do conto mantendo-se as características do gênero e a linguagem literária.</p>
--	--	--	--	--	---



3. PROJETO – NARRAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONTOS POPULARES¹ (4º ANO)

Justificativa

Narrar oralmente histórias conhecidas significa nada mais do que “falar linguagem escrita”. Se nossa intenção é que as crianças sejam capazes de participar de diferentes práticas de escrita, leitura e oralidade, nada mais importante do que aproximá-las, dentre outros, dos textos narrativos. Além do interesse pela literatura, essa proposta permite que as crianças ampliem seus conhecimentos sobre a linguagem e os recursos utilizados quando a intenção é encarar os leitores.

Recontar histórias não é uma tarefa fácil, pois exige que as crianças conheçam profundamente o texto, identificando seus trechos mais importantes e ainda usando expressões e palavras utilizadas que aparecem na versão tomada como referência ou que sejam usuais no tipo de texto eleito. Narrar uma história é diferente de contar partes da mesma ou mesmo falar sobre ela; o que está em jogo é a reprodução oral de uma narrativa bastante conhecida, aproximando-a ao máximo de sua versão escrita.

Neste projeto, a proposta incorpora alguns diferenciais, como o próprio tipo de conto. O conto popular permite, por exemplo, algumas marcas de oralidade em falas de personagem, algo que precisava ser evitado em recontos anteriores quando as crianças lidavam com contos de fadas.

Outra novidade é a extensão do texto a ser narrado: toda uma história ou metade dela. Isso exige um maior domínio sobre a sequência de episódios e sobre a forma de encadear um a outro, garantindo a “costura” necessária entre os trechos do texto.

Também importa considerar, algo que os alunos dessa série tem condições de discutir, os diferentes recursos que podem ser colocados em jogo durante a narrativa: estabelecer vozes para os diferentes personagens, alternar o ritmo da narrativa ou do volume da voz para enfatizar determinados trechos ou episódios (tornar mais lento o relato em trechos de suspense ou conflito, por exemplo), usar gestos ou olhares como apoio ao narrar etc.

Contar com modelos de narradores, poder analisar performances (dos modelos, de colegas e as suas próprias) e revisá-las serão algumas das situações vivenciadas pelas crianças ao longo do projeto e que serão importantes para que ampliem sua competência e seus conhecimentos sobre essa modalidade sobre o uso da fala.

Vale destacar que o projeto se inicia com um círculo de leitores de contos populares brasileiros, o que aproxima as crianças desse subgênero literário e permite também que no âmbito da leitura tenham conquistas a fazer, entre elas: apreciar diferentes histórias, comentar e recomendar, analisar regularidades presentes nas histórias, familiarizar-se com alguns personagens etc. Essa aproximação inicial favorecerá não apenas a seleção dos contos a serem narrados, como também uma ampliação de conhecimentos acerca da linguagem e das marcas mais comuns a esses contos, o que potencializa a narrativa oral e, posteriormente, a produção.

Na etapa final do trabalho, prevista para o terceiro trimestre, as crianças em duplas, comporão um conto popular, a partir da caracterização de um personagem comum a algumas histórias: Pedro Malazarte. Nesse texto, precisarão reapresentar muitos dos conhecimentos observados e discutidos como leitores e narradores, considerando a necessidade de ambientes, conflitos e desfechos adequados às características de Pedro que tem como marca essencial a esperteza. Os contos compostos integrarão uma coletânea: um almanaque do folclore.

Esse tipo de produção se destaca como uma proposta intermediária entre a reescrita e a escrita de autoria. Trata-se de escrever “à moda de”, pois poderão utilizar como referência os contos lidos e tematizados nos quais o personagem foco ganha vida. Podem, por exemplo, emprestar falas, outros personagens e até mesmo situações já conhecidas e criar a partir de e com a ajuda desse repertório. A revisão dessa produção precisa ter como principal objetivo a coerência de um texto em si e sua adequação ao subgênero eleito (estrutura, linguagem, caracterizações, tipo de conflito apresentado etc.). Também é esperado que as crianças cuidem de alguns aspectos, entre eles: a inserção de pontuação que favoreça a leitura do texto, a escrita correta das palavras e a seleção e uso intencional de verbos de elocução (aspecto tematizado também no final da série escolar, quando tiveram que escrever uma nova versão para o conto popular).

SÉRIE: 4º ano

DURAÇÃO: início do círculo de leitores em junho, narração e produção no final do segundo trimestre e início do terceiro.

OBJETIVOS:

Espera-se que as crianças possam...

Em relação às práticas de leitura (círculo do leitor):

- ✓ Apreciar as histórias lidas e ouvidas, e compartilhar apreciações, ampliando seu interesse pela literatura e especialmente pelos contos populares brasileiros;
- ✓ Recomendar, oralmente e por escrito, histórias e livros, selecionando aspectos mais interessantes para atrair outros leitores;
- ✓ Analisar, coletivamente e em pequenos grupos, regularidades entre as hipóteses: tipos de personagem, a esperteza como uma marca, desfechos em aberto (por vezes), o tipo de expressão que marca algumas fórmulas de encerramento, o uso de marcas de oralidade nas falas de alguns personagens, as caracterizações dos mesmos etc.

Em relação às práticas de oralidade (narrar oralmente o conto):

- ✓ Narrar oralmente à história eleita para um pequeno público, considerando a retomada dos trechos importantes do texto e de forma encadeada, o uso da linguagem adequada;
- ✓ Utilizar recursos para atrair a atenção do leitor: alterando tom de voz, ritmo, inserindo gestos etc.

- ✓ Atentar-se para as narrativas feitas por outras pessoas, observando e discutindo o que é necessário considerar para se fazer uma boa apresentação da história;
- ✓ Analisar sua própria performance – em vídeos feitos nos ensaios – localizando aspectos a serem aperfeiçoados;
- ✓ Disponibilizar-se a aperfeiçoar sua apresentação;
- ✓ Considerar as dicas dadas pela professora e pelos colegas para aperfeiçoar a sua narrativa.

Em relação às práticas de escrita (produzir um conto popular a partir de um personagem):

- ✓ Compor o texto em parceria, discutindo sobre o conteúdo e organização do texto, sobre a grafia de palavras, sobre a pontuação etc.;
- ✓ Produzir um texto ajustado às características do conto popular brasileiro discutido coletivamente: a esperteza como marca de resolução do conflito, desfechos abertos ou fechados, uso de expressões mais usuais, o uso intencional de verbos de elocução, breve caracterizações de ambientes e/ou personagens etc.;
- ✓ Consultar os textos intermediários (caracterização de Pedro Malazarte, anotações de falas desse personagem, listagem de fórmulas de encerramento etc.);
- ✓ Consultar outros contos para resolver dúvidas sobre palavras ou expressões, para extrair ideias de conflitos, resoluções ou mesmo de personagens etc.
- ✓ Revisar o texto considerando, essencialmente, sua coerência (introdução, situação central, resolução e desfecho se ajustam entre si? A atuação dos personagens é condizente com suas características?) e sua adequação ao subgênero (conto popular brasileiro);
- ✓ Pontuar o texto preocupando-se em favorecer sua leitura;
- ✓ Grafar corretamente as palavras cujas regularidades já conhecem as que sejam de uso constante e ainda as comuns no tipo de texto.

ETAPAS/ ENCAMINHAMENTOS/ ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS:

Círculo de leitura de contos populares:

Sessões de leitura individual (em casa) e conversas coletivas ou em pequenos grupos.

Nessa proposta que inicia o projeto, o foco está na apreciação de contos diversos e na discussão de determinadas regularidades.

Periodicamente, é importante que as crianças, de forma coletiva ou em pequenos grupos, comentem e recomendem histórias e livros lidos. Nesse sentido, organizar agrupamentos nos quais as crianças tenham lido livros diferenciados é interessante.

Por outro lado, também se pode propor um grupo de trabalho que analise e discuta aspectos pontuais de uma mesma história ou de um mesmo livro: personagens que mais chamaram a atenção, tipo de desfechos, situações mais interessantes etc. Em seguida, podem apresentar para o grupo-classe o que descobriram na história ou no livro. Podem, ainda, concluir a discussão com a produção escrita de uma breve indicação literária – texto que já lhes é familiar – que será, posteriormente, apresentada para o grupo-classe.

É essencial nessa etapa de trabalho que as crianças leiam uma diversidade de contos populares e possam ampliar seus conhecimentos sobre esses textos, seja como quem aprecia, seja como quem recomenda (nesse caso, atentando-se a aspectos que marcam as histórias e que, por vezes, também se destacam como regularidades do tipo de texto).

Leituras feitas pelo professor

Em paralelo às situações de leitura individual e de sessões de troca de apreciações e recomendações, é importante ler algumas histórias para todo o grupo. Aqui, vale ler histórias que sejam mais comentadas ou apreciadas ou mesmo histórias eleitas especialmente para se tematizar algum aspecto, conforme se explicita adiante.

É nesse momento também que se apresentam para o grupo diferentes contos que tenham a presença de Pedro Malazarte. É fato que essas histórias serão relidas para apoiar diretamente à escrita, mas, nesse início do trabalho, poderão ser conhecidas para apreciação.

Nessas situações de leitura coletiva, o professor pode eleger aspectos para discutir com o grupo: ler duas versões e discutir seus distintos finais, ler contos com desfechos abertos e fechados para que observem ambas as possibilidades, chamar a atenção para o que se destacam como personagens mais espertos e, por isso, se saem bem etc.

Lembrando que esse momento ainda está voltado para a ampliação de repertório e apreciação, não se faz necessária a construção de registros sobre o que se discute.

Preparação para a narração oral:

Observação e análise de modelos de narradores

Tendo o iniciado o projeto e as crianças já conhecendo alguns contos populares (em leituras individuais, escuta e sessões de troca), é interessante aproximá-las da situação de narração propriamente, o que pode ocorrer pela escuta de recontos, feitas pela professora ou por um convidado, ou por meio de um cd (*Abre a roda tin do lê*, traz duas histórias narradas oralmente e há outro cd, de Nóbrega, com narrações de Elba Ramalho). Pode-se conversar com as crianças sobre a forma como as histórias foram apresentadas, sobre o jeito usado pelo narrador para favorecer a identificação de um personagem, por exemplo, engrossando a voz (isso fica nítido, por exemplo, na *História dos brinquinhos de ouro*, do primeiro cd citado).

Outra possibilidade interessante é ter o professor da classe, outros professores ou orientadores apresentando histórias populares via narrativa oral. Nesse caso, é importante que o narrador

atue efetivamente como modelo: usando linguagem que se escreve, usando entonações, alterando o ritmo da voz etc.

Mais uma proposta que cabe aqui é a leitura dividida entre professor e alunos: o professor lê um trecho e as crianças fazem determinados personagens, podendo cuidar do tom de voz, do ritmo etc. É uma oportunidade das crianças experimentarem recursos observados.

As situações de observação de modelos não têm um caráter de apreciação dos textos e, por isso, podem ser trazidas histórias já conhecidas pelo grupo. Além disso, é importante a produção de registros (“O que é importante considerar para fazer narrar bem uma história?”), tanto para apoiar a própria observação (as crianças podem avaliar a performance de convidados), quanto para pequenas entrevistas (após a narração, pode-se perguntar para o convidado o que fez para preparar sua narrativa ou o que acha importante assegurar nesse tipo de situação). Esses registros devem favorecer a produção de uma listagem de critérios que apoiem os ensaios e a revisão da atuação de cada criança e do grupo como um todo.

Escolha da história, parceria e primeiros ensaios:

Nessa etapa, as crianças elegem os contos que querem narrar. Como a proposta é de uma leitura dramatizada, podem trabalhar em duplas ou trios, considerando a divisão de papéis: narrador, personagens. Para que uma criança não fique com trechos curtos para narrar, pode-se decidir que se faça o papel de mais um personagem, tendo que cuidar de diferenciá-los. Essa divisão de trechos precisa ser acompanhada pelo professor.

A opção pelo trabalho em duplas ou trios, não deve descartar tarefas individuais. Ao longo das situações de ensaio, por exemplo, pode-se realizar propostas individuais – sobre autoavaliação da performance, assistindo-se em um vídeo – que sirvam também como instrumento de avaliação.

Assim que as histórias forem eleitas (vale dizer que o professor pode intervir nas escolhas, considerando, como colocado acima, a extensão e o grau de complexidade do texto), é preciso que as crianças realizem várias releituras a fim de ter um domínio do texto como um todo. Também é importante que, em casa, experimentem alternar a tarefa de ler e recontar alguns trechos para um adulto. O mesmo deve acontecer, inicialmente, nas situações de ensaio na classe. Alguns recursos podem ser ensinados para as crianças a fim de controlar a progressão do texto entre eles, marcar palavras ou expressões chaves que introduzem um novo episódio; listar os episódios e guiar-se por essa ordem etc.

Gravar e filmar ensaios são estratégias interessantes para que as próprias crianças possam ver e refletir sobre sua atuação. Apoiadas nos registros (“O que é importante considerar para fazer narrar bem uma história?”), avaliam-se e listam o que ainda precisam melhorar. É mais produtivo que essa retomada dos ensaios – via gravação ou filmagem – não ocorra no mesmo dia, permitindo que as crianças se distanciem um pouco mais da situação e se coloquem numa análise mais criteriosa.

Em outras situações, as crianças avaliam a performance de colegas, também apoiando-se nos mesmos registros. Trocam, ao final, dicas do que melhorar.

Mesmo durante os ensaios em classe, vale solicitar leituras e pequenos recontos também para casa. Quanto maior o domínio sobre o texto, mais as crianças ficam à vontade para cuidar de recursos ao narrar. Nesse sentido, pode-se dedicar alguns ensaios e tarefas de casa a análise e exploração de recursos: marcar na história partes que possam ser lidas de outro modo (como falas de personagens); experimentar vozes para marcar personagens; acelerar ou pausar outros textos.

Apresentação

A proposta inicial é de que as crianças se apresentem internamente: duplas para duplas, por exemplo, dentro da mesma classe. Porém, também pode ser interessante – e isso pode ser combinado antecipadamente com as crianças, uma sessão de narração de histórias para duplas ou trios de alunos de outras classes, como as de segundo ou terceiro anos que, ainda mais adiante, vivenciarão essa situação.

Nesse dia, é importante combinar com os ouvintes qual deve ser sua postura: escuta atenta, evitar interromper a narração, a fim de não atrapalhar a atuação dos colegas. E, ao final, podem ainda comentar a história apresentada ou a própria performance do(s) colega(s).

Produção de conto popular a partir de um personagem:

Apresentação detalhada da proposta e caracterização do personagem:

Iniciamos essa etapa retomando com as crianças a proposta de produção: espera-se que, em duplas, criem um conto popular tendo Pedro Malazarte como ser personagem central.

Para isso, reler os contos em que esse personagem aparece é importante. Porém, agora, o foco de análise e discussão não mais se centra na apreciação, mas na coleta de dados que favoreçam a construção do texto. As releituras precisam ser permeadas de registros escritos que serão retomados antes e ao longo da produção. Em primeiro lugar, cabe uma caracterização ampla do personagem: como é como age em determinadas situações, com que personagem interagiu etc.

Em segundo lugar, também cabe reunir uma coletânea de falas de Pedro que possam ser reapresentadas: as crianças copiam literalmente – e organizam como citação, usando as aspas e colocando a referência do conto – falas interessantes presentes nos contos.

Por fim, cabe uma listagem de situações vivenciadas por Pedro e ambientes em que ocorreram os episódios das histórias.

Esse material escrito pode ser extremamente útil no planejamento e na construção do texto.

Vale ressaltar que esses registros precisam ser coletivos, mas podem ser coletados a partir de propostas individuais ou em duplas. Depois da releitura de contos, por exemplo, pedir, como tarefa de casa, para que cada criança caracterize Pedro Malazarte. No retorno da tarefa, compõem a caracterização coletiva.

Apresentação das duplas de trabalho e planejamento da história:

As duplas serão compostas pelo professor – considerando os critérios que julgar mais favoráveis – e apresentadas para as crianças. Nesse dia, podem já discutir e compor o planejamento inicial. Entre outros aspectos, é interessante que as crianças antecipem por escrito: qual será a situação central da história a ser vivida por Pedro, em que ambiente se passará e qual(is) será(ão) o(s) outro(s) personagem(ns). Esse planejamento norteará o início da produção.

Textualização:

O processo de textualização tende a ser longo, em virtude da demanda da tarefa: criar toda a história. O fato de ser em dupla também exige discussões e tomadas de decisões, o que gasta tempo.

É importante que não se imponha um distanciamento de dias entre o início e a continuidade do texto. As crianças precisarão trabalhar na proposta diariamente até que concluam a primeira versão. O distanciamento, durante a textualização, pode comprometer o próprio processo.

Durante a produção, o professor intervém sugerindo, constantemente, a consulta a materiais escritos: o planejamento, a caracterização do personagem, a coleção de falas etc. Materiais que podem apoiar, e muito, a elaboração do texto.

Como se trata de um texto que comporá uma coletânea é favorável que o mesmo seja composto, desde sua versão inicial, no computador. Isso certamente facilitará as releituras (cada criança da dupla, por exemplo, poderá imprimir uma cópia para si) e as alterações a serem feitas.

Revisões:

Finalizados os textos, as revisões iniciais precisam se centrar na adequação do conto ao subgênero (conto popular) e na coerência ao personagem: atende as características de um conto popular, as características do personagem foram mantidas, trata-se de um conto que realmente poderia ter Pedro como personagem... Importa, ainda, analisar a própria coerência do texto: tem começo, meio e fim? As informações e fatos estão claros para o leitor? Há vínculos entre as diferentes partes?...

São excelentes estratégias, nessa retomada inicial dos textos, a leitura crítica coletiva (a professora lê contos e as crianças avaliam e comentam os aspectos acima) e a leitura crítica entre duplas (uma dupla lê textos de outra dupla para comentar). Também pode ser interessante selecionar trechos das histórias para análise: podem-se apresentar trechos com problemas a serem identificados e discutidos ou, ao contrário, trechos que tenham apresentado boas soluções.

Algumas propostas podem ser encaminhadas individualmente, para que possam servir como instrumentos de avaliação para o professor e, para as crianças, ser parte integrante e importante do processo de revisão: reler o próprio texto e listar o que modificaria; ler o texto de um colega, a partir de uma consigna dada pelo professor, e oferecer dicas do que melhorar; dado um trecho a ser analisado coletivamente, antes, listar o que localiza como problema; retomar trechos de modelos e pensar se podem, e como, ajudar a resolver problemas do próprio conto que escreveu.

Retomar o planejamento feito anteriormente, bem como outros textos intermediários são outras estratégias favoráveis no processo de revisão.

Por fim, revisar aspectos já tematizados em outros momentos: pontuação, ortografia, uso intencional de verbos de elocução.

Edição e seleção de outros aspectos para o almanaque:

A proposta é de que os textos sigam para um almanaque que contará, ainda, com outras contribuições das crianças. Tendo como modelos livros de Ricardo Azevedo – como Armazém do Folclore e Cultura da terra -, cada dupla se encarregará de pesquisar nesses e em outros títulos, adivinhas, quadrinhas, descrições de personagens ou mesmo receitas culinárias. Não se trata de uma proposta de criação, mas de uma pesquisa efetivamente, em que cada dupla, sabendo previamente qual será sua contribuição (decide-se antes o que ficará a cargo de cada dupla), busca em livros ou em sites (ex. www.guiadoscuriosos.com.br em folclore, www.ricardoazevedo.com.br) um texto para compor um dos blocos: digitam o texto eleito, copiando-o.

Não é preciso que todas as classes de 4º ano decidam-se sobre os mesmos blocos; dentre quadrinhas, adivinhas, descrições de personagens folclóricos e receitas culinárias, podem eleger dois ou três para incorporar ao almanaque.

Como o livro terá essa configuração, as discussões e ações no que diz respeito à edição serão cruciais: pensar na formatação do conto, na inserção de ilustrações, na divisão e organização dos demais blocos, no acompanhamento de imagens às descrições, adivinhas, quadrinhas, à organização de uma apresentação coletiva, à composição do índice, entre outros, serão aspectos necessários nesse processo.

O livro deve conter também, ao final uma bibliografia, já que consultas foram feitas seja para essa pesquisa final, seja para a própria leitura de contos tendo Pedro Malazarte como personagem. A produção dessa bibliografia deve ser coletiva e feita de acordo com os moldes de uma referência, permitindo que aproximemos as crianças dessa demanda.

O trabalho no computador é favorável também para promover discussões e para ampliar os recursos de edição (caixas de textos em formatos diferentes para enquadrar com imagens, por exemplo).

Lançamento:

Cada criança receberá seu próprio exemplar da coletânea. Como lançamento, pode-se promover um lanche coletivo acompanhado de uma sessão de leituras, em que duplas apresentam para duplas, por exemplo, seu conto em versão final ou, ainda, cada criança elege algo para ler em classe.

4. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

13'18

1.Sósia: Sujeito de pesquisa (SP), você vai imaginar que por alguns dias você vai precisar se ausentar do seu trabalho, e um professor eventual vai te substituir. Eu preciso que você dê, pra esse professor eventual, as instruções precisas. O mais detalhado possível para que essa pessoa possa agir no seu lugar, especificamente na aula de língua portuguesa num trabalho com produção escrita, com a reescrita, de tal maneira que as pessoas e os próprios alunos não percebam que você não está ali. A sua instrução que ser tão detalhada que essa pessoa vai fazer exatamente como você faria naquele trabalho, né!?!? É isso que você vai pensar: o professor eventual ele tem que fazer tudo que você faria. Imaginando desde quando ele entra na escola, então ele está entrando na escola hoje e você vai fazer a instrução pra esse profissional, na aula de língua, com o trabalho com a reescrita, com a produção escrita. Como é que você poderia começar?

14'24

2.SP: Eu só vou colocar assim que, primeira coisa, eu não deixaria pro professor fazer esse trabalho, o professor eventual, pois eu não estaria aqui pra garantir. Como eu sou uma pessoa muito visual, eu tenho que ver acontecendo. Então, provavelmente nessa semana do PNAIC, eles teriam atividade sequenciada sim, mas não seria um trabalho de reescrita.

14'50

3.Sósia: Tá, vamos supor que não tenha outro jeito porque você precisa que eles façam aquele trabalho naquela semana, então você vai ter que orientar o professor a fazer aquele trabalho. Pensa o que você pode orientar.

15'08

4.SP: Pra ficar mais fácil pra mim, como se eu mesma fosse a eventual, vamos supor... se eu escrevo eu estou organizando, mas pra falar...?!?! Você entendeu?

15'20

5.Sósia: Vamos pensar que você orientar esse professor, que você não pudesse estar ali na sala. Exatamente, você vai orientar esse professor como você faria, porque você quer que esse professor, que ninguém perceba que não é você que está fazendo esse trabalho. Você vai imaginar essa situação, tá? Então vamos lá!

15'44

6.SP: Eu vou imaginar uma situação do início, então eu ainda não comecei o trabalho com a reescrita, vai ser uma proposta nova e também vou imaginar que talvez, por algum motivo, claro que não vai levar uma semana. Porque o trabalho de reescrita que eu terminei com a minha sala terminou ontem. Foi desde o começo do ano até... Mas nessa semana

especificamente que eu vou me ausentar da escola, então vamos lá, eu vou começar agora no quarto bimestre que é o conto de artimanha.

16'28

7.Sósia: Porque que é o conto de artimanha que você vai trabalhar com eles?

16'30

8.SP: É de acordo com a matriz curricular, nós já fizemos o conto de fadas, que eu tive que retomar porque, algumas das minhas crianças, algumas não, a grande maioria o ano passado foi um pouquinho prejudicada por não ter um professor titular, então eu tive que retomar algumas coisas. Então o conto de fadas foi uma das coisas que foram retomadas, e que acabou casando com o Ler também do segundo ano que também trabalha conto de fadas.

17'00

9.Sósia: O Ler que você está falando é o...

17'03

SP: É o Ler do material do estado

17'05

10.Sósia: O material do estado “Ler e Escrever”?

17'05

11.SP: Isso. Agora como eles já fizeram carta, já trabalharam carta, já trabalharam contos de fadas, o próximo de acordo com a nossa matriz seria: contos maravilhosos e contos de artimanha. São mais dois, mais dois gêneros vamos dizer assim.

17'27

12.Sósia: Então a orientação que o professor precisa seguir para fazer esse trabalho é: a matriz curricular da rede e o material do ler e escrever do estado.

17'37

13.SP: Esse não, esse ele vai seguir a matriz curricular da rede, do estado já seguimos e encerrou ontem.

17'49

14.Sósia: Tá, entendi, agora é a matriz.

17'51

15.SP: Então é assim, é... primeira coisa, que vou pedir pra professora.... fica difícil..., vou pedir pra professora fazer um levantamento prévio com os alunos. Se eles conhecem, ... nós

fizemos um trabalho, voltando um pouquinho, depois você vai arrumar, né? Nós fizemos um trabalho há um tempinho atrás, um HTC específico, uma formação específica que foi muito legal. A leitura colaborativa, né?! Então dentro daquele grupo surgiu uma ideia boa, que eu considerei maravilhosa, de casar aquela leitura colaborativa com o eixo que a gente precisa garantir, com o gênero que a gente precisa garantir para os nossos alunos nesse bimestre. Na verdade, as outras escolas já trabalharam contos maravilhosos e contos de artimanha. O segundo ano B e segundo ano A do “Martha Abib” está começando agora. Então o que que a gente fez, nós começamos lá do princípio, né?! Isso eu já fiz na minha sala, então voltando lá para o professor eventual.

Nossa, ia facilitar se eu tivesse um negocinho pra escrever.

Vai fazer primeiro um levantamento prévio de um personagem de conto de artimanha que alguns alunos conhecem, como eu já pude verificar, mas outros não. A maioria não conhece que é o Pedro Malazarte. Então dentro desse personagem, vai fazer uma escuta primeiro ativa: Quem já ouviu falar do Pedro Malazarte? O que a história de Pedro Malazarte, o conto de Pedro Malazarte trata, do que trata o assunto da história do Pedro Malazarte? Qual é a característica desse personagem, como que é o Pedro Malazarte? O Pedro Malazarte ele é uma pessoa esperta, é uma pessoa que se deixa ser levado pra trás facilmente? Como que é esse personagem?

20’04

16.Sózia: E por que o professor faz essas perguntas pros alunos?

20’10

17.SP: Pra que a hora que o professor ler a história, eu tenho uma dificuldade que o pensamento não acompanha a fala. A hora que o professor ele faz essa pergunta, ele consegue perceber se o seu aluno sabe e se o aluno responde ou não alí na discussão ele começa a contextualizar o texto. Quando o professor começar a ler o texto, vai ter um sentido para o aluno, porque até então não tem um sentido. Principalmente pro meu segundo ano que eles acharam que Pedro Malazarte era um apelido do Pedro, que é o nosso aluno que chama Pedro, entendeu? **Então, tudo isso vai ajudá-los, são elementos, acho que posso colocar assim, são elementos que vão ajudar o aluno a entender a leitura que vai fazer, que a eventual irá fazer. Pois se ele não tiver isso, como que eu vou chegar com um conto novo, artimanha?** Já começo pelo nome, o que significa isso? Se eu não contextualizar isso não vai fazer sentido pra ele, e aí todo trabalho de reescrita pode ser comprometido. Depois disso que eu contextualizei o personagem, que a eventual contextualizou, depois disso ela vai falar: olha agora eu vou contar pra vocês uma história. Mas é importante verificar também, se essa história alguém já ouviu. Porque se alguém já ouviu, tem que fazer um combinado antes. Se não ouviu melhor. No meu caso tá ótimo, porque eles não ouviram. Aí vai contar aquela história. E aí dentro disso o que que eu vou fazer? Vou pedir pra professora, vou mostrar pra professora, nós vamos levar o Datashow na sala, e alí nós vamos começar a sublinhar. Porque o conto de artimanhas, ele é um conto que usa expressões muito diferentes. Olha só, ao invés de eles falarem: “era uma vez”, ao invés dele falar: “correu”, é “saiu em disparada”. Ele vai

escutar sinhá, vós missê, vai escutar... preço: você não vale nenhum leitão. O que significa isso? Então o professor eventual vai receber na mãozinha uma colinha.

22'45

18.Sósia: Você vai dar isso pro professor, vai preparar essa aula?

22'48

19.SP: Sim, na verdade está semi preparada. Falta só uma pessoa ir fazer uma correção pra mim pra ver se é isso mesmo. Então, vai ter lá sublinhadinho, e fazendo as pausas. “O que significa isso?” “O que significa essa palavra?” “Mas se referindo a que?” E ali, por pedaços, pedacinhos.

23'15

20.Sósia: E isso vai estar no planejamento que o professor vai receber, onde que ele vai parar e que perguntas ele vai fazer?

23'24

21.SP: Eu posso pegar o meu computador pra você ver?

23'26

22.Sósia: Você pode me mostrar depois.

23'27

23.SP: Posso?

23'27

24.Sósia: Pode, não tem problema. Você já tem um planejamento, que aí o professor vai receber direitinho que ele vai seguir esse planejamento?

23'35

25.SP: E ali tem a parte que ainda está bem assim sublinhado. O que tiver em vermelho são as falas do professor. Que pode ou não ser modificada, porque é só um jeito, na verdade a gente se surpreende muito em sala de aula. Então é apenas um jeito, um caminho, vamos dizer. Mas pode ser que seja melhor do que aquilo que esteja lá. Então daí também tem um espaço para que o professor possa anotar. Porque aí, o que acontece, na hora da reescrita nós vamos ter mais elementos pra colocar no nosso texto. Aí que mais?...

24'17

26.Sósia: Então agora ele já tá conduzindo a leitura, ele vai ler um texto só?

24'24

27.SP: Um texto só. E também é importante, isso é muito importante, que eu vou deixar no planejamento. Ele tem que começar e terminar aquele texto. Ele não precisa fazer mais nada naquele dia. Só começar e terminar.

24'41

28.Sósia: Entendi, a etapa de leitura ele conclui naquele momento.

24'45

29.SP: Que vai levar bastante tempo, porque o texto, a história de Pedro Malazarte, são histórias grandes, histórias enormes cheia de detalhes. Uma coisa importante que também já tá no planejamento pra ele contextualizar, porque na verdade se passa em um sítio, se passa em uma estrada, se passa..., é diferente de um conto de fadas. O conto de fadas é num castelo, é um reino encantado, então isso precisa ficar claro para o aluno. Então já tem uma série de slides mostrando estrada, sítio, mostrando animais, mostrando os animais que são de fazendas, né? Pra que o aluno possa entender. Aí sim já faz a primeira etapa do processo da reescrita. A segunda etapa, na outra aula, em um outro dia, nós vamos lá. Nós não sublinhamos as palavrinhas que nós não conhecemos, que nós contextualizamos no texto? Então agora verificar que isso também faz parte da nossa matriz, que é o verbete de dicionário que é agora pro quarto bimestre. Então agora nós vamos ver se realmente essas palavrinhas significam o que a gente achou que elas significavam. E vão ter algumas que não significam aquilo, mas dentro do contexto passou a significar. Que é o caso pesos, medidas, o que significa? Eu vou encontrar literalmente no dicionário, mas eu não vou encontrar o sentido, como se diz?

26'35

30.Sósia: Do texto?

26'35

31.SP: O sentido figurado, certo? Então isso a gente vai “lincar”. E isso o professor eventual não pode jogar fora porque tem que ficar na sala que são os textos de apoio.

26'49

32.Sósia: O que são os textos de apoio? O professor eventual pode perguntar, né? O que é o texto de apoio?

26'55

33.SP: Texto de apoio, então, eu fiz lá a leitura, certo? E aí eu comecei a fazer então agora as palavras que eu não conheço, então criou um texto de apoio. Essas palavras que eu não conheço eu posso fazer, depois mais pra frente, transformar num texto de apoio que são palavras que eu posso usar para substituir outras. Que fica se repetindo no texto, pra que o aluno possa chegar a escrever do jeito mais rico, vamos dizer assim. Isso não pode ser jogado fora.

27'30

34.Sósia: Então o professor vai registrar todas essas discussões?

27'33

35.SP: Em um sulfitão, e esse sulfitão vai fixado na sala do momento em que começou o projeto, vamos dizer projeto, o gênero que é o conto de artimanhas. No momento que começou até chegar no final que o produto final que vai ser a reescrita.

27'56

36.Sósia: Então deixa eu entender, o professor vai fazer uma lista com as palavras que são desconhecidas do texto, num sulfitão e isso vai ficar fixado na sala, e aí as crianças vão ter acesso a essa lista em todo trabalho com conto de artimanhas.

28'15

37.SP: Junto com isso, aí já fui pro segundo momento, isso também vai dar muito trabalho, porque são muitas palavras que são pouco usadas na nossa região, né? Porque já é um problema de região. Porque lá se conversa de um jeito, no sítio a gente fala de uma forma, na cidade nós falamos de outra forma. Só que eu preciso conhecer as várias formas, então isso eu posso até ajuda-los com o Chico Bento, com as revistinhas do Chico Bento. Olha como o Chico Bento fala, né? Esse jeito que ele fala é o jeito que nós falamos? Então esse trabalho já é um pouquinho demorado. Depois que o professor eventual fez isso aí ela vai fazer uma outra lista.

29'02

38.Sósia: Um outro texto de apoio?

29'03

39.SP: Outro texto de apoio, que é o texto dos lugares, do lugar não... como que eu posso por?

29'13

40.Sósia: Do ambiente?

29'15

41.SP: É! Como que é, né, o ambiente? Eu posso colocar as características também. O segundo é o das características, por que? Porque no caso eu vou pegar um conto de Pedro Malazarte, que é o aniversário de Pedro Malazarte. Então eu vou trabalhar esse texto com eles. Então eu quero que ali..., quais são os personagens desse texto? Primeiro a criança precisa conseguir perceber quem são os personagens. Ainda existem uns que falam: que o gato, pato... e não. Contextualizou isso? Legal. Aí vai pras características.

29'57

42.Sócia: Aí faz uma lista com os personagens?

29'59

43.SP: Faz uma lista de personagens, depois outro texto de apoio. Por eles serem pequenos, eu não posso simplesmente fazer um quadro com ..., eu tenho que ter isso visualmente, sabe? Que eles vão bater o olho e vão enxergar.

30'16

44.Sócia: Por isso você usa o sulfitão?

30'18

45.SP: Por isso eu uso o sulfitão, por isso o professor eventual vai usar o sulfitão. E ali ele vai fazer: agora eu vou listar as características. Qual é a característica do Pedro Malazarte mais marcante? “A professora, ele é alto, é magro”. Então, eu preciso focar até nas características.

30'36

46.Sócia: Quem escreve na lista é o professor?

30'38

47.SP: Quem escreve é o professor, o professor sempre como escriba. O aluno é no coletivo. Daí eles vão contar, como é o Pedro Malazarte, se ele esperto, se ele gosta de passar pra trás, se ele tira vantagem em tudo e assim vai. Qual que é a característica do primo dele? Aí vai ver também, como que era o primo? O primo ele é mão fechada, ele é pão duro, né? Por isso que é importante o estudo do vocabulário, porque eles vão entender o que é pão duro pra depois poder dar o sentido naquilo e vamos lá listar. Depois disso vou fazer outro texto de apoio. Esse texto de apoio é o que eu considero um dos mais importantes. Só que eu pulei uma etapa, que eu preciso falar para o professor eventual, escrever pra ela no comecinho, primeiro a gente tem que fazer um reconto oral. Antes de começar, o reconto oral.

31'45

48.Sócia: Como que é esse reconto oral?

31'45

49.SP: O reconto oral é assim, eu faço dessa forma, não sei se é assim, a criança ela vai, depois que a gente contou a história..., porque essa leitura que eu vou fazer parada é a primeira leitura. Que é uma leitura que eu vou explicar bastante, mas depois que eles já vão entender o texto aí eu vou fazer uma outra leitura, que é a leitura corrida. Do começo ao fim, e depois eu vou pedir pra alguém recontar. Pode ser uma pessoa, duas pessoas ou eu posso fazer também que já deu certo, de onde parou, pra eles recuperarem. Por que eu peço pra recontar? Pra que eles possam recuperar as sequência dos fatos na memória. Por que como que você vai

escrever se você não guardou a história? Então talvez esse reconto, talvez não é certo que também não vai dar conta numa aula só. Então é uma coisa mais trabalhosa. E aí depois disso aí tudo aquilo que eu falei antes, e aí chega na parte que eu mais gosto, que é a parte que são os fatos mais importantes da história, a recuperação dos episódios, e aí a gente vai fazendo, e vai fazendo, e vai escrevendo. Uma amiga minha me aconselhou (risos), sempre colocar uma palavra mais curta, mas eu não consigo fazer assim. E também até pra eles retomarem a leitura várias vezes, então eu acabo colocando uma pequena frase, que é melhor pros pequenos poderem depois fazer a sequência de atividades.

33'31

50.Sósia: Então o professor eventual vai fazendo essas pequenas frases lá no sulfitão conforme as crianças vão ditando que é lista de episódios. Que é mais um texto de apoio.

33'41

51.SP: E isso é interessante por que até o professor eventual fazer depois que pela quarta, quinta ou sexta vez, já o aluno de novo faça o reconto oral. E isso listando, fazendo a lista, o professor precisa fazer interferências, por que? Porque apesar de ter feito todo esse percurso, e não ter comido nenhuma bolinha, ainda pode acontecer deles pularem etapas dessa história, o que é normal, porque eles querem ver o fim. Por exemplo, até eu já tô cansada de falar, que ver o fim. E aí o professor precisa garantir isso, o professor eventual precisa garantir isso. Ter a história, o professor precisa ter estudado a história, ter a história de cabeça, ter a história de memória. Ter a sua colinha do lado e conforme os alunos forem falando, se falar alguma coisa..., vocês não estão esquecendo de nada? Mas antes disso não aconteceu alguma coisa?

34'51

52.Sósia: Isso se o aluno se perder nos fatos da história...

34'55

53.SP: Na hora de fazer o sulfitão, porque o sulfitão é o registro e vai ficar fixo, e é uma coisa que precisa estar certo. Se não tiver certo, não é certo ficar mudando, se não como vai servir de apoio para o aluno?

35'10

54.Sósia: Então essas listas vão servir de apoio ao aluno na hora de produzir o texto, é isso?

35'14

55.SP: Na hora de produzir um texto, mas o professor precisa ter certeza que aquelas listas estão coerentes com a história. Por isso que o professor eventual precisa se preparar primeiro. Porque se não ele não dá conta, por que ainda mais que é uma história difícil. Eu lembro que lá no IQE, lembra Gisele? É difícil do Pedro Malazarte, foi difícil. Então assim, com professores, imagina com crianças de 8 anos. Então isso aí tem que ser muito claro. Aí quando

o aluno consegue, conseguiu fazer ali e tal, a lista de apoio, aí eu julgo, não sou juíza mas eu julgo o que vale a pena começar a se aventurar. Numa reescrita em parceria, não individual.

36'11

56.Sósia: E essa parceria de quantas crianças?

36'14

57.SP: Duas, uma dupla, por que? Pra um aluno ditante e um aluno escriba. Por que eu faço isso? Porque eu quero garantir que todos os alunos participem. E o que acontece? No ciclo de alfabetização eu tenho criança que produz dentro da sua própria hipótese. Tem crianças que não dão conta de escrever um conto, mas ela dá conta de reconta-lo. E nisso ela se sente, além dela se sentir importante, porque ela está fazendo a história, ela ainda está olhando o seu amigo escrever. E quando ela olha o seu amigo escrever, o vocabulário, o repertório dela está aumentando.

37'00

58.Sósia: Mas então essa dupla você que escolhe ou o professor eventual vai escolher?

37'06

59.SP: É só o professor eventual fazer assim: [2 palmas], bate palminha, agrupamento produtivo, cada um já sabe qual é a sua dupla.

37'12

60.Sósia: Então ele já tem uma dupla, e quem escolheu essa dupla? Foi você ou foram as crianças? Você que escolhe?

37'18

61.SP: Eu que escolho

37'18

62.Sósia: Com base em que?

37'21

63.SP: Com base nos avanços, no que aquele aluno tem que pode ajudar o outro. E também com base em comportamento, por que? As vezes o aluno ele tem, mas ele também não se da bem com outro, então não adianta eu colocar junto.

37'38

64.Sósia: Entendi. E pra ser o ditante e o escriba, o professor eventual vai escolher ou a criança pode também escolher que vai ser o ditante e que vai ser o escriba?

37'47

65.SP: O professor vai escolher, por que? Porque ali quem vai ditar? No agrupamento já é assim, já é proposital esse agrupamento produtivo, essa dupla, por que? Quem que vai ditar? Aquele que não consegue escrever. Então não adianta o outro falar: ah, eu que vou escrever. E o professor define: não é você que vai escrever.

38'08

66.Sócia: E no segundo ano você tem crianças que ainda não escrevem?

38'10

67.SP: Tenho, convencionalmente. Escreve, mas dentro da sua hipótese. Então isso tem que ficar muito claro, não é o que o aluno quer, e isso tem que estar bem definido, e outra coisa, a dupla não pode mudar. Então isso tem que estar muito claro pro professor eventual, é aquela dupla e ponto. Depois quando eu voltar me acerto com a dupla, isso é muito importante. Nesse período, também já passaram-se 4 dias de aula, só de língua portuguesa, correto? Nesse período também é a hora que o professor vai ficar passando, observando, fazendo sua planilha, as suas interferências. O que ele precisa garantir, se o aluno está muito assim: “pibibipibipibib”. O que será que eles estão conversando, é sobre o texto?

39'04

68.Sócia: Então o professor eventual precisa observar esse aluno trabalhando e registrar o que, o que é importante ele registrar?

39'12

69.SP: Ele vai registrar pra mim, no caso ele vai registrar se o aluno está..., aquele que se incumbiu, se ele está escrevendo e se o outro está ditando, se é a história e se está coerente com os textos de apoio. Porque nesse inteirinho o aluno ele vai falar assim: “professora, eu não sei a história”. Aí é a hora

39'37

70.Sócia: Então o aluno já está na etapa de produção de texto?

39'39

71.SP: A primeira, não é uma produção ainda..., é uma produção, porque eles estão escrevendo, mas não é a produção final. O aluno vai ficar apavorado, porque sempre eles ficam apavorados. “Aí professora, mas eu não lembro a história”, aí é a hora. Tudo aqui que está lá colado que a gente produziu, que a gente conversou, as outras histórias que foram trazidas do Pedro Malazarte, isso aí já é o meu papel, porque aqui já foi. Não vai te ajudar? Não te ajuda a escrever? Como que começa? Olha lá o primeiro fato da história, como que começa? Aí ele vai lá, ele vai olhar, ele vai ver, ele vai colocar do jeitinho dele.

40'22

72.Sócia: Então o professor vai orientar as crianças a consultar essas listas de apoio, ele vai retomar?

40'28

73.SP: Se professor não faz isso, Gisele, fica só de enfeite na sala, e o objetivo da reescrita desde quando eu fiz o PROFA lá no infantil, o objetivo da reescrita é que eles consigam mesmo reescrever um texto sem se preocupar muito com o que vai escrever, mas com o que vai escrever, não vai se preocupar em inventar uma história e mudar, né? Vai se preocupar como que ele vai escrever aquilo, e aí o texto de apoio está exatamente pra conduzir o aluno. Se ele se perder, chegou lá, nossa chegou um dos primos, e agora o que acontece? Ele vai lá e vê. A professora eventual não vai poder falar: “agora aconteceu isso, isso e isso”, não. Apesar de coçar pra fazer, não vai. Olha, vai lá no texto de apoio e descubra você mesmo. Onde você parou? E isso é um procedimento de leitor, por que? Ele vai ter que olhar, ler, reler, várias vezes.

41'37

74.Sócia: E ele vai produzir tudo numa aula só, esse texto?

41'39

75.SP: Como é em dupla e são duas aulas de português, pode ser que hoje eu tenho aluno que eu sei que vai dar conta, mas eu sei também que tem aluno que não vai dar conta. Então, a gente retoma de novo no outro dia.

41'54

76.Sócia: No outro dia o professor dá mais um tema? E isso você vai orientar o professor eventual? Se não terminar no outro dia ele retoma.

42'04

77.SP: Isso, e o professor precisa ficar atento também, porque quando o aluno começa a mostrar sinais de cansaço, não adianta mais.

42'12

78.Sócia: Isso é importante

42'13

79.SP: Então, não adianta. “Nossa, mas a professora pediu”

42'17

80. Sócia: Mas aí o que ele faz se ele perceber que está todo mundo cansado por exemplo?

42'21

81.SP: Aí vamos cantar a musiquinha, tá na hora de acabar aquilo ali, aquele assunto por aquele momento e partir pra outros desafios, né?

42'32

82.Sósia: Então ele para a produção e vai retomar no dia seguinte?

42'35

83.SP: Não quer dizer, não quer dizer: “que a nossa...”, não é que você não deu conta, eu vou entender que é um processo, é um processo, e essa escrita é muito legal porque depois dessa escrita, que aí tem mais um dia, aí vem a escrita individual. Aí é você, aí não é mais, aí é o agrupamento, é só bater palminha e falar: agrupamento individual, cada um sabe seu lugar no mapa de sala. Que eu já tenho um mapa de sala. E aí é você e você. Essa escrita não é definitiva ainda, essa eu vou guardar porque ela vai servir como uma escrita comparativa, por que? Porque depois nós vamos passar por todo processo de revisão, mas aí é assunto pra outro professor eventual.

43'23

84.Sósia: Mas aí na revisão, vamos supor que esse professor precise fazer a revisão, começar essa revisão ou que ele precise pelo menos ter uma ideia de como que isso vai terminar, né? Porque ele começou um trabalho e possivelmente ele vai ficar curioso como que esse trabalho vai terminar. Como é que você orientaria a fazer essa revisão?

43'40

85.SP: Falo pra ele vir trabalhar comigo [risos]

43'44

86.Sósia: Pra ficar lá na sala com você, observando. Pra ele ter uma ideia, vamos supor, do todo, né?

43'52

87.SP: É..., o que geralmente a gente escolhe alí tanto as produções individuais, então vou pegar uma mais, vamos supor assim, entre aspas, mais próximas da versão original.

44'08

88.Sósia: Em dupla você não vai fazer revisão, só na...

44'10

89.SP: Não, é só pra organizar pensamento, pra oportunizar que aquele aluno que ainda não sabe escrever consiga produzir textos mesmo que falados e consiga visualizar também o que o outro está fazendo, ampliar seu repertório, e tal

44'28

90.Sócia: Aí no individual, esse aluno que aluno tá..... também vai fazer o dele?

44'32

91.SP: Vai fazer do jeito dele, dentro da [INTERRUPÇÃO EXTERNA] hipótese dele. Então vamos supor que o professor quer saber como que vai ficar esse trabalho, tá?

44'46

92.Sócia: Aí você escolheu uma produção que é a mais próxima do conto original?

44'50

93.SP: Eu costumo fazer assim, escolho uma produção que é a mais próxima do original, só que claro eles escreveram [INTERRUPÇÃO EXTERNA – 44'58]

45'30

94.SP: ...então, aí eu escolhi a história mais próxima da... então, só que daí no momento de revisão, que a gente aprendeu no PROFA, no IQE e tantas outras coisa, é o seguinte, não tem como você trabalhar com todos os elementos de uma vez só, então o professor precisa aprender isso, ter isso claro. O que ele quer trabalhar naquela revisão? No caso do segundo ano, com eu já estou entrando com letra cursiva agora, então eu já posso até pensar na questão de pontuação maiúscula e minúscula, eu posso pensar porque eu já ensinei. Mas se fosse primeiro ano não iria nem pensar nisso. A primeira coisa, eu ia pegar o texto e escolher, pequenos trechos, porque não adianta também você levar o texto todo pra criança visualizar, ela não vai entender aquilo. Então, o legal..., vamos pegar lá o primeiro e segundo parágrafo, né? Então eu já pego antecipadamente, digito esse primeiro e segundo parágrafo do jeito que tá escrito, do jeito que a criança escreveu e ali o meu objetivo é o ortográfico, vamos supor assim. Pode ser outra coisa, depende da intenção do professor, mas no caso é o ortográfico. Então eu vou colocar em vermelho, ou em uma outra cor, sublinhada. Aquelas palavras, e vou entregar pra criança, que nesse momento pode fazer o agrupamento produtivo porque eles vão olhar em dupla, e eu tenho criança que ainda não lê. Não direito, né? Ou não lê mesmo.

47'13

95.Sócia: Todo mundo recebe seu textinho sublinhado e junto com o coleguinha?

47'18

96.SP: Vai descobrir porque, eu vou falar pra ele: olha, esses que estão, essas palavras que estão sublinhadas elas foram grafadas de forma errada, não é assim que é a nossa língua, a língua portuguesa escreve, não é dessa maneira. Então eu queria que vocês olhassem e descobrissem o que está errado

47'40

97.Sócia: Então se o professor eventual for fazer a revisão ele pode proceder dessa forma?

47'42

98.SP: “Haham”, e já vai levar uma aula ou duas. E aí: “ah, mas eu não tenho certeza”. Agora entra de novo o procedimento, a nossa expectativa lá da matriz, né? Verbete dicionário. Os dicionários ficam fáceis na sala, pode pegar o dicionário e tentar descobrir como que é a palavra.

48'03

99.Sósia: Então se eles quiserem, tiverem dúvidas de como escrever eles não tem uma lista de apoio de ortografia, eles tem um dicionário que eles vão consultar nesse momento pra saber a grafia.

48'13

100.SP: Talvez até seria interessante, agora você falando fazer uma lista de ortografia, mas daí como é objetivo também que eles possam ter essa autonomia de ordem alfabética, né? E de pesquisar, eu gosto mais assim. Eles vão lá e pesquisam, depois eu dou um tempo pra isso e a gente socializa. O importante pro professor eventual saber que nenhuma atividade pode ficar solta. Essa atividade ela é pequena, ela precisa começar e terminar, por isso que o trecho é pequenininho. Porque não é como num quinto ano, sexto ano, sétimo ano, que você pega todos. São por etapas. Em um segundo momento você já limpou o texto, já tirou os erros, aí você vai fazer agora o que? Tem palavras no texto que estão repetidas? Aí tem uma lista lá de apoio que pode te ajudar a substituir as palavras que estão repetidas, que são os elementos de coerência e coesão.

49'10

101.Sósia: No segundo ano você revisar as palavras repetidas é importante?

49'14

102.SP: Até pra dar coerência pro texto, né?

49'17

103.Sósia: Que outro tipo de revisão você poderia fazer além da ortografia e da repetição?

49'24

104.SP: Eu vou fazer um agora diferente do que costuma fazer porque o ano passado eu estava com o primeiro aninho. Agora eu vou começar com a pontuação, aliás já tá ... pontuação mesmo, parágrafo, ponto final, que é uma preocupação só que antes não dava pra gente fazer porque eles não escreviam com a letra cursiva, agora eles estão escrevendo com a letra cursiva. Da pra saber quando começa, quando termina, se essa ideia pertence aqui, se não é. Se isso a gente pode eliminar, mas isso também o professor eventual precisa ter muito claro, porque também são trechos.

50'03

105.Sósia: Mas aí o professor eventual vai orientar a criança apagar o que ela fez errado e consertar ou não, como que ele vai fazer? O que ele orienta, tinha uma palavra sublinhada escrita incorretamente, aí como q????SINAL????? como que ele orienta?

50'19

106.SP: Ele pode apagar e corrigir, eu vou pedir pra ele que faça isso

50'24

107.Sósia: Então o texto é feito a lápis?

50'25

108.SP: Lá é tudo a lápis. Aí depois..., são várias etapas que eu acho que nem vai dar tempo da gente conversar, mas qual que é o objetivo depois, e a gente fazer uma escrita individual novamente e ver o que...

50'51

109.Sósia: Do mesmo texto?

50'53

110.SP: Do mesmo texto, o que ampliou, o que aumentou, no que o aluno avançou

50'57

111.Sósia: Então ele escreveu aniversário do Malazarte, aí passou por um monte de etapas de revisão, apagou uma coisinha ali e arrumou uma palavra repetida e tal, terminado isso ele vai produzir novamente o mesmo texto do aniversário do Malazarte pra ver daquilo que foi discutido o que ele conseguiu avançar, é isso?

51'16

112.SP: Isso, e aí supondo que eu fique muito contente, porque eu fiz isso da Branca de Neve, então do que as crianças produziram no começo do ano, e do que eles escreveram pra mim anteontem, eu fiquei muito feliz. Eu fiquei muito emocionada mesmo, porque assim, eu vi alunos que a gente chama na linguagem do professor, alfabético de lista, preocupados, preocupadíssimos com o jeito que..., com a maneira de se falar, sabe? A língua que se escreve, com ponto, se arriscando se aventurando. Crianças que escreviam, que tinham um repertório limitado, que só..., duas página, tem crianças aqui com três páginas de texto, segundo ano. Com começo, meio e com fim. Pra mim, é claro que tem muita coisa, que agora é o terceiro ano que vai continuar, quarto ano vai continuar, quinto ano vai continuar e vai continuar pra vida inteira, né? Mas pra mim foi válido e eu espero conseguir com o Pedro Malazarte a mesma coisa. Da Branca de Neve saiu até um livro, né? Agora o Pedro Malazarte provavelmente não vá sair, mas vai ficar uma escrita também pra gente se deliciar.

52'42

113.Sósia: Pra finalizar, vamos supor que o professor eventual queira se fundamentar. Onde que ele pode ler sobre reescrita, o que você utilizou pra se fundamentar que você possa orientar esse professor?

52'57

114.SP: Eu utilizei a matriz, a nossa matriz, porque eu participei também das oficinas da língua portuguesa, né? Eu utilizei o programa PROFA, e eu tenho os cadernos do estado, bem grande, que fala bastante...

53'17

115.Sósia: Ele pode buscar no PROFA, matriz?

52'20

116.SP: Pode, pode, pela internet também tem dicas de reescrita. Tem uns vídeos da Telma Weisz, ela trabalha revisão que é muito legal, que é de mil novecentos e oitenta e pouco, mil novecentos e noventa, mas são atuais, pra mim nunca sai de moda, porque realmente eu vi que funciona, né? Que ela pode estar pesquisando e participar de qualquer oficina que for fazer, que ela for convidada a fazer, participar de coração aberto, porque por exemplo, essa da leitura colaborativa, eu aprendi muito com o Herivelto e com a Luciana, aprendi muito mesmo. São dicas também de como tornar esse momento pro aluno não farto, mas um momento prazeroso. Porque ler é prazer, na minha sala eles tem lá um projeto ambulante, e ali eu não confiro quanto livros tem, nada, mas eles tem um caderninho que eles registram os livros que eles emprestam. Eu pude perceber, Gisele, eu tenho um aluno aqui que é o Cauã, a gente fez tabela ontem, em matemática nós usamos esse dado pra fazer tabela, né? Ele leu 19 livros, ele leu 19 livros. E não é livrinho de primeiro ano, sabe assim que a gente fala? Com textos, e eu lí a reescrita dele da Branca de Neve, e eu pude ver quanto o vocabulário desse menino está avançado, está adiantado pra ele, sabe? É incentivar a leitura, né? E isso é pro nosso aluno, isso é pra gente também. O professor precisa ler, não tem como, e se tiver boa vontade e paciência, por que também não é uma mágica.

55'16

117.Sósia: Então ele pode procurar a matriz curricular da rede tem embasamento, o trabalho de produção de texto, no material do PROFA....

55'23

118.SP: Um outro recurso que eu uso muito também que a gente chegou a fazer na rede a muitos anos atrás é o estudo dos PCN. PCN em ação, tem os PCN na íntegra, eu tenho os fragmentos do curso que eu fiz lá longe e também dentro da língua portuguesa tem “n” recursos que você pode trazer.

55'45

119.Sósia: Então PCN também é uma referência pro trabalho do professor. Então tá bom. Tá joia Raquel.

Muito obrigada.