

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

ANGELA DA FONSECA

**A APROPRIAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO
INSTRUMENTO DO AGIR DO PROFESSOR**

**Taubaté – SP
2018**

ANGELA DA FONSECA

**A APROPRIAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO
INSTRUMENTO DO AGIR DO PROFESSOR**

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

Orientador: Prof. Dr. Orlando de Paula

**Taubaté – SP
2018**

ANGELA DA FONSECA

A APROPRIAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO INSTRUMENTO DO AGIR DO PROFESSOR

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

Orientador: Prof. Dr. Orlando de Paula

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Orlando de Paula - Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura: _____

Professora Dr^a. Adriana Cintra de Carvalho Pinto - Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura: _____

Professora Dr^a. Ermelinda Maria Barricelli - Faculdade Método de São Paulo (FAMESP)

Assinatura: _____

Aos meus pais pelo incentivo e apoio desde criança
para que sempre buscasse realizar meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos a Deus, já que tem me dado saúde, força e graça para tornar sonhos em realidade.

À minha família: meus pais que, durante toda minha vida, me incentivaram e me apoiaram nas escolhas e buscas em que me desafiei em fazer; minha irmã e cunhado que foram meus ouvintes nos momentos de dúvidas e prostração, trazendo palavras motivadoras; ainda ao meu pequeno Amor, sobrinho e afilhado, que, com sua chegada, trouxe o sentimento de que todo o esforço, erro e dificuldade valem a pena e são recompensados, mesmo com o mais simples dos gestos, como o de um sorriso.

Aos meus amigos, que compreenderam minhas ausências e, ainda assim, se fizeram presentes em momentos importantes.

Ao professor Orlando, que observou meu potencial ao me escolher como orientanda e que, no percurso, foi me ajudando a encontrar e seguir um caminho. Também pela paciência e disposição no envio, leitura e correção dos meus textos a partir do grande domínio que possui da língua portuguesa.

À professora Adriana, que, com sua imensa simpatia, aceitou co-orientar este trabalho, com as indicações de leituras e explicações de conceitos.

Ambos os professores foram e são referências profissionais e pessoais para meu crescimento.

À Coordenadora Pedagógica, que me aceitou e me recebeu prontamente em sua escola para a realização desta pesquisa junto ao seu grupo de professoras.

Às professoras dessa escola, que me ouviram e participaram das propostas, das discussões e da realização dos registros para o acompanhamento da prática, dando-me acesso aos materiais e seus planejamentos.

A possibilidade de arriscar
é que nos faz homens.
Voo perfeito
no espaço que criamos.
Ninguém decide
sobre os passos que evitamos.
Certeza de que não somos pássaros
e que voamos.
Tristeza de que não vamos,
por medo dos caminhos.

Todo risco – Damário da Cruz

RESUMO

Esta pesquisa investigou o trabalho de professores e as relações que são implicadas na sua práxis. Foi motivada pela experiência da pesquisadora, como professora e coordenadora pedagógica, por meio da qual observou as dificuldades em aplicar as teorias e propostas relacionadas ao ensino de gêneros textuais. A questão central pesquisada foi: Qual o modo de agir dos professores do 1º ao 3º ano, do Ensino Fundamental I, no trabalho com sequências didáticas de leitura e de escrita de gêneros textuais? O objetivo geral foi investigar o agir desses profissionais no planejamento e na aplicação de tais sequências, a fim de verificar a relação entre o que estava prescrito e o que fora realizado, para compreender como eles se apropriavam de tais prescrições e como estas influenciavam sua práxis. Os objetivos específicos foram: a) conhecer os documentos prescritivos de sequências didáticas e como são apresentados e entendidos pelo professor; b) verificar se o professor aparece como protagonista ou não nesses documentos; c) verificar as capacidades necessárias para que o professor possa desenvolver as sequências didáticas em seu trabalho; d) identificar as dificuldades dos professores sobre sequências didáticas; e) apresentar uma proposta de formação para professores do EF I, para a apropriação do uso de sequências didáticas no seu agir. A análise do *corpus* ocorreu embasada nas concepções Interacionistas Sociodiscursivas (ISD), segundo os estudos de Bronckart (1999) e Machado (2009), nos conceitos teóricos da Clínica de Atividade de Clot (2007) e no conceito de sequência didática apresentado por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). Para tanto, foram observados tanto o agir dos professores no uso de sequências didáticas em suas aulas quanto as dificuldades que enfrentavam nesse processo. Analisou-se a dicotomia entre o que compreendiam das instruções dos documentos oficiais e o que colocavam em prática, para que se delineasse o papel auxiliador do coordenador pedagógico. Os resultados mostraram que os documentos que serviram como referenciais para os docentes apresentam sequências didáticas ineficientes no que tange à prescrição das ações a serem por eles realizadas, inviabilizando seu uso de forma autônoma. Observou-se, também, restrições por parte dos professores ao se apropriarem de tais referenciais e transformá-los em instrumentos de sua práxis, devido principalmente à distância existente entre o que lhes estava prescrito e as suas realidades de ensino. Concluiu-se que há a necessidade de se investir em programas de treinamento que priorizem atividades e situações práticas baseadas nas realidades dos professores e que levem em consideração artefatos (materiais, imateriais e simbólicos) socialmente disponíveis, a fim de auxiliá-los na construção de seus próprios objetos de trabalho, para que estes sejam usados como instrumentos de verdadeira mudança no ensino, resultando em práticas pedagógicas mais conscientes e eficazes.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Sequências Didáticas. Agir docente. Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

This research investigated the work of teachers and the relationships that are implicated in their praxis. It was motivated by the researcher's experience as a teacher and pedagogical coordinator, through which she observed the difficulties in effectively putting into practice the theories and proposals related to genres teaching. The central question researched was how the subjects of research, teachers from 1st to 3rd year of an Elementary state school in the city of São José dos Campos, in the state of São Paulo, worked with reading and writing through didactic sequences, which aimed at the teaching of textual genres, and that were prescribed in the material called *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever*. This meets the general objective, that was to investigate the action of these professionals in the planning and the application of such sequences, as to verify the relation between what had been prescribed and what was done, to understand how they themselves appropriated such prescriptions and how these ones influenced on their praxis. The analysis of the *corpus* was based on the Socio-discursive Interactionism conceptions (ISD), according to the studies of Bronckart (1999) and Machado (2009), on the theoretical concepts of the Clot's Clinic of Activity (2007) and on the concept of didactic sequence presented by Schneuwly, Dolz and Noverraz (2004), in order to meet the following specific objectives: a) to know the prescriptive documents of didactic sequences and how they are presented and understood by the teacher; b) to verify whether the teacher appears as protagonist or not in these documents; c) to verify the capacities necessary for the teacher to develop the didactic sequences in his work; d) to identify teachers' difficulties regarding didactic sequences; and e) to present a training proposal for Elementary teachers, for the appropriation of the use of didactic sequences in their action. In order to do so, it was observed both the teachers' actions in the use of these sequences in their classes and the difficulties they faced throughout this process. The dichotomy between what they understood from the instructions of the official documents and what they put into practice was analyzed, in order to outline the auxiliary role of the pedagogical coordinator. The results showed that the documents that were used as references by the teachers present inefficient didactic sequences regarding the prescription of the actions to be performed by them, making their use unfeasible autonomously. Restrictions were also observed on the part of teachers in appropriating such references and transforming them into instruments of their praxis, mainly because of the distance between what it was prescribed and their realities of teaching. It was concluded that there is a need to invest in training programs that prioritize activities and practical situations based on the realities of the teachers and that take into account socially available artifacts (material, immaterial and symbolic) in order to assist them in the construction of their own work objects, so that these objects can be used as instruments of true change in teaching, resulting in more conscious and effective pedagogical practices.

Keywords: Textual Genres. Didactic Sequences. Teacher's Praxis. Socio-discursive Interactionism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade do professor em aula.....	45
Figura 2 – Esquema da Sequência didática.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Em relação aos seres humanos que intervêm no agir.....	31
Quadro 2 – Em relação ao agir.....	31
Quadro 3 – Em relação às diferentes dimensões do agir.....	31
Quadro 4 – Relação dos textos prescritos segundo seus produtores.....	48
Quadro 5- Sequência de atividades para o acompanhamento do agir do professor em situação de ensino a partir de sequências didáticas de gêneros textuais.....	75
Quadro 6 - Atividade 1B - Apresentação do projeto e do produto final da sequência didática “Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças”, do 1º ano.....	81
Quadro 7– Atividade 1 - Leitura pelo professor – Leitura e comparação de duas versões da mesma história: Chapeuzinho Vermelho da sequência didática “Era uma vez”, do 2º ano.....	82
Quadro 8 – Atividade 1A - – Apresentação do tema da sequência didática “Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu”, do 3º ano.....	83
Quadro 9 - Estatuto sintático-semântico dos protagonistas centrais.....	87
Quadro 10 – Organização das respostas da entrevista sobre as sequências didáticas	89
Quadro 11 – Elaboração do planejamento a partir do Guia de Orientações e Planejamento do Programa Ler e Escrever.....	93
Quadro 12 – Acompanhamento da prática.....	96
Quadro 13 - Proposta para o ensino da elaboração de sequências didáticas de gêneros textuais.....	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CONCEITOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO-ISD.....	19
1.1 Os princípios do ISD.....	19
1.2 A linguagem e o agir.....	22
1.3 O modelo de análise de texto proposto pelo ISD.....	25
1.4 Análise dos textos: características globais.....	26
1.5 Semiologia do Agir.....	29
2 O TRABALHO DOCENTE E OS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS.....	33
2.1 Por que pesquisar o trabalho docente	33
2.2 A didática e o ensino como trabalho.....	34
2.3 Ergonomia, Análise do trabalho.....	35
2.4 Clínica da Atividade.....	37
2.5 Ensino como trabalho: atividade instrumentada.....	40
2.6 O trabalho docente.....	43
2.7 Conceito de prescrição.....	46
2.8 O agir do professor no trabalho de ensino.....	49
3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA E GENÊROS TEXTUAIS.....	52
3.1 Sequência didática.....	52
3.2 Conceito de gênero textual.....	55
3.3 Gênero textual como instrumento.....	57
3.4 Os gêneros textuais na escola.....	58
3.5 Gêneros textuais e sequência didática nos PCN.....	61
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DA AÇÃO DO PROFESSOR NO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	64
4.1 A escola e as atribuições do Coordenador Pedagógico.....	64
4.2 Breve história do Programa Ler e Escrever.....	68
4.3 Guia de planejamento e orientações didáticas ao professor.....	70

4.4	Sujeitos da pesquisa: proposta de sequência de atividades para acompanhamento da prática do professor.....	74
4.5	Coleta de dados.....	77
4.6	Análise das sequências didáticas de leitura e escrita de gêneros textuais do 1º ao 3º ano do EF.....	79
4.6.1	Contexto de produção.....	81
4.6.2	Análise das atividades das sequências: nível organizacional e enunciativo...84	
4.6.3	Análise das atividades das sequências: nível semântico.....	86
4.7	Análise das entrevistas.....	88
4.7.1	Entrevista 1.....	88
4.7.2	Entrevista 2.....	93
4.7.3	Entrevista 3.....	95
4.8	Proposta de formação de professores para apropriação de sequências didáticas.....	98
CONCLUSÃO.....		104
REFERÊNCIAS.....		108
ANEXOS.....		112
APÊNDICES.....		132

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa estuda o agir do professor no planejamento de sequências didáticas de leitura e escrita de gêneros textuais, com alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública estadual do município de São José dos Campos.

Essa delimitação temática se deve ao fato de, nas últimas décadas, os gêneros textuais - termo que será utilizado a partir das concepções de texto de Bronckart, (1999) - terem sido inseridos no ensino de Língua Portuguesa por meio de propostas norteadas por documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, que foram elaborados como forma de regulação e referência para o currículo escolar com intuito de “[...] promover equidade e qualidade na educação básica” (BRASIL, 1998 p. 13). A partir desse documento, outros foram criados, em âmbito Estadual e Municipal, para atender às especificidades e aos objetivos curriculares regionais, tais como: o Currículo do Estado de São Paulo (2011) e a Matriz Curricular de São José dos Campos (2012).

Neste trabalho sobre a inserção dos gêneros textuais no ensino, inicialmente como professora da 1ª série do Ensino Fundamental, participei dos estudos e da elaboração de documentos como a Matriz Curricular de Língua Portuguesa (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2010) do município de São José dos Campos, com o intuito de compreender a abordagem do trabalho com gêneros textuais no processo de ensino das linguagens oral e escrita, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, visando alfabetizar e promover o letramento. Contudo, encontrei algumas dificuldades, principalmente na transposição didática, isto é, na ação de transpor as teorias em práticas de trabalho, as quais realmente promovessem uma aprendizagem significativa por meio da utilização dos gêneros textuais.

Depois, como Orientadora de Escola (acumulando a função de Coordenadora Pedagógica), também pude observar esta e outras dificuldades dos professores. A partir delas, surgiram outras indagações, que me orientaram para uma nova posição: a de auxiliar os professores em suas dificuldades no agir em sala de aula, para que eles fossem intermediários entre teoria e prática, e a de estruturar um plano de formação que oferecesse resultados realmente efetivos aos professores.

Como consequência, as dificuldades observadas motivaram mais estudos e pesquisas, as quais revelaram que, nos anos finais da década de 90, várias medidas foram tomadas e documentos produzidos para a ampliação da oferta e demais fins educativos, de acordo com as proposições políticas vigentes na época. Entre esses documentos estão os PCN, os quais embasaram o ensino de Língua Portuguesa, até 2018, por meio das propostas de uso dos gêneros de texto e das sequências didáticas.

Machado e Guimarães (2009) esclarecem que os pesquisadores genebrinos, como o Dr. Jean-Paul Bronckart, que coordenava o grupo de Genebra até mais ou menos 1998, Dr. Bernard Schneuwly, Dr. Joaquim Dolz, entre outros, exerceram grande influência à concepção dos PCN. Porém, a apresentação de falhas em relação aos trabalhos originais, uma vez que várias das bases teóricas e didáticas que sustentam os PCN ainda estavam, na verdade, em fase de preparação e desenvolvimento, resultou em distorções por aqueles que não faziam parte do grupo de pesquisadores brasileiros que tinham o acesso aos teóricos de Genebra.

Como novas descobertas geram novos questionamentos, e como os documentos curriculares, organizados a partir de conhecimentos científicos e pesquisas recentes, não foram compreendidos, falhando em sua intencionalidade de auxiliar os professores, surgiu o interesse pela realização de uma pesquisa colaborativa de investigação, baseada na coprodução de saberes entre pesquisadora e docentes.

Nessa busca por respostas, pensei em realizar uma investigação com os professores da rede municipal de ensino onde trabalho, a partir de sequências didáticas para o trabalho com gêneros textuais. Porém, como não obtive autorização da Secretaria Municipal da Educação, recorri a uma escola de Ensino Fundamental-Ciclo I, da Rede Estadual de Ensino, a qual me concedeu autorização para a realização desta investigação.

Iniciei um levantamento dos documentos norteadores para o trabalho do professor, dentre os quais se destacou o Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014), que foi elaborado visando a melhoria do ensino na rede estadual e que é direcionado aos professores de Língua Portuguesa, orientando-os no ensino da linguagem oral, da leitura e da escrita, por meio de propostas organizadas em projetos, sequências didáticas e atividades permanentes. O referido Programa traz uma série de ações que visam a auxiliar e direcionar o agir dos professores, em especial, no trabalho com gêneros textuais para o ensino da leitura e

da escrita, apresentando quatro sequências didáticas divididas por ano/série, predeterminadas em dois livros (aluno e professor), as quais são totalmente descritivas, planejadas e distribuídas numa rotina semanal.

A partir da análise desse programa e de seus desdobramentos, percebi seu potencial para verificar o agir dos professores no trabalho com as sequências didáticas predeterminadas, bem como a forma que se relacionam com tal material, ao utilizá-lo como base das suas atividades em sala de aula. Talvez esta análise possibilite compreender o quanto esses documentos direcionam o trabalho docente e o quanto os professores se apropriam deles de maneira a realmente utilizá-los como instrumentos do seu agir.

Partindo do estudo de como ocorre o agir dos professores em situação de trabalho – entendendo este agir como o que ocorre por meio de discursos –, com o intuito de melhor entender a função dos documentos que prescrevem o agir do professor, assim como a sua influência no ensino por meio de sequências didáticas de leitura e escrita de gêneros textuais, foi elaborada a questão principal desta pesquisa: Qual o modo de agir dos professores do 1º ao 3º ano, do Ensino Fundamental I, no trabalho com sequências didáticas de leitura e de escrita de gêneros textuais?

Desdobrando-as em questões específicas a esta pesquisa, temos:

- Como o professor entende as prescrições para utilizar a sequência didática?
- O professor aparece como protagonista no texto prescritivo?
- Que capacidades do professor aparecem expressas nesses textos para ele desenvolver as sequências didáticas?
- Quais as dificuldades dos professores para entender a sequência didática?
- Como o orientador pedagógico pode ajudar o professor a transpor as dificuldades e se apropriar das sequências didáticas?

Retomando a questão principal, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar o agir dos professores do 1º ao 3º ano, do Ensino Fundamental I, no planejamento e na aplicação de sequências didáticas de leitura e escrita de gêneros textuais, verificando a relação entre o trabalho prescrito e o realizado, a fim de compreender como esses profissionais se apropriam das prescrições e como estas influenciam sua práxis.

Os objetivos específicos foram elaborados para responder as questões específicas. São eles:

- conhecer os documentos prescritivos de sequências didáticas e como são apresentados e entendidos pelo professor;
- verificar se o professor aparece como protagonista ou não nesses documentos;
- verificar as capacidades necessárias para que o professor possa desenvolver as sequências didáticas em seu trabalho;
- identificar as dificuldades dos professores sobre sequências didáticas;
- apresentar uma proposta de formação para professores do EF I, para a apropriação do uso de sequências didáticas no seu agir.

Esta pesquisa caracteriza-se como sendo uma pesquisa-ação colaborativa. Como pesquisa-ação, busca estabelecer uma relação entre o conhecimento e a ação, a qual se dá por meio da interação entre a pesquisadora e os sujeitos de pesquisa, diante da situação investigada. Para Thiollent (1985 *apud* BALDISSERA, 2001), a pesquisa-ação vai além de uma forma de ação, pois aumenta o conhecimento do pesquisador e o conhecimento, ou nível de consciência das pessoas e grupos que fizerem parte desse processo, contribuindo para que ocorram avanços na discussão das questões abordadas.

Como pesquisa colaborativa, busca a construção de conhecimentos por meio de processos que investigam a ação juntamente aos professores, sujeitos de pesquisa, levantando dados gerados cooperativamente, resultando numa construção de conhecimentos realizada a partir da participação ativa dos participantes, em proveito de transformações na realidade. Segundo Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa tem como objetivo transformar os espaços escolares em comunidades críticas, que colaborem para que haja professores reflexivos, que problematizam, pensam e reformulam suas práticas, favorecendo uma atuação mais capacitada e competente. Desta forma, tal processo investigativo favorece tanto a produção de conhecimentos quanto a formação e o desenvolvimento profissional.

Para a realização desta pesquisa, foi escolhida uma escola pública estadual, situada no município de São José dos Campos, cujo corpo docente é formado por 10 professores, que lecionam do 1º ao 3º ano do Ensino do Fundamental I. Os encontros com esses professores aconteceram nas reuniões de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), que eram realizadas às quartas-feiras, conforme cronograma

acordado com a equipe gestora, com presença quinzenal desta professora-pesquisadora, a fim de participar e acompanhar o trabalho deles.

Para a proposta de trabalho, foram realizadas duas ações concomitantes:

1) o conhecimento dos documentos norteadores para o planejamento escolar oferecidos aos professores dessa rede de ensino e o levantamento das orientações do material de apoio Ler e Escrever, para um trabalho com três sequências didáticas de leitura e escrita de gêneros textuais para cada ano/série, propostas para o segundo semestre de 2017:

a) Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças, para o 1º ano;

b) Era uma vez um conto de fadas, para o 2º ano; e

c) Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu, para o 3º ano.

2) a realização de um acompanhamento do planejamento geral e específico para o trabalho com tais sequências, bem como das suas execuções, com intervenções por meio de questionamentos, que visavam à reflexão e possível mudança no agir em sala de aula, embasados nos relatos orais colhidos em gravações e anotações escritas sobre como o trabalho com sequências didáticas havia sido planejado e como foi de fato realizado.

Entendendo que a atuação desta professora-pesquisadora se coloca em uma das vertentes do papel do Coordenador Pedagógico, foi proposta a elaboração de uma Sequência Didática que auxiliasse na apropriação de seus fundamentos pelos professores, a fim de que passasse a ser instrumento do seu agir.

Esta pesquisa sugere algumas contribuições para o agir consciente do professor, crendo que os documentos, os currículos e as teorias, por meio de suas prescrições, transformam conhecimentos científicos em outros ensináveis, fazendo com que os professores tenham maior domínio e propriedade, pois, ao se apropriar de tais instrumentos, se modifica, transformando e redefinindo sua práxis, criando identidade própria, desenvolvendo competências e garantindo sua saúde ao exercer seu trabalho.

Esta dissertação está organizada em três capítulos.

No primeiro, são apresentados os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo por meio das discussões de Bronckart (1999), que apresenta um modelo de análise de textos, revelando formas de compreensão de variados discursos e sua articulação.

O segundo capítulo traz uma discussão sobre o ensino como trabalho e o agir do professor, pautados nas contribuições de bases metodológicas da Clínica da Atividade de Yves Clot (1999), seguido pelos conceitos de trabalho prescritos por meio de textos de circulação escolar, como Machado (2009) e Barricelli (2012).

O terceiro apresenta os conceitos de sequência Didática no ensino de gêneros textuais, com contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e o de gênero textual.

O quarto capítulo veicula a análise dos documentos norteadores e instrumentais do trabalho dos professores integrantes desta pesquisa – o material do Programa Ler e Escrever –, bem como os procedimentos metodológicos e os resultados desta pesquisa, finalizando com uma proposta de elaboração de uma Sequência Didática para o ensino de gêneros textuais.

Seguem-se, após os referidos capítulos, a Conclusão e as Referências.

Esta pesquisa obteve o Parecer de autorização do Comitê de Ética sob o CAAE 7873517.5.0000.5501.

CAPÍTULO 1

CONCEITOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Este capítulo trata dos conceitos que embasam e constituem o Interacionismo Sociodiscursivo apresentado por Bronckart (2008) e suas propostas metodológicas para a análise de textos que revelam o agir docente em situação de trabalho. Para compreender o agir do professor no trabalho com sequências didáticas para o ensino de competência leitora e escritora por meio dos gêneros textuais é importante conhecer as teorias que fundamentam os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo principalmente no que diz respeito à linguagem e ao agir representados em textos, destacando as propostas de análise de textos e discursos que constituem em modelos de agir.

1.1 Os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) instituiu-se a partir do Interacionismo Social como uma corrente das Ciências Humanas que se insere dentro de um quadro epistemológico de diversas outras correntes da Filosofia e das Ciências Humanas e/ou Sociais, tendo como embasamento as pesquisas de Vygotsky (1930/2003), cujo objeto de estudo compreende todas as ações que buscam explicar o desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas. (*apud* BRONCKART, 1999).

Bronckart (2006) explica que os princípios do ISD se opõem à forma fragmentada que ocorre nas diversas áreas do saber, pois acredita que se deve observar o homem inserido no meio social e sua relação histórica, cognitiva, linguística e cultural. Assim, o ISD não visa propor um novo modelo de análise, mas pretende auxiliar nas questões das práticas de linguagem que envolvem as capacidades dos saberes e da ordem do agir das pessoas como um todo, uma vez que tal corrente concebe a linguagem como papel central para o desenvolvimento humano.

Este mesmo autor esclarece que o ISD se inspira em princípios gerais em grandes temas como a evolução do universo material e o desenvolvimento humano,

implicando os princípios como o materialismo, o monismo e o evolucionismo. O princípio do materialismo afirma que todos os “objetos” nele presente são realidades materiais em permanente atividade e todos os “objetos”, incluindo os processos de pensamentos da espécie humana, são materiais. O monismo implica acreditar que os objetos como “físicos” e “psíquicos” são, em essência, matéria, e a divisão deve-se a uma diferença “fenomenológica” e não a uma diferença de essência. Já o princípio do evolucionismo consiste em considerar que a partir da matéria ativa originou-se objetos cada vez mais complexos e organismos vivos, em um processo em que cada objeto produz mecanismos próprios para sua organização. O evolucionismo implica, ainda, que as propriedades de organização interna dos objetos estão ligadas às propriedades e interações comportamentais com o meio externo. Assim, o ISD compreende a evolução da espécie humana em uma perspectiva dialética e histórica.

O ISD também diz respeito à evolução humana e sua apreensão através da dialética e história, entendendo que, diferentemente de Piaget, a genealogia humana deve ser concebida numa linha indireta e descontínua, pois as produções languageiras organizam as atividades coletivas e seus instrumentos que as capacidades biológicas permitem. Assim, nesta perspectiva do ISD, considera-se a genética como fator de funcionamento humano se compreendida a construção e constituição deste humano.

Bronckart (2008) relata que o programa de trabalho do ISD se articula a partir desses princípios associados ao esquema de desenvolvimento, numa perspectiva epistemológica apresentada por Vygotsky, do qual descreve:

- a) O ser humano é dotado de um comportamento biocomportamental e psíquico inicial que, mesmo tendo origem na evolução contínua das espécies, apresenta características novas;
- b) Essas novas capacidades possibilitaram a realização de atividades coletivas complexas;
- c) A gestão dessas atividades demandou a emergências de um instrumento de regulação, de línguas próprias aos diversos grupos;
- d) A prática dos signos languageiros, em sua relação com as atividades, permitiu a elaboração das obras e dos fatos socioculturais;
- e) A apropriação e a interiorização desses signos, em suas relações com as atividades e fatos sociais, gerou, paralelamente, o pensamento significativo dos indivíduos. (BRONCKART, 2008, p. 63-64).

Esse programa, com o intuito em ressaltar a influência dos pré-construídos históricos/culturais, segundo Bronckart (2008), se organiza no método chamado de análise descendente que envolve três etapas: análise dos componentes dos pré-

construídos específicos do ambiente humano, estudo dos processos de mediação sociosemióticos na apropriação desses pré-construídos e análise dos efeitos dos processos de apropriação. A relação dessas etapas está inserida em um movimento dialético permanente, cujos pré-construídos orientam o desenvolvimento humano e, em seu conjunto de propriedades ativas, alimentam os pré-construídos coletivos.

Assim, Habermas (1987 *apud* BRONCKART, 2006, p. 243) contribui com a teoria do agir comunicacional, apresentando dois níveis de análise: das condutas observáveis da realização ou manifestação dos pré-construídos e da avaliação ou reformulação das práticas quanto à validade das produções verbais ou de textos. Sobre essas avaliações incidem o fato da participação dos sujeitos nas atividades coletivas que regulam sua responsabilidade e aplicam a si próprios os critérios dessas avaliações. Dessa forma,

[...] ele se apropria de elementos das avaliações externas de seu agir, interioriza-os e constrói representações de suas próprias intenções, de seus motivos, de suas capacidades em suma, de sua responsabilidade no desenvolvimento das atividades coletivas. (BRONCKART, 2006, p. 243).

De acordo com Bronckart (2006), todo agir apresenta-se como base de atividades e ações, geralmente avaliadas por meio da linguagem. “[...] junto com Habermas (*op. cit.*), admitimos que os seres humanos organizam e regulam suas atividades coletivas como um agir comunicacional semiotizado, isto é, com um agir que explora signos” (BRONCKART, 2006, p. 246).

Os signos, ainda de acordo com esse autor, são unidades representativas que podem organizar os sistemas, cujas práticas são de três ordens. Primeiro, ser organizado em uma atividade particular e autônoma – a atividade da linguagem – “[...] que se materializa em textos (orais ou escritos), que se diversificam em múltiplos gêneros, devido à própria diversidade das atividades não verbais com as quais se encontram em interação.” (2006, p. 246). Segundo, a atividade de linguagem é caracterizada pelos diferentes mundos formais de conhecimentos – representações coletivas do meio. Terceiro, a apropriação e interiorização dos signos transforma o psiquismo primário em pensamento ativo. Assim, os signos apresentam-se como representações coletivas do meio, que são organizadas em sistemas chamado de mundo (formais ou representados): mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo (HABERMAS, 1987 *apud* BRONCKART, 2006).

Tratando mais especificamente da linguagem como agir, o próximo subtítulo trará contribuições de vários autores/pesquisadores sobre a linguagem e sua concepção enquanto representação do pensamento humano (individual) e atividade social materializados em textos orais e escritos.

1.2 A linguagem e o agir

Para tratar da linguagem como agir, Bronckart (2008) traz as contribuições e conceitos de diferentes autores como Wilhem vonHumboldt – linguista alemão, que, em oposição ao que se entendia até então sobre linguagem como capacidade humana, a linguagem só existe em línguas naturais tendo que ser estudada em sua diversidade para depois em suas partes, pois ela se constitui nas práticas verbais, em um agir dirigido que resulta no discurso. A concepção de linguagem como processo ativo e criativo desenvolve duas teses que fundamentam o interacionismo social e, em específico, o sociodiscursivo:

A primeira tese é a de que, dado que a atividade de linguagem é produtora de objetos de sentido, ela é também, necessariamente, constitutiva das unidades representativas do pensamento humano; a segunda é a de que, na medida em que a atividade de linguagem é atividade social, o pensamento ao qual ela dá lugar é também, necessariamente, semiótico e social. (BRONCKART, 2008, p. 71)

Outro autor citado por Bronckart (2008) é Eugenio Coseriu – linguista moldavo, que aprofunda a visão humboldtiana ao observar que a dimensão essencial comunicativa da linguagem é em ser atividade significativa, cujas teses fundamentam: a linguagem é manifestação concreta de uma atividade humana como a fala (ou discurso) destinada a algo ou alguém (diálogo); a atividade de falar se faz por meio da língua, que é constituída historicamente; é criativa, constrói objetos, por estar em constante transformação; é significativa, pois cria conteúdos e expressões além dos signos.

Compreende-se, assim, que a linguagem, ainda que seja um fato social, não faz com que se considere a língua como algo impositivo aos seus falantes, pois também é uma expressão de intersubjetividade e tradição histórica. Bronckart (2008) continua expondo sobre outros dois autores, Ferdinand Saussure – linguista e filósofo suíço e Valentin Volochinov – linguista russo. Segundo ele, o primeiro apresenta uma posição que se reitera integralmente com a de Coseriu. O segundo, ao estabelecer

fundamentos para a análise do discurso, explica que os discursos apresentam sempre um caráter dialógico, pois todas as palavras procedem de alguém e são dirigidas a alguém, sendo produto de uma interação entre locutor e ouvinte.

Bronckart (2008) descreve o programa metodológico de Volochinov como proposta em que se caracteriza por um método descendente da atividade linguageira, cuja análise tem como foco inicial as condições e processos de interação social para depois observar a estrutura global dos discursos que semiotizam as interações e, por último, os níveis de organização dos signos nesses discursos.

Bakhtin (2003) é citado por Bronckart (2008) para tratar das contribuições desse autor pautadas na diversidade das interações sociais que acarretam na variedade de manifestação das produções de linguagem. Essa produção, embora diversa, se constitui em tipos relativamente estáveis de discursos, resultando em gêneros dos discursos que podem ser primários ou secundários. Também explica que todo discurso é dialógico que antecipa uma atitude responsiva não sendo original, pois cada enunciado remete a outros enunciados já ditos anteriormente (intertextualidade).

Assim, para Bakhtin (2003), o contexto social e as relações humanas em que se realizam as interações verbais determinam não somente o enunciado/discurso como também o tema, o estilo e a construção composicional. Bronckart (2008) dialoga com Bakhtin (2003) reconhecendo o destaque dado por ele à relação de interdependência entre o domínio das produções de linguagem e o domínio das ações humanas. Entretanto, considera que a terminologia “gêneros discursivos”, empregada por Bakhtin (2003), é flutuante (no conjunto das obras), devido à própria evolução da obra e às traduções.

Segundo Bronckart (2008), os gêneros discursivos são entidades vagas e, por isso, são de difícil classificação, adotando, assim, o termo gêneros de textos, pois os textos são produtos da atividade humana e estão articulados às necessidades de interações, interesses e condições de funcionamento dos contextos sociais em que são produzidos, sejam orais ou escritos. Para o autor, em função dos objetivos, dos interesses e questões específicas às formações sociais (domínios/esferas da atividade humana), os falantes elaboram diferentes espécies de texto, que apresentam também características relativamente estáveis.

Bronckart (2008) usa o termo gêneros de texto, que constitui modelos indexados para os usuários da língua. Nas palavras do autor: “Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero,

adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero do discurso.” (BRONCKART, 2008, p.75)

Souza (2007) relata que as teorias de Bakhtin sobre a linguagem bem como a teoria do agir comunicativo de Habermas e a teoria do interacionismo de Vygotsky influenciaram Bronckart a criar um modelo de análise do contexto de produção para o texto falado e escrito, em que considera duas formas de agir, geral e de linguagem, em que a primeira é constituída de atividades coletivas que, ao serem instrumentalizadas “[...] produziram o mundo econômico, o social e o semiótico, que passaram a constituir-se como uma parte específica do meio ambiente dos seres humanos” criando o contexto.” (SOUZA, 2007, p. 169). O agir de linguagem é a atividade dessa linguagem em uso na dimensão social e individual.

Para Bronckart (2006 *apud* SOUZA, 2007, p. 170), as atividades concretas coletivas geram conhecimentos práticos e funcionais que, semiotizados, se constituem em textos. O agir da linguagem (texto) em sua criação é incrustado de valores históricos e socioculturais, que origina em gêneros de determinada língua. No sentido do discurso, o agir de linguagem é o agir no texto, pois retrata uma coletividade ao trazê-lo à tona, e uma individualidade por quem fala ou escreve.

Dessa forma, Souza (2007) explica que o texto enquanto resultado de uma construção coletiva não pode ser estável, dado que o contexto social histórico e linguístico em razão de determinado tempo e lugar direcionam o discurso e as formas de interação. Quanto à ação individual na produção de um texto, a autora relata que a situação de ação da linguagem se pauta em representações de três mundos: as representações relativas ao mundo material ou físico da ação, as representações referentes à dimensão socio subjetiva da ação verbal e as representações relativas à situação de linguagem e conhecimentos possuídos sobre o tema (do mundo físico, social e subjetivo) e sobre os gêneros para expressão no texto.

Assim, para Bronckart (1999), texto é “[...] toda unidade de ação de linguagem situada, acabada e autossuficiente, do ponto de vista da ação ou comunicação que constitui a materialização do agir de linguagem.” O autor conclui que o agir geral ocorre por meio das atividades coletivas de acordo com o contexto social e ao agir de linguagem por meio de textos. Esse agir acontece em determinada situação de produção, que interfere e influencia a forma de agir de linguagem.

Tendo o texto como produto individual e social da linguagem humana carregado de valores históricos e socioculturais e como materialização do agir da linguagem,

torna-se possível realizar sua análise para identificar o agir de um indivíduo em determinado contexto social, utilizando o modelo de procedimentos metodológicos proposto pelo ISD descritos nas seções a seguir.

1.3 O modelo de análise de textos proposto pelo ISD

Levantados todos os conceitos que visam embasar as razões e as formas de agir docente em seu contexto de trabalho de ensino, resta ainda apresentar os aportes metodológicos para análise de textos de circulação educacional para compreender como se constituem estes textos e como são construídas suas (re)configurações a respeito do trabalho do professor.

Machado e Bronckart (2009), para compreender a relação entre linguagem e trabalho e, mais especificamente entre linguagem e trabalho educacional, levantaram uma série de questionamentos, os quais se embasaram em teorias e métodos do interacionismo sociodiscursivo e dos estudos do Grupo LAF (*Langage-Formation-Action*).

Machado e Bronckart (2009) resgatam as ideias de Paul Ricoeur – filósofo francês para reforçar que as diferentes interpretações do agir encontram-se construídas nos e pelos textos, em que interpretar um texto significaria interpretar a ação humana constituindo como modelos de agir. Assim, no campo do trabalho docente, os textos produzidos em situação de trabalho também se constituiriam nesses modelos de agir com poder para sua manutenção ou transformação.

Dessa forma, uma das bases metodológicas é a análise de textos sobre e no trabalho educacional para identificar as figuras interpretativas do agir de acordo com o que se entende por trabalho docente, conforme já descrito nesta resenha. Bronckart e Machado (2004) apresentam os procedimentos de análise e interpretação originários pelo Grupo LAF e divididos em dois grupos: analítico linguístico-discursivo e interpretativo com base na semântica do agir.

Os procedimentos de análise linguístico-discursiva envolvem o levantamento do contexto sócio-histórico na produção de textos, a análise do plano global dos textos e sua infraestrutura.

Segundo Machado e Bronckart (2009), os textos que prescrevem o trabalho docente ganham significado quando relacionados à identificação do contexto de produção. Pode ser realizada a partir dos aspectos:

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

Esses autores relatam que tais aspectos podem ser aplicados para pesquisa e análise de produção de textos que guiam o agir docente, pois são fatores que detalham o contexto de produção e auxiliam na identificação em como estes textos influenciam e são influenciados reconstituindo a história destes textos, seus redatores e destinatários e a relação entre ambos, a finalidade, o uso e forma de circulação para onde e a quem se objetiva.

Nos próximos subitens serão apresentadas as fases de análises dos textos segundo duas características globais.

1.4 Análise dos textos: características globais

Machado e Bronckart (2004) destacam que, após a análise do contexto sócio-histórico, parte-se para a análise do texto em si – o suporte a que é veiculado, sua configuração global, sua composição material (capa, título, elementos paratextuais, entre outros) – identificando também inicialmente o gênero ao qual o texto se aplica (explicitamente e implicitamente). Assim, seguindo a análise, o próximo passo é a caracterização mais específica do texto: a análise de aspectos da sua infraestrutura que compreende a identificação do plano global de texto, dos tipos de discurso, dos mecanismos de textualização e marcas enunciativas, das relações predicativas e dos protagonistas e sua função sintático-semântica.

O plano global e sua identificação, conforme relatam Machado e Bronckart (2004), deve focar na forma dialógica de sua estrutura composicional, não sendo aleatória, mas com um fim específico, de acordo com a intenção representativa do autor e de seus destinatários. Esses mesmos autores trouxeram mais tarde as pesquisas do Grupo ALTER – LAEL e seus resultados metodológicos para análise de

textos da esfera da atividade educacional, apresentando três níveis e análise textual: o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico (do agir).

Machado e Bronckart (2009) descrevem que identificar o plano global é identificar as partes e sequências em que se constitui o texto, podendo revelar as representações do autor em relação ao destinatário, como a linguagem é articulada e à qual gênero é pertencente. Assim, o plano global permite “uma primeira identificação dos tipos principais de agir que são organizados por esse plano”, como no caso dos textos prescritivos que, na análise de um dos textos durante as pesquisas, apontaram três tipos de agir: um agir prescritivo, um agir anterior ao prescritivo e um agir posterior ao prescritivo.

Os tipos de discurso, de acordo com Bronckart (2009, p.148), “podem ser definidos como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo texto”. E esses tipos de discursos resultam ao que este autor chama de mundos discursivos que são formatos semióticos que organizam a relação de coordenação de um agente através do mundo vivido, a sua ação e os mundos construídos coletivamente. Assim, são quatro os tipos de discurso: interativo, teórico, relato interativo e narração e a diferenciação entre eles está relacionada tanto às coordenadas gerais dos mundos discursivos como do expor e do narrar, quanto à implicação ou autonomia no ato de produção do texto.

Nesta perspectiva, relato interativo e narração estão na ordem do narrar, “pois o mundo discursivo é situado em outro lugar” (BRONCKART, 2009, p. 153), o que constitui uma disjunção entre as coordenadas que semiotizam o conteúdo temático e as coordenadas de ação de linguagem. O discurso interativo e discurso teórico estão na ordem do expor, pois “o conteúdo temático dos mundos conjuntos, em princípio possuem uma relação de conjunção” com os parâmetros de ação (BRONCKART, 2009, p. 154).

Ainda, além da diferença relacionada às coordenadas de ação nos mundos segundo as instâncias de agentividade e ato de produção, tem-se a relação de implicação ou de autonomia que modelam os mundos discursivos em quatro possibilidades: um mundo de exposição por parte de um locutor- interlocutor implicado, um mundo de exposição sem implicação - autônomo; um mundo de narração com implicação do locutor/ interlocutor e um mundo de narração sem implicação ou autônomo.

Os mecanismos de textualização, para Bronckart (1999), são unidades linguísticas responsáveis pela coerência textual, servindo à progressão do conteúdo temático além da estrutura através dos diferentes processos de conexão de coesão verbal e de coesão nominal. Para Bronckart (2009), os mecanismos de conexão auxiliam na marcação das articulações da progressão temática e se realizam através de organizadores textuais que podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso, fases de uma sequência ou articulações entre frases sintáticas.

O nível enunciativo, segundo Bronckart (2009), relaciona-se à atribuição de responsabilidade enunciativa e de modalização que explicitam o tipo de engajamento enunciativo ativo no texto dando coerência interativa. A responsabilidade enunciativa pode mostrar como o próprio enunciador é representado no texto e como são construídas suas representações. Machado e Bronckart (2009) detalham que a análise no nível enunciativo reflete sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa, em geral, caracterizado pelo alto uso de unidades linguísticas como marcas de pessoa, de dêiticos de lugar e espaço, inserção de vozes e de modalizadores do enunciado.

As relações predicativas, como expressam Bronckart e Machado (2004), são utilizadas para o levantamento dos posicionamentos do produtor ou efeitos de sentido dos enunciados. Podem ser diretas, em que a forma verbal não aparece precedida de um metaverbo com valor modal, aspectual ou psicológico; ou indiretas, em que um verbo com um desses valores está inserido entre o sujeito e o verbo.

Os protagonistas e sua função sintático-semântica, conforme Bronckart e Machado (2004) explicam, são elementos semânticos, ou das categorias do agir de outros níveis, que permitem identificar por meio da análise do plano global os actantes principais destacados pelos textos, os conteúdos temáticos centrais e os tipos de agir.

Para identificar as unidades que indicam os protagonistas, Bronckart e Machado (2004) apresentam dois procedimentos de análise dos enunciados constitutivos do textos: Identificação e classificação sintática das frases (frases principais e subordinadas, frases com verbos na voz ativa e passiva); identificação dos sujeitos e complementos verbais e o papel sintático/semântico com base nos estudos de Charles J. Fillmore, linguista americano que define esse papel como:

- Agentivo, o ser animado responsável por um processo dinâmico.

- Instrumental, o ser inanimado que é a causa imediata de um acontecimento ou que contribui para a realização de um processo dinâmico.
- Atributivo, a entidade a quem é atribuída uma determinada sensação ou um determinado estado.
- Objetivo, a entidade que sofre um processo dinâmico.
- Beneficiário, o destinatário animado de um processo dinâmico.
- Factivo, que indica o estado ou o resultado final de uma ação. (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 152-153).

A semântica do agir proposta por Bronckart e Machado (2004) conduz a compreensão das formas de agir por meio do discurso. Para os autores, o “termo agir designa o dado sob análise”, o qual pode receber diferentes conotações dependendo da posição que o protagonista do texto ocupar. Assim, os termos atividade e ação referem-se às interpretações decorrentes desse agir, sendo a primeira realizada quando esse agir for coletivo, levando em consideração as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo, e a última, quando se referir a um agir individual.

1.5 Semiologia do Agir

Segundo Bronckart (2006), para compreender aquilo que é específico no funcionamento humano, é preciso antes analisar as características do agir coletivo, pois é neste ambiente que o conjunto dos fatos sociais e as estruturas dos conteúdos do pensamento consciente das pessoas são construídos. Desta forma, tanto os processos de socialização como os de individualização são vertentes complementares de um mesmo desenvolvimento. Em razão da quantidade de termos relacionados à problemática do agir, utilizados em diferentes correntes de pensamento, Bronckart (2006) elabora um quadro conceitual geral referente a esse campo.

Para Bronckart (2006), o termo agir possui um sentido genérico do qual traz designação a qualquer comportamento ativo de um organismo. E sendo o ser humano a realizar um agir comunicativo mobilizado em signos e configurado através de textos que se acumulam no tempo e espaço, o autor distingue um agir não verbal chamado de agir geral (praxiológico) e um agir verbal denominado de agir de linguagem. O agir geral está relacionado às atividades gerais, sendo apreendido sob as perspectivas das atividades coletivas e da ação referente às relações entre indivíduos singulares. Quanto ao agir de linguagem, também ocorre em meio coletivo, na forma de atividades

de linguagem e relaciona-se ao agir verbal, cuja responsabilidade é conferida a indivíduos singulares (BRONCKART, 2006).

No tocante aos esclarecimentos semânticos, Bronckart (2006) traz as seguintes definições sobre a problemática do agir:

- Agir ou agir referente - remete ao dado a ser analisado e representa as mais variadas intervenções do homem sobre o mundo;
- Atividade – interpretação do agir no âmbito motivacional e intencional de um coletivo estabelecido;
- Ação - interpretação do agir no âmbito motivacional e intencional de uma só pessoa;
- Actante - qualquer pessoa implicada no agir, podendo ser compreendido como ator ou agente;
- Ator - é o indivíduo responsável pela fonte do processo sendo-lhe atribuída capacidades, motivos e intenções para realização do agir;
- Agente – diferente do ator, não apresenta capacidades, motivos e intenções para seu agir.

Bronckart e Machado (2004) concebem o agir como sendo as diversas intervenções humanas no mundo e atividade e ação como interpretações do agir. Para efetuar-se a interpretação do agir, o homem realiza atividades e ações que, como já descritas, as primeiras remetem ao âmbito da coletividade e as últimas aulas da individualidade e ambas explicitam motivos, intenções e recursos dos agentes.

Segundo os autores, esse agir desenvolve-se temporariamente num curso do agir do qual distingue-se cadeias de atos e/ou gestos acontecendo em três dimensões:

- No plano motivacional, distinguimos os determinantes externos, de origem coletiva, que podem ser de natureza material ou da ordem das representações sociais, e os motivos, que são as razões de agir, tais como são interiorizadas por uma pessoa em especial.
- No plano intencional, distinguimos as finalidades, de origem coletiva e socialmente validades, e as intenções, que são os fins do agir, tais como são interiorizados por uma pessoa em especial.
- No plano dos recursos para o agir, distinguimos os instrumentos, noção que designa tanto os artefatos concretos que estão à disposição de alguém quanto os modelos do agir disponíveis no meio social, e as capacidades, noção que designa os recursos mentais e comportamentais que se atribuem a uma pessoa particular. (BRONCKART, 2006, p. 213)

A seguir, três quadros organizam e sintetizam esses conceitos:

Quadro 1- Em relação aos seres humanos que intervêm no agir

Actante	Qualquer pessoa implicada no agir.
Ator	É o actante a quem as formas verbais colocam como fonte de um processo e a quem atribuem capacidades, motivos e intenções.
Agente	É o actante a quem as formas textuais não atribuem capacidades, motivos ou intenções; não é fonte de nenhum processo.

Fonte: Mazzillo (2004, p. 307).

Quadro 2- Em relação ao agir

Agir	Intervenções humanas no mundo: trabalho ou tarefas.
Curso do agir	Cadeias do agir envolvendo atos ou gestos.
Atividade	Agir coletivo.
Ação	Agir individual.

Fonte: Mazzillo (2004, p. 307).

Quadro 3- Em relação às diferentes dimensões do agir

No plano motivacional	Determinantes externos do agir de origem coletiva: - de natureza material; - da ordem das representações sociais.
	Motivos: - razões de agir interiorizadas por uma pessoa em particular.
No plano da intencionalidade	Finalidades: - são coletiva e socialmente assumidas e validadas.
	Intenções:

	- são as finalidades do agir interiorizadas por uma pessoa particular.
No plano dos recursos para o agir	Instrumentos: -ferramentas concretas Modelos para o agir (disponíveis no ambiente social).
	Capacidades: - recursos mentais ou comportamentais.

Fonte: Mazzillo (2004, p. 308).

Bronckart e Machado (2004) reconhecem três tipos de agir representados em textos prescritivos do trabalho docente: a) Agir prescritivo – quando o núcleo do conteúdo temático mobilizado é o agir realizado pelo próprio signatário da mensagem; b) Agir fonte – quando o núcleo do conteúdo temático mobilizado refere-se ao ato de produção do texto prescritivo; c) Agir decorrente – quando o núcleo do conteúdo temático mobilizado relaciona-se à futura utilização do documento prescritivo.

Esses autores trazem a ideia de que o trabalho é uma das formas do agir humano – o que pressupõe uma intenção, um planejamento e um protagonismo contraditórios à concepção vigente de ensino como trabalho em que as representações que constroem o agente do ensino o coloca de uma forma diferenciada dos demais profissionais. Assim, nesta pesquisa, será utilizada a categoria de análise do agir do ISD para identificar como se dá a apropriação das sequências didáticas como instrumento do agir docente.

O próximo capítulo trará considerações do trabalho docente sob a perspectiva da Ergonomia da Atividade e da clínica da Atividade.

CAPÍTULO 2

O TRABALHO DOCENTE E OS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS

Neste capítulo, será apresentado um breve histórico do trabalho docente e sua relação com as necessidades sociais, políticas e teóricas que resultaram em algumas reconfigurações no ensino que atingiram diretamente as formas de atuação do professor em sua atividade. Para compreender como essas mudanças interferem no agir do trabalhador docente, têm-se os estudos de Yves Clot (2007) e os recursos metodológicos da Clínica da Atividade que se somam aos conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo, continuando com as pesquisas de Machado (2009) e Barricelli (2012), que tratam das prescrições e dos textos de e para professores como objeto de análise e como forma de construção de procedimentos na identificação de categorias da semiologia do seu agir.

2.1 Por que pesquisar o trabalho docente

A educação, em sua história, foi marcada por diversos movimentos e mudanças, seja pelo desenvolvimento do universo de conhecimentos, seja para se adaptar ao contexto social/econômico vigente, resultando em reformas que buscavam trazer propostas inovadoras.

Bronckart (2008, p. 204) responde a esta questão dizendo:

A emergência da problemática do trabalho educacional foi, em primeiro lugar, resultado da evolução “natural” dos trabalhos de didática das disciplinas, principalmente da didática das línguas; em segundo lugar, e complementarmente, foi resultado do encontro relativamente recente do campo da didática das disciplinas escolares com o da ergonomia ou o da análise do trabalho.

Com tal resposta, o autor explica que, a partir das novas demandas caracterizadas pelas mudanças do contexto social, histórico e econômico, somadas à evolução dos conhecimentos, principalmente do campo científico, a escola sempre teve que se adaptar para atender a ambas as necessidades. Ele reforça que, durante quase um século, a solução realizada para o cumprimento dessas demandas foi a

aplicação direta dos conhecimentos científicos à área educacional – o que não repercutiu tão positivamente, pois mudanças assim necessitam considerar a realidade, características e percurso dos programas, métodos e formação já em andamento na escola.

Outra implicação dessa repercussão é a aplicação direta dos conhecimentos científicos nos conteúdos escolares, sem passar por uma simplificação e adequação para que possam ser entendidos pelos alunos e professores, e uma transformação em conteúdos ensináveis para que a escola não tenha que preencher as lacunas que as teorias científicas trazem.

O segundo ponto da resposta de Bronckart (2008) diz respeito às didáticas da disciplinas escolares, as quais foram estabelecidas em resposta às repercussões da forma como a escola teve que se adaptar às novas demandas, sendo essas didáticas caracterizadas por três ações de trabalho: 1) a análise da forma de ensino de uma matéria e seus envolvidos (finalidades, história, organização, professores e alunos); 2) a análise dos embasamentos das disciplinas científicas e suas referências; 3) o acompanhamento e a intervenção no processo de transformação e transposição dos conceitos científicos em situações didáticas.

2.2 A didática e o ensino como trabalho

Bronckart (2008) explica que, nas últimas três décadas, a didática, a partir do ensino de línguas, também se apropriou de conceitos e métodos das novas teorias gramaticais, textuais e discursivas sendo transpostas e incorporadas em três níveis de ensino: nível dos programas escolares; nível dos instrumentos de ensino, em que se destacam os planos de aula, que funcionam como sequências didáticas; nível da avaliação da aprendizagem. Assim, com essa reconfiguração da didática, visou-se uma atualização do projeto de ensino e aprendizagem de línguas.

Após esse primeiro investimento, o autor continua explicando que houve a necessidade de se apurar o processo e os resultados dessa implantação, concluindo que a análise do que realmente acontece em sala de aula e como estavam se articulando às novas propostas trariam os subsídios necessários para se averiguar esses resultados.

Canelas-Trevesi (1997 *apud* BRONCKART, 2008, p. 208) acompanhou as propostas com sequências didáticas para o trabalho com narrativa, cujos resultados

mostraram um distanciamento entre o que fora planejado e o executado, concluindo que o contexto em sala de aula varia e obriga a modificar o plano inicial, o qual o professor não consegue transformar e reformular, optando por abandonar o planejamento.

Diante desse quadro, Bronckart (2008) relata que a mudança de paradigma da didática centrada nos processos de aprendizagem do aluno passa a se interessar pelo trabalho educacional real, perpassando pela indispensabilidade em compreender.

Para tratar dessa mudança de paradigma, Bronckart (2008) aponta duas bases teóricas de correntes de pesquisa sobre o trabalho: a Ergonomia francesa e a Análise do trabalho que serão apresentadas, a seguir, e, mais adiante, a Clínica da Atividade, que trará os conceitos e métodos de análise e compreensão do trabalho desenvolvido pelo filósofo e psicólogo Yves Clot.

2.3 Ergonomia: Análise do trabalho

De acordo com Souza-e-Silva (2004), o termo ergonomia é constituído dos radicais *ergon* e *nomos*, que designa etimologicamente a ciência do trabalho. Na visão dos ergonômicos, em especial, dos que se formaram na escola francófona, seja como arte, ciência, método ou disciplina, seu objeto é a atividade de trabalho.

Surgida na Grã-Bretanha em 1947, a ergonomia foi o resultado de uma pesquisa que visava amenizar os esforços humanos em situações extremas em razão do período histórico por qual passava o mundo: A Segunda Guerra Mundial. Nessa busca, a ilha impôs à Sociedade de Pesquisa Ergonômica que realizassem pesquisas para adaptar a máquina ao homem, atenuando o desgaste e danos à saúde humana em razão da industrialização. Paralelamente, também surgiram pesquisas na França relacionadas ao trabalho humano que ganharam um caminho um pouco diferente em relação as da Grã-Bretanha, focando mais nas “[...] questões epistemológicas relacionadas aos efeitos reais da ação ergonômica sobre o trabalho” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 87), ou seja, tendo como preocupação principal a adaptação do trabalho ao homem, resultando no que fora chamado de ergonomia da atividade.

Sobre a noção de atividade, a autora explica que há variados sentidos, mesmo no contexto ergonômico, mas o que aqui se aplica é o de atividade enquanto realização, ao contrário de tarefa que traz o sentido de prescrição de objetivos e procedimentos.

Para explicar sobre prescrição/atividade, Machado (2007) resgata como a ergonomia se fortaleceu quando trabalhadores franceses questionaram incisivamente a organização taylorista e fordista do trabalho, e sindicatos pediram para que realizassem pesquisas para melhorar as situações de trabalho.

A respeito dessa organização do trabalho industrial formalizada pelo engenheiro americano Frederick Taylor no início do século XX, Machado (2007) explica que era uma organização científica do trabalho, a qual se configurava por um conjunto de procedimentos, métodos e técnicas a serem realizadas pelos trabalhadores a fim de que se tivesse controle do processo e execução para alcançar maior produtividade e lucros. Foi dessa forma que o trabalho passou a ser uma execução do que é prescrito, e a ergonomia francesa se fortaleceu ao se contrapor a essa ideia, pois verificava que havia uma grande distância entre a prescrição e a atividade real do trabalhador.

Assim, Machado (2007) relata que neste contexto foram construídas duas noções centrais da ergonomia francesa, isto é, “[...] a de ‘trabalho prescrito’ e a de ‘trabalho realizado’, que até hoje têm sido muito produtivas para as pesquisas, mesmo que reelaboradas, passando a considerar o trabalhador como um verdadeiro ator e não como um mero executor das prescrições” (MACHADO, 2007, p. 86).

Dessa forma, se na concepção taylorista o fato do trabalhador em não realizar ou modificar determinada tarefa indicasse uma falta de cumprimento das prescrições, na ergonomia francesa esse comportamento poderia ser visto como elemento constitutivo da atividade de trabalho e manifestação criadora no embate com a situação real.

Nas últimas décadas, novas transformações ocorreram nos sistemas de produção trazendo também novas exigências aos trabalhadores, sobre as quais Tertre (2005 *apud* MACHADO, 2007 p. 87) diz que:

[...] a maior novidade não foi simplesmente a emergência dessas novas formas de trabalho, mas o papel central que começaram a assumir na economia e a tentativa das instituições de racionalizá-las e prescrevê-las, apesar de encontrarem muitos obstáculos para isso, dada a diferença entre elas e o trabalho dos operários na indústria.

Assim, a comunicação se tornou algo importante por parte do trabalhador, mas, como explica Machado (2007), essa é uma comunicação em função do que é predeterminado pelas empresas. Todo esse panorama que resultou no interesse das

ciências de trabalho através da linguagem fez com que a Linguística fosse atraída pelo estudo da linguagem nas diversas situações de trabalho.

Nesses estudos, conforme reitera Bronckart (2004), são observadas as formas e as funções da linguagem no trabalho, suas prescrições e as representações por parte dos trabalhadores em situação real do seu trabalho, trazendo distinção conceitual entre textos pré-figurativos, textos produzidos em situação de trabalho e textos avaliativos ou interpretativos que também são objetos de análise pelos grupos ALTER (Análise de Linguagens no Trabalho Educacional e suas Relações) do LAEL (Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem).

2.4 Clínica da Atividade

A clínica da atividade se constituiu na França, nos anos 1990, como uma vertente da psicologia do trabalho. É apresentada como herdeira de uma tradição francófona em que se destacam a psicologia ergonômica por Yves Clot, professor de Psicologia do Trabalho no *Conservatoire National des Arts et Métier* (CNAM), onde dirige a equipe de “Clínica da Atividade”, do Laboratório de Psicologia do Trabalho e da Ação (*Laboratoire de Psychologie Du Travail et de l' Action*).

Pinto (2009) expressa que a Clínica da Atividade surgiu como base metodológica para compreender e analisar as implicações entre trabalho real e trabalho realizado já que não são correlatos, tendo, no primeiro, embutidas outras situações da atividade (o possível, o impossível ou o inesperado) não observáveis diretamente.

A autora revela que essa corrente de pesquisa, alicerçada pela psicologia, tem por objetivo explicar o trabalho real através da ação e suas fontes: as “pré-ocupações” realizadas pelo trabalhador, cujas situações de atividade – o desejo, a prescrição e as condições de trabalho, quando não ajustadas, podem resultar em conflitos.

Esses conflitos, segundo a Clínica da Atividade, são partes do desenvolvimento do trabalhador, podendo, às vezes, se tornarem entraves, fazendo com que ele não consiga ir além, ocasionando desde frustrações e estresse até o abandono de sua ocupação.

Pinto (2009) reforça que, se transpuserem esses conflitos, os resultados serão benéficos ao desenvolvimento do trabalhador e de sua atividade, pois assim o trabalhador se apropriaria do que a Clínica da Atividade denomina de artefatos, que

são recursos materiais ou simbólicos construídos socio-historicamente e disponíveis em meio social, que se tornam instrumentos quando o trabalhador, compreendendo seu uso, deles se apropria por si e para si.

Pinto (2009) explica que a apropriação de um artefato é obter um meio para o sujeito atingir seu objetivo de ação, podendo um mesmo artefato se tornar diferentes instrumentos para cada sujeito em uma ou mais situações ou momentos.

Clot e Faïta (2000) e Faïta (2004 *apud* PINTO, 2009, p. 55) ressaltam que um dos artefatos mais importantes para a resolução dos conflitos seria o gênero da atividade, pois consiste em “[...] um conjunto de regras explícitas e implícitas para o agir, construídas pelo próprio grupo de trabalhadores de uma determinada profissão e aprovadas pelo coletivo de trabalho na resolução de conflitos de atividade”. Assim, este gênero da atividade regulamenta e orienta a atividade, dando-lhe um formato social que a precede e caracteriza, fazendo com que o sujeito se comporte em relação ao meio profissional, fazendo as escolhas mais significativas à situação.

Entretanto, Pinto (2009) esclarece que o gênero da atividade nunca está terminado, pois é um sistema flexível em que o trabalhador e seu estilo estão em constante reelaboração das prescrições socialmente construídas em razão das situações reais.

Segundo essa autora, para analisar o trabalho, deve-se observar o interior da reciprocidade dos estilos e dos gêneros. O estilo é justamente a distância que o profissional coloca entre a sua ação e a sua própria história. Ele não é um mero receptor de regras que conduzem as suas ações, mas também não é o autor de suas intenções. O estilo é a forma que cada sujeito se utiliza para se interpor entre ele, as atividades alheias e o objeto do trabalho, não atingindo diretamente este último, mas através de suas mediações materiais ou simbólicas.

Em suma, o gênero da atividade medeia o trabalho enquanto atividade, a qual é dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, podendo exceder as contradições geradas por esta tríade, reorientando as prescrições e se apropriando de outros instrumentos. (CLOT, 1999/2009 *apud* PINTO, 2009, p. 56).

A autora reitera que, quando as prescrições estão distantes do trabalho real, o trabalhador tende a reformulá-las, dando o seu parecer e transformação às tarefas. É nesta ação entre transpor os obstáculos do seu agir impostos por sua atividade e prescrições que há o desenvolvimento humano.

A Clínica da Atividade traz como procedimentos de análise do trabalho real as atividades dirigidas com foco no diálogo. Pinto (2009) revela que um deles é a autoconfrontação simples – descrição da situação de trabalho do sujeito através de um vídeo em que pesquisador e trabalhador a analisam juntos; e a autoconfrontação cruzada, na qual se analisa a mesma gravação com um outro sujeito que compartilha do mesmo nível profissional e área de trabalho. Essas são situações de análise de atividades dirigidas que apontam as “[...] reconfigurações construídas em seus próprios textos sobre a sua atividade de trabalho” (PINTO, 2009, p. 57).

Pinto (2009) ainda relata que, dependendo da pessoa a quem se destinam os comentários dos registros em vídeo, obtêm-se resultados diferentes do real da atividade, tendo a linguagem um grande peso nisso, pois é o meio que vai além da explicação do que faz ou vê como o de pensar e ajustar de acordo com seu destinatário, para que compreenda seu ponto de vista. É na e pela linguagem que as reconfigurações do trabalho real partem do nível abstrato ao material para ser observado e analisado.

A Clínica da Atividade, conforme apontado por Pinto (2009), retoma um caminho apontado pelo médico e psicólogo Ivar Oddone, que reestrutura a atividade dirigida: a instrução ao sócia. Preocupado em investigar e discutir a experiência concreta dos operários, ele propôs esse procedimento que visava trazer à tona a forma como cada trabalhador realizava sua atividade, solicitando que ele instrísse um sócia que o substituísse, dizendo como se comportar da forma mais fiel em relação à tarefa, aos colegas e à hierarquia.

Este método de Oddone foi reformulado por Clot (1999/2006; 2001), conforme descrito por Pinto (2009), criando mais uma fase de experimentação em que o texto oral transcrito retorna ao trabalhador para sua apreciação e comentários através da escrita.

Tendo em vista essa forma de abordagem sobre a investigação do trabalho real em relação às prescrições, volta-se ao trabalho docente, cujos impedimentos em seu agir revelam as apropriações dos artefatos, transpondo-os. Nessa configuração reformulada por Clot, os textos interpretados para conhecimento do agir humano trazem as três etapas apontadas por Pinto (2009, p. 60):

- na primeira etapa, por meio da linguagem, constroem-se reconfigurações sobre atividade de trabalho;
- na segunda etapa, também por meio da linguagem, reconstróem-se essas reconfigurações com outras interpretações e avaliações;

- nas duas etapas, o trabalho é trazido à tona ao ser materializado e pode mudar de sentido ao se realizar em novas significações nos e pelos textos, que são produzidos nas etapas diferentes.

Assim, a forma como a Clínica da Atividade trata o trabalho traz fundamentos e recursos metodológicos para analisar e compreender as implicações do trabalho docente, dando parâmetros, junto aos conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo, do agir do professor na relação do trabalho prescrito e trabalho real.

Para ampliar e reafirmar tais contribuições que a Clínica da Atividade traz para o trabalho docente, recorrer-se-á aos conceitos de atividade e gêneros da atividade apontados, principalmente, por Amigues (2004).

2.5 Ensino como trabalho: atividade¹ instrumentada

O fazer do professor está implicado nos meios que se utiliza para determinados objetivos. Assim, segundo Amigues (2004, p. 36), “a ação do professor é naturalmente considerada do ponto de vista prescritivo ou normativo da instituição;” cuja eficácia estaria entre o que é considerado como objetivo de aprendizagem para determinada instituição e o alcance desta expectativa por parte dos alunos. Também é considerado natural, nesta perspectiva, o entendimento e a inserção em sua prática dos resultados de pesquisas e teorias científicas melhorando sua atuação e, logo, garantindo um melhor sucesso de ensino/aprendizagem.

Entretanto, para entender entre o fazer ideal e o realizado, Amigues (2004) recorre à atividade para análise da conduta do professor que, com base às teorias vygotiskianas, traz os conceitos e formas de articulações entre tarefa e atividade, em que a primeira “refere-se ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito”; e a segunda “corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar esta tarefa, não sendo observável diretamente, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito.” (AMIGUES, 2004, p. 38).

Assim, a tarefa não é definida por seu sujeito, mas por planejadores inseridos numa hierarquia. Contudo, a autora explica que normalmente há uma distância entre

¹ O conceito de “atividade”, segundo Mazzillo (2009), é fluido e tem vários sentidos, dependendo da área teórica de circulação. Para o ISD, por exemplo, o conceito de atividade é interpretativo, não coincidindo com o conceito da Ergonomia francesa.

o trabalho de acordo como é prescrito em relação ao trabalho que realmente é realizado. É na busca pela regulação desta distância que o sujeito mobiliza e constrói recursos que permitirão seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Clot (1999, *apud* AMIGUES, 2004, p. 39) completa que a atividade vai além daquilo que é realizado pelo sujeito, compreendendo também aquilo que não chega a fazer, o que não faz e o que gostaria de ter feito, etc. Machado (2009) afirma que, em se tratando de ensino, comumente, o não realizado é mais importante do que o que foi feito e mesmo que tudo tenha dado certo, isto não significa uma satisfação por parte do professor que lida com impedimentos e dúvidas. Desta forma, a autora reafirma que o realizado e o não realizado na atividade têm a mesma importância, acarretando a mais uma configuração do fazer: uma nova forma do fazer.

Para compreender melhor esta prática do professor, Amigues (2004) traz os objetos constitutivos da atividade docente que se direcionam não apenas à sala de aula, instituição, pais ou outros profissionais, mas também aos meios socialmente situados e mediados por estes objetos:

A atividade pode ser considerada o relacionamento de diversos objetos que leva o sujeito a fazer um acordo consigo mesmo: A atividade [é] o reflexo e a construção de uma história: a de um sujeito ativo que arbitra entre o que sempre deve construir sua unicidade regulando a relação que o liga ao rela e aos outros. (NOULIN, 1995, *apud* AMIGUES, 2004, p. 40).

Dentre estes objetos estão as prescrições, que, segundo Souza-e-Silva (2010), são descendentes (hierárquico e estruturais) e ascendentes (coletivo de trabalho), além de conceituais que direcionam modos de se comportar e de pensar. Não apenas direcionam a ação docente, mas também se constitui em sua atividade podendo ser insuficientes e, assim, resignificadas a partir de concepções construídas em meios coletivos, dos quais Machado (2004) explica que dada uma prescrição inicial, coletivamente os professores se autoprescrevem, redefinindo para cada um o que será levado para sala de aula.

Mazzillo (2009) complementa que, embora a ergonomia aponte uma distância entre o trabalho prescrito e o real, Clot e Faïta (2000, *apud* MAZZILLO, 2009, p.353) verificaram que este espaço entre trabalho prescrito e trabalho real, tarefa e atividade, organização do trabalho e atividade do sujeito é menor do que se acredita, pois o que há entre a organização do trabalho e o sujeito é um trabalho de re-organização das

tarefas pelos coletivos profissionais. Entre o trabalho prescrito e a atividade realizada há o que chamam de gêneros de atividade, ou gêneros profissionais.

Assim, para os autores, os gêneros de atividade compreendem as regras do ofício, que podem ser explícitas ou implícitas, construídas pelos próprios trabalhadores de um determinado coletivo de trabalho. Enquanto recursos sociais, essas regras são meios para a ação se realizar com rotinas típicas da profissão evitando que os trabalhadores perguntem constantemente como fazer determinada tarefa. Contudo, estes gêneros de atividade, em sua falta de materialidade podem não serem consensuais em um determinado coletivo de trabalho.

Clot e Faïta (2000, *apud* MAZZILLO, 2009, p.355) ressaltam que “com o aprendizado dos gêneros de atividade (ou gêneros profissionais), os trabalhadores podem se relacionar uns com os outros, e com o próprio objeto de trabalho, podendo, dessa forma, atingir as finalidades do trabalho.” Entretanto, estes gêneros, conforme explica a autora, são temporários de acordo com as situações de trabalho. Assim, os gêneros de atividade, assim como os gêneros de discurso, são inacabados e que os estilos individuais transformam os gêneros, no momento do agir, conforme as circunstâncias. Clot e Faïta (2000, *apud* Mazzillo, 2009, p.356) reconhecem que, “ao agir, os profissionais não se voltam somente para o coletivo de trabalho e suas obrigações, mas também para si próprios.”

Os autores apontam o estilo como ligação entre a meio subjetivo e a ação:

O estilo vive na intersecção dos conflitos que agitam as duas memórias da atividade: a memória coletiva e a memória individual. No ensino, os professores apropriar-se-iam ou não dos artefatos sociais, materiais e simbólicos, à sua disposição no coletivo de trabalho, na medida em que esses artefatos pudessem ajudá-los a resolver os conflitos existentes na sua situação concreta de trabalho, adaptando, assim, o gênero de atividade, ou gênero profissional, encontrando diferentes maneiras de fazer, de realizar o seu trabalho, a cada dia. (MAZZILLO, 2009, p. 356).

O trabalho é regido por prescrições que embasam e sustentam o agir do trabalhador em seu ofício, entretanto não são apenas recebidas sem uma reflexão ou contribuição individual do trabalhador. Para o professor, há outras implicações que influenciam e caracterizam seu ensino como trabalho. A articulação dos conceitos tratados até aqui em relação ao agir docente será tratada a seguir, iniciando pela contextualização do trabalho do professor.

Para melhor entender a relação do docente e do ensino como trabalho, a próxima subseção aprofundará a respeito das prescrições enquanto elemento

constitutivo da atividade docente e dos gêneros da atividade, subsidiando a compreensão da necessidade de se pesquisar o trabalho docente, como este trabalho docente se sustenta e se aplica, de acordo com os estudos do Grupo ALTER/CNPq e os aportes teóricos do ISD.

2.6 O trabalho docente

Nas últimas décadas, as demandas sociais, profissionais, econômicas e até política têm agido diretamente nas propostas educacionais, pois as necessidades e intencionalidades que cada área apresenta fazem com que os programas curriculares e objetivos de ensino sejam revistos continuamente, revisando e propondo novas configurações de currículo, chegando ao professor em forma de documentos prescritivos para sua ação quase que imediata em sala de aula.

Oliveira (2004 *apud* PINTO, 2009) reforça o quanto a mudança do contexto social/econômico interfere na maneira como se reformula e se constitui o trabalho do professor. Exemplifica, explicando que, na atualidade, o mercado de trabalho tem exigido profissionais multifuncionais, realidade que, aplicada ao meio escolar, dá ao professor outras funções, além da formação cognitiva e social do indivíduo, mas também responsabilidade por atribuições variadas como a elaboração e aplicação de projetos, até de ordem administrativa, mantendo a “obrigação” em garantir um desenvolvimento e desempenho pleno, de acordo com as exigências das instâncias superiores educacionais.

Tal situação fez com que houvesse uma dificuldade em definir e caracterizar o trabalho do professor, como afirma Bronckart (2006 *apud* PINTO, 2009), que ainda complementa, dizendo que, por seu caráter polissêmico e complexo, o trabalho do professor possuiria conceitualizações provisórias, que se construiriam e se desconstruiriam conforme o contexto socio-histórico, sendo identificado no confronto com pesquisas de outras áreas sobre este mesmo objeto de estudo.

Assim, Pinto (2009) esclarece que os estudos e pesquisas do Grupo ALTER/CNPq em relação ao trabalho docente são norteados por bases teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo, da Clínica da Atividade e da Ergonomia da atividade – estes dois últimos voltados não propriamente ao trabalho do professor, mas do trabalho num contexto geral, visando a construção de uma proposta de análise das situações de trabalho educacional através do agir do professor em diferentes textos

que circulam na escola, como os de documentos prescritivos e outros variados, resultantes de propostas interpretativas e avaliativas para/ou junto ao professor. Dessa forma, estes textos se constituíram em objetos de análise, permitindo a construção de procedimentos para identificar as categorias da semiologia do agir propostas por Bronckart (2004 *apud* PINTO, 2009) quanto aos elementos que compõem a atividade do professor a partir do que se define sobre seu trabalho.

Machado (2009, p. 36-37) apresenta as considerações das pesquisas realizadas pelo Grupo ALTER/CNPq que trazem, a respeito do trabalho docente, uma série de elementos que o caracterizam e o definem como sua realização num contexto social específico, sendo pessoal e único, uma vez que envolve o sujeito humano em sua complexidade física, mental e emocional; é um trabalho criativo, pois demanda de um certo improviso para lidar com os imprevistos da prática real; de grande interação, já que é nas relações com o meio que é possível transformar e ser transformado; faz uso de instrumentos materiais, imateriais e simbólicos, constituindo-se em artefatos que são construídos e disponibilizados socialmente e apropriados pelo professor; é interpessoal envolvendo todos os sujeitos presentes ou presumidos impessoal, pois não ocorre de maneira livre, mas apoiado por prescrições externas; é transpessoal, uma vez que é guiado por modelos pré-estabelecidos específicos de cada *métier*.

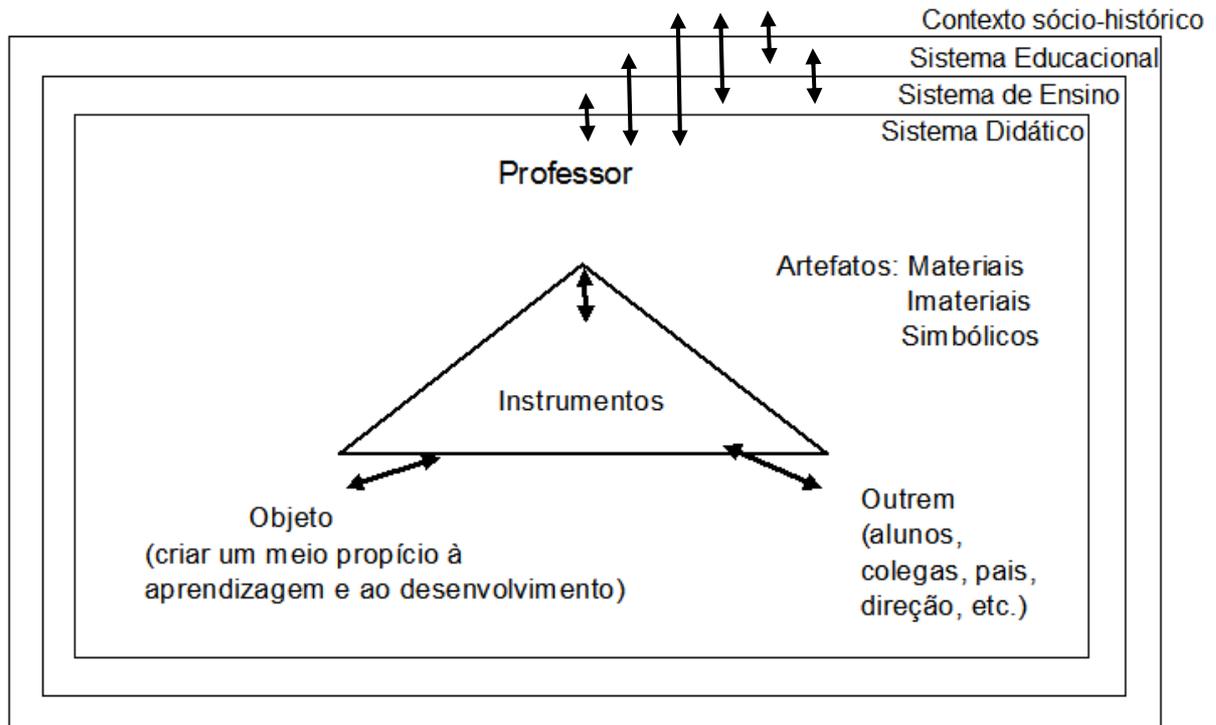
Em Machado (2010), a autora ainda traz características do trabalho do professor como:

[...] Atividade situada, altamente influenciada pelas condições sócio-históricas de determinada sociedade;
Orientada por prescrições de vários níveis institucionais, do sistema educacional mais amplo ao sistema de ensino (PCN, por exemplo, no caso do ensino de gêneros textuais) e por modelos do agir, historicamente construídos por seu coletivo de trabalho. (MACHADO, 2010, p. 164-165).

O trabalho docente também é definido pelas ações que são realizadas ou não, ou que é impedido em fazer, ou ainda o que realmente não quer fazer ou apenas projeta em realizar. Por fim, se caracteriza também pelos conflitos internos e externos que o obriga a permanentemente fazer escolhas.

Tais elementos, somados às considerações de Bronckart (2004), de Amigues (2004) e de Saujat (2004), fazem com que Machado (2010) estabeleça uma definição provisória sobre o trabalho do professor que, somada à atividade que realiza em sala possa se resultar conforme a figura 1:

Figura 1- Atividade do professor em aula



Fonte: Machado (2010, p. 165).

Machado (2009) mostra com esse esquema que o objeto do trabalho do professor é a formação e preparação do aluno como cidadão crítico que exerce multifunções e apto para o mercado de trabalho, mas sim o objeto é a criação de meios para o desenvolvimento das capacidades do aluno e a aprendizagem de conteúdos por ele próprio. Assim, o professor conta com artefatos socialmente construídos e disponibilizados (material, imaterial e simbólicos) para a construção de seu objeto de trabalho. Para tanto, esses artefatos precisam ser incorporados pelo professor, por si e para si para que se tornem verdadeiros instrumentos que acarretem transformações sobre o objeto de trabalho, sobre os outros e sobre o próprio professor, resultando num agir consciente e além da sala de aula.

Considerando esse agir do professor a partir do seu objeto de trabalho, Machado (2009) considera que o professor está numa constante reelaboração de suas prescrições mediante suas demandas de ação com o público-alvo, os recursos materiais disponíveis ou selecionados, os interesses e necessidades do corpo discente, do corpo docente, das políticas públicas e dos próprios documentos que

norteiam seu trabalho e objetivos. O professor ainda se apropria de artefatos, transformando-os em instrumentos por si e para si quando necessários para o seu agir e se baseia nos modelos históricos e socialmente construídos para seu meio de atuação. Por fim, as questões de conflitos é outro fator que contribui para essa reelaboração, mobilizando esforços para resolvê-los e, quando não, necessitando de auxílio ou apoio de seu grupo de trabalho e/ou instituição a que se vincula.

Desse modo, os pesquisadores do Grupo ALTER/CNPq, com base em suas pesquisas e análises, têm observado através de diferentes textos diferentes reformulações do agir do professor, evidenciando que, em variadas situações, alguns problemas educacionais não estão no educador, mas nas prescrições que recebe e/ou condições de trabalho que favorecem pouco para seu desenvolvimento profissional. Considera-se, assim, a importância da construção e reconstrução permanente de concepções adequadas ao trabalho docente, pois, como afirma Guimaraes (2007 *apud* MACHADO, 2009, p.69) são com estas concepções:

[...] que podemos confrontar as reconfigurações do agir docente nos textos produzidos por diferentes atores do sistema educacional e, assim, desenvolver uma crítica coerente sobre as avaliações negativas – mesmo as que provém de discursos científicos – que continuam, ao nosso ver, a negar ao professor o papel de verdadeiros atores em seu próprio trabalho.

As diferentes reformulações do agir do professor em textos podem ser identificadas por procedimentos de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo que serão tratados a seguir.

2.7 Conceito de prescrição

Barricelli (2012) trata sobre o trabalho prescrito trazendo as concepções da prescrição em si e da prescrição educacional. Para a primeira, a autora discorre sobre diferentes aportes teóricos para definir o significado de prescrição e a caracterização do seu conteúdo nos documentos que a veiculam, apresentando uma definição provisória para prescrição:

um texto (escrito ou oral) que descreve objetivos, e/ou procedimentos, e/ou condutas com valor injuntivo, em maior ou menor grau de acordo com o emissor que pode ser: (1) instâncias superiores, por exemplo, MEC, Secretaria de Educação correspondendo a prescrições descendente; (2) pares ou membros do coletivo de trabalho, por exemplo, outros professores sendo denominada Prescrição

ascendente; (3) grupos não profissionais vinculadas indiretamente ao trabalhador, por exemplo, os pais, os alunos sendo tratada como Prescrição crescente e, finalmente, (4) oriunda do próprio trabalhador, ou seja, Auto-prescrição. (BARRICELLI, 2012, p. 44).

Iniciada pela psicologia e ergonomia a busca pela compreensão em como se organizava e realizava o trabalho por parte de seus trabalhadores, Barricelli (2012) explica que outras áreas do conhecimento também tomaram os textos prescritivos como objeto para entender a realização do trabalho, dando destaque aos suportes teóricos que correspondem à perspectiva linguística.

A relação entre trabalho e linguagem é discutida por Nouroudine (2002, *apud* BARRICELLI, 2012, p. 45) que aponta três modalidades de linguagem: “a linguagem sobre o trabalho; a linguagem no trabalho e a linguagem como trabalho”, em que a primeira corresponde à linguagem instituída em um coletivo de trabalho podendo ser casual ou deliberada. A segunda modalidade corresponde à linguagem gerada na situação de trabalho composta de conteúdos diversos e até diferentes dos que se referem à sua atividade. A terceira trata a linguagem como algo que o indivíduo utiliza para si próprio, organizando-se mentalmente.

Bronckart (2006, *apud* BARRICELLI, 2012, p. 45-46) corrobora com esta base teórica ao afirmar que vários textos produzidos em diferentes situações de trabalho se encontram em nível dos pré-construídos que configuram aos indivíduos certos modelos de agir:

Textos que veiculam prescrições de forma direta: produzidos por outros para o agir futuro do(s) actante(s), antecipando e fornecendo uma prefiguração do agir do ponto de vista dos pré-construídos institucionalizados e, desse modo, são dependentes de determinadas estruturas sociais, podendo (ou não) serem prescritivos *stricto sensu* (por exemplo, RCNEI, o PCN).

Textos que veiculam prescrições de forma indireta: que tem o objetivo de fornecer uma boa imagem sobre a instituição que os produz para a sociedade em que circulam (por exemplo, jornais internos das empresas). (BRONCKART, 2006, *apud* BARRICELLI, 2012, p. 46).

Machado e Bronckart (2005) expressam a dificuldade de delimitação e de classificação dos gêneros aos que os textos prescritivos se apresentam, descrevendo as três propriedades enunciativas centrais contidas nestes gêneros, apontadas por Adam (2001, *apud* MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 187): são textos produzidos por especialistas sem a presença enunciativa do autor; possuem um destinatário não

especificado, podendo ser assumido por qualquer leitor; expressam uma forma de contrato que garante sucesso se seus procedimentos forem realizados fielmente.

No campo educacional há pouco estudo dos textos prescritivos, conforme afirmam Machado e Bronckart (2005), sendo observado por Amigues (2003, *apud* MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 188) que tal situação mostra como se as prescrições não fizessem parte da ação docente, ainda que determinem sua realização.

Para expressar sobre as particularidades que os textos prescritivos educacionais possuem, Barricelli (2012) traz as considerações de Goigoux (2002, *apud* BARRICELLI, 2012, p. 47) que caracteriza os textos prescritivos para o professor como “o conjunto do que é definido pela instituição escolar e que é comunicado aos professores para ajudá-los a conceber, organizar e realizar seu trabalho.” E sobre este conjunto, o autor o divide em: 1) Prescrição anterior a partir de programas de ensino e instruções que regulamentam o trabalho na instituição escolar em relação aos professores; 2) Avaliação durante a realização da atividade do professor; 3) Prescrição posterior a partir da avaliação do desempenho escolar dos alunos que evidencia o resultado do trabalho do professor.

Mediante a estas definições, Barricelli (2012) conclui que são variados os textos prescritivos no campo educacional e apresenta os tipos de textos (orais ou escritos) relacionados a seus produtores:

Quadro 4 – Relação dos textos prescritivos segundo seus produtores

Tipos de textos	Produtor
Textos produzidos por órgãos governamentais.	Antes da tarefa - Leis, PCN, RCNEI, Diretrizes; Depois da tarefa - avaliações externas como ENEM.
Textos produzidos pela escola.	Antes da tarefa – currículos, planos de curso; Depois da tarefa – avaliação dos alunos, pais, outros.
Textos produzidos pelos professores.	Antes da tarefa – reunião de planificação, planejamentos, outros; Durante a tarefa – fala com alunos, fala consigo mesmo, outros;

	Depois da tarefa – conversa com colegas de trabalho, diários, outros.
Textos produzidos por observadores externos.	Entrevista, registro, outros.

Fonte: Barricelli (2012, p. 48).

Com base nos conceitos acerca dos textos prescritivos e, em especial, sua funcionalidade na escola, atuando em diferentes segmentos, tratar-se-á a seguir sobre como é realizado o trabalho docente e suas implicações a partir de bases teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo, da Clínica da Atividade e da Ergonomia da atividade.

2.8 O agir do professor no trabalho de ensino

A análise do trabalho é uma corrente teórica derivada da reorientação da didática através dos conceitos e aportes dos trabalhos da Ergonomia, conforme explica Bronckart (2006). Uma das contribuições é justamente a diferenciação e definição do trabalho prescrito e do trabalho real, sendo o primeiro caracterizado por sua predefinição em diferentes documentos produzidos pelas instituições e empresas que produzem documentos instrucionais como modelos, programas servindo como uma representação do que deve ser realizado no trabalho anterior a sua execução. O segundo diz respeito às características reais das tarefas realizadas num contexto concreto de trabalho.

Para o autor, a ergonomia contemporânea objetiva apresentar as diferenças entre o trabalho prescrito e o trabalho real, com ênfase no desconhecimento generalizado das características do trabalho real.

Para melhor compreender os conceitos metodológicos que se aplicam para revelar o trabalho educacional realizado, é preciso, segundo Bronckart (2006), conhecer algumas concepções que caracterizam esta corrente teórica como a definição de trabalho ação e atividade humana.

Trabalho é uma atividade própria do ser humano constituído historicamente como formas de organização coletiva a fim de garantir a sobrevivência econômica de determinado grupo, havendo uma divisão de tarefas em que cada membro é responsabilizado por atribuições específicas, sendo regido por uma hierarquia. Assim, sendo o trabalho uma atividade, o que vem a ser este último nesta concepção também

se faz necessário destacar, como questiona Bronckart (2006). Atividade, num primeiro momento poderia ser definida como um conjunto de comportamentos e condutas desenvolvidos diariamente pelo ser humano. Entretanto, mediante diferentes contextos, essas atividades podem variar enquanto sua representatividade: intencional, voluntária ou consciente; ou, ainda, determinadas, limitadas, livres ou criativas.

Bronckart (2006) aponta três teorias que buscam compreender a atividade em seus diferentes contextos como a Filosofia da ação, que visa diferenciar os acontecimentos naturais (produzidos na natureza) pelas ações intencionais individuais, cujo entendimento causal somente ocorre após seu acontecimento. A segunda é a teoria da Atividade que, apoiada nos estudos de Leontiev (1979), dá ênfase no agir humano coletivo como resultado das formas de interações (atividades) construídas socioculturalmente, pois acredita que a atividade é primeiro regida por motivações, finalidades e regras de ordem coletiva e social, restringindo o comportamento individual em sua liberdade e criatividade. A terceira teoria é uma junção das duas anteriores em que a ação é uma forma de pilotagem, do qual o indivíduo é seu piloto que encontra dificuldade nesta operação em razão dos sistemas e restrições sociais a que está submetido ou por apenas ter que pilotar mesmo sem destino conhecido.

Essas concepções teóricas trazem duas situações para reflexão: ao que é dado nome de atividade ou ação é resultado de um processo interpretativo – atribuição aos agentes coletivos ou individuais desta atividade ou ação propriedades que não são diretamente observáveis, mas que orientam os comportamentos. O outro ponto diz respeito à própria definição de atividade, ação e agir, as quais se diferem entre os especialistas, fazendo com que Bronckart (2006) apresente definições estáveis, sendo elas:

Agir ou agir-referente é utilizado num sentido genérico que designa qualquer forma de intervenção orientada a um ou vários sujeitos. Pode constituir-se como trabalho de acordo com o contexto socioeconômico em que atuam diversos profissionais numa estrutura dividida em tarefas. É determinado por seu desenvolvimento temporal do qual se pode definir cadeias de atos e/ou de gestos.

Atividade é utilizada para designar uma leitura do agir que envolve as dimensões motivacionais e intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo organizado.

Para a atividade como leitura do agir, Bronckart (2006) expõe a implicação das dimensões:

- motivacionais – que se originam por determinantes externos e coletivos, de natureza material ou representativa, cujos motivos que estimulam o agir são interiorizados pelo indivíduo;
- intencionais – caracterizadas pelas finalidades coletivas e sociais cujas intenções que estimulam o agir são interiorizadas pelo indivíduo;
- recursos – compostos pelos instrumentos (artefatos concretos e modelos de agir) e capacidades (recursos mentais e comportamentais de um indivíduo).

Por sua vez, a ação é utilizada para designar uma leitura do agir que envolve as mesmas dimensões da atividade, porém por uma pessoa em particular.

Essas concepções subsidiarão a análise dos resultados em relação à pesquisa realizada sobre o agir dos professores em situação de ensino. Para compreender melhor os determinantes que intervêm e orientam este agir, serão apresentados a seguir os conceitos de Sequência Didática e de Gênero Textual na escola, iniciando pelo primeiro documento oficial que cita estes conceitos, os PCN, apresentando, também, os materiais que são referências para o trabalho do professor.

CAPÍTULO 3

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA

Neste capítulo, serão apresentados os conceitos de sequência didática, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e de gênero textual, bem como a forma como são apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

3.1 Sequência didática

A respeito do trabalho com gêneros textuais para o desenvolvimento das capacidades languageiras, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam a Sequência Didática (SD) como estratégia para o ensino de gêneros textuais, instituindo uma primeira relação entre o projeto de apropriação de uma prática de linguagem os instrumentos que auxiliam essa apropriação.

Para esses autores, toda prática de linguagem pode e deve ser ensinada de forma sistemática de modo que se possibilitem práticas de linguagem socio-historicamente construídas a partir de situações concretas de comunicação, devendo ser reconstruídas e apropriadas.

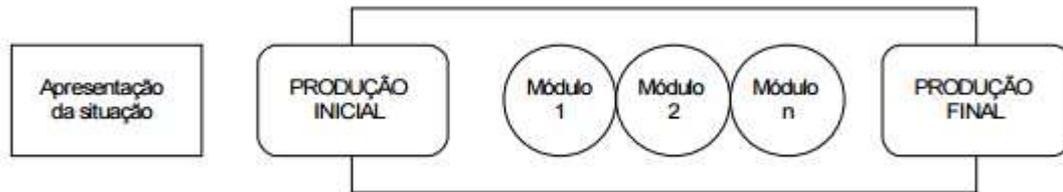
Sequência didática é definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” O seu trabalho está pautado na concepção de que os textos orais ou escritos são diferenciados por serem elaborados a partir de uma determinada situação comunicativa e contexto de produção. Mesmo assim, é possível observar certas regularidades, pois em situações de produção semelhantes, pode-se escrever textos com características também semelhantes, ao que os autores chamam de gêneros de textos, e que são possíveis de reconhecimento por todos, permitindo a comunicação.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) explicam que a sequência didática tem por finalidade auxiliar o aluno a dominar um gênero de texto para que faça seu uso de forma mais adequada nas situações comunicativas. Na escola, o trabalho deve ser feito a partir de gêneros pouco ou nada conhecidos, gêneros não acessíveis por parte

dos alunos, e, ainda, os públicos e não privados, cumprindo seu papel em permitir aos alunos conhecimento e acesso a novas práticas linguísticas.

Assim, a sequência didática é apresentada no seguinte esquema por esses autores:

Figura 2 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A respeito de cada item, esses autores explicam que a apresentação da situação tem a finalidade de mostrar aos alunos um projeto de comunicação que será completado na produção final preparando, assim, para a produção inicial do gênero que será trabalhado nos módulos. É o período em que a classe constitui uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser realizada. A fase inicial de apresentação da situação permite prover os alunos de todos os conhecimentos necessários para que possam reconhecer o projeto comunicativo dirigido e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Nesta etapa o problema de comunicação deve ser explicitado de forma clara e os conteúdos necessários para construção dos textos mobilizados.

Na Primeira produção, os alunos devem tentar compor um primeiro texto escrito, demonstrando para ambos (aluno e professor) as representações que têm dessa tarefa. Cada aluno é capaz, pelo menos parcialmente, de seguir a orientação dada. Esse sucesso parcial é condição fundamental para apresentar as capacidades e as potencialidades dos alunos bem como mostrar as dificuldades. Para o professor, é um momento avaliativo e formativo, definindo o que precisa intervir e adequar. A apresentação da situação não deriva necessariamente em uma produção acabada, mas é necessária para que o aluno possa chegar a ela.

Nos Módulos trabalham-se os problemas que surgem na primeira produção, com o intuito de fornecer aos alunos os meios necessários para superá-los. Em geral, o movimento da sequência didática vai, assim, do complexo ao simples: da produção

inicial aos módulos, cada um focando uma competência necessária para o domínio de um gênero. Próximo do fim, volta-se ao complexo com a produção final. Quanto aos problemas, mesmo isolados, algumas questões são levantadas como o trabalho com níveis diferentes, cuja sequência deve antecipar propostas para vários níveis de dificuldades observados. Dentre esses níveis estão: a representação da situação de comunicação; a elaboração dos conteúdos; o planejamento e a realização do texto. Também a variação das atividades e exercícios em que deve ser considerada a diversidade de propostas, instrumentos e exercício como atividades de observação e análise de textos (texto completo ou parte, original ou fabricado que sirvam como referência); as tarefas simplificadas de produção de textos (exercício com foco em um problema específico do texto) e a elaboração de uma linguagem comum (uso de uma fala comum durante todo o trabalho com a sequência). Por último, a capitalização das aquisições que são os conhecimentos construídos ao longo dos estudos e internalizadas e que podem ser registradas durante o percurso numa lista.

A Produção final é a produção que encerra a sequência didática e possibilita que o aluno mobilize todos os conhecimentos construídos durante os módulos, permitindo, também, ao professor realizar uma avaliação somativa no uso de uma grade que visa distanciar julgamentos subjetivos do processo e retomar pontos ainda deficientes. Assim, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção final deve centrar-se no aluno, ou seja, ele deve pensar sobre seu processo de aprendizagem, sobre sua conduta e papel como produtor de textos e sobre os avanços que alcançou e o que precisa melhorar nessa última etapa da escrita.

Machado e Bronckart (2009) apoiam-se nas concepções e estrutura da Sequência Didática apresentada por Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) e reafirmam que esta é um conjunto de atividades ordenadas e progressivas numa sequência direcionada por um objetivo central e/ou produção final.

Os autores ainda complementam, evidenciando que a proposta de trabalho através de sequências didáticas é justificada por:

- a SD permitiria um trabalho global e integrado;
- na sua construção, considerar-se-ia, obrigatoriamente, tanto os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais quanto os objetivos de aprendizagem específicos;
- ela contemplaria a necessidade de se trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados;
- ela permitiria integrar as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado;

- ela facilitaria a construção de programas em continuidade uns com os outros;
- ela propiciaria a motivação dos alunos, uma vez que permitiria a explicitação dos objetivos das diferentes atividades e do objetivo geral que as guia. (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 123)

Assim, a SD se constitui em procedimento que funciona como uma metodologia de ensino e aprendizagem de leitura e escrita de gêneros.

3.2 Conceito de gênero textual

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) justificam que os gêneros textuais propiciam o desenvolvimento das capacidades de linguagem através do seu ensino, pois o texto se constitui como unidade básica da leitura e escrita, tornando-se instrumento de mediação, é reconhecido e nomeado socialmente e é um instrumento cultural e didático.

Para Bakhtin (2003), a língua materializa-se em forma de enunciados orais e escritos concretos e únicos expressos de e por aqueles que compõem e expressam em certo meio social. Composto pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional, os discursos são determinados de acordo com a situação de comunicação. E a partir de cada situação, esses enunciados se mostram relativamente estáveis compondo os gêneros do discurso. O conteúdo temático refere-se aos temas das diferentes atividades humanas, ou seja, o assunto de que vai tratar o enunciado em questão. Trata-se de um domínio de sentido. Este autor ainda afirma que a estrutura composicional está relacionada ao modo de estruturar o texto e seus elementos constituintes. E o estilo de linguagem corresponde à seleção dos recursos linguísticos como vocabulário, estrutura sintática, escolha lexical, entre outros, que serão empregados dependendo da função e meio de circulação.

A respeito dos gêneros discursivos, Bakhtin (2003) apresenta os primários (simples) que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata, como, por exemplo, o diálogo íntimo de salão, de círculo, familiar-cotidiano; são gêneros breves do cotidiano. E os secundários (complexos), que surgem a partir de condições de um convívio cultural mais elaborado, mais desenvolvido e mais organizado, principalmente na escrita como romances, dramas, pesquisas científicas, entre outros.

Os gêneros secundários, ao se formarem, incorporam gêneros primários, reelaborando-os. Já os primários, ao se integrarem aos complexos, perdem sua relação imediata.

Schneuwly (2004, p. 26) propõe a definição das seguintes dimensões para os gêneros primários:

- troca, interação, controle mútuo pela situação;
- funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade;
- nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso.

Esta definição não quer dizer que os gêneros secundários são descontextualizados (já que não são controlados de forma direta pela situação), mas que não apresentam contexto imediato. O gênero primário é autossuficiente e funciona como por automatismo, sendo para a criança o instrumento de ação para múltiplas práticas de linguagem e um ponto de partida para novas e mais complexas construções.

Dolz e Schneuwly (2004) caracterizam os gêneros secundários como não espontâneos, diferente dos primários, e com desenvolvimento pelas relações formais a partir da leitura e, especialmente, da escrita. A existência dos gêneros secundários não anula ou substitui a dos primários. Ao contrário, os gêneros secundários relacionam-se com os primários, apoiando-se neles, reelaborando-os, transformando-os. Os primários são como instrumentos para que se criem os secundários. Assim, esses instrumentos assumem novas significações. A passagem do gênero primário para o secundário consiste numa continuidade e, ao mesmo tempo, numa ruptura, uma vez que os princípios de aprendizagem e seus objetos são outros. Para a criança, os gêneros secundários não são um fim, mas um começo para um processo de reestruturação que vai incidir nas operações de linguagem.

Mediante uma perspectiva de ensino, os gêneros podem ser considerados instrumentos que permitem a comunicação. Dolz, Gagnon e Decândio (2010) reforçam este conceito ao considerar o gênero como megainstrumento didático, entendendo por instrumento a situação social/cultural de comunicação. Assim, o gênero é um instrumento para agir em situações languageiras.

3.3 Gênero textual como instrumento

A respeito do gênero, Schneuwly (2004) o apresenta como instrumento justificando que na perspectiva interacionista social a atividade do indivíduo ocorre em três polos: o sujeito de um lado, o objeto ou situação da qual ele age do outro. O terceiro está na ação por objetos específicos e socialmente elaborados que media os dois anteriores (instrumentos) que também podem direcionar e determinar comportamentos e representar a própria atividade.

Outra consideração apontada por este autor é sobre o instrumento mediador, afirmando que o instrumento apresenta duas faces:

por um lado, há o artefato material ou simbólico, isto é, o produto material existente fora do sujeito, materializando, por sua própria forma, as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado; por outro lado, há os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ação. (SCHNEUWLY, 2004 p. 24)

Assim, o instrumento só apresenta esse caráter de objeto mediador na medida em que é apropriado pelo sujeito, ou seja, quando o indivíduo constrói internamente os esquemas de utilização desse instrumento e, conseqüentemente, adquire conhecimentos sobre o mundo.

Schneuwly (2004) recorre às definições de Bakhtin (1953/1979, *apud* SCHNEUWLY, 2004, p. 25) acerca dos gêneros:

- cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional;
- a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

A partir desta definição, Schneuwly (2004) revela que três elementos são centrais: primeiro, a escolha de um gênero requer conhecimento sobre o contexto de ação e de suas convenções; segundo, esse conhecimento da situação e contexto é que determinam a escolha de um gênero dentre os possíveis; e terceiro, ainda que flexíveis, os gêneros são relativamente estáveis e, assim, definem o que pode ser dito possuindo também uma estrutura de acordo com sua função e caracterizados por um estilo, conforme suas escolhas.

Esses elementos apontados por Schneuwly (2004) trazem uma aproximação entre gênero e instrumento, pois há um sujeito inserido em um contexto definido por um conjunto de convenções que faz uso do gênero (instrumento semiótico complexo que permite a produção e compreensão de textos) na ação discursiva. A escolha do gênero é feita em decorrência da situação que a norteia. Apresentando uma relação de meio-fim como nas atividades mediadas por um instrumento.

3.4 Os gêneros textuais na escola

Na instituição escolar, Schneuwly e Dolz (2004) revelam que o trabalho com o gênero é realizado objetivando ensinar ao aluno os conteúdos escolares da língua, fazendo com que ele seja apenas o pretexto para estudar determinados aspectos linguísticos, ou ainda dando alterando o valor instrumental do trabalho com gêneros para o valor de objeto de estudo. Nesse contexto, o gênero se torna o objetivo de ensino e o seu domínio é que deve ser alcançado. Deixa de ser instrumento de comunicação e se transforma em forma de expressão do pensamento, podendo ainda ser privado de qualquer relação de comunicação significativa. Assim, os gêneros são pontos centrais na construção de planos e manuais e a sua sequência pelos níveis escolares é reduzida para as mesmas tipologias (descrição, narração e dissertação).

Os autores seguem esclarecendo que essa forma em tratar o gênero resulta nos produtos culturais da escola, sendo apenas um instrumento para se desenvolver e avaliar a capacidade escritora do aluno. Trata-se, também nesta concepção, de gêneros escolares, que são, porém, resultado do funcionamento da comunicação escolar, cuja especificidade é o resultado desse funcionamento. Na prática em classe, os gêneros não são referidos a outros, exteriores à escola, que poderiam ser considerados como modelos. A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, através dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros.

A escola é um espaço significativo de comunicação e, logo, de situações de leitura e escrita de textos, devendo então articular as práticas de linguagem reais a práticas de linguagem resultantes do contexto escolar. Schneuwly e Dolz (2004, p. 67) reforçam que “[...] aprende-se a escrever, escrevendo, numa progressão que é, ela

também, concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão somente do processo interno de desenvolvimento.”

As exigências de diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de ter boas razões para falar/escrever, de se referir aos textos autênticos são os objetivos que se quer através de uma revisão didática dos gêneros escolares. Schneuwly e Dolz (2004) esclarecem que a representação do gênero na escola pode se tratar de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência.

Nesse contexto, os textos autênticos do gênero entram tais e quais na escola e são (re) criados situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referência, visando o domínio mais próximo do gênero correspondente à prática de linguagem, entendendo que, assim, haverá domínio das situações com outros gêneros.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), a escola sempre trabalhou com os gêneros textuais como forma de comunicação, buscando cumprir seu fundamental papel: de ensinar a ler, a escrever e a oralidade. A questão maior é a de que, na escola, o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço de aprendizagem em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, para avaliação — sendo, assim, produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se uma forma linguística, cujo domínio é o objetivo.

Uma revisão didática no trabalho sobre gêneros escolares é necessária para que o aluno tenha domínio do gênero e de suas variações que trarão ganhos para sua vida prática como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem.

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que este é um trabalho lento, longo e complexo para avaliar o que é aprendido e como deve ser feito.

Para compreender melhor este trabalho, destacam:

- a) Toda introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática que visa a objetivos preciosos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros

próximos ou distantes. Isto implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões, etc.;

- b) Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre, gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o desdobramento do qual falado mais acima, que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem. Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação, que tenham sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 69).

Assim, entendendo o gênero trabalhado na escola como uma variação do gênero de referência para configurar numa ação de ensino/aprendizagem, esses autores propõem a elaboração de modelos didáticos que visam tratar do conhecimento implícito do gênero com referências construídas cientificamente.

Na elaboração da diversidade de modelos de gêneros escolares, dizem Schneuwly e Dolz (2004, p. 70), é necessária a aplicação de três princípios para o trabalho didático: a) princípio de legitimidade (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas); b) princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem); c) princípio de solidarização (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados).

É fundamental a interatividade desses três princípios para a constituição do objeto escolar, definido por sua modelização didática. Assim, um modelo didático apresenta duas grandes características:

1. Ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
2. Ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 70)

Enfim, Schneuwly e Dolz (2004) constatam que entender um “gênero” significa compreender a natureza e a função social desse gênero e suas características básicas para diferentes objetivos de comunicação ou expressão. Na escola, a sua introdução faz com que se torne uma variação dele próprio, tornando-se um gênero escolar, mudando os tipos e graus de variação. Por isso, compreender o que são e

como os gêneros se articulam na escola é essencial para um trabalho significativo e consciente, do qual instrumenta o agir do professor em situação de ensino.

3.5 Gêneros textuais e Sequência Didática nos PCN

A década de 90, no Brasil, foi marcada por grandes mudanças políticas e econômicas, acarretando, também, mudanças nas políticas educacionais que levaram às reformas educacionais como a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em dezembro de 1996, atrelada ao Plano Decenal de Educação, em consonância com o que determina a Constituição Federal de 1988. Assim, nesse contexto, o capítulo de introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) justifica a sua elaboração:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. (BRASIL, 1997, p. 09)

A versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais – que serão nomeados por PCN - para 1^a a 4^a série foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1997. Os PCN são apresentados não como um currículo, mas sim como subsídio para apoiar o projeto da escola na elaboração do seu programa curricular.

A respeito deste documento enquanto tratamento didático dos conteúdos, os PCN de Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) exploram, mesmo que timidamente, noções como as de projetos e atividades sequenciadas. Como projeto, este documento traz como característica básica o objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que resulta num produto final em função do qual todos trabalham:

Os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada — além do que, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um

mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas, etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, os cartazes de divulgação de uma festa na escola ou um único cartaz. (BRASIL, 1997, p. 50).

Também se coloca que projetos são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada. Importante destacar que, como o documento segmenta prática de leitura e prática de produção de textos, a questão dos projetos é abordada separadamente nesses dois eixos do ensino.

Em relação às atividades sequenciadas de leitura, o documento define como situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, as quais funcionam de forma parecida com os projetos, podendo integrá-los, mas não têm um produto final determinado, é regido pelo objetivo em si. Nas atividades sequenciadas de leitura pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse (BRASIL, 1997, p. 46).

É apenas nos PCN destinados à segunda fase do Ensino Fundamental que traz, ao prescrever as ações docentes, a necessidade de organizações didáticas especiais, tais como projetos e módulos didáticos. Para esse documento, módulos didáticos são as sequências de atividades e exercícios, organizadas de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos (BRASIL, 1998, p.88).

Outro ponto abordado nesse documento é a de que o estudo da linguagem deve pautar-se no texto como unidade de ensino, sendo citado então o gênero textual como conceito que deve orientar o trabalho com a variedade de textos (orais e escritos) no PCN do 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997). Para os dois últimos ciclos do Ensino Fundamental há o mesmo conceito somado ao fato de que os gêneros textuais se tornam também objetos de ensino (BRASIL, 1998).

É dentro desse contexto que Machado e Guimarães (2009) esclarecem que grande parte dos problemas dispostos na implementação das orientações para o ensino com base aos gêneros e as situações didáticas se devem em razão dos PCN terem se embasados por pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo de

modo parcial, não integrado ao quadro maior e geral dos quais fazem parte e que estavam em desenvolvimento.

Contudo, esses são os documentos que vão nortear a organização curricular das escolas de todo o país, conforme os próprios PCN apresentam:

O desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai ocorrer na medida em que cada escola os torne seus. Por isso, será preciso operacionalizar os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais no projeto educativo de cada escola, peça fundamental de seu bom funcionamento. (BRASIL, 1997, p. 10).

E quanto ao professor, neste mesmo volume, cabe: “Os professores devem ser profissionais capazes de conhecer os alunos, adequar o ensino à aprendizagem, elaborando atividades que possibilitem a ação reflexiva do aluno. (BRASIL, 1997, p. 38)”.

Observa-se, então, que os conceitos de sequência didática e gêneros textuais foram, quando não definidos, tratados superficialmente, corroborando sua disseminação em currículos e livros didáticos. Todavia, estes são ferramentas didáticas que se constituem em recursos materiais e/ou simbólicos que, na posição de mediadores, visam possibilitar em alcançar os propósitos educacionais. A sequência didática funciona como ferramenta da prática pedagógica que busca organizar progressivamente de acordo com os objetivos próprios as atividades em sala de aula, sendo mais detalhada e vinculada ao ISD. Quanto aos gêneros textuais, apontados como objeto de ensino nos PCN, têm sua conceituação reconsiderada através do ISD, que os trata como instrumento para desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Entendendo como a proposta de trabalho com gêneros textuais e sequência didática foi inserida nos PCN e as distorções acarretadas em sua implantação, serão levadas em consideração este percurso nas análises descritas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DA AÇÃO DO PROFESSOR NO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados, o ambiente da pesquisa e seus sujeitos e, posteriormente, a análise dos dados, que possibilitarão responder às perguntas e atender aos objetivos desta pesquisa apresentados na Introdução. Iniciamos pela apresentação da escola onde foi realizada esta pesquisa, bem como as atribuições do professor coordenador pedagógico desta unidade de ensino. Serão apontados os documentos que embasam o trabalho da instituição de ensino e que são norteadores da prática docente como o material de apoio Ler e Escrever, distribuído pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, o qual orienta o trabalho com sequências didáticas de leitura e escrita de gêneros textuais. Contextualizando esse documento a partir de sua elaboração e distribuição a todas as escolas da rede estadual de ensino, detém-se nas sequências didáticas específicas trabalhadas no período da pesquisa para conhecimento da organização e nas propostas para o trabalho do professor descritas no documento “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas”. Em seguida, será apresentada a sequência de atividades para observação e levantamento dos saberes dos professores acerca da Sequência Didática (SD) e dos procedimentos realizados para acompanhamento da realização do trabalho docente, seguida da descrição dos dados coletados e sua análise. Finalizamos com a apresentação da proposta de uma Sequência Didática para o ensino de elaboração de SD de Gêneros Textuais.

4.1 A escola e as atribuições do Coordenador Pedagógico

A escola em que se realizou esta pesquisa está localizada na cidade de São José dos Campos. Trata-se de uma escola pública pertencente à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Tem uma estrutura de 16 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, sala de leitura, banheiro dentro do prédio, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto, pátio descoberto e área

verde. Segundo o Censo de 2016, a escola conta com cerca de 70 funcionários e 880 alunos, dos quais 395 são do Ensino Fundamental I, e 485 são do Ensino Fundamental II.

Nessa escola, o cargo de Coordenador Pedagógico é função gratificada, podendo o professor se candidatar ou ser indicado.

A Resolução SE – 88, de 19-12-2007, traz como pré-requisitos ao cargo:

Art.4º São requisitos de habilitação para o docente exercer as atribuições de Professor Coordenador:

- I - ser portador de diploma de licenciatura plena;
- II - contar, no mínimo, com 3 (três) anos de experiência como docente da rede estadual de ensino;
- III - ser docente efetivo classificado na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador ou ser docente com vínculo garantido em lei, com, no mínimo 10 (dez) aulas atribuídas na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador.

Parágrafo único A experiência como docente, a que se refere o inciso II deste artigo, deverá incluir, preferencialmente, docência nas séries do segmento/nível da Educação Básica referente à função de Professor Coordenador pretendida. (SÃO PAULO, 2007).

A respeito das atribuições do professor que exerce a função gratificada de Coordenador Pedagógico, a Resolução SE 75, de 30-12-2014, apresenta:

Artigo 5º - Constituem-se atribuições do docente designado para o exercício da função gratificada de Professor Coordenador - PC:

- I - atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;
- II - orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;
- III - ter como prioridade o planejamento e a organização dos materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos, disponibilizados na escola;
- IV - coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;
- V - decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou das disciplinas, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, como a inserção de professor auxiliar, em tempo real das respectivas aulas, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;
- VI - relacionar-se com os demais profissionais da escola de forma cordial, colaborativa e solícita, apresentando dinamismo e espírito de liderança;
- VII - trabalhar em equipe como parceiro;

VIII - orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas e disciplinas que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;

IX - coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;

X - tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:

- a) a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;
- b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;
- c) a efetiva utilização de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, previamente selecionados e organizados, com plena adequação às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos e a suas necessidades individuais;
- d) as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologia de projeto e/ou de temáticas transversais significativas para os alunos;
- e) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola;
- f) a análise de índices e indicadores externos de avaliação de sistema e desempenho da escola, para tomada de decisões em relação à proposta pedagógica e a projetos desenvolvidos no âmbito escolar;
- g) a análise de indicadores internos de frequência e de aprendizagem dos alunos, tanto da avaliação em processo externo, quanto das avaliações realizadas pelos respectivos docentes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio necessárias à aprendizagem;
- h) a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar. (SÃO PAULO, 2014)

Essas são atribuições descritas para atuação do professor coordenador pedagógico de acordo com o segmento para o qual trabalha. Embora não seja um destaque de sua atribuição a formação do professor, é ele que deve realizar a articulação dos documentos e produções teóricas/científicas para compreensão e transformação em prática pelo professor.

Dentre as propostas curriculares da rede de educação do Estado de São Paulo está o Programa Ler e Escrever, que engloba uma série de materiais didáticos. Foram selecionados para esta pesquisa o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o professor do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, em que estão contidas as sequências didáticas analisadas e acompanhadas.

O Programa Ler e Escrever, em sua apresentação, é definido como:

[...] um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. (SÃO PAULO, 2010, p. 01).

Destaca como meta o alcance de 100% de alunos alfabetizados até os oito anos de idade (2ª série/3º ano) e, como objetivos, o apoio ao professor Coordenador na formação de professores e apoio a estes professores na ação pedagógica junto aos alunos.

Faz parte desse programa ações como:

- Encontros de formação sistemáticos, ao longo de todo o ano letivo, para todos os profissionais envolvidos;
- Recuperação da aprendizagem (Projeto Intensivo no Ciclo-PIC) para 4º e 5º anos;
- Aluno pesquisador nas salas de 1º ano e de PIC (Bolsa Alfabetização);
- Elaboração e distribuição de materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º ao 5º ano;
- Distribuição de materiais complementares tais como acervo literário e paradidático para biblioteca de sala de aula, enciclopédias, globos, letras móveis, calculadoras etc.
- Acompanhamento institucional sistemático às diretorias de ensino para apoiar o desenvolvimento do trabalho. (SÃO PAULO, 2010, p. 01)

Ainda em sua apresentação, o Programa revela envolver toda a estrutura da Secretaria Estadual de Educação, promovendo a participação dos gestores (Supervisores, Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas - PCOP e Diretores de escolas) para “[...] discussão de conteúdos que ampliem as possibilidades de compreensão, apoio, acompanhamento e avaliação para a tomada de decisões voltadas à aprendizagem dos alunos” (SÃO PAULO, 2010, p. 02), e a formação pedagógica (para PCOP e Professores Coordenadores – PC) para aperfeiçoar a didática de alfabetização e a formação de professores nas escolas.

Os próximos subitens tratarão da criação do Programa Ler e Escrever e do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o professor e sua inserção na escola através do coordenador pedagógico até os professores.

4.2 Breve história do Programa Ler e Escrever

O Programa Ler e Escrever teve início nas escolas municipais de São Paulo sendo elaborado sob a supervisão da secretária-adjunta de Educação Iara Glória Areias Prado, ex-secretária nacional de Educação Fundamental do Ministério da Educação, no período 1994 a 2002, como forma de auxílio para o saneamento dos resultados que avaliações como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico) e INAF (Índice Nacional de Analfabetismo), que vinham revelando a deficiência da competência leitora e escritora do aluno ao final do Ciclo I da educação básica no Município de São Paulo.

A partir da denominação “Ler e escrever – prioridade na Escola Municipal”, sua implantação começou no primeiro semestre de 2005 pela Diretoria de Orientação Técnica da proposta “Gestão Pedagógica, aprendizagem na escola: ponto de partida, ponto de chegada”, que buscou a integração de diretores de escola, supervisores de ensino e coordenadores pedagógicos na organização e criação de condições institucionais favoráveis à aprendizagem e na elaboração de planejamentos mais eficientes.

Criou-se, ainda, um sistema municipal de avaliação e aproveitamento escolar para orientar as políticas e recursos da Secretaria Estadual da Educação na busca por melhorias na qualidade de ensino.

O Programa Ler e Escrever resultou em três subprogramas:

1º – Toda Força ao 1º Ano do Ciclo I ² – voltado para alunos e professores do primeiro ano do Ciclo I, visando a alfabetização ao fim do ano;

2º – Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC), com classes especiais de recuperação para atender os insuficientemente alfabetizados existente nas classes de quarto ano;

3º – Ler e Escrever em todas as áreas do Ciclo II, para elevar a competência para ler e escrever dos alunos do Ciclo II.

Em 21 de dezembro de 2007, foi publicado em Diário Oficial a Resolução SE - 86, de 19-12-2007, que instituiu, para o ano de 2008, o Programa Ler e Escrever, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Em seu texto, é considerada como justificativa a urgência em sanar dificuldades com relação

²Vigorava o Ensino Fundamental de oito anos.

às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP 2005 para o Ciclo I, a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I e o investimento na melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais.

Segundo essa lei:

Art. 1º Fica instituído, a partir do ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, com os seguintes objetivos: I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino; II – recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Art. 2º Integram o Programa mencionado no artigo anterior, os Projetos: I – Ler e Escrever na 1ª série do Ciclo I; II – Ler e Escrever na 2ª série do Ciclo I; III – Projeto Intensivo no Ciclo - 3ª série – PIC 3ª série; IV – Projeto Intensivo no Ciclo – 4ª série – PIC – 4ª série. Parágrafo único – A atribuição das classes indicadas nos incisos deste artigo obedecerá às normas referentes à atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério contidas na Res. SE nº 90/2005.

Art. 3º Os docentes, regentes de classe de 1ª a 4ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental, envolvidos no Programa, farão jus à atribuição de mais 4 (quatro) horas semanais, destinadas ao trabalho de planejamento e capacitação para os projetos.

Art. 4º As orientações para implantação do Programa de que trata esta resolução serão publicadas em Comunicado SE.

Art. 5º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação. (SÃO PAULO, 2007, p. 23).

Assim, nas Escolas Estaduais de São Paulo, o Programa Ler e Escrever iniciou em 2007 apenas nas escolas da capital, adotando o programa Bolsa Alfabetização e realizando a formação de professores para implantar o programa em todas as salas de aula em 2008. Nesse ano, o Programa foi ampliado para a Região Metropolitana de São Paulo e, em 2009, para interior do estado e Litoral.

Atualmente, o Ler e Escrever está inserido em todas as escolas do Estado de São Paulo, bem como a distribuição de seus materiais. A capacitação dos educadores é direcionada conforme cada segmento segundo as diretrizes que regem suas ações e se estende ao aluno-pesquisador – estudante de Pedagogia ou Letras de faculdades parceiras no Projeto Bolsa Alfabetização, que atua como auxiliar do professor-regente nas classes de 1ª série.

4.3 Guia de Planejamento e Orientações Didáticas ao Professor

O Programa Ler e Escrever é sustentado por uma série de materiais que buscam embasar as propostas curriculares, auxiliar no planejamento do professor e no trabalho com o aluno. São eles:

- Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I - para Professores Regentes, Professores Coordenadores e Diretores de 1ª a 4ª séries do E.F;
- Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Prof. Alfabetizador;
- Caderno de Planejamento e Avaliação do Prof. Alfabetizador;
- Coletânea de Atividades do aluno; Livro de Textos do aluno;
- Projeto Intensivo no Ciclo--PIC / Livros do Professor e de Aluno;
- Avaliação. (SÃO PAULO, 2010, p. 04).

O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas é um documento que auxilia e direciona o planejamento das atividades em sala de aula. Para esta pesquisa, utilizou-se somente o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o professor de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental apresentando os temas, as expectativas de aprendizagem e a organização das sequências didáticas para o trabalho do segundo semestre.

No Guia de Planejamento e Orientações Didáticas estão os projetos e sequências didáticas propostas para o trabalho em sala. Durante esta pesquisa, no segundo semestre de 2017, três sequências didáticas, uma para cada ano, foram acompanhadas:

- para o 1º ano: “Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças”;
- para o 2º ano: “Era uma vez”;
- para o 3º ano: “Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu”.

A sequência “Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças”, do 1º ano, apresenta organização, objetivos, conteúdos, planejamento e produto final descritos a seguir:

Organização geral do projeto

Este projeto está organizado em duas partes: trabalho de leitura e escrita na alfabetização inicial e produção de legendas. Considerando-se as especificidades dos alunos de 1º ano, no segundo semestre, pensou-se nesta organização para favorecer um trabalho que contribua tanto para a consolidação da alfabetização quanto para a

aproximação das crianças à questão da diversidade cultural, tão presente em nossa sociedade, com vistas a desenvolver conteúdos atitudinais de respeito ao outro. Além disso, as atividades favorecem a reflexão sobre o sistema de escrita com o intuito de garantir que todos os alunos escrevam alfabeticamente até o final do semestre.

Objetivos

Refletir sobre as características do sistema de escrita, a partir do estudo de alguns aspectos da cultura indígena, especialmente, dos povos munduruku e guarani.

Escrever legendas (coletivamente, em duplas e individualmente) garantindo as principais características do gênero.

Participar de situações de leitura em contexto de estudo.

Registrar informações, utilizando diferentes formas como: desenhos, comentários orais, ditado ao professor.

Participar de rodas de conversa, expressando sua opinião sobre o tema discutido e ouvindo os colegas.

Conteúdos

Alguns aspectos da organização social dos povos: munduruku e guarani.

Sistema de escrita.

Capacidades, procedimentos e comportamentos leitores e escritores.

Leitura e produção de legendas.

Linguagem oral.

Planejamento

Tempo estimado: três meses aproximadamente, considerando que o trabalho deve realizar-se duas vezes por semana.

Materiais necessários: imagens dos povos estudados, livros, revistas, vídeos e imagens sobre povos indígenas, mapa político do Brasil, cartolinas ou papel pardo, canetas, pincel atômico e caixinha com o acervo literário que compõe o Programa Ler e Escrever, reunindo livros e revistas sobre a temática indígena.

Produto final

Produção de uma exposição com fotografias legendadas sobre os povos estudados.

Cartaz com saberes dos alunos sobre o tema. (SÃO PAULO, 2014, p. 140-142).

A sequência didática “Era uma vez”, do 2º ano, traz, como objetivo geral, familiarizar os alunos com a produção de contos de fadas, para que eles obtenham conhecimento sobre esse gênero textual, percorrendo, em seguida, sobre os procedimentos que deverão ser utilizados. Neste Guia, aparecem descritas algumas expectativas de aprendizagem a respeito da escrita. Observa-se, também, que o documento traz as questões acerca da sequência didática, dialogando durante todo o tempo com o leitor/professor, como neste trecho:

Esta sequência didática tem por objetivo familiarizar os alunos com a produção de contos de fadas. Assim, no próximo semestre eles

poderão escrever autonomamente esses textos ou parte deles. Para que isso seja possível, há uma atividade muito importante que você vem fazendo desde o começo do ano: a leitura de contos tradicionais. O contato frequente com esse gênero – que foi lido diariamente por você – e as conversas sobre essas leituras servirão de matéria-prima para que eles, mesmo sem escreverem convencionalmente, possam ser autores de versões desses contos. Isso será possível com propostas de atividade nas quais os alunos elaboram textos oralmente e os ditam para que você faça o registro escrito na lousa ou em um cartaz.

Ao ditarem, os alunos precisarão sentir-se autores da história, mesmo não estando alfabetizados. Portanto, é preciso que você tenha clareza do seu papel de escriba. É importante destacar aqui que mesmo os alunos que já leem e escrevem convencionalmente podem aprender muito com essa atividade, pois tal estratégia possibilita importantes discussões sobre a linguagem que se usa para escrever e, em função disso, podem ampliar sua atuação como escritores autônomos.

Como escriba, você poderá utilizar, na frente dos alunos, estratégias de planejamento e revisão da produção coletiva. Isso significa colocar em ação os conteúdos relacionados ao que consiste escrever para escritores mais experientes, realizando atividades de revisão de textos na presença e com a participação dos alunos, priorizando a análise e a reflexão sobre a língua e não apenas a correção do texto.

Essas ações com o texto permitem que os alunos:

- Compreendam para que se planeja um texto escrito.
- Pensem em diferentes opções para o início de um texto.
- Busquem distintas possibilidades de expressar cada ideia, debatendo sobre a qualidade, a beleza, a precisão de cada uma das formas para escolher aquela que melhor concretiza o que querem dizer. Percebam diferenças entre o oral e o escrito, entre o coloquial e o formal, entre o que cabe apenas na fala e o que só faz parte do universo da escrita.
- Leiam e releiam (ou ouçam e ouçam novamente) o que já foi escrito para assegurar a coerência com o que está por escrever ou para revisá-lo da perspectiva dos leitores.

Tudo isso é imprescindível para que construam conhecimentos importantes sobre os comportamentos de escritor.

A escolha dos textos que serão e foram apresentados como modelos devem ser, como foi enfatizado na primeira parte deste guia, muito cuidadosa. Os contos selecionados para esta sequência deverão primar pela qualidade literária, pois, como sabemos, existem versões muito empobrecidas dos contos, no que diz respeito tanto à trama narrativa quanto ao cuidado com a linguagem. Por isso, quando encontrar um conto com muitas ilustrações e textos de apenas uma linha para cada página, descarte-o. Para esta situação, certamente esse é um conto pouco adequado.

A produção ficará a cargo do grupo, mas isso não significa que você não poderá intervir, muito pelo contrário. Seu papel será de problematizar as elaborações feitas, confrontar as soluções dadas para um mesmo trecho e explicitar os comportamentos escritores: ler, reler e revisar, eliminar, trocar ou colocar novas palavras ou trechos, reler para ver como continua, para verificar se o texto está compreensível a um leitor ausente, se não tem repetições que o tornam cansativo. Como vê, você terá muito trabalho a fazer. Mas

lembre-se: você é o escriba. Não será preciso que os alunos copiem o texto produzido coletivamente. O objetivo maior desta sequência é a realização de uma atividade de elaboração de texto com o foco na qualidade da linguagem que se escreve. (SÃO PAULO, 2014, p. 253-255).

Na sequência do 3º ano, o tema tratado é “Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu”. Neste documento, a iniciação é feita pelas expectativas de aprendizagem. Depois há uma justificativa pela escolha do gênero, pautada numa lista de ações que visam respaldar esta escolha:

Espera-se que ao desenvolver esta sequência os alunos aprendam a:

- Ler, por conta própria, textos de divulgação científica.
- Consolidar os procedimentos de leitor relacionados à leitura feita com o propósito de estudar (textos de divulgação científica): buscar, localizar, selecionar e comparar informações; resumir; defrontar-se com textos difíceis.
- Gostar de aprender, de investigar e aprofundar-se num tema e discuti-lo com seus colegas.

Por que uma sequência que envolve a leitura de textos de divulgação científica?

Nos projetos desenvolvidos no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 1º e 2º anos, as situações de leitura estavam centradas no professor. Embora nesta sequência ele seja modelo, a intenção é que os alunos tenham ainda mais condições de começar a utilizar os procedimentos de leitura por conta própria.

É muito comum supor que, depois que o aluno apresenta uma escrita alfabética, basta entregar-lhe um texto e mandá-lo estudar para que ele imediatamente saiba o que fazer. Para estudar e aprender a partir de um texto é preciso:

- Defrontar-se com textos difíceis.
- Encontrar as informações e selecioná-las: consultando índices ou sumários de livros, revistas, jornais ou sites de busca na internet.
- Elaborar perguntas e hipóteses que imagina que serão abordadas e respondidas pelo texto, a partir do título, das imagens, etc.
- Fazer a primeira leitura do texto não se detendo nas palavras difíceis. Seguir adiante para ver se o próprio texto ajuda a entender a palavra.
- Assumir, durante a leitura, uma atitude de interrogar o texto, formulando hipóteses sobre sua significação, a partir do que sabe sobre o assunto, sobre o gênero textual, sobre o autor, etc., bem como da situação comunicativa.
- Ler e reler o texto, buscando respostas para suas perguntas, procurando informações que confirmem suas hipóteses iniciais ou as que foram construídas ao longo da leitura do texto.
- Ler e reler o texto: identificando palavras-chave que auxiliem a localização de informações relevantes; localizando a ideia ou o conceito principal de um texto ou de um parágrafo; grifando as principais ideias; fazendo anotações que ajudem a lembrar o conteúdo principal.
- Resumir: reorganizando as informações; destacando o que considera essencial.

- Comparar informações de diferentes textos.

O desenvolvimento desta sequência tem como princípio norteador os procedimentos de estudo, ler para saber mais, permitindo ao aluno ampliar sua competência de ler para estudar, como: formular perguntas a si mesmo, interessar-se e querer saber mais sobre um assunto, gostar de aprender. (SÃO PAULO, 2014, p. 211-212, 214).

As três sequências didáticas descritas foram trabalhadas durante a realização desta pesquisa, sendo acompanhadas pela pesquisadora, desde o planejamento por parte das professoras de determinadas atividades destas sequências, de acordo com as propostas sugeridas no Guia. O detalhamento das atividades contidas no Guia encontra-se nos Anexos A, B e C.

O subitem seguinte trata do planejamento realizado pela pesquisadora para o acompanhamento e coleta de dados para esta pesquisa.

4.4 Sujeitos da pesquisa: proposta da sequência de atividades para acompanhamento da prática do professor

O acompanhamento do planejamento e da prática em sala de aula dos docentes foi realizado com dez professoras do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado de São Paulo, por meio de entrevistas semiestruturadas, que se aproximam de situações de conversação e têm roteiro previamente elaborado, embora seja possível inserir perguntas, gravada em áudio, e de entrevistas estruturadas, com questões preestabelecidas. Elas aconteceram na própria Unidade Escolar, no horário de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC, uma vez por semana, durante dois meses.

O ATPC é destinado à formação continuada do professor e é de cumprimento obrigatório, pois complementa a jornada de trabalho. É coordenado pelo Professor Coordenador, o qual é indicado ou escolhido por meio de processo seletivo para exercer tal função gratificada. Por vezes, o tempo disponibilizado para a pesquisadora neste horário de atividade com os professores era alterado, em razão de demandas imprevistas ou necessidades próprias da UE.

Para preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa, será usada para cada um deles a letra "P", seguida de um numeral, de forma progressiva (ex.: P1, P2 etc.). O grupo de professoras participantes da pesquisa possui, em sua totalidade, formação em nível superior de Pedagogia ou Normal Superior, tendo, a maioria, cursado o

Magistério no Ensino Médio. Dentre as instituições nas quais já exerceram a função docente, estão as escolas públicas municipais e estaduais. Grande parte acumula cargo em outras Unidades Escolares, tanto da mesma Rede de Ensino quanto de outras, tendo a maioria ingressado por meio de aprovação em concurso público.

A forma de acompanhamento da prática do professor na aplicação das três sequências didáticas propostas no Guia foi elaborada, conforme se pode visualizar no Quadro 5, intitulado Sequência de Atividades para o Acompanhamento do Agir do Professor em Situação de Ensino a partir de Sequências Didáticas de Gêneros Textuais, a seguir.

Quadro 5- Sequência de atividades para o acompanhamento do agir do professor em situação de ensino a partir de sequências didáticas de gêneros textuais

Sequência de atividades	Orientações didáticas
Apresentação e proposta da pesquisa	No momento do ATPC, reunir os professores para apresentar a proposta e explicar os procedimentos que serão realizados e que necessitarão da participação de todos os interessados.
Atividade inicial: Levantamento dos conhecimentos prévios sobre sequências didáticas Entrevista semiestruturada	Divisão em três grupos de professores de diferentes séries. Entregar diferentes textos de estrutura próxima da SD como plano de aula, planejamento, lista de atividades, entre outros para que selecionem aqueles que acreditem ser sequências didáticas. Pedir para que socializem os critérios que utilizaram para fazer esta seleção. Nortear a discussão a partir das questões: a) O que são sequências didáticas? Como se organizam? b) Para que servem as sequências didáticas? c) Quando você começou a trabalhar com sequências didáticas? Você recebeu alguma orientação sobre o que eram as sequências e como trabalhá-las? Registrar as respostas.

Observação do planejamento e semanário	<p>Verificar no planejamento do 1º ao 3º ano a sequência didática elaborada para o semestre, levantando os temas e atividades propostas. Depois observar a articulação realizada ao distribuir as atividades no semanário considerando proposta, materiais e tempo.</p> <p>Realizar o registro desta observação.</p>
<p>Acompanhamento da prática</p> <p>Entrevista estruturada</p>	<p>A partir de uma das atividades planejadas, pedir para que relatem como ocorreu, segundo este roteiro de questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Houve alguma mudança nos encaminhamentos e realização desta etapa da sequência em relação ao planejado no semanário? b) Durante a atividade teve que utilizar algum outro recurso, incluir ou excluir algo? c) Os alunos realizaram a atividade conforme a proposta e como você esperava? d) Quais foram as dificuldades em trabalhar com esta atividade? e) Você considera esta atividade como uma etapa importante que contribuirá para o conhecimento e aprendizado do gênero textual pelos alunos? f) Observando a sequência inteira e considerando as atividades já realizadas, acredita que esta é uma sequência adequada para o ensino de gêneros para seus alunos? Se pudesse modificá-la, alteraria alguma atividade? <p>Recolher os registros</p>
Avaliação	<p>Dividir os professores em grupo por série.</p> <p>Propor a seguinte questão:</p> <p>Como avaliam que a sequência didática atingiu os objetivos e foi bem sucedida?</p> <p>Entregar para cada grupo duas sequências didáticas de mesmo tema, mas centradas em procedimentos distintos quanto a apresentação dos módulos e utilização do gênero, pedindo que analisem e verifiquem</p>

	<p>qual delas é possível conseguir resultados mais possíveis e positivos segundo os objetivos inicialmente propostos.</p> <p>Realizar o registro da discussão.</p>
<p>Avaliação dos encontros para esta pesquisa</p>	<p>Entregar impressas as seguintes questões:</p> <p>a) O conteúdo e forma com que os assuntos tratados trouxeram alguma contribuição? Quais?</p> <p>b) Houve alguma mudança na maneira como compreende e concebe a SD?</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Consiste no acompanhamento do uso do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas pelas professoras na elaboração de planos de aula a partir das sequências didáticas por eles propostas, questionando-se a aplicação (viabilidade) dos referidos planos e como se relacionam com o que foi planejado. Ao longo da pesquisa, realizaram-se as entrevistas, para coletar informações necessárias à análise.

A análise consiste na apreciação das interpretações formuladas pelas docentes, ao responder aos questionamentos das entrevistas, sendo suas respostas usadas na resolução das perguntas de pesquisa apresentadas na Introdução deste volume.

4.5 Coleta de dados

Esta pesquisa se propõe como pesquisa-ação e pesquisa colaborativa, conforme apresentação na Introdução desta dissertação. Segundo Thiollent (1997), o maior objetivo da pesquisa-ação é proporcionar novas informações, gerar e produzir conhecimentos que tragam melhorias e soluções para toda a organização. Sobre a pesquisa colaborativa, em que a construção de conhecimentos ocorre por meio de processos que investigam na ação e com os professores, sujeitos da pesquisa, para o levantamento de dados que serão gerados cooperativamente, resultando numa construção de conhecimentos realizada a partir da participação ativa dos participantes em proveito de transformações na realidade.

Isso posto, no processo de coleta de dados, o ambiente e seus sujeitos são partes essenciais para o pesquisador observar, acompanhar e realizar sua intervenção. Na pesquisa qualitativa, a forma como os dados são coletados é a da comunicação entre sujeitos, e o tratamento dos dados é feito por meio da interpretação com base nas fundamentações teóricas que os sustentam:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14, *apud* BALDISSERA, 2001, p. 5).

Em resumo, o ambiente, em que ocorreu esta pesquisa, é uma escola pública, as observações para produção de dados foram realizadas em oito encontros, no horário de trabalho coletivo para formação continuada (ATPC), e os sujeitos são dez professoras do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Neste ambiente, a fonte para coleta de dados foi direta, e o pesquisador foi parte fundamental do processo. A forma metodológica adotada foi a de ação investigativa e diagnóstica, a fim de se auxiliar na compreensão do agir dos docentes em situação de trabalho, acarretando em proposições formativas. Contudo, diante dos imprevistos associados à própria demanda de trabalho e rotina escolar, não foi possível chegar aos resultados dos problemas levantados, o que caracterizou, por fim, esta pesquisa como uma proposta de pesquisa-ação e pesquisa colaborativa.

A partir da questão sobre o modo de agir das professoras no trabalho com sequências didáticas de leitura e escrita de gêneros textuais, buscou-se investigar, no próprio ambiente de trabalho, as relações entre os professores, os documentos prescritivos e sua relação com o trabalho docente, e a prática pedagógica, para se compreender a relação entre seu fazer ideal e real, juntamente com os instrumentos do seu agir, de forma contextualizada.

A participação da pesquisadora no momento formativo dos professores (ATPC) possibilitou a observação, a interação e a abordagem ao grupo, além do acompanhamento periódico, que permitiu a coleta dos dados desta pesquisa.

Thiollent (1997) afirma que o método qualitativo da pesquisa-ação é a proposta que busca um real entendimento dos problemas e que, se necessário, aprofunda-se no estudo de cada um deles.

Em relação às análises, deu-se início pelas sequências didáticas propostas no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, especificamente, por uma atividade de cada sequência. Esta análise foi realizada de acordo com a proposta do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), levando-se em consideração como as etapas das sequências didáticas se articulam e direcionam a práxis docente com base nas concepções da Semiologia do agir. Retomando o modelo das SD e a relação do trabalho com gêneros textuais na escola, apresentados por Schneuwly e Dolz (2004), e na perspectiva do ISD de Bronckart (1999), foi investigado o conhecimento e a formação por parte dos professores a respeito do trabalho com SD e os gêneros textuais como instrumentos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, e como são utilizados em sala de aula, uma vez que essas SD são predeterminadas por materiais do programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo.

Em seguida, apresenta-se a análise dos relatos coletados para esta pesquisa a fim de se realizar um comparativo entre as prescrições dos documentos e o agir docente. Tal análise foi realizada em conformidade com as pesquisas do grupo ALTER, que visam compreender as relações entre textos, atividade docente e agir em situação de trabalho e com os conceitos da Clínica da Atividade. O intuito é compreender como ocorre o processo de apropriação dos documentos prescritivos, em particular das SD de gêneros textuais para o ensino das capacidades languageiras como instrumento no agir docente.

Os dados desta pesquisa visam, em um primeiro momento, destacar como as sequências didáticas são apresentadas, entendidas e utilizadas pelas professoras. Em um segundo momento, como ocorre o agir docente no uso e na aplicação destas sequências, por meio do acompanhamento do planejamento e dos relatos coletados na aplicação de três SD, em grupos de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, ao longo de 2 meses no ano de 2017.

4.6 Análise das sequências didáticas de leitura e escrita de gêneros textuais do 1º ao 3º ano do EF

Para atender aos objetivos desta pesquisa, que investigou o agir de professoras, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, no planejamento e na aplicação de sequências didáticas de leitura e escrita de gêneros textuais, verificando a relação do trabalho prescrito e do realizado, foi necessário:

- Conhecer os documentos prescritivos de sequências didáticas e como são apresentados e entendidos pelo professor;
- Verificar se o professor aparece como protagonista ou não nesses documentos;
- Verificar as capacidades necessárias para que o professor possa desenvolver as sequências didáticas em seu trabalho;
- Identificar as dificuldades dos professores sobre sequências didáticas;
- Apresentar uma proposta de formação de professores do EF I para a apropriação das sequências didáticas.

Para alcançar os objetivos traçados, planejou-se uma sequência de atividades, já demonstrada no Quadro 5 - Sequência de atividades para o acompanhamento do agir do professor em situação de ensino a partir de sequências didáticas de gêneros textuais (p. 74, 75 e 76).

Os dados foram coletados no segundo semestre de 2017, de acordo com as etapas e instrumentos apresentadas no Quadro 5. As análises das respostas serão apresentadas mais adiante, juntamente com as questões.

As três sequências didáticas de leitura e escrita de gêneros textuais para cada ano/série propostas para o terceiro bimestre no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas são as seguintes: a) 1º ano: Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças; b) 2º ano: Era uma vez um conto de fadas; c) 3º ano: Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu.

Para realizar a análise de textos sobre e no trabalho educacional para identificar as figuras interpretativas do agir, resgatam-se os procedimentos de análise e interpretação apresentados por Bronckart e Machado (2004): análise linguístico-discursiva e interpretativa com base na Semiologia do agir. O primeiro envolve o levantamento do contexto sócio-histórico na produção de textos, análise do plano global dos textos e sua infraestrutura. O segundo envolve os resultados das análises reinterpretados conforme as categorias de uma semântica do agir a partir da atividade e ação coletivas e individuais de acordo com as dimensões como motivacionais, intencionais e dos recursos.

4.6.1 Contexto de Produção

Em relação ao contexto sócio-histórico, o documento prescritivo analisado é o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor, que é parte integrante do Programa Ler e Escrever, elaborado no período de 1994 a 2002, como forma de obter melhoria dos resultados que avaliações como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico) e INAF (Índice Nacional de Analfabetismo) revelavam, como a deficiência da competência leitora e escritora do aluno ao final do Ciclo I da Educação Básica no Município de São Paulo. Assim, sua elaboração foi para atender uma necessidade observada pelo grupo de alunos de uma cidade em específico.

Este Guia, para cada ano e série, apresenta uma organização dividida em projetos e sequências. Limitando-se nas três sequências didáticas acompanhadas no período desta pesquisa, as quais apresentam estruturas semelhantes, pois estão organizadas em etapas subdivididas em atividades – Anexos A, B e C. Iniciam por um texto que descreve os objetivos gerais e justificam a escolha do tema. Depois seguem as atividades que são sempre organizadas por objetivos, planejamento e encaminhamento.

Nos Quadros 6, 7 e 8 apresentar-se-á a organização e proposta de uma atividade de cada sequência didática do 1º ao 3º ano/série do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para que seja dada continuidade à análise.

Quadro 6 – Atividade 1B - Apresentação do projeto e do produto final da sequência didática “Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças”, do 1º ano

Objetivo
Conhecer as etapas do projeto e o produto final.
Planejamento
Organização do grupo: os alunos devem ser organizados em duplas, inicialmente e depois deverão ficar em roda, sentados no chão. (Caso não haja espaço na sala realizar a roda em outro local como parque, quadra, biblioteca...)
Materiais necessários: papel pardo e canetas (pincel atômico) para a elaboração do cartaz com as etapas.
Duração aproximada: 50 minutos
Encaminhamento

Convidar os alunos a observarem o cartaz elaborado na Atividade 1A que deverá estar exposto no mural para apreciarem.

Retornar à sala de aula e organizar uma roda de conversa de forma que se recuperem algumas das ideias e informações discutidas na aula anterior. Durante a conversa, aproveite para incentivá-los a querer saber mais sobre esse tema ao perguntar, por exemplo: O que acham de estudarmos mais sobre a cultura de alguns povos indígenas? Como será o dia a dia das crianças? Será que elas gostam de fazer as mesmas coisas que vocês? E a brincadeira, qual será a preferida? Onde será que moram?

Após ouvir as crianças compartilhe a ideia de desenvolver um projeto sobre a cultura de dois povos indígenas de modo que se conheça mais sobre o cotidiano das crianças indígenas.

Informe que durante o projeto vocês irão ler vários tipos de textos, escrever informações para organizar, ao final, um mural, semelhante ao que fizeram na aula anterior, para expor imagens e legendas sobre o que estudaram, porém mais completo para compartilhar com outras crianças os saberes construídos.

Elabore um cartaz levantando, junto com os alunos, as etapas e a previsão do tempo para o desenvolvimento dos trabalhos e deixe exposto na sala.

Fonte: SÃO PAULO (2014, p. 145-146)

Quadro 7 – Atividade 1 - Leitura pelo professor – Leitura e comparação de duas versões da mesma história: Chapeuzinho Vermelho da sequência didática “Era uma vez”, do 2º ano.

Objetivos
Aproximar-se da linguagem característica do gênero contos de fadas. Comparar formas diferentes de expressar o mesmo conteúdo em duas versões de contos de fadas.
Planejamento
Organização do grupo: coletivamente. Materiais necessários: as duas versões de Chapeuzinho Vermelho que constam do livro de textos. Duração aproximada: 30 minutos cada vez.
Encaminhamento

Prepare a leitura antes da aula, observe em cada uma das versões quais foram os recursos usados pelos escritores para tornar o texto atraente: se incluem descrições que permitam imaginar as personagens ou os cenários, utilizam expressões que enfatizem a importância de determinadas passagens, criam imagens para descrever sentimentos ou dar ideia da magnitude de determinado acontecimento e assim por diante (professor, prepare esse momento com muito critério).

Capriche na preparação da leitura em voz alta: o ritmo, a entonação e a dramaticidade são importantes para garantir o envolvimento das crianças.

Explique aos alunos que ouvirão a leitura de uma história que já conhecem, contada por dois autores diferentes. Ambas estão bem escritas e eles devem observar como os autores fazem para tornar o texto mais interessante.

Explique que cada autor “lança mão” de estratégias próprias para escrever seu texto, isto é, enquanto escreve pensa em “marcas linguístico/ discursivas” que caracterizam seus textos. Você deve sinalizar essas marcas enquanto lê.

Leia cada versão em um dia, reservando um tempo no final para discutir as formas utilizadas pelo autor para tornar a história mais interessante e prender a atenção dos leitores.

Permita que os alunos se posicionem, colocando suas impressões acerca dos recursos linguísticos utilizados pelos autores.

Comente com os alunos os trechos mais bem escritos e anote-os, se achar necessário.

Fonte: SÃO PAULO (2014, p. 271-272)

Quadro 8 – Atividade 1A- – Apresentação do tema da sequência didática “Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu”, do 3º ano

Objetivos
Interessar-se pelo tema. Expor suas ideias a respeito do sistema solar e outros temas da astronomia.
Planejamento
Organização do grupo: primeiramente, os alunos devem ser organizados em roda para que possam falar sobre o assunto. Em seguida, realizarão a atividade individualmente em suas carteiras. Materiais necessários: lápis colorido, lápis preto e papel, tintas, cola etc. Duração aproximada: 50 minutos
Encaminhamento

Em roda, converse com os alunos e conte-lhes que irão estudar sobre o sistema solar e seus mistérios. Incentive-os a falar o que sabem sobre o assunto questionando sobre filmes a que assistiram, desenhos animados que conhecem nos quais o sistema solar aparece. Nesse momento, é importante que você registre as falas dos alunos, pois trata-se de um levantamento prévio sobre o assunto que permitirá a você selecionar textos, revista e, ou, livros mais adequados para serem estudados durante a sequência dessa atividade.

Monte uma bancada com materiais diversos como: canetinha, lápis de cor, lápis preto, papéis coloridos, cola, tintas... e, com os alunos de volta em suas carteiras, peça para que escolham o material que vão usar para desenhar:

a Terra, o Sol e a Lua;

o lugar da Terra onde acham que estamos;

os nomes dos planetas ou outros corpos celestes que conheçam.

Eles podem colorir, fazer setas, indicar os movimentos. Diga-lhes que é muito importante que façam de acordo com suas ideias, pois esse desenho, juntamente com o registro escrito realizado durante a roda, servirá para que, no final da sequência, possam avaliar o quanto aprenderam. Além de servir como uma rica fonte de informação para você planejar seu trabalho e avaliar o percurso de aprendizagem da classe.

O professor deverá ficar atento aos registros produzidos pelas crianças, auxiliando-as sempre que necessitarem.

Guarde os desenhos para que sejam retomados no final da sequência.

Fonte: SÃO PAULO (2014, p. 216-217)

4.6.2 Análise das atividades das sequências – nível organizacional e enunciativo

O plano global e sua identificação, conforme relatam Bronckart e Machado (2004), deve focar na forma dialógica de sua estrutura composicional com fim específico de acordo com a intenção representativa do autor e de seus destinatários, cuja análise de textos ocorre em três níveis: o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico (do agir).

As atividades apresentam uma organização padrão com o título antecedido por um número e letra que ordena a progressão das propostas e são divididas em três partes: Objetivos, Planejamento e Encaminhamentos, finalizando, em alguns casos, em Dicas para o professor. Observa-se um tipo de discurso interativo, o qual Machado e Bronckart (2009) detalham que a análise no nível enunciativo reflete sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa, em geral caracterizada pelo alto uso

de unidades linguísticas como marcas de pessoa, de dêiticos de lugar e espaço, inserção de vozes e de modalizadores do enunciado, subjetivos e adjetivos como:

I- Organizadores temporais

Após ouvir as crianças compartilhe a ideia de desenvolver um projeto sobre a cultura de dois povos indígenas de modo que se conheça mais sobre o cotidiano das crianças indígenas. Atividade 1B (São Paulo, 2014).

Durante a conversa, aproveite para incentivá-los a querer saber mais sobre esse tema ao perguntar, por exemplo: O que acham de estudarmos mais sobre a cultura de alguns povos indígenas? Como será o dia a dia das crianças? Será que elas gostam de fazer as mesmas coisas que vocês? E a brincadeira, qual será a preferida? Onde será que moram? Atividade 1B (São Paulo, 2014).

II- Anáforas pronominais

Em roda, converse com os alunos e conte-**lhes** que irão estudar sobre o sistema solar e seus mistérios. Atividade 1A (São Paulo, 2014).

Eles podem colorir, fazer setas, indicar os movimentos. Diga-**lhes** que é muito importante que façam de acordo com suas ideias, pois esse desenho, juntamente com o registro escrito realizado durante a roda, servirá para que, no final da sequência, possam avaliar o quanto aprenderam. Atividade 1A (São Paulo, 2014).

Quanto às formas linguísticas organizadas que constituem a estrutura composicional do gênero relativas às sequências textuais, pode-se afirmar que nos encaminhamentos destas atividades das SD é predominante a sequência do tipo injuntiva. De acordo com Bronckart (1999), a opção pela sequência injuntiva para compor um gênero textual implica o objetivo de querer “fazer agir” o interlocutor numa direção específica, apontada pelo texto. A ação, portanto, visa diretamente ao interlocutor. O mecanismo linguístico mais empregado para indicar a concretização desses enunciados que incitam à ação são os verbos no modo imperativo, que podem aparecer também de forma implícita. Entretanto, esse não é o único recurso utilizado, pois orações com verbos modais (dever, ter que), verbos no futuro do presente (colocará, deverá, será) e no infinitivo (mexer, juntar, acrescentar) também são muito comuns. Por exemplo:

I- Verbos Imperativos

Elabore um cartaz levantando, junto com os alunos, as etapas e a previsão do tempo para o desenvolvimento dos trabalhos e deixe exposto na sala. Atividade 1B (São Paulo, 2014).

Comente com os alunos os trechos mais bem escritos e anote-os, se achar necessário. Atividade 1 (São Paulo, 2014).

II- Verbos no Infinitivo

Convidar os alunos a observarem o cartaz elaborado na Atividade 1A que deverá estar exposto no mural para apreciarem. Atividade 1B (São Paulo, 2014).

Retornar à sala de aula e organizar uma roda de conversa de forma que se recuperem algumas das ideias e informações discutidas na aula anterior. Atividade 1B (São Paulo, 2014).

III- Verbos no Futuro do Presente

O professor **deverá** ficar atento aos registros produzidos pelas crianças, auxiliando-as sempre que necessitarem. Atividade 1A (São Paulo, 2014).

Por poder se dirigir a diferentes públicos, pessoas e/ou grupos, os textos injuntivos mantêm certa neutralidade no tratamento. Muitas vezes, utiliza o pronome “você” para se dirigir ao leitor ou ao nome representativo de um grupo, como no caso, professor:

- **Você** deve sinalizar essas marcas enquanto lê.
- **Professor**, prepare esse momento com muito critério. Atividade 1 (São Paulo, 2014).

Portanto, na maioria dos casos, o pronome está implícito e a terminação verbal garante a quem se destina. A injunção se caracteriza por estabelecer um processo de interação que compreende emissor, texto e receptor. O enunciador elabora comandos e/ou sugere a adoção de atitudes ou comportamentos, transmitindo conhecimentos de forma sistematizada, na perspectiva de que o interlocutor concretize uma situação específica, pois o considera apto para isso. Nesse sentido, Bronckart (1999) destaca que as sequências têm um estatuto basicamente dialógico, uma vez que se fundamentam em decisões interativas.

4.6.3 Análise das atividades das sequências – nível semântico

O plano global auxilia na identificação dos tipos de agir os actantes principais que são colocados em cena pelo texto. Na análise dos textos prescritivos, como as sequências didáticas e suas atividades contidas no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, é possível compreender como o agir do professor é revelado e interpretado. A partir do plano global, pode-se identificar dois agires: o agir prescritivo - identificado como o autor institucional e seu alvo, o professor, com endereçamento explícito (“Caro professor”; “Dicas para o professor”); e o agir decorrente identificado nos encaminhamentos das atividades, sendo realizado a medida em que o documento é posto em prática nas escolas pelos professores.

A partir do relacionamento da linguagem empregada com o trabalho educacional a que o nível semântico permite, foi possível identificar as figuras interpretativas da atividade do professor nas três atividades das sequências didáticas selecionadas e elaborar o Quadro 9, que apresenta a função semântica atribuída ao principal protagonista – o professor.

Quadro 9- Estatuto sintático-semântico dos protagonistas centrais

Protagonista	Função sintática	Função semântica	Verbo
Professor	Sujeito	Agentivo	Convidar
	Sujeito	Agentivo	Retornar
	Sujeito	Agentivo	Ouvir
	Sujeito	Agentivo	Informe
	Sujeito	Agentivo	Elabore
	Sujeito	Agentivo	Prepare
	Sujeito	Agentivo	Capriche
	Sujeito	Agentivo	Explique
	Sujeito	Agentivo	Leia
	Sujeito	Agentivo	Permita
	Sujeito	Agentivo	Comente
	Sujeito	Agentivo	Converse
	Sujeito	Agentivo	Monte
	Sujeito	Agentivo	Guarde
	Sujeito	Instrumental	Deverá ficar

Fonte: Elaboração conforme Bronckart e Machado (2004, p. 153)

Partindo da análise realizada, observa-se o professor como protagonista e responsável pela maioria das ações, uma vez que ele sempre ocupa a função sintática de sujeito e função semântica agentiva. Entretanto, é possível dizer que este protagonismo pode não ser real, porque o papel atribuído ao professor a partir de um documento de autor institucional é de executor do que foi prescrito, não sendo responsabilizado por um agir real. Assim, pode-se afirmar que o professor é tratado como um agente e não como um ator (MACHADO; BRONCKART, 2009), uma vez que executa os planejamentos e encaminhamentos didáticos propostos pelo Guia de Planejamento e Orientações Didáticas.

Enfim, mesmo que esse Guia venha subsidiar o trabalho do professor em sala de aula, não o tornam como um ator real, com motivos e intenções próprias, mas sim como um agente do processo de execução das prescrições.

4.7 Análise das entrevistas

O quarto objetivo específico desta pesquisa foi identificar as dificuldades dos professores sobre sequências didáticas. Para isso, foi colocada em prática a proposta da sequência de atividades para acompanhamento da prática do professor conforme apresentado no Quadro 5, com a realização de entrevistas.

Realizaram-se três entrevistas, da qual a primeira foi semiestruturada e gravada em áudio, permitindo que fossem realizadas outras perguntas além das pré-estabelecidas, conforme as respostas. As outras duas ocorreram através de questionários (entrevista estruturada) para serem respondidos durante o ATPC.

Para a análise, a entrevista 1 foi transcrita de acordo com as normas de Marcuschi (1986), conforme Apêndice A, p. As respostas foram organizadas em categorias. As demais entrevistas tiveram suas respostas quantificadas e qualificadas também conforme as categorias para posterior análise.

4.7.1 Entrevista 1

Ao realizar a atividade inicial para o levantamento dos conhecimentos prévios sobre sequências didáticas, embora no planejamento de aplicação deste questionário tenha havido uma proposta prévia, esta pesquisadora planejou os materiais e a

organização para formação de três grupos de professoras, que se organizaram na biblioteca, porém, não havendo espaço suficiente para colocação de mesas, resultou em dois grupos.

Por meio desta proposta, os grupos receberam diferentes textos, entre eles, algumas sequências didáticas para identificação. Durante a atividade separaram determinados textos justificando a suas escolhas e realizaram uma discussão a partir das questões da entrevista semiestruturada, conforme Apêndice A, p. 132.

Para entender como os professores concebem a SD e quais as dificuldades que possuem ao trabalhá-las, de acordo com o objetivo desta pesquisa em identificar as dificuldades das professoras sobre as sequências didáticas, obtivemos como dados:

Quadro 10 – Organização das respostas da entrevista sobre as sequências didáticas

Categorias	Respostas
Conceito das SD	- Projeto sem produto final - Modalidades organizativas - Estrutura em que se organizam as atividades
Dificuldades	- Curtas - Contém poucas atividades - Não atende diferentes níveis
Orientação e conhecimento das SD	- Livros didáticos - Documentos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A respeito do conceito de SD que as professoras possuem, as respostas apresentadas no quadro foram as que mais apareceram na entrevista, apontando um conceito acerca das sequências didáticas como herança de formações ou contato de materiais embasados nos PCN dos primeiros Ciclos do Ensino Fundamental, ou até mesmo ele próprio. Ao definir o que é projeto, justificando a sua escolha ou não dentre

os documentos que fazem parte das sequências didáticas, nota-se um certo conforto ao caracterizá-lo, uma vez que sua estrutura própria e etapas é de fácil percepção e domínio de todas, principalmente, ao dizer que o projeto possui objetivo compartilhado tal qual os PCN descrevem.

A falta de clareza que os PCN dos dois primeiros Ciclos do Ensino Fundamental trazem a respeito do tratamento didático dos conteúdos contribuiu para a disseminação de equívocos na compreensão e uso das sequências didáticas.

Esse volume dos PCN revela sobre o tratamento didático:

A seguir são apresentados alguns princípios e orientações para o trabalho didático com os conteúdos, visando o alcance dos objetivos propostos para a área. Parte-se da concepção de que determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem um tratamento didático específico, ou seja, há uma estreita relação entre o que e como ensinar. Mais do que isso: parte-se do pressuposto de que a própria definição dos conteúdos é uma questão didática que tem direta relação com os objetivos colocados. (BRASIL, 1997, p. 37)

Se no volume dos PCN dos dois primeiros Ciclos do Ensino Fundamental não há uma menção em como pode se configurar este tratamento didático específico, o dos ciclos finais, embora se aproxime mais dos conceitos genebrinos das sequências didáticas, traz a menção dos seus pesquisadores, mas não o contexto e os aportes teóricos que estavam sendo produzidos. Assim, há uma dificuldade em sustentar os argumentos para determinadas escolhas, sendo as atividades sequenciadas (não observando a relação entre elas e nem seu desenvolvimento) como critério de seleção.

A planificação de uma sequência didática apresenta uma certa complexidade, pois articula o conhecimento científico/teórico em conhecimento ensinável, a chamada transposição didática externa que, descrito por Machado e Bronckart (2009), é a passagem dos saberes científicos aos saberes a ensinar. De acordo com Dolz, Gagnon e Canelas-Trevisi (2009, apud BARROS, 2012, p. 13):

A sequência didática (inserida no que os pesquisadores de Genebra denominam de transposição didática externa³) necessita de planejamento, diagnósticos iniciais, objetivos coerentes de cada módulo, articulação entre objetivos traçados e atividades propostas, criatividade e coerência na elaboração de atividades, tarefas e dispositivos didáticos, além de uma boa formação linguístico-

³Barros (2012, p. 13) explica que a transposição didática externa parte dos objetos do saber úteis externo à escola para constituir novos objetos escolares sendo eficazes por serem mais significativos para os alunos.

discursiva para visualizar os objetos de ensino que cada gênero de texto pode mobilizar e, evidentemente, saberes científicos e disciplinares em relação à prática linguageira que conduzirá as atividades da SD. Essa complexidade pode ser atenuada quando se vai construindo esse instrumento no decorrer da intervenção, uma vez que ela própria vai mostrando as possibilidades de se fazer um trabalho mais eficiente e mais direcionado ao contexto de atuação.

Observa-se que temas e algumas estratégias de leitura e escrita, principalmente para a alfabetização, foram citadas como próprios exemplos de sequências didáticas, não as reconhecendo nos textos dados como se nota nas falas de duas professoras:

P1 – “Exemplo, nossa sequência didática trabalhamos poemas, nós escolhemos alguns poemas e trabalhamos com texto fatiado, trabalhamos a leitura, o completar das palavras, reescrita de um trecho,

P2 - de leitura de escrita...na oralidade /.../ depende da sequência é focado mais a leitura e escrita... dicionário para trabalhar mais a parte ortográfica ao trabalhar uma sequência didática com gênero.”

Esses aspectos denotam a necessidade de um conhecimento do contexto e articulação das sequências didáticas, pois sua caracterização vai além de sua estrutura, estando associadas, conforme Schneuwly (2004) ao planejamento, diagnósticos, objetivos coerentes de cada módulo, articulação entre objetivos traçados e atividades propostas, criatividade e coerência na elaboração de atividades, tarefas e dispositivos didáticos.

Quanto à dificuldade em se trabalhar com sequências didáticas, foi unânime ao expressarem que a heterogeneidade em sala traz complicações acerca do alcance dos objetivos e execução de algumas propostas dentro das sequências didáticas, pois antecipam que determinadas atividades não podem ser aplicadas a todos os alunos da mesma maneira, tendo que adequá-las ou ampliá-las. Além disso, esse exercício de adequação e busca de atendimento pleno no desenvolvimento da aprendizagem parece gerar um desgaste entre os docentes.

Uma SD que não atenda a todas as demandas e que não considera o número elevado de alunos por sala faz o professor criar o conceito de que é o próprio instrumento a causa de sua dificuldade e não a falta de apropriação do instrumento, pois as SD, como descritas nesta pesquisa, consistem em importante recurso para o trabalho do professor e para sua efetiva utilização e vantagem na ação pedagógica. É necessário que o docente conheça o seu fundamento e os parâmetros que fundamentam sua elaboração para que possa assumir uma atitude avaliativa e crítica

pertinente para seu uso e adequação, principalmente, em relação às sequências pré-estabelecidas nos documentos.

Aliás, outro ponto considerável para discussão são os documentos que já trazem sequências didáticas para o trabalho com gêneros para serem utilizados com os alunos. Nesta pesquisa, observou-se o uso dos documentos como o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo, que têm seus objetivos relacionados para atender os problemas de aprendizagem revelados pelas avaliações em nível estadual.

Um dos princípios da SD é partir das dificuldades dos alunos de determinada sala de aula, de determinada escola, bairro e município e saber como lidar com documentos que tratam de dificuldades de forma abrangente para atender grande parte das variáveis que podem intercorrer nas inúmeras escolas de todo o estado. Com essa questão, tem-se que evidenciar as considerações sobre como as SD foram apresentadas e/ou como tomaram conhecimento, por parte dos professores, deste instrumento.

Para ressaltar a importância do conhecimento dos documentos prescritivos, retomar-se-á o que descreve Amigues (2004), de que “a ação do professor é naturalmente considerada do ponto de vista prescritivo ou normativo da instituição,” cuja eficácia estaria entre o que é considerado como objetivo de aprendizagem para determinada instituição e o alcance desta expectativa por parte dos alunos.

Corroborando com Amigues (2004), Souza-e-Silva (2010) esclarece que as prescrições não apenas direcionam a ação docente, mas também se constitui em sua atividade podendo ser insuficientes e, assim, resignificadas a partir de concepções construídas em meios coletivos e/ou autoprescritas, redefinindo para cada um o que será levado para sala de aula.

Machado (2010) esclarece que o trabalho do professor é constituído de várias atividades em diferentes situações e se utiliza dos conceitos de Clot (1999) para caracterizá-lo como:

[...] é atividade orientada por prescrições de vários níveis institucionais, do sistema educacional mais amplo aos sistemas de ensino e por modelos de agir historicamente construídos por seu coletivo de trabalho; é tratada pelas prescrições de forma impessoalizada, já que as prescrições são dirigidas a todos os trabalhadores, para qualquer situação de trabalho; é uma atividade instrumentada, pois o professor se utiliza de instrumentos materiais ou simbólicos, derivados de artefatos, a fim de atingir seus objetivos. (MACHADO, 2010, p. 165).

Com estas definições, observa-se que o conhecimento dos documentos prescritivos se faz necessário, pois dirige o trabalho docente sendo considerados como artefatos para o seu agir e, quando apropriados como instrumentos, acarretam na construção de variados saberes em relação ao ensino.

A partir desse contexto, destaca-se a importância do conhecimento dos documentos prescritivos para o trabalho docente, pois ao se constituírem como instrumentos, contribuem para o desenvolvimento dos alunos e seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

4.7.2 Entrevista 2

Ainda visando atender ao objetivo de identificar as dificuldades dos professores sobre sequências didáticas, foi dada continuidade às propostas da sequência de atividades para acompanhamento da prática do professor, conforme apresentado no Quadro 5, com a observação do planejamento e semanário e o acompanhamento da prática. Em ambas as propostas, os dados foram coletados através da entrevista estruturada apresentada no Apêndice B, p. 135.

Para entender como o professor compreende as prescrições que tem para utilizar a sequência didática e como organiza e utiliza os documentos prescritivos como o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever como um dos instrumentos para o seu agir, foi respondido um questionário sobre como é elaborado o planejamento para o trabalho com gêneros nos níveis que atuam, sendo apresentadas as respostas que podem ser visualizadas, em resumo, no Quadro 11:

Quadro 11—Elaboração do planejamento a partir do Guia de Orientações e Planejamento do Programa Ler e Escrever

Categorias	Respostas
Documentos de consulta	- Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Ler e Escrever; - Matriz de avaliação processual.
Orientações	- fazer uso dos documentos;

	- olhar flexivo para atender a todos.
Dificuldades na elaboração	- não há; - na adequação e execução do planejamento.
Inclusão de outros documentos	- pesquisa em livros, materiais e recursos tecnológicos; - trazer outros assuntos para enriquecer as sequências e projetos; - atividades de livros didáticos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 11 revela como ocorre o momento do planejamento e quais documentos são disponibilizados e/ou buscados pelas professoras para utilização e base da elaboração do documento que norteará o ano letivo.

Os documentos de orientação, responsáveis por veicular as prescrições ao trabalho, são o lugar onde se estrutura e configura o agir do trabalhador, segundo Bronckart (2008). As professoras, ao entrarem em contato com esses documentos, os têm como base para a elaboração do seu planejamento, sem muitas orientações até mesmo da coordenadora pedagógica, pois não foi citada, somente as já explicitadas nos documentos.

O coordenador pedagógico tem um papel de grande importância neste momento, pois como descrito nas atribuições dessa função na Resolução SE 75, de 30-12-2014, ele deve ter como prioridade o planejamento e a organização dos materiais didáticos, mas nota-se que as professoras desta pesquisa quase não o citaram, produzindo duas interpretações: 1) não reconhecem as ações do coordenador neste momento como articulador dos documentos e produções teóricas/científicas para compreensão e elaboração dos planejamentos; 2) a dificuldade que o próprio coordenador pode ter em não conseguir realizar esta ligação entre os documentos e planejamentos de modo a auxiliar seu grupo e ser um parceiro mais experiente.

Outro ponto de grande importância a ser observado se deve ao fato de que a dificuldade que as professoras possuem está na execução e adequação do planejamento e não na elaboração. Isso pode ser relacionado ao que Amigues (2004)

explica sobre “a ação do professor é naturalmente considerada do ponto de vista prescritivo ou normativo da instituição”, mas que normalmente há uma distância entre o trabalho de acordo como é prescrito em relação ao trabalho que realmente é realizado.

Considerando também o conceito de artefato por Machado (2009) como algo de origem humana que pode ser material, imaterial ou simbólico, e entendendo que os documentos norteadores podem ser incluídos neste conceito, Pinto (2009) explica que a apropriação de um artefato é obter um meio para o sujeito atingir seu objetivo de ação, podendo um mesmo artefato se tornar diferentes instrumentos para cada sujeito em uma ou mais situações ou momentos.

Assim, tais problemas observados no momento do planejamento podem estar pautados em situações nas quais o docente possui dificuldades em se apropriar dos artefatos para transformá-los em instrumentos e conseguir lidar com o distanciamento do seu agir prescritivo ao agir real, tendo verdadeiramente o conhecimento para resolução desses conflitos.

Observados e analisados os documentos prescritivos e a elaboração/organização do planejamento, para entender se o agir do professor em seu trabalho vai além das prescrições, propôs-se uma entrevista de acompanhamento da prática.

4.7.3 Entrevista 3

Entre o planejar e o aplicar costuma haver uma série de intercorrências que devem ser consideradas para que o professor desenvolva seu trabalho de forma efetiva, como a falta de recursos materiais simbólicos internos e externos, que possibilitem ao docente reelaborar continuamente as prescrições, adaptando-as frente às necessidades e situações imprevistas encontradas, como a dificuldade em apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos por si e para si, considerando-os úteis e necessários para seu agir mediante cada situação e conflito no exercício do seu trabalho.

Assim, para observar como ocorreu a realização das sequências didáticas destacadas nesta pesquisa, foi pedido às professoras que respondessem a um questionário antes da aplicação de determinada atividade do seu planejamento,

relatando como a planejou e, depois da realização, contando como aconteceu e se correspondeu ao planejado.

O Quadro 12 apresenta, a seguir, alguns resultados dessa entrevista, que pode ser lida na íntegra no Apêndice C, p. 141.

Quadro 12 – Acompanhamento da prática

Categorias	Respostas
Organização da atividade	- Leitura dos encaminhamentos do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas. - Leitura de textos na internet. - Uso de coletânea de textos dos alunos. - Agrupamento produtivo com apoio do livro Ler e Escrever do aluno.
Alteração do planejamento	- Sim - Não
Inclusão ou exclusão de proposta	- Sim - Não
Dificuldades desta proposta	- Houve - Não teve
Relevância da atividade	- Boa - Em parte
Avaliação da SD	- É adequada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nessa última entrevista, observa-se que a frequência das opiniões ficou praticamente equiparada, mas com pouca ou nenhuma argumentação que sustentasse suas opiniões, evidenciando a dificuldade em se trabalhar com as Sequências Didáticas por ainda não observá-las como um instrumento de apropriação.

Para Bronckart (2008), a apropriação é o resultado da ação nas atividades sociais mediada pela linguagem, pois o ser humano, em seu desenvolvimento individual, apresenta características novas que possibilitam atividades coletivas complexas, que necessitam de instrumento de regulação e de linguagem própria (signos) a variados grupos que, relacionados às atividades, permitem a elaboração dos fatos socioculturais. Assim, para esse autor, é na apropriação e interiorização

desses signos e suas relações com as atividades e fatos sociais, que possibilita o pensamento significativo dos indivíduos.

Em se tratando desses signos, Bronckart (2008) propõe um trabalho em três níveis: no plano dos pré-construídos, em que apresenta um modelo teórico das condições de funcionamento e da estrutura interna dos gêneros de textos disponíveis no ambiente linguageiro; no plano do desenvolvimento, em que trata das condições de emprego dos diferentes gêneros de textos pela criança e domínio das regras de estruturação interna; e no plano dos processos de transmissão, em que trata da proposta de confecção e experimentação, com professores, das sequências didáticas. A relação desses planos está inserida em um movimento dialético permanente, cujos pré-construídos orientam o desenvolvimento humano e, em seu conjunto de propriedades ativas, alimentam os pré-construídos coletivos.

De acordo com Bronckart (2006), todo o agir apresenta-se como base de atividades e ações, geralmente avaliadas por meio da linguagem em que o indivíduo se apropria de elementos avaliados de condutas externas de seu agir, interioriza-os e constrói representações de suas próprias intenções, motivos e capacidades que repercutem no desenvolvimento das atividades coletivas.

Mediante esses conceitos, observa-se que o professor está inserido num contexto de linguagem com o qual contribui com suas experiências construídas e interiorizadas a partir de um meio coletivo, as quais resultarão nas formas do seu agir.

Assim, o professor, em seu ambiente de trabalho, realizando propostas para o ensino de gêneros textuais que estão organizadas em sequências didáticas, é regido pelas condutas da realização ou manifestação dos pré-construídos e avaliação ou reformulação das práticas quanto à validade das produções verbais ou de textos nas atividades coletivas regidas por um agir comunicacional semiotizado, que regula sua responsabilidade e aplica a si próprio os critérios dessas avaliações.

No acompanhamento da prática do professor, durante o planejamento das atividades para a semana das sequências didáticas do Guia de Orientações e Planejamento para o Professor observou-se que mesmo entre as professoras do mesmo ano/série, não havia discussão para reflexão dos encaminhamentos apontados nestes documentos, transferindo as propostas apresentadas para o planejamento semanal. Mesmo as que disseram que inseriram algo na atividade, esse foi um complemento para o que era descrito na sequência didática. Algumas

professoras relataram que durante a proposta da atividade tiveram que realizar certas alterações a partir de situações inesperadas, mas possíveis de serem previstas.

Bronckart (2008) ressalta que é no movimento que a linguagem medeia a ação que suas operações aprendidas (e apreendidas) concebem os gêneros textuais, que são transformados em objetos de ensino-aprendizagem.

Como as sequências didáticas são pré-determinadas e, logo, os gêneros textuais para cada ano/série, não se observou a inserção de nenhum outro gênero no planejamento, comum do ambiente escolar e social a que os alunos estão inseridos. Também em se tratando das condições de emprego dos diferentes gêneros de textos pelo aluno, avaliando seu ensino através das atividades, consideraram adequadas, em sua maioria, sem conseguir justificar.

De acordo com as respostas ao questionário, é possível observar que as professoras foram unânimes em avaliar positivamente a sequência didática com que trabalharam, mesmo com as dificuldades e modificações que algumas realizaram no decorrer do trabalho, evidenciando a falta de critérios e argumentos para esta avaliação por não ter essas sequências didáticas como instrumentos para o seu agir.

As dificuldades de planejamento e articulação das atividades das sequências didáticas ao realizá-las na prática mostram que as sequências didáticas, de um modo geral, ainda não foram assimiladas pelos professores devido às condições e características efetivas do trabalho dos professores.

4.8 Proposta de formação de professores para a apropriação de Sequências Didáticas

Conforme o último objetivo desta pesquisa, isto é, apresentar uma proposta de formação de professores do EF I para a apropriação das sequências didáticas, entendendo que as sequências didáticas são importantes procedimentos para nortear o agir docente em situação de ensino como trabalho, elaboramos uma proposta⁴ de formação de professores do EF I com base no esquema de Schneuwly e Dolz (2004), a fim de poder orientar esses profissionais a compreenderem e elaborarem SD no/para próprio agir docente.

O Quadro 13, a seguir, apresenta tal proposta.

⁴ Informamos que esta proposta não foi aplicada.

Quadro 13 – Proposta para o ensino da elaboração de sequências didáticas de gêneros textuais

<p>Sequência Didática para o ensino da elaboração de Sequências Didáticas de Gêneros Textuais</p> <p>Público-alvo: Professores em geral</p> <p>Duração: 03 meses</p>	
<p>1. Apresentação inicial da situação.</p>	<p>Orientações Didáticas (OD): Mediante às dificuldades na elaboração e/ou propostas de trabalho com Sequências Didáticas para o trabalho com Gêneros Textuais por parte dos professores, será conversado com os docentes sobre os instrumentos que estão disponíveis, e dos quais fazem uso, em seu trabalho, esclarecendo que cada um construirá e/ou reestruturará uma Sequência Didática para seu próprio uso em sala de aula. Esta proposta poderá ser realizada nos horários de ATPC.</p>
<p>2. Atividade Inicial: Levantamento dos conhecimentos prévios sobre Sequências Didáticas.</p>	<p>OD - Organização dos professores, de variadas séries, em grupos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entregar diferentes textos de estrutura próxima da SD como plano de aula, planejamento, lista de atividades, entre outros para que selecionem aqueles que acreditem ser sequências didáticas. - Pedir para que socializem os critérios que utilizaram para fazer esta seleção. - Nortear a discussão a partir das questões: <p>a) O que são sequências didáticas? Como se organizam?</p>

	<p>b) Para que servem as sequências didáticas?</p> <p>c) Quando você começou a trabalhar com sequências didáticas? Você recebeu alguma orientação sobre o que eram as sequências e como trabalhá-las?</p> <p>- Registrar as respostas.</p>
<p>3. Seleção de uma Sequência Didática e levantamento de suas características.</p>	<p>OD – Pedir para que as professores escolham e tragam uma SD que acreditem ser completa e bem estruturada.</p> <p>- Organizar os professores em duplas para que, com base nas SD trazidas, façam o levantamento das características e da estrutura dos documentos.</p> <p>- Ao final, socializar este levantamento de todos os grupos, compondo apenas um registro geral que servirá de guia para a elaboração/estruturação da SD.</p>
<p>4. Elaboração/estruturação da SD.</p>	<p>OD – Disponibilizar os documentos que embasam o Currículo Escolar e Diretrizes de Ensino (SÃO PAULO, 2010) como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I - para Professores Regentes, Professores Coordenadores e Diretores de 1^a a 4^a séries do E.F; • Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Prof. Alfabetizador; • Caderno de Planejamento e Avaliação do Prof. Alfabetizador; • Coletânea de Atividades do aluno; Livro de Textos do aluno;

	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Intensivo no Ciclo-PIC / Livros do Professor e de Aluno; • Avaliação. <p>- Propor que façam uso desses documentos para a elaboração/reestruturação de uma SD de gênero textual, de acordo com o nível/série em que trabalha. - Orientar que podem fazer uso do registro com o levantamento das características e da estrutura da SD.</p> <p>- Caso sejam trazidos outros materiais para consulta ou referência, fazer o registro.</p> <p>- Esta elaboração poderá necessitar de alguns momentos do ATPC.</p> <p>- Ao final, recolher as SD.</p>
<p>5. Análise da “Sequência Didática Artigo de Opinião”, de BARBOSA (2000).</p>	<p>OD – Formar quatro grupos, entregando o material impresso desta Sequência Didática.</p> <p>- Inicialmente, pedir para que explorem o material, verificando se há algo que lhes chame a atenção.</p> <p>- Socializar as primeiras impressões e registrar.</p> <p>- Realizar a divisão do material em 04 grupos, em que o grupo A ficará com as atividades de 1 a 4; o grupo B, de 5 e 6; grupo C, de 7 a 9; e grupo D, de 10 a 12.</p> <p>- Cada grupo deverá ler e analisar a partir do roteiro:</p>

	<p>a) Levantamento das atividades propostas (quais e como, por exemplo: Atividade de leitura – encontrar informações implícitas no texto);</p> <p>b) Como estão estruturadas cada atividade?</p> <p>c) A que tipo de aprendizagem estas atividades se referem?</p> <p>d) Há algum tipo de articulação e sequência entre as atividades?</p> <p>e) Elencar dois objetivos para cada atividade.</p> <p>- Cada grupo apresentará a análise na ordem das atividades aos demais colegas.</p>
<p>6. Apresentação do esquema da Sequência Didática de Schneuwly e Dolz (2004)</p>	<p>OD – A formadora preparará o material de apresentação em projeção a respeito das concepções teóricas das SD a partir destes autores.</p> <p>- Disponibilizar referências para maiores informações.</p>
<p>7. Reestruturação do registro geral da Atividade 3.</p>	<p>OD – Retomando o registro, realizar as modificações ou inserções de novos elementos observados nas análises feitas da SD Artigo de Opinião e apresentação do esquema da Sequência Didática de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), resultando num roteiro a ser consultado para a elaboração de uma SD.</p> <p>- Espera-se que a apresentação inicial da situação de produção, a escrita inicial e levantamento de conhecimentos prévios, a proposta de ampliação de repertório através de leituras dos gêneros, e atividades que tratem das características composicionais, linguísticas e de análise da escrita bem como a produção final estejam inseridos.</p>

<p>8. Reescrita da elaboração/estruturação da SD da atividade 4.</p>	<p>OD - Devolver as SD elaboradas no início da formação para que sejam reorganizadas e reescritas conforme os estudos e registros.</p>
<p>9. Avaliação.</p>	<p>OD – Propor às professoras que escrevam no impresso a partir dos seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) O que aprendi nesta formação. b) O que mudou em minha prática. c) O que pretendo ainda inserir em minha prática.
<p>10. Proposta de acompanhamento da aplicação da Sequência Didática.</p>	<p>OD – Como desdobramento desta sequência, para verificar sua eficácia e aprimorar suas etapas, pode-se realizar um acompanhamento na aplicação das atividades, trazendo as impressões, dúvidas e acertos para discussão e, posteriormente, fazendo uma avaliação, que poderá trazer subsídios para uma nova proposta de formação.</p>

CONCLUSÃO

A importância da realização de uma proposta de pesquisa com professores em situação de trabalho se dá com base no fato de que, ao longo dos anos, os sistemas de ensino têm passado por diversas reformas, as quais levaram as escolas a constantes adaptações. Em meio a este processo, está o agir do professor, o qual também tem feito parte dessas mudanças, mas de maneira mais lenta, uma vez que as novas decisões são quase sempre acertadas longe da realidade da sala de aula, e muitas delas demoram a se tornar recorrentes na práxis docente.

Os momentos de formação com os professores mostraram-se de grande valia, contudo, houve certa dificuldade em realizá-los com acompanhamento e estudo sistemáticos, devido às demandas e aos imprevistos próprios da rotina escolar. Foi o que se observou nesta pesquisa, que não pôde ser concluída como inicialmente planejada, por causa do pouco tempo disponibilizado pela escola para se trabalhar com os professores. Estes percalços têm se mostrado repetidamente presentes no trabalho docente e, somados a outros, demonstram os impedimentos do trabalho.

Além da dificuldade de realização de uma formação sistemática, as entrevistas evidenciaram que, em sua atividade como prática efetiva ou concreta, há uma tendência por parte do professor em seguir mais uma ideologia presente nos textos prescritivos do que ter consciência sobre o que realmente conhece e acontece em sua sala de aula. Conforme afirma Bronckart (2008), sobre o exercício da reflexividade, o conjunto dos pré-construídos estabilizados e as representações coletivas resultam em modelos de ação, entendidos que as capacidades observadas através da linguagem utilizada pertencem mais ao saber-fazer do que aos saberes, demonstrando um distanciamento entre o trabalho, de acordo como é prescrito, em relação ao que é realizado.

Contudo, por trás das respostas obtidas com o grupo de professoras, os impedimentos do seu agir são bastante mencionados, mas sem argumentos que possivelmente retratariam a apropriação dos artefatos, transpondo-o, pois há entre a organização do trabalho e o sujeito um trabalho de re-organização das tarefas pelos coletivos profissionais, evidenciando que entre o trabalho prescrito e o real existem os gêneros de atividade que configuram uma espaço de criação.

Os documentos prescritivos, como os que foram analisados nesta pesquisa (Guia de Planejamento e Orientações Didáticas), seguem atendendo às demandas políticas/econômicas num contexto amplo, cabendo ao professor a adequação às necessidades e à realidade nas quais atua. Embora tal responsabilidade seja a ele atribuída, os meios que lhe auxiliariam são suprimidos, de certa forma, por outras prioridades.

Ainda assim, observa-se o professor como protagonista nos textos prescritivos e responsável pela maioria das ações conforme comprovado pela análise feita das SD selecionadas para esta pesquisa. No entanto, somando o fato que o papel do professor mediante um documento de autor institucional pode ser de executor do que foi prescrito, e da dificuldade em se apropriar dos instrumentos do seu agir, é possível afirmar que este protagonismo pode não ser real.

O fato de as sequências didáticas já serem predeterminadas, somado ao pouco ou distorcido conhecimento que demonstraram ter sobre esta estratégia de ensino, fez com que as professoras não soubessem lidar com determinadas dificuldades, principalmente com a insuficiência de prescrições para a elaboração do planejamento e de práticas em sala de aula, ou que não conseguissem exprimir qualquer opinião crítica sobre elas, apagando-se do papel protagonista de seu trabalho.

Em relação ao conhecimento e dificuldades do professor em entender as Sequências Didáticas, observou-se que tais dificuldades estão pautadas na ausência de uma formação sistematizada que traga conceitos, caracterização e articulação dos conteúdos em uma progressão que pode ser constantemente avaliada, e não sendo apenas utilizadas sem uma reflexão e possibilidade de flexibilização de acordo às necessidades vigentes, com compreensão superficial dos aspectos que as compõem.

A participação da pesquisadora nas propostas de atividades favoreceu a observação do processo, permitindo a compreensão da forma como o problema se manifesta, do modo como os professores agem diante dele e do significado que lhe é dado. Acredita-se que a metodologia adotada para esta pesquisa tornou possível investigar, de modo qualitativo, a representação que o grupo de sujeitos tem a respeito das questões pesquisadas.

A elaboração da sequência de atividades para o acompanhamento do agir do professor em situação de ensino a partir de sequências didáticas de gêneros textuais (Quadro 5) permitiu o acompanhamento do trabalho do professor em diferentes vertentes como conhecimento das SD, organização do planejamento e semanário,

além da prática e sua avaliação. Contudo, a respeito da proposta para o ensino da elaboração de Sequências Didáticas de gêneros textuais, principalmente na atividade de Avaliação dos encontros para a pesquisa do quadro 13, atividade 09, não houve tempo hábil para sua conclusão. Se fosse realizada, poderia trazer subsídios sobre como um processo de formação continuada contribui efetivamente para o trabalho docente.

Entretanto, enquanto Orientadora de Escola, esta pesquisa trouxe uma dupla atenção ao trabalho escolar, validando o profissional professor no que diz respeito a suas capacidades e necessidades, pois, como formadores pedagógicos, estamos sempre objetivando o protagonismo do aluno, anulando nesta empreitada o protagonismo docente. Destarte, como Bronckart (2008) diz, deve haver um reequilíbrio dos interesses dos estudiosos em Didática ao buscar compreender as capacidades e necessidades dos professores para terem sucesso no que é específico e atributo de sua profissão como gestão e desenvolvimento em sala de aula em razão das expectativas e objetivos pré-definidos pelas instituições educacionais e escolares, considerando, ainda, as características e as reações dos alunos.

Assim, o papel do coordenador/orientador pedagógico é de suma importância para auxiliar o professor nas dificuldades que ele enfrenta em seu dia a dia, pois cabe a ele fazer o diagnóstico do que precisa ser trabalhado e elaborar um plano de formação continuada docente, sendo este último a proposta desta pesquisa, que apresentou uma Sequência Didática formativa, a qual tem a pretensão de amparar a elaboração de planos de sequências didáticas de leitura e escrita pelos professores.

Dessa forma, no intuito de trazer subsídios sobre como o orientador pedagógico pode ajudar o professor a transpor as dificuldades e se apropriar das sequências didáticas, foi composta esta Sequência Didática para o ensino da elaboração de SD de Gêneros Textuais como proposta para o estudo do que são SD, como se organizam e como podem ser utilizadas enquanto instrumento para o ensino/aprendizagem de gêneros textuais no trabalho docente.

Por fim, constatou-se neste estudo que há predominância de situações que dificultam a práxis do professor e que são próprias do dia a dia das Unidades Escolares. Tais situações, somadas à deficiência de determinadas prescrições nos documentos oficiais e às condições de trabalho atuais, corroboram para o impedimento do agir autônomo e protagonista do professor e a crescente insatisfação desses profissionais. Porém, neste estudo, observou-se a importância em se dar voz

ao professor, considerando-o como protagonista do seu agir possibilitando, conforme nas palavras de Machado (2010, p. 167), que “se aproprie do artefato por si e para si, e se certifique de que ele pode ser útil para o seu trabalho, para si mesmo, para sua transformação, para seu bem-estar profissional.”

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In A. R. Machado (org.). *O ensino como trabalho*. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.
- BARRICELLI, Ermelinda. *Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de Educação Infantil: um estudo genealógico*. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os Gêneros do Discurso*. In: *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALDISSERA, Adelina. *Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo*. Artigo. *Sociedade em Debate*, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001> Disponível em: <http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>> Acesso em: 10 mar. 2018.
- BARBOSA, Jaqueline P. *Sequência Didática*: artigo de opinião. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. 2000.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. 2012. 358f. Tese (Doutorado em estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p.132-163.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado; Pericles Cunha. São Paulo: Educ. 1999.
- _____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- _____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF. 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Org. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. [Tradução de Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

_____; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 136p.

MACHADO, Anna Rachel. (Org.) *O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

_____. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, Silvana (Org.). *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo, Editora Horizonte, 2010. p. 167.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: Guimarães, A. M. M.; Machado, A. R.; COUTINHO, Antônia. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília S. (Org.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

_____; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília S. (Org.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

_____; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília S. (Org.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

_____; BRONCKART, Jean-Paul. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? *Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrianos*. Revista Delta n° 21/2. p. 187-188, 2005.

_____; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, Anna Rachel. *Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MAZZILLO, Tania Maria da Frota. *Gênero de atividade e estilo: o agir do professor representado e avaliado em diários de aprendizagem*. Estudos Linguísticos/LinguisticStudies, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, pp. 349-363.
> Disponível em:
http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n3_fulltexts/3u%20tania%20mazzillo.pdf
> Acesso em: 05 mar. 2018.

PINTO, Adriana Cintra de Carvalho. *Trabalho docente (re) velado no dizer do professor de ensino fundamental*. Doutorado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Resolução SE - 86, de 19-12-2007*. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Diário Oficial, São Paulo, SP, 21 dez. 2007. Seção 1, p. 23.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. *Ler e escrever: Guia de planejamento e orientações didáticas; 1º ao 3º ano*. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2011.

_____, Secretaria da Educação. *Ler e escrever: Guia de planejamento e orientações didáticas; 1ºano*. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2014.

_____, Secretaria da Educação. *Ler e escrever – Apresentação, 2010* <Disponível em:
<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjklkjaslkA=260&manudjsns=0> > Acesso em: 15 maio 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE 88/2007. Resolução SE nº 88, de 19 de dezembro de 2007. Disponível em <
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM > Acesso em: 15 maio 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE 75/2014. Resolução SE nº 75, de 30 de dezembro de 2014. > Disponível em
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM > Acesso em: 15 maio 2017.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos*

na escola. Trad. Org. Roxane Rojo; Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.p.19-34.

SOUZA-E-SILVA. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Ana Rachel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

_____. Sentidos de competência atribuídos ao trabalho do professor. In: SERRANI, Silvana (Org.). *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo, Editora Horizonte, 2010, p. 71.

SOUZA, Luzinete Vasconcelos de. O contexto do agir de linguagem. In: GUIMARAES *et al.* (Org.). *O interacionismosociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

ANEXOS

Anexo A:

Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 1º ano

Caro professor

De acordo com a Lei nº 11.274/2006, o ensino fundamental passou a ter nove anos, incluindo-se assim as crianças de 6 anos nesse segmento. Na rede pública de São Paulo, a deliberação CEE nº 73/2008 regulamentou a implantação do ensino fundamental de nove anos. Em 2009, a implantação ocorreu em alguns municípios; em 2010, toda a rede recebeu alunos no 1º ano do ensino fundamental. No ano de 2011, com a publicação do **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas**, os professores e alunos de 1º ano passaram a fazer parte do **Programa Ler e Escrever**. Em 2014, apresentamos este guia revisado com a participação de professores e supervisores de ensino da rede estadual.

Entendemos que todo o processo de mudança requer um esforço adicional da equipe escolar na adaptação de tempos e espaços para melhor atender as crianças. Isso requer um compromisso da rede pública e seus gestores para oferecer acesso a maior número de crianças à escolaridade e para a construção de uma educação de qualidade a todos os cidadãos.

Ao incluir o 1º ano no **Programa Ler e Escrever** demos um importante passo na melhoria do processo de alfabetização. Sabemos que, para as crianças pequenas, participar das práticas sociais de leitura e escrita, conviver com livros, histórias, revistas, informações, num ambiente estimulante e convidativo, não “apressa” a aprendizagem da leitura e da escrita e, sim, torna-a mais fácil e natural.

Este material está organizado em cinco blocos, que contribuirão para a organização da rotina e o aprofundamento de estudos.

O **primeiro bloco** deste guia traz orientações gerais sobre o primeiro ano, abordando as características das crianças dessa faixa etária, o modelo de ensino, a concepção de aprendizagem e a ação do professor.

No **segundo bloco** encontra-se o quadro com tudo o que se espera que as crianças aprendam ao longo deste ano, ou seja, as expectativas de aprendizagem, que passaram por um processo de revisão para atender à especificidade dessa faixa etária.

O **terceiro bloco** traz a organização da rotina do 1º ano e as modalidades organizativas.

No **quarto bloco** apresentamos as situações de aprendizagem que compõem a rotina do 1º ano, as quais envolvem os cantos de atividades diversificadas, leitura em voz alta feita pelo professor e pelo aluno, situações de leitura e escrita de nomes próprios e alfabeto, ditado ao professor, sequências e projetos que concretizam as expectativas de aprendizagem em situações didáticas.

Para finalizar, o **bloco cinco** apresenta textos complementares para o aprofundamento dos estudos.

Esperamos que este material ajude não apenas a planejar seu dia a dia com os seus alunos, mas, principalmente, a tornar este primeiro ano da escolaridade obrigatória um ano de experiências de sucesso, deixando as crianças confiantes na sua capacidade de aprender e os professores seguros em suas competências de ensinar.

Bom trabalho!

Equipe CEFAI

PROJETO DIDÁTICO – Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças 137

Por que realizar um projeto que envolva o estudo dos povos indígenas brasileiros? 139

Etapa 1 – Aproximação ao tema, levantamento dos conhecimentos prévios e apresentação do projeto e do produto final. 143

Atividade 1A – Aproximação ao tema e levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos 143

Atividade 1B – Apresentação do projeto e do produto final 145

Etapa 2 – Conhecendo aspectos gerais da cultura dos povos indígenas 146

Atividade 2A – Ouvir e cantar uma canção sobre o encontro de portugueses e indígenas no Brasil do ano 1500. 147

Atividade 2B – Leitura de texto expositivo sobre nações indígenas brasileiras . . 151

Atividade 2C – Leitura pelo aluno: as línguas indígenas e a Língua Portuguesa . . 155

Atividade 2D – Escrita de lista de palavras: as línguas indígenas e a Língua Portuguesa 157

Atividade 2E – Leitura de imagens legendadas 159

Etapa 3 – Estudando a cultura do povo munduruku por meio da leitura de diferentes gêneros textuais 163

Atividade 3A – Leitura em voz alta pelo professor de um mito indígena 163

Atividade 3B – Pareamento de texto e imagem 167

Atividade 3C – Análise das características da legenda com registro 172

Atividade 3D – Leitura de curiosidades e destaque de informação 174

Atividade 3E – Escrita de pergunta para a curiosidade. 176

Atividade 3F – Produção de novos desenhos e legendas sobre os povos indígenas . 177

Etapa 4 – Pensando em como as crianças do povo guarani aprendem e brincam – análise de imagens e estudo de legendas 180

Atividade 4A – Escrita de lista dos brinquedos preferidos 180

Atividade 4B – Comparação entre os brinquedos/brincadeiras preferidas da turma e das crianças do povo guarani 183

Atividade 4C – Apreciação de mito do povo guarani. 189

Atividade 4D – Ditado para o professor de legenda e revisão coletiva. 192

Atividade 4E – Escrita de legendas em grupos 194

Atividade 4F – Revisão das legendas produzidas para compor o mural 199

Atividade 4G – Produção e revisão de legendas em duplas e, ou, individual . . . 200

Etapa 5 – Planejar, organizar e participar de uma exposição. 201

Atividade 5A – Roda de conversa: O que é uma exposição? 201

Atividade 5B – Visita a uma exposição 202

Atividade 5C – Organização da exposição com o material produzido 203

Atividade 5D – Ensaio para a exposição 204

Atividade 5E – Expor oralmente informações sobre os estudos realizados 205

Atividade 5F – Roda de conversa sobre as diferenças e semelhanças observadas entre culturas 206

Anexo B:

Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor – 2º ano

Caro professor

Desde o início de 2007, formou-se na Secretaria Estadual da Educação a equipe do **Programa Ler e Escrever**, com integrantes do **Programa Letra e Vida**, da extinta COGSP, da CGEB (antiga CENP), com a colaboração da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação, para iniciar o **Ler e Escrever** na rede estadual. Esse grupo promoveu, durante os anos de 2007 e 2008, encontros de formação com os gestores: professores-coordenadores (das unidades escolares e dos núcleos pedagógicos), diretores de escola, supervisores de ensino das escolas de 1º ao 5º ano, visando a apoiá-los na difícil tarefa de transformar a escola, cada vez mais, num espaço de aprendizagem e de produção de conhecimento.

Atualmente essas formações continuam ocorrendo de forma sistemática a fim de garantir a aprendizagem de todos os alunos.

Como o Estado de São Paulo venceu o desafio da inclusão – com 98,6% das crianças de 7 a 14 anos em escola e 90% dos jovens de 15 a 17 anos estudando –, o objetivo agora é melhorar a aprendizagem e, para isso, aprimorar cada vez mais a qualidade do ensino oferecido.

O bom desempenho apresentado pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental resultou em um novo compromisso para o Estado de São Paulo. A partir de 2013, o objetivo da Secretaria da Educação foi alfabetizar plenamente os estudantes até os 7 anos. A meta é inovadora no País, que considera os 8 anos como idade ideal para que as crianças aprendam a ler e escrever.

Os pressupostos, objetivos e orientação metodológica deste **guia** são totalmente convergentes com os da Secretaria Estadual da Educação, por isso optamos por utilizá-lo, fazendo as adaptações e as revisões necessárias, mas mantendo sua essência pouco modificada.

Este **guia**, o **Livro de Textos do Aluno** e a **Coletânea de Atividades** compõem um conjunto de materiais impressos que servirão para articular a formação continuada dos professores de 2º ano na **ATPC** com seu planejamento e sua atuação em sala de aula. Teoria e prática se complementam, ação-reflexão-ação se sucedem; planejamento, intervenções didáticas e avaliação dialogam permanentemente.

Nenhum material, por melhor que seja, substitui as ações pontuais do professor, entretanto, um planejamento consistente, com acompanhamento e recursos didáticos disponíveis, pode permitir que o professor se concentre naquilo que é mais relevante: a aprendizagem de seus alunos.

Este material está organizado em quatro blocos que contribuirão para a organização da rotina e aprofundamento de estudos.

O **primeiro bloco** deste guia traz uma introdução com orientações gerais sobre o segundo ano, abordando as características das crianças dessa faixa etária, a concepção de aprendizagem e as práticas sociais de leitura e de escrita.

No **segundo bloco** encontra-se o que se espera que as crianças aprendam ao longo deste ano, ou seja, as expectativas de aprendizagem, que passaram por um processo de revisão para atender à especificidade dessa faixa etária.

O **terceiro bloco** traz a organização da rotina do segundo ano e dicas práticas para seu planejamento.

Para finalizar, o **quarto bloco** apresenta as situações de aprendizagem, que compõem a rotina do 2º ano, que envolvem atividades permanentes, leitura em voz alta feita pelo professor e pelo aluno, ditado ao professor, sequências e projetos didáticos que concretizam as expectativas de aprendizagem em situações didáticas.

Esperamos que este material ajude não apenas a planejar seu dia a dia com seus alunos, mas, principalmente, a tornar este ano da escolaridade repleto de experiências de sucesso, deixando as crianças confiantes na sua capacidade de aprender e os professores seguros em suas competências de ensinar.

Bom trabalho!

Equipe CEFAl

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Era uma vez um conto de fadas	251
Atividade 1A – Leitura pelo professor de um conto tradicional	256
Atividade 1B – Análise de trecho de um conto	257
Atividade 2 – Ouvir uma história gravada em CD	259
Atividade 3 – Ditado de um texto ao professor	260
SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Reescrita de contos de fadas	263
Reescrever contos de fadas.	265
Atividade 1 – Leitura pelo professor – Leitura e comparação de duas versões da mesma história – Chapeuzinho Vermelho	271
Atividade 2A – Leitura pelo professor e análise de trechos da história lida	272
Atividade 2B – Leitura das características dos personagens das duas versões	274
Atividade 2C – Análise comparativa do diálogo entre as personagens da história em duas versões.	277
Atividade 3 – Ditado ao professor da terceira versão do final de um conto	279
Atividade 4A – Leitura pelo professor – conto “O Lobo e os sete cabritinhos” – e análise dos recursos utilizados	281
Atividade 4B – Escrita do aluno – características das personagens de um conto	282
Atividade 5 – Leitura e reescrita de conto de fadas em duplas – “O príncipe-rã” ou “Henrique de Ferro”	288

Anexo C:

Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor – 3º ano

Caro professor

Desde o início de 2007, formou-se na Secretaria Estadual da Educação a equipe do **Programa Ler e Escrever**, com integrantes do **Programa Letra e Vida**, da extinta COGSP, da CGEB (antiga CENP), com a colaboração da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação, para iniciar o **Ler e Escrever** na rede estadual. Esse grupo promoveu, durante os anos 2007 e 2008, encontros de formação com os gestores: professores-coordenadores (das unidades escolares e dos núcleos pedagógicos), diretores de escola, supervisores de ensino das escolas de 1º ao 5º ano, visando a apoiá-los na difícil tarefa de transformar a escola, cada vez mais, num espaço de aprendizagem e produção de conhecimento.

Atualmente essas formações continuam ocorrendo de forma sistemática a fim de garantir a aprendizagem de todos os alunos.

Como o Estado de São Paulo venceu o desafio da inclusão, com 98,6% das crianças de 7 a 14 anos em escola e 90% dos jovens de 15 a 17 anos estudando, o objetivo agora é melhorar a aprendizagem e, para isso, aprimorar cada vez mais a qualidade do ensino oferecido.

O bom desempenho apresentado pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental resultou em um novo compromisso para o Estado de São Paulo. A partir de 2013, o objetivo da Secretaria da Educação foi alfabetizar plenamente os estudantes até os 7 anos. A meta é inovadora no País, que considera os 8 anos como idade ideal para que as crianças aprendam a ler e escrever.

Os pressupostos, objetivos e orientação metodológica deste **guia** são totalmente convergentes com os da Secretaria Estadual da Educação, por isso optamos por utilizá-lo, fazendo as adaptações e as revisões necessárias, mas mantendo a sua essência pouco modificada.

Este **guia** e a **Coletânea de Atividades** compõem um conjunto de materiais impressos que servirão para articular a formação continuada dos professores de 3º ano na **ATPC** com seu planejamento e sua atuação em sala de aula. Teoria e prática se complementam, ação-reflexão-ação se sucedem; planejamento, intervenções didáticas e avaliação dialogam permanentemente.

Nenhum material, por melhor que seja, substitui as ações pontuais do professor, entretanto, um planejamento consistente, com acompanhamento e recursos didáticos disponíveis, pode permitir que o professor se concentre naquilo que é mais relevante: a aprendizagem de seus alunos.

Este material está organizado em quatro blocos que contribuirão para a organização da rotina e aprofundamento de estudos, como segue:

- **Primeiro bloco:** traz uma discussão sobre as práticas sociais de leitura e de escrita na escola.

- **Segundo bloco:** encontra-se tudo o que se espera que as crianças aprendam ao longo deste ano, ou seja, as expectativas de aprendizagem, que passaram por um processo de revisão para atender à especificidade dessa faixa etária, além de discutir sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos.

- **Terceiro bloco:** traz a organização da rotina do terceiro ano e dicas práticas para seu planejamento.

- **Quarto bloco:** é nesse bloco que estão localizadas as propostas de situação didáticas para o 1º e 2º semestre. Você encontrará dois projetos didáticos para o primeiro semestre: “Jardim, um mundo para os animais pequenos” – com foco no ler para estudar e na produção de verbetes com a utilização de textos de apoio; e o projeto “Quem reescreve um conto, aprende um tanto!”, centrado na reescrita e produção textuais, assim como duas sequências didáticas que podem permear o trabalho durante o ano, ortografia e pontuação.

No segundo semestre, você encontrará como atividade permanente a leitura pelo professor de textos literários, uma sequência didática sobre “Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu”, que propõe, por meio desse instigante e complexo tema das Ciências Naturais, que os alunos avancem ainda mais nos seus conhecimentos sobre os procedimentos de ler para estudar; outra sequência didática: “Dicionário, o pai dos inteligentes” oportuniza o uso do dicionário e a compreensão de seu funcionamento para que os alunos aprendam a utilizá-lo com autonomia.

Finalizando, o projeto “Animais do mar” propõe a leitura de textos de divulgação científica, buscando que os alunos desenvolvam os comportamentos de leitor intrinsecamente associados às práticas de estudo. Nosso propósito é que ele contribua para que os alunos aprendam

procedimentos de ler para estudar, além de estabelecer relações entre diversos animais.

Esperamos que este material ajude não apenas a planejar o dia a dia com seus alunos, mas, principalmente, a tornar este ano da escolaridade repleto de experiências de sucesso, deixando as crianças confiantes na sua capacidade de aprender e os professores seguros em suas competências de ensinar.

Bom trabalho!

Equipe CEFAL

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu.	209
Por que uma sequência que envolve a leitura de textos de divulgação científica?	211
Etapa 1 – Apresentação da sequência e elaboração de perguntas	215
Atividade 1A – Apresentação do tema	216
Atividade 1B – Elaboração de perguntas	217
Atividade 1C – Seleção de fontes de informação	219
Etapa 2 – Estudo coletivo	221
Atividade 2A – Leitura compartilhada I	221
Atividade 2B – Estudo coletivo	223
Atividade 2C – Leitura para localizar informações	224
Atividade 2D – Leitura compartilhada II	227
Etapa 3 – Estudos em grupo	228
Atividade 3A – Estudo em grupo I	229
Atividade 3B – Estudo em grupo II	230
Etapa 4 – Avaliação	232
Atividade 4A – Avaliação do percurso	232
Nosso sistema, o solar	235
Sol, a grande estrela	237
Mercúrio, o planeta dos extremos	239
Vênus, o gêmeo da Terra	240
Terra, planeta água	242
Marte, o planeta vermelho	244
Júpiter, o gigante	247
Saturno, o senhor dos anéis	248
Urano, o gigante gelado	250
Netuno, o planeta das tempestades	252
Lua, nosso único satélite	254
Plutão, o "ex-planeta"	256
Pequeno glossário de astronomia	258

Anexo D:

Atividade 1B - Apresentação do projeto e do produto final da sequência didática “Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças” do 1º ano

ATIVIDADE 1B – APRESENTAÇÃO DO PROJETO E DO PRODUTO FINAL

Objetivo

- Conhecer as etapas do projeto e o produto final.

Planejamento

- Organização do grupo: os alunos devem ser organizados em duplas, inicialmente e depois deverão ficar em roda, sentados no chão. (Caso não haja espaço na sala realizar a roda em outro local como parque, quadra, biblioteca...)
- Materiais necessários: papel pardo e canetas (pincel atômico) para a elaboração do cartaz com as etapas.
- Duração aproximada: 50 minutos.

Encaminhamento

- Convidar os alunos a observarem o cartaz elaborado na Atividade **1A** que deverá estar exposto no mural para apreciarem.

- Retornar à sala de aula e organizar uma roda de conversa de forma que se recuperem algumas das ideias e informações discutidas na aula anterior. Durante a conversa, aproveite para incentivá-los a querer saber mais sobre esse tema ao perguntar, por exemplo: **O que acham de estudarmos mais sobre a cultura de alguns povos indígenas? Como será o dia a dia das crianças? Será que elas gostam de fazer as mesmas coisas que vocês? E a brincadeira, qual será a preferida? Onde será que moram?**
- Após ouvir as crianças compartilhe a ideia de desenvolver um projeto sobre a cultura de dois povos indígenas de modo que se conheça mais sobre o cotidiano das crianças indígenas.
- Informe que durante o projeto vocês irão ler vários tipos de textos, escrever informações para organizar, ao final, um mural, semelhante ao que fizeram na aula anterior, para expor imagens e legendas sobre o que estudaram, porém mais completo para compartilhar com outras crianças os saberes construídos.
- Elabore um cartaz levantando, junto com os alunos, as etapas e a previsão do tempo para o desenvolvimento dos trabalhos e deixe exposto na sala.

Dica para o professor:

A apresentação das etapas e do produto final deve ser bem clara, podendo especificar/destacar, no cartaz, o percurso para chegar até ele. Se possível defina em que lugar farão a exposição final. Você deve apresentar as etapas do projeto de forma resumida aos alunos. Não há necessidade de detalhar todas as atividades, neste momento.

IMPORTANTE:

Para a organização da exposição final, há a sugestão de uma visita a um museu, ou espaço cultural do bairro. Para tanto, é necessário que você verifique os locais e a disponibilidade de agenda e transporte, podendo combinar isso com os alunos assim que agendar.

Organização geral do projeto

Este projeto está organizado em duas partes: trabalho de leitura e escrita na alfabetização inicial e produção de legendas.

Considerando-se as especificidades dos alunos de 1^a ano, no segundo semestre, pensou-se nesta organização para favorecer um trabalho que contribua tanto para a consolidação da alfabetização quanto para a aproximação das crianças à questão da diversidade cultural, tão presente em nossa sociedade, com vistas a desenvolver conteúdos atitudinais de respeito ao outro. Além disso, as atividades favorecem a reflexão sobre o sistema de escrita com o intuito de garantir que todos os alunos escrevam alfabeticamente até o final do semestre.

Etapas	Atividades
<p>Etapa 1 – Aproximação ao tema e apresentação das etapas e do produto final.</p>	<p>Atividade 1A – Aproximação ao tema e levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos.</p> <p>Atividade 1B – Apresentação do projeto e do produto final.</p>
<p>Etapa 2 – Aprender sobre alguns aspectos gerais dos povos indígenas do Brasil.</p>	<p>Atividade 2A – Ouvir e cantar uma canção sobre o encontro de portugueses e indígenas no Brasil do ano 1500.</p> <p>Atividade 2B – Leitura de texto expositivo sobre nações indígenas brasileiras.</p> <p>Atividade 2C – Leitura pelo aluno: As línguas indígenas e a Língua Portuguesa.</p> <p>Atividade 2D – Escrita de lista de palavras: as línguas indígenas e a Língua Portuguesa.</p> <p>Atividade 2E – Leitura de imagens legendadas.</p>

<p>Etapa 3 – Estudando a cultura do povo munduruku por meio da leitura de diferentes gêneros.</p>	<p>Atividade 3A – Leitura em voz alta pelo professor de um mito indígena.</p> <p>Atividade 3B – Pareamento de texto e imagem.</p> <p>Atividade 3C – Análise das características das legendas com registro.</p> <p>Atividade 3D – Leitura de curiosidade e destaque de informação.</p> <p>Atividade 3E – Escrita de pergunta para a curiosidade.</p> <p>Atividade 3F – Produção de novos desenhos e legendas sobre os povos indígenas.</p>
<p>Etapa 4 – Pensando em como as crianças do povo guarani aprendem e brincam por meio da análise e estudo de legendas.</p>	<p>Atividade 4A – Escrita de lista de brinquedos preferidos.</p> <p>Atividade 4B – Comparação entre os brinquedos /brincadeiras preferidas da turma e das crianças do povo guarani.</p> <p>Atividade 4C – Apreciação de mito do povo guarani.</p> <p>Atividade 4D – Ditado para o professor de legenda.</p> <p>Atividade 4E – Escrita de legenda em grupos.</p> <p>Atividade 4F – Revisão das legendas produzidas para compor o mural.</p> <p>Atividade 4G – Produção e revisão de legendas em duplas e, ou, individual.</p>
<p>Etapa 5 – Planejar, organizar e participar de uma exposição.</p>	<p>Atividade 5A – Roda de conversa: O que é uma exposição?</p> <p>Atividade 5B – Visita a uma exposição.</p> <p>Atividade 5C – Organização da exposição com o material produzido.</p> <p>Atividade 5D – Ensaio para a exposição.</p> <p>Atividade 5E – Expor oralmente informações sobre os estudos realizados.</p> <p>Atividade 5F – Roda de conversa sobre as diferenças e semelhanças observadas entre culturas.</p>

Objetivos

- Refletir sobre as características do sistema de escrita, a partir do estudo de alguns aspectos da cultura indígena, especialmente, dos povos munduruku e guarani.
- Escrever legendas (coletivamente, em duplas e individualmente) garantindo as principais características do gênero.
- Participar de situações de leitura em contexto de estudo.
- Registrar informações, utilizando diferentes formas como: desenhos, comentários orais, ditado ao professor.
- Participar de rodas de conversa, expressando sua opinião sobre o tema discutido e ouvindo os colegas.

Conteúdos

- Alguns aspectos da organização social dos povos: munduruku e guarani.
- Sistema de escrita.
- Capacidades, procedimentos e comportamentos leitores e escritores.
- Leitura e produção de legendas.
- Linguagem oral.

Planejamento

- Tempo estimado: três meses aproximadamente, considerando que o trabalho deve realizar-se duas vezes por semana.
- Materiais necessários: imagens dos povos estudados, livros, revistas, vídeos e imagens sobre povos indígenas, mapa político do Brasil, cartolinas ou papel pardo, canetas, pincel atômico e calxinha com o acervo literário que compõe o Programa Ler e Escrever, reunindo livros e revistas sobre a temática indígena.

Anexo E:

Atividade 1 - Leitura pelo professor – Leitura e comparação de duas versões da mesma história: Chapeuzinho Vermelho da sequência didática “Era uma vez” do 2º ano

ATIVIDADE 1 – LEITURA PELO PROFESSOR – LEITURA E COMPARAÇÃO DE DUAS VERSÕES DA MESMA HISTÓRIA – CHAPEUZINHO VERMELHO

Objetivos

- Aproximar-se da linguagem característica do gênero contos de fadas.
- Comparar formas diferentes de expressar o mesmo conteúdo em duas versões de contos de fadas.

Planejamento

- Organização do grupo: coletivamente.
- Materiais necessários: as duas versões de Chapeuzinho Vermelho que constam do livro de textos.
- Duração aproximada: 30 minutos cada vez.

Encaminhamento

- Prepare a leitura antes da aula, observe em cada uma das versões quais foram os recursos usados pelos escritores para tornar o texto atraente: se incluem descrições que permitam imaginar as personagens ou os cenários, utilizam expressões que enfatizem a importância de determinadas passagens, criam imagens para descrever sentimentos ou dar ideia da magnitude de determinado acontecimento e assim por diante (professor, prepare esse momento com muito critério).
- Capriche na preparação da leitura em voz alta: o ritmo, a entonação e a dramaticidade são importantes para garantir o envolvimento das crianças.
- Explique aos alunos que ouvirão a leitura de uma história que já conhecem, contada por dois autores diferentes. Ambas estão bem escritas e eles devem observar como os autores fazem para tornar o texto mais interessante.
- Explique que cada autor “lança mão” de estratégias próprias para escrever seu texto, isto é, enquanto escreve pensa em “marcas linguístico/discursivas” que caracterizam seus textos. Você deve sinalizar essas marcas enquanto lê.

- Leia cada versão em um dia, reservando um tempo no final para discutir as formas utilizadas pelo autor para tornar a história mais interessante e prender a atenção dos leitores.
- Permita que os alunos se posicionem, colocando suas impressões acerca dos recursos linguísticos utilizados pelos autores.
- Comente com os alunos os trechos mais bem escritos e anote-os, se achar necessário.

ATIVIDADE 2A – LEITURA PELO PROFESSOR E ANÁLISE DE TRECHOS DA HISTÓRIA LIDA

Objetivos

- Aproximar-se da linguagem característica do gênero contos de fadas.
- Comparar formas diferentes de expressar o mesmo conteúdo em duas versões de contos de fadas.
- Ampliar o conhecimento dos recursos discursivos.

Planejamento

- Organização do grupo: coletivamente.
- Materiais necessários: os trechos das histórias selecionadas que você leu na Atividade 1.
- Duração aproximada: 50 minutos.

Encaminhamento

- Selecione previamente alguns trechos das versões lidas, sempre considerando a qualidade da linguagem literária. Em geral, o início e alguns trechos em que a ação da história é decisiva permitem boas comparações. Veja, por exemplo, estes trechos que selecionamos.

Quadro de organização da sequência didática

ETAPAS	ATIVIDADES
Etapa 1 – Leitura e comparação de duas versões de um conto de fadas.	Atividade 1 - Leitura pelo professor - Leitura e comparação de duas versões da mesma história: Chapeuzinho Vermelho.
Etapa 2 – Leitura e análise de trechos da história.	Atividade 2A - Leitura pelo professor e análise de trechos da história lida. Atividade 2B - Leitura das características dos personagens das duas versões. Atividade 2C - Análise comparativa do diálogo entre as personagens da história em duas versões.
Etapa 3 – Ditado ao professor de uma terceira versão.	Atividade 3 - Ditado ao professor da terceira versão do final de um conto.
Etapa 4 – Leitura de outro conto de fadas e comparação de partes de duas versões da história.	Atividade 4A - Leitura pelo professor – Conto “O lobo e os sete cabritinhos” – e análise dos recursos utilizados. Atividade 4B - Escrita do aluno – características dos personagens do conto lido.
Etapa 5 – Leitura de um novo conto de fadas e reescrita.	Atividade 5 - Leitura e reescrita de um conto de fadas em duplas – Conto “O príncipe-rã ou Henrique de Ferro”.

Anexo F:

Atividade 1A – Apresentação do tema da sequência didática “Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu” do 3º ano

ATIVIDADE 1A – APRESENTAÇÃO DO TEMA

Objetivos

- Interessar-se pelo tema.
- Expor suas ideias a respeito do sistema solar e outros temas da astronomia.

Planejamento

- Organização do grupo: primeiramente, os alunos devem ser organizados em roda para que possam falar sobre o assunto. Em seguida, realizarão a atividade individualmente em suas carteiras.
- Materiais necessários: lápis colorido, lápis preto e papel, tintas, cola etc.
- Duração aproximada: 50 minutos.

Encaminhamento

- Em roda, converse com os alunos e conte-lhes que irão estudar sobre o sistema solar e seus mistérios. Incentive-os a falar o que sabem sobre o assunto questionando sobre filmes a que assistiram, desenhos animados que conhecem nos quais o sistema solar aparece. Nesse momento, é importante que você registre as falas dos alunos, pois trata-se de um levantamento prévio sobre o assunto que permitirá a você selecionar textos, revista e, ou, livros mais adequados para serem estudados durante a sequência dessa atividade.
- Monte uma bancada com materiais diversos como: canetinha, lápis de cor, lápis preto, papéis coloridos, cola, tintas... e, com os alunos de volta em suas carteiras, peça para que escolham o material que vão usar para desenhar:
 - ☉ a Terra, o Sol e a Lua;
 - ☉ o lugar da Terra onde acham que estamos;
 - ☉ os nomes dos planetas ou outros corpos celestes que conheçam.

- Eles podem colorir, fazer setas, indicar os movimentos. Diga-lhes que é muito importante que façam de acordo com suas ideias, pois esse desenho, juntamente com o registro escrito realizado durante a roda, servirá para que, no final da sequência, possam avaliar o quanto aprenderam. Além de servir como uma rica fonte de informação para você planejar seu trabalho e avaliar o percurso de aprendizagem da classe.
- O professor deverá ficar atento aos registros produzidos pelas crianças, auxiliando-as sempre que necessitarem.
- Guarde os desenhos para que sejam retomados no final da sequência.

O QUE FAZER...

... se os alunos disserem que não sabem nada sobre o que foi pedido?

Pode ser que um ou outro aluno não fique à vontade para expor suas ideias. Nesse caso, converse individualmente com eles, comece perguntando se não poderiam desenhar o lugar onde estamos, na Terra, e a posição do Sol em relação a nós, quais outros planetas conhecem e onde poderiam estar etc. O mais importante é que saibam que não existe uma resposta certa ou errada – o objetivo é que pensem sobre o assunto e coloquem suas ideias no papel por meio do desenho.

Organização geral da sequência didática

ETAPAS	ATIVIDADES E MATERIAIS
1. Apresentação da sequência e elaboração de perguntas.	Atividade 1A – Apresentação do tema. Atividade 1B – Elaboração de perguntas. Atividade 1C – Seleção de fontes de informação.
2. Estudo coletivo.	Atividade 2A – Leitura compartilhada I. Atividade 2B – Estudo coletivo. Atividade 2C – Leitura para localizar informações. Atividade 2D – Leitura compartilhada II.
3. Estudos em grupo.	Atividade 3A – Estudo em grupo I. Atividade 3B – Estudo em grupo II.
4. Avaliação.	Atividade 4A – Avaliação do percurso.

Anexo G:

Transcrição de entrevista – normas compiladas por Marcuschi (1986)

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
1. Falas simultâneas	[[Usam-se colchetes para dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... B: mas eu não tive num remorso né' A: [mas o que foi que houve" J: [meu irmão também fez uma dessas ' B: depois ele voltou e tudo bem,
2. Sobreposição de vozes	[Dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... E: o desequilíbrio ecológico pode a qualquer momento: acabar com a civilização [natural J: [mas não pode ser/ o mundo tá se preocupando com isso E./ (+) o mundo ta evitando/.../
3. Sobreposições localizadas	[]	Ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno. Usa-se um colchete abrindo e outro fechando.	... M: A. é o segu [inte' eu queria era:: A: [im] M: eh: dizer que ficou pronta [a cópia A: [ah sim] M: ela fez essa noite (+)/.../
4. Pausas e silêncios	(+) ou (2.5)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo .	Ver exemplos no item 5.

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
5. Dívidas ou sobreposições	()	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão <i>inaudível</i> ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.	... A: /.../ por exemplo (+) a gente tava falando em desajuste, (+) EU particularmente acho tudo na vida relativo, (1.8) TUDO TUDO TUDO (+) tem um que sã:o (+)/ tem pessoas problemáticas porque tiveram muito amor (é o caso) (incompreensível) (+) outras porque/.../
6. Truncamentos bruscos	/	Quando o falante corta a unidade pôde-se maçar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.	... L: vai tê que investi né" C: / / é/ (+) agora tem uma possibilidade boa que é quando ela sentiu que ia morã lá (+) e:le o dono/ ((rápido) ela teve conversan comi/ agora ele já disse o seguinte (+) ...
7. Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Silaba ou palavras pronunciada com ênfase ou acento mais forte que o habitual.	Ver exemplos
8. Alongamento de vogal	::	Dependendo da duração os dois pontos podem ser repetidos.	... A: co::mo " (+) e::u
9. Comentários do analista	(())	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.	((ri)), ((baixa o tom de voz)), ((tossindo)), ((fala nervosamente)), ((apresenta-se para falar)), ((gesticula pedindo a palavra))
10. Silabação	-----	Quando uma palavra é pronunciada silaba por silaba, usam-se hífens indicando a ocorrência.	
11. Sinais de entonação	" ' ,	<i>Aspas duplas</i> para subida rápida. <i>Aspas simples</i> para subida leve (algo como um virgula ou ponto e virgula). <i>Aspas simples abaixo da linha</i> para descida leve ou simples.	Ver itens 1, 6 e 8.

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
12. Repetições	Própria letra	Reduplicação de letra ou sílaba.	e e e ele; ca ca cada um.
13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção		Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.	eh, ah, oh. ih::, mhm, ahã, dentre outros
14. Indicação de transição parcial ou de eliminação	... ou /.../	O uso de reticências <i>no início e no final</i> de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. <i>Reticências entre duas barras</i> indicam um corte na produção de alguém.	Ver item 5.

APÊNDICES

Apêndice A:

Entrevista 1 - Transcrição de áudio

Questões norteadoras

- a) O que são sequências didáticas? Como se organizam?
- b) Para que servem as sequências didáticas?
- c) Quando você começou a trabalhar com sequências didáticas? Você recebeu alguma orientação sobre o que eram as sequências e como trabalhá-las?

Questão a
<p>Grupo I</p> <p>P1 – “O projeto tem um produto final, uma sequência didática ela tem uma metodologia, ela trabalha um tempo específico durante um período e ela tem também as atividades / P2 – e não tem um produto final / P1 – é a descrição de algumas atividades que irão ser feitas em cima daquele tema [P2 - é trabalhado também uma...duas vezes por semana...a gente focou mais nesta parte do produto final, a sequência não tem, o projeto já].”</p> <p>P2 – “Sequências didáticas são modalidades organizativas. [P3 – é uma sequência de atividades específicas para trabalhar um determinado conteúdo, por exemplo como está aqui a história da chapeuzinho vermelho...é uma história com várias atividades...várias possibilidades para trabalhar e explorar este conto [P4 – e dentro do projeto você utiliza a sequência didática pra dar.]”</p> <p>P1 – “Exemplo, nossa sequência didática trabalhamos poemas, nós escolhemos alguns poemas e trabalhamos com texto fatiado, trabalhamos a leitura, o completar das palavras, reescrita de um trecho. ((E como estas atividades se articulam?)) P2 - de leitura de escrita...na oralidade /.../ depende da sequência é focado mais a leitura e escrita... dicionário para trabalhar mais a parte ortográfica ao trabalhar uma sequência didática com gênero.”</p>
<p>Grupo II</p> <p>P5 – “Esse da Chapeuzinho Vermelho tem uma sequência e algumas atividades poucas, mas... e elas concordaram. Aqui é o que comentamos, está faltando objetivos, orientação, mas é uma sequência de atividades. Este também, apesar de não ser do nosso conhecimento, mas tá com objetivos e tudo. E nenhum aqui é projeto porque não tem produto final ou objetivo compartilhado.</p>

P6: “Estrutura que são ligadas entre si a sequência está organizada e dentro dos conteúdos os objetivos que quer alcançar...tem avaliação cada um tem orientação diferente, mas não foge...as palavras que dão outro significado, mas não deixa de ser, né, na sequência então cada um tem o seu...tem a sua maneira estar colocando no papel mas não foge de ser uma sequência didática e a estrutura dela.”

Questão b

Grupo I

P2 - Às vezes são curtas igual as nossas do terceiro ano de ortografia foi curta e a do dicionário também é bem curto...são poucas atividades para atender a demanda, assim é pouca atividade eu acho para o tempo que a gente tem para trabalhar agora se fosse para elaborar colocaria mais coisas.

P3 – “Tem dificuldade principalmente em relação aprendizagem dentro da sala de aula porque são níveis diferentes.”

P3 [atingir todos os níveis”

P7

P3 – “Com uma sequência só e aí acho que a maior dificuldade está aí dentro porque a gente tem uma sala que nem todos estão no mesmo nível e aí você tem que preparar uma sequência de atividade diferente né, não diferente, uma sequência que possa atingir todos, mas você sabe que tem aqueles que não vão conseguir aí você tem que fazer uma adequação ou”(inaudível) a sua atividade não vai ser desafiadora para aqueles que estão mais avançados porque você tem três momentos na sala aquele que está aquém, aquele que está e aquele que você sabe que tem condições de ir além.”

P7 –“Minha dificuldade é essa de atingir a todos com excelência porque você não consegue atingir a todos. P3 - a partir do momento que você monta a sequência didática, você conhece o seu aluno, você conhece o potencial dele, conhece quais são as dificuldades e o seu objetivo a ser trabalhado então acho que ali você já tem meio caminho, mas você sabe que neste percurso vai haver dificuldades principalmente daqueles que não vão conseguir atingir aí é onde entra as adequações onde entra todo aquele trabalho individual e isso para o professor dentro da sala de aula é um *dificultador* porque você tem o restante isso a gente for olhar dentro do ler e escrever a gente sabe que algumas sequências igual a professora P2 estava colocando são poucas.

((quando as atividades não atendem pode inserir outras atividades?)) pode?”

P2 []
P3 [pode repetir tem as similares e tem as adequações...]

P7

P7 – “Aí você faz as complementações dentro do livro didático e o professor né, ainda providencia outras atividades para poder complementar.”

Grupo II

P5 – Realmente é fazer atingir todos eu concordo com elas que é exatamente isso não é?...é você atingir cada um de forma diferente que é complicado...P6 - fazendo adequações, várias adequações diferentes da mesma atividade, virar polvo na sala de aula.

P8 - Antigamente a gente tinha que elaborar tudo, P5 - quando eu tenho uma sequência que não atende todo mundo eu posso inserir outras etapas você diversifica a forma de abordar aquele que está em dificuldade/.../ adequação que a gente fala como por exemplo eu estou trabalhando com a reescrita tem uns que conseguem fazer a reescrita os que não conseguem que estão no nível intermediário fazem bilhete e os que não estão alfabetizados a gente fica fazendo lista e assessorando com alfabeto móvel ou sentando om outro. ((Essas adequações são pela necessidade que vocês tem na sala ou isso também já vem proposto que caso a sequência não dê conta você tem que realizar?)) P6 - adequação é proposto esses também você não fizer não tem como fazer esse aluno evoluir.P8 - No nosso caso não, o ler e escrever já vem mesmo que você pesquise outros textos, outras atividades, lá já sugere.

Questão c

Grupo I

P7 - deve ser do Estado ((como não sabiam ficaram sugestionando as respostas)) É brasileiro ou não? Piaget? ((perguntei se lembravam dos PCN)) não se falava em sequência didática antes não era direcionado para isso aí. ((Perguntei se já haviam ouvido os nomes de Dolz e Schneuwly)) não. P3 – aí tem os seus seguidores que acabam aperfeiçoando dentro de nossa realidade. P2 – da realidade do Estado.

Grupo II

P9⁵ – É algo que vem nos livros e materiais...antes tinha que montar tudo, a gente tinha os projetos, as atividades permanentes, as sequências. Acredito que vieram dos documentos mesmo.

⁵A professora P9 pediu para que não fosse gravada a sua resposta.

Apêndice B:

Entrevista 2

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ****DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E LETRAS**

O agir do professor no trabalho com sequências didáticas para o ensino do gênero

Prof^a Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Prof. Dr. Orlando de Paula

Aluna Angela da Fonseca

Projeto sobre sequências didáticas de gêneros textuais

Escola Estadual Professor João Ferreira dos Santos

- Levantamento sobre os planejamentos

- a) Como você realiza o planejamento do bimestre para sala de aula? Quais materiais faz uso?
- b) Como você se organiza para o momento do planejamento? Inclui outros materiais além dos que já têm disponíveis? Seleciona as atividades mais adequadas para sua turma?
- c) Quais as orientações que recebe para este momento?
- d) Encontra dificuldades na organização elaboração do seu planejamento? Quais?
- e) Acredita que conseguirá cumprir todas as etapas no tempo planejado?



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E LETRAS

O agir do professor no trabalho com seqüências didáticas para o ensino do gênero

Profª Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Profº Dr. Orlando de Paula

Aluna Angela da Fonseca

Pesquisa 1

Planejamento

Como você realiza o planejamento do bimestre para a sala de aula? Quais materiais faz uso?

Por meio do Plano de Ensino Anual e a rotina semanal, tendo como fundamento a matriz Processual que contém as habilidades a ser trabalhado por semana, o guia de ler e escrever, bem como, o guia do EMA

Como você se organiza para o momento do planejamento? Inclui outros materiais além dos que já tem disponível? Seleciona as atividades mais adequadas para sua turma?

É realizado toda semana, procuro atender as reais necessidades da turma, com outras atividades disponibilizadas no livro didático, para os alunos com dificuldades de aprendizagem é feita a adequação curricular.

Quais as orientações que recebe para este momento?

Que ao planejar, tenho que ter um olhar flexível que atenda à todos com qualidade.

Encontra dificuldades na organização e elaboração do seu planejamento? Quais?

não. Apenas na adequação curricular.

Acredita que conseguirá cumprir todas as etapas no tempo planejado?

Sim, basta ser organizada e ter o foco em seu trabalho.

Quais seqüências irá trabalhar neste bimestre em Língua Portuguesa?

Seqüência: Astronomia, em que o foco é que os alunos tenham condições de começar a utilizar os procedimentos de leitura por conta própria. O desenvolvimento norteador são os procedimentos de estudo ler para saber mais, permitindo ao aluno ampliar

sua competência de ler para estudar, como forme perguntas.

Sequência: dicionário, o "pai dos inteligentes", o objetivo desta sequência é apoiar os alunos na descoberta da função do dicionário e na compreensão de seu funcionamento, para que aprendam a utilizá-lo com autonomia.



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E LETRAS

O agir do professor no trabalho com sequências didáticas para o ensino do gênero

Profª Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Profº Dr. Orlando de Paula

Aluna Angela da Fonseca

Pesquisa 1

Planejamento

Como você realiza o planejamento do bimestre para a sala de aula? Quais materiais faz uso?

- Guia de Planejamento e Orientações didáticas - Lei e exer
 - matriz de avaliação processual
- Realizo de acordo com os projetos e sequências já definidos para cada ano

Como você se organiza para o momento do planejamento? Inclui outros materiais além dos que já tem disponível? Seleciona as atividades mais adequadas para sua turma?

Buscando e pesquisando em livros, matérias e recursos tecnológicos disponíveis. Fazendo outros apontamentos para completar e enriquecer as sequências e projetos

Quais as orientações que recebe para este momento?

Orientações da equipe de direção e coordenação e da diretoria de ensino

Encontra dificuldades na organização e elaboração do seu planejamento? Quais?

Não na elaboração, porém na execução a maior dificuldade é na disponibilidade de recursos tecnológicos e cópia de atividades para complementar as aulas.

Acredita que conseguirá cumprir todas as etapas no tempo planejado?

No tempo planejado sim, porém com certa dificuldade pela falta de alguns recursos tecnológicos

Quais seqüências irá trabalhar neste bimestre em Língua Portuguesa?

Seqüência didática: astronomia, o sistema solar, seu planetas e outros mistérios do céu;
 Seqüência didática: dicionário, o "pai dos inteligentes";
 Projeto didático: animais do mar



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E LETRAS

O agir do professor no trabalho com sequências didáticas para o ensino do gênero

Profª Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Profª Dr. Orlando de Paula

Aluna Angela da Fonseca

Pesquisa 1

Planejamento

Como você realiza o planejamento do bimestre para sala de aula? Quais materiais faz uso?

Utilizo o Guia de Planejamento do Ler e Escrever a partir dos projetos e sequências que o Guia apresenta

Como você se organiza para o momento do planejamento? Inclui outros materiais além dos que já têm disponíveis? Seleciona as atividades mais adequadas para sua turma?

Utilizo livros, vídeos e outros materiais sugeridos no Guia.

Quais as orientações que recebe para este momento?

Usar os documentos do Estado.

Encontra dificuldades na organização elaboração do seu planejamento? Quais?

Não. Está tudo no Guia.

Acredita que conseguirá cumprir todas as etapas no tempo planejado?

Creio que sim.

Quais sequências irá trabalhar neste bimestre em Língua Portuguesa?

A sequência Era uma vez um conto de fadas.



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E LETRAS

O agir do professor no trabalho com sequências didáticas para o ensino do gênero
 Profª Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto
 Profª Dr. Orlando de Paula
 Aluna Angela da Fonseca

Pesquisa 1

Planejamento

Como você realiza o planejamento do bimestre para sala de aula? Quais materiais faz uso?

No guia de orientação e planejamento já possui os projetos e atividades para desenvolver no ano. Uso o ler e escrever, a matriz de avaliação processual

Como você se organiza para o momento do planejamento? Inclui outros materiais além dos que já têm disponíveis? Seleciona as atividades mais adequadas para sua turma?

Faço uso de outras atividades que ajudam a estar de acordo com as atividades propostas no guia.

Quais as orientações que recebe para este momento?

Conforma as orientações dadas pela coordenadora para usar os documentos de redação

Encontra dificuldades na organização elaboração do seu planejamento? Quais?

Na falta de recursos e materiais.

Acredita que conseguirá cumprir todas as etapas no tempo planejado?

Sim de seguir o planejado

Quais sequências irá trabalhar neste bimestre em Língua Portuguesa?

Estamos trabalhando o Projeto Didático "Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças"

Apêndice C:

Entrevista 3

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ****DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E LETRAS**

O agir do professor no trabalho com sequências didáticas para o ensino do gênero

Profª Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Prof. Dr. Orlando de Paula

Aluna Angela da Fonseca

Sequências Didáticas

- 1) Índios do Brasil, para o 1º ano;
- 2) Era uma vez um conto de fadas, para o 2º ano;
- 3) Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu, para o 3º ano.

Marcar a série: () 1º ano () 2º ano () 3º ano

Antes da realização:

Qual etapa da sequência está planejada para a próxima aula?

Como se organizou para a realização desta etapa? Buscou algo além do que é oferecido nesta sequência do livro Ler e Escrever?

Depois da realização:

- a) Houve alguma mudança nos encaminhamentos e realização desta etapa da sequência?
- b) Durante a atividade teve que utilizar algum outro recurso, incluir ou excluir algo?
- c) Os alunos realizaram a atividade conforme a proposta e como você esperava?
- d) Quais foram as dificuldades em trabalhar com esta atividade?
- e) Você considera esta atividade como uma etapa importante que contribuirá para o conhecimento e aprendizado do gênero textual pelos alunos?
- f) Observando a sequência inteira e considerando as atividades já realizadas, acredita que esta é uma sequência adequada para o ensino de gêneros para seus alunos? Se pudesse modifica-la, alteraria alguma atividade?

Orientações

Escolher uma atividade prevista no semanário da próxima semana da sequência que está trabalhando, descrevendo como está planejada e como se preparou para ela (se teve que reunir algum material, incluir algum texto ou outra leitura além da apontada na sequência) e, após a realização da atividade, conte como ocorreu, quais os sucessos, as dificuldades e imprevistos para que se possa observar a ação do docente mediante às sequências didáticas.



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E LETRAS

O agir do professor no trabalho com sequências didáticas para o ensino do gênero

Profª Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Profº Dr. Orlando de Paula

Aluna Angela da Fonseca

Sequências Didáticas

- 1) Índios do Brasil, para o 1º ano;
- 2) Era uma vez um conto de fadas, para o 2º ano;
- 3) Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu, para o 3º ano.

Marcar a série: 1º ano () 2º ano () 3º ano

Antes da realização:

Qual etapa da sequência está planejada para a próxima aula?

*Atividade 4B - Comparação entre os brinquedos/brincadeiras
populares da turma e das crianças de povo Guarani.*

Como se organizou para a realização desta etapa? Buscou algo além do que é oferecido nesta sequência do livro Ler e Escrever?

*leituras de encaminhamento, leitura de textos na
internet*

Depois da realização:

Houve alguma mudança nos encaminhamentos e realização desta etapa da sequência?

Segui as etapas

Durante a atividade teve que utilizar algum outro recurso, incluir ou excluir algo?

não

Os alunos realizaram a atividade conforme a proposta e como você esperava?

Realizaram

Quais foram as dificuldades em trabalhar com esta atividade?

Não ~~houve~~ teve

Você considera esta atividade como uma etapa importante que contribuirá para o conhecimento e aprendizado do gênero textual pelos alunos?

Inate-se de uma lista, então o foco foi na ortografia, fo que iniciou-se com ^{o gênero} esta desde o início de alfabetização.

Observando a sequência inteira e considerando as atividades já realizadas, acredita que esta é uma sequência adequada para o ensino de gêneros para seus alunos? Se pudesse modificá-la, alteraria alguma atividade?

Usaria o texto p realizar leituras compartilhadas e trabalho com ortografia.

Orientações

Escolher uma atividade prevista no semanário da próxima semana da sequência que está trabalhando descrevendo como está planejada e como se preparou para ela (se teve que reunir algum material, incluir algum texto ou outra leitura além da apontada na sequência) e após a realização da atividade contar como ocorreu, quais os sucessos, as dificuldades e imprevistos para que se possa observar a ação do docente mediante às sequências didáticas.

Muito Obrigada



UNITAU

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E LETRAS

O agir do professor no trabalho com sequências didáticas para o ensino do gênero

Profª Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Profº Dr. Orlando de Paula

Aluna Angela da Fonseca

Sequências Didáticas

- 1) Índios do Brasil, para o 1º ano;
- 2) Era uma vez um conto de fadas, para o 2º ano;
- 3) Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu, para o 3º ano.

Marcar a série: () 1º ano () 2º ano () 3º ano

Antes da realização:

Qual etapa da sequência está planejada para a próxima aula?

Atividade 3F - Produção de novas lendas e legendas sobre os povos indígenas.

Como se organizou para a realização desta etapa? Buscou algo além do que é oferecido nesta sequência do livro Ler e Escrever?

Em duplas, coletivamente, material - realidade dos alunos

Depois da realização:

Houve alguma mudança nos encaminhamentos e realização desta etapa da sequência?

Sim. eles compararam os desenhos realizados anteriormente com atual

Durante a atividade teve que utilizar algum outro recurso, incluir ou excluir algo?

Durante a atividade, foi utilizado recursos tecnológicos com vídeos sobre o Pindorama.

Os alunos realizaram a atividade conforme a proposta e como você esperava?

Sim.

Quais foram as dificuldades em trabalhar com esta atividade?

Por ser alunos do 1º ano, alguns textos, tipos textos, ficou complicado para eles, devido a linguagem usada, de alguma atividade, dessa natureza.

Você considera esta atividade como uma etapa importante que contribuirá para o conhecimento e aprendizado do gênero textual pelos alunos?

Parte sim

Observando a sequência inteira e considerando as atividades já realizadas, acredita que esta é uma sequência adequada para o ensino de gêneros para seus alunos? Se pudesse modificá-la, alteraria alguma atividade?

Orientações

Escolher uma atividade prevista no semanário da próxima semana da sequência que está trabalhando descrevendo como está planejada e como se preparou para ela (se teve que reunir algum material, incluir algum texto ou outra leitura além da apontada na sequência) e após a realização da atividade contar como ocorreu, quais os sucessos, as dificuldades e imprevistos para que se possa observar a ação do docente mediante às sequências didáticas.

Muito Obrigada



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E LETRAS

O agir do professor no trabalho com sequências didáticas para o ensino do gênero

Profª Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Profº Dr. Orlando de Paula

Aluna Angela da Fonseca

Sequências Didáticas

- 1) Índios do Brasil, para o 1º ano;
- 2) Era uma vez um conto de fadas, para o 2º ano;
- 3) Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu, para o 3º ano.

Marcar a série: () 1º ano (X) 2º ano () 3º ano

Antes da realização:

Qual etapa da sequência está planejada para a próxima aula?

1ª etapa: apresentação e leitura do conto.

Como se organizou para a realização desta etapa? Buscou algo além do que é oferecido nesta sequência do livro Ler e Escrever?

Além das orientações do guia, foi realizada uma pesquisa para a escolha do conto.

Depois da realização:

Houve alguma mudança nos encaminhamentos e realização desta etapa da sequência?

Não, porque essa etapa faz parte do planejamento, e qualquer mudança pode comprometer a aprendizagem.

Durante a atividade teve que utilizar algum outro recurso, incluir ou excluir algo?

Não.

Os alunos realizaram a atividade conforme a proposta e como você esperava?

Sim.

Quais foram as dificuldades em trabalhar com esta atividade?

Em sala nenhuma, porém o texto não estava incluso entre os títulos no livro de textos. (o lobo e os sete cabritinhos).

Você considera esta atividade como uma etapa importante que contribuirá para o conhecimento e aprendizado do gênero textual pelos alunos?

Sim.

Observando a sequência inteira e considerando as atividades já realizadas, acredita que esta é uma sequência adequada para o ensino de gêneros para seus alunos? Se pudesse modificá-la, alteraria alguma atividade?

Sim, no que diz respeito à gêneros textuais, entretanto incluiria também atividades de segmentação e ortografia.

Orientações

Escolher uma atividade prevista no semanário da próxima semana da sequência que está trabalhando descrevendo como está planejada e como se preparou para ela (se teve que reunir algum material, incluir algum texto ou outra leitura além da apontada na sequência) e após a realização da atividade contar como ocorreu, quais os sucessos, as dificuldades e imprevistos para que se possa observar a ação do docente mediante às sequências didáticas.

Muito Obrigada

Sequência didática

1º = selecionar duas versões de um conto de fadas.

1ª parte da 1ª versão

- Fazer a leitura
- Destacar uma parte do texto que julgue especial bem escrita, oralmente.

2ª parte

- Fazer a leitura da 2ª parte da 1ª versão
- Roda de conversa sobre: Quando acontece onde? Personagem?
- Descrição do protagonista
- Descrição do antagonista

Etapas

- * Escolher duas versões
- * Leitura pelo professor
- * Roda de conversa sobre o conto: Quando onde? Personagens?
- * Descrição do protagonista e antagonista
- * Recuperação dos fatos
- * Produção coletiva oral
- * Atualização - ditado ao professor
- * Revisão



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E LETRAS

O agir do professor no trabalho com sequências didáticas para o ensino do gênero

Profª Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Profº Dr. Orlando de Paula

Aluna Angela da Fonseca

Sequências Didáticas

- 1) Índios do Brasil, para o 1º ano;
- 2) Era uma vez um conto de fadas, para o 2º ano;
- 3) Astronomia: o sistema solar, seus planetas e outros mistérios do céu, para o 3º ano.

Marcar a série: () 1º ano () 2º ano (X) 3º ano

Antes da realização:

Qual etapa da sequência está planejada para a próxima aula?

Estudo coletivo - atividade 2 A
Leitura compartilhada I: Nosso sistema solar
Leitura colaborativa marcando informações importantes

Como se organizou para a realização desta etapa? Buscou algo além do que é oferecido nesta sequência do livro Ler e Escrever?

Agrupamento produtivo com apoio do livro ler e escrever dos alunos. Atlas com imagens do sistema solar

Depois da realização:

Houve alguma mudança nos encaminhamentos e realização desta etapa da sequência?

Adequações curriculares aos alunos com dificuldade

Durante a atividade teve que utilizar algum outro recurso, incluir ou excluir algo?

Utilização do dicionário para melhor compreensão.

Os alunos realizaram a atividade conforme a proposta e como você esperava?

sim

Quais foram as dificuldades em trabalhar com esta atividade?

Adequações curriculares de acordo com a dificuldade de cada aluno

Você considera esta atividade como uma etapa importante que contribuirá para o conhecimento e aprendizado do gênero textual pelos alunos?

Sim, ler para se informar

Observando a sequência inteira e considerando as atividades já realizadas, acredita que esta é uma sequência adequada para o ensino de gêneros para seus alunos? Se pudesse modificá-la, alteraria alguma atividade?

*Sim, é adequada para o ensino do gênero proposto.
Não alteraria, as atividades são pertinentes, despertam o interesse dos alunos.*

Orientações

Escolher uma atividade prevista no semanário da próxima semana da sequência que está trabalhando descrevendo como está planejada e como se preparou para ela (se teve que reunir algum material, incluir algum texto ou outra leitura além da apontada na sequência) e após a realização da atividade contar como ocorreu, quais os sucessos, as dificuldades e imprevistos para que se possa observar a ação do docente mediante às sequências didáticas.

Muito Obrigada