

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Vera Lúcia Silva Bispo de Souza

**O PROFESSOR COMO CO-PRODUTOR DE SEU CONHECIMENTO:
DESAFIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

**SÃO PAULO
2014**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Vera Lúcia Silva Bispo de Souza

**O PROFESSOR COMO CO-PRODUTOR DE SEU CONHECIMENTO:
DESAFIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa Linguagem e Educação sob a orientação da Prof^aDr^a Mara Sophia Zanotto.

**SÃO PAULO
2014**

FICHA CATALOGRÁFICA

SOUZA, Vera Lúcia Silva Bispo de. O professor como co-produtor de seu conhecimento: desafio da formação continuada. São Paulo. Págs. 188. 2014.

Dissertação (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL
Orientadora: Professora Doutora Mara Sophia Zanotto

Palavras-chave: agir docente, formação de professores, trabalho do professor

BANCA EXAMINADORA:

DEDICATÓRIA

À Anna Rachel Machado,
que deixou uma
grande lacuna no mundo acadêmico e
uma cratera enorme em nossos corações

Ao meu marido, Lourival
pelo parceiro ímpar que é,
e pelas flores que sempre me oferece
para secar minhas lágrimas

À mamãe Rita e aos filhos Henrique e Hugo
de quem recebo e para quem dou
amor incondicional

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, em quem deposito minha fé, por ter segurado minhas mãos, para que eu pudesse chegar até aqui.

A Prof^a Dr^a Mara Sophia Zanotto, minha orientadora, pelo carinho com que me acolheu, pelos ensinamentos, pelos incentivos e pela confiança que depositou em mim. Aprendi com ela muito mais do que o conteúdo acadêmico; aprendi a aprimorar a generosidade e a importância do uso das palavras também para aquietar um coração aflito.

A Prof^a Dr^a Eliane Gouvêa Lousada, que sempre esteve à disposição para ajudar e ensinar, pelo muito que fez por mim;

A Prof^a Dr^a Ermelinda Maria Barricelli, que sempre me apoiou, incentivou e contribuiu para que eu pudesse vencer os obstáculos;

A Prof^a Dr^a Lilia Santos Abreu-Tardelli, pelas contribuições e carinho demonstrados;

A Prof^a Dr^a Dieli Vesaro Palma e Prof^a Dr^a Maria Aparecida Caltabiano, colaboradoras e incentivadoras à pesquisa, pela generosidade em aceitar fazer parte da banca examinadora deste trabalho.

À minha nora Anna McDonnell Bispo de Souza que, com seus modos gentis, também me apoiou.

Aos queridos amigos do grupo ALTER, Ana Elisa Jacob, Arli Pires, Carla Messias, Christina Cervera, Dalve Santos Neta, Katia Diolina Gomes, Luis César Sparsbrood Márcia Donizete Leite, pelo companheirismo e compartilhamento das aprendizagens e do difícil caminhar que empreendemos.

À equipe docente do LAEL pelas contribuições para minha formação como pesquisadora e como pessoa.

À secretária do LAEL Maria Lúcia e a Márcia que com suas orientações tornaram mais fácil o caminhar.

Aos amigos de trabalho, que sempre torceram por mim, que por serem muitos, deixo de citar o nome de cada um, mas os carrego em meu coração.

A todos com os quais cruzei nesta caminhada que, com certeza, deixaram em mim alguma marca que levarei comigo para sempre.

A CAPES, pelo incentivo e pela bolsa que custeou durante um ano esta pesquisa, sem a qual não teria sido possível dar continuidade a este trabalho.

Muito Obrigada!

RESUMO

Um dos temas mais discutidos, no tocante à questão da melhoria das condições sociais do país, diz respeito à qualidade da educação. A sociedade cobra das instituições governamentais ações que favoreçam o bom desempenho escolar dos estudantes brasileiros. Nesta perspectiva, nas diferentes esferas governamentais (federal, estadual, municipal) várias ações são promovidas para atender ao apelo social. Uma delas refere-se à formação de professores, tanto a inicial, quanto à formação continuada. Em decorrência da nossa situação de trabalho, relacionada com a formação continuada de professores, interessou-nos investigar o planejamento de um encontro de formação para professores. Especificamente, o objetivo desta dissertação foi investigar se a elaboração de uma pauta para um processo de formação continuada para professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de São Paulo, produzida pelos próprios docentes, poderia ou não auxiliar a desenvolver o poder de agir dos professores, possibilitando que os mesmos, fazendo parte da solução do problema educacional, possam oportunizar a melhoria da qualidade de ensino. A opção por centrar esta pesquisa na formação de professores, apesar de ser um tema abordado por inúmeras pesquisas já desenvolvidas, se deu pelo fato de constatar que, com raríssimas exceções, o professor não participa dos processos de sua própria formação. Acreditamos que se um grupo de professores pudesse elaborar uma pauta de formação destinada a um curso de formação continuada, novas perspectivas formativas poderiam se abrir, a partir da compreensão das representações que esses professores trariam sobre o trabalho docente. Neste sentido, novos parâmetros para a formulação de cursos e formação de professores poderiam ser apontados com base nas investigações desta pesquisa. Para isso, um grupo de docentes se prontificou a elaborar uma pauta de formação para um encontro de professores, construindo, desta forma, em parceria com o formador, um planejamento para sua própria formação em continuidade. Para a realização de nossos estudos, assumimos o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2004; Bulea, 2010), assim como diversos trabalhos produzidos no Brasil (Lousada, 2006; Abreu-Tardelli, 2006; Machado, 2007; Gomes, 2011; Barricelli, 2012; Dantas-Longhi, 2013), além desses, utilizamo-nos das concepções desenvolvidas nos estudos da Clínica da Atividade (Clot, 1999; 2001) e da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004; Saujat, 2004), essas diferentes linhas teóricas possibilitaram compreender, por meio da análise da linguagem, os dilemas encontrados pelos professores no desempenho de suas funções. Os resultados das análises dos textos apontaram os elementos do agir dos professores, considerados pelo grupo de trabalho, nas discussões para a elaboração da pauta de formação, revelando as representações sobre o trabalho docente. Consideramos que o procedimento de construção do objeto de pesquisa favoreceu o debate sobre as diferentes dimensões do trabalho docente, por tratar-se de um procedimento dialético, propiciando reflexões, questionamentos e mudanças de posicionamento frente às formas de ensinar, como planejar atividades, gestar o espaço da sala de aula, apropriar-se de artefatos. Constatamos, também, que pelo fato de as professoras se tornarem as protagonistas de sua própria formação, abriram precedentes para que formadores de professores possam aceitar o grande desafio que é construir coletivamente os saberes profissionais e assim se fortalecerem no próprio *métier*.

Palavras chaves: agir docente, formação de professores, trabalho do professor

ABSTRACT

One of the most discussed subjects, when it comes to our country's social improvement, is the quality of education. Society demands from governmental institutions, actions that help Brazilian students performance. From that point of view, on the governmental spheres (federal, state and municipal), many actions are taken to please social demands. One of those actions concerns teachers training, both initial and continual. Because of our line of work, related to continuous teacher training, we entertained the idea of planning a teacher training meeting. Specifically, the objective of the present study was to investigate if the elaboration of guide lines for a training model for Portuguese Language teachers, made by themselves, at the local state schools in São Paulo could be beneficial to these teachers' performance. The decision to focus on teacher training, despite being a central theme in a significant number of studies, has arisen from our findings that, with few exceptions, teachers seldom participate in the elaboration of their own training programs. We believe that if a group of teachers could themselves be responsible for developing teacher training guide lines designed for a sustained training course, new perspectives on teacher training could well emerge, as a result of the understanding of these perspectives that teachers would contribute to teaching training in general. In this sense, based on the findings of the current study, new parameters for the elaboration of courses and teacher training could emerge. To this end, a group of teachers offered to devise training guide lines at a teacher's meeting, with the objective of creating their own training program, working along side their respective mentors. For the current investigation, we shall take the concept of Socio-discursive Interactionism as the theoretic and methodological framework (Bronckart,1999,2004;Bulea,2010),as well as arrange of studies published in Brazil (Lousada,2006; Abreu-Tardelli,2006; Machado, 2007; Gomes, 2011; Barricelli, 2012; Dantas-Longhi, 2013), together with concepts that are discussed in the studies from the Activity Clinic (Clot,1999;2001) and the Activity Ergonomics (Amigues,2004;Saujat,2004). These different lines of theory allow for the understanding, through language analysis, of the dilemmas that teachers encounter at work. The results of the analyses of texts that referred to teachers' performance, as considered by the group, in discussions surrounding the drafting of training guide lines, brought forth a range of perspectives on the role of teaching. We consider that having a clear object for investigation favors the debate on different dimensions of teaching, since it encourages a didactic approach, provoking reflections, questions and changes in perspective regarding forms of teaching, planning activities, managing the classroom space, using available materials. The current investigation also aims to illustrate that from the moment that the teachers become the protagonists of their own training program, we are setting precedents for the teachers' mentors to face up to the challenge of imparting professional skills in a collective manner, thus strengthening their position in their own *métier*.

Keywords: teacher's performance, teacher training, teacher's work

LISTA DE ABREVIATURAS

- ALTER - Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
- ATE - Assistente Técnico Educacional
- CAA - Cadernos de apoio e aprendizagem
- CNAM - Conservatoire National des Arts et Métiers
- DOT P - Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica
- ERGAPE - Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- ISD - Interacionismo Sociodiscursivo
- LA - Linguística Aplicada
- SME - Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Processo natural | 34 |
| Figura 2 – Processo instrumental | 35 |
| Figura 3 – A concepção de trabalho docente (Machado, 2007) | 36 |
| Figura 4 – Capa dos Cadernos de apoio e aprendizagem - Língua Portuguesa – 6º ano – Ciclo II | 81 |
| Figura 5 – Contracapa dos Cadernos de apoio e aprendizagem – Língua Portuguesa – 6º ano – Ciclo II | 82 |
| Figura 6 – Atividade encontrada na p. 80 dos CAA – 6º ano – Ciclo II | 85 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Tipos de Discurso | 56 |
| Quadro 2 – Referências para a transcrição, baseadas em Preti (1999) | 75 |
| Quadro 3 – Conteúdos dos CAA – 6º ano – Ciclo II | 85 |
| Quadro 4 – Conteúdos temáticos do texto oral – segundo encontro | 95 |
| Quadro 5 – Conteúdos temáticos do texto oral – terceiro encontro | 97 |
| Quadro 6– Temáticas abordadas na pauta de formação | 143 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Distribuição da participação das professoras do grupo de Trabalho | 98 |
| Tabela 2 – Síntese dos encontros do grupo de trabalho | 92 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| Introdução | 15 |
| I A história da pesquisa | 16 |
| II As perguntas da pesquisa | 23 |
| III A organização da dissertação | 25 |
| | |
| 1 Quadro teórico: aportes da Ergonomia, da Clínica da Atividade e do ISD | 27 |
| 1.1 Trabalho e desenvolvimento humano | 28 |
| 1.1.1 Concepção de trabalho | 28 |
| 1.2 O trabalho no quadro da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade | 32 |
| 1.2.1 A importância da noção de instrumento para o desenvolvimento humano | 35 |
| 1.3 O professor e sua formação profissional | 41 |
| 1.3.1 Formação de professores | 41 |
| 1.3.2 A experiência e o trabalho | 43 |
| 1.4 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) | 47 |
| 1.4.1 O referencial teórico mais amplo do Interacionismo Sociodiscursivo | 47 |
| 1.4.2 O agir na perspectiva do ISD | 50 |
| 1.4.3 Os procedimentos de análise textual | 53 |
| 1.4.4 O contexto de produção do texto | 53 |
| 1.4.5 A arquitetura textual | 56 |
| 2 Procedimentos metodológicos para a construção dos dados | 63 |
| 2.1 O contexto da pesquisa | 64 |
| 2.2 A unidade escolar onde a pesquisa foi realizada | 66 |
| 2.3 As participantes | 67 |
| 2.3.1 A pesquisadora | 68 |
| 2.3.2 As professoras | 69 |
| 2.4 As perguntas de pesquisa | 70 |
| 2.5 A seleção dos dados da pesquisa | 72 |
| 2.6 Os procedimentos de análise | 73 |
| 3 As análises dos dados da pesquisa | 77 |
| 3.1 Resultados das análises do documento produzido pela SME | 78 |
| 3.1.1 O contexto mais amplo de produção dos Cadernos de apoio e aprendizagem – Língua Portuguesa | 79 |
| 3.1.2 Análise do plano global do caderno do 6º ano | 81 |
| 3.2 Resultados das análises dos textos produzidos pelo grupo de professoras . | 88 |
| 3.2.1 O contexto de produção do texto oral e da pauta de formação para professores | 88 |
| 3.2.2 A transcrição dos textos orais: características globais | 93 |
| 3.2.2.1 A organização interna | 93 |
| 3.2.2.2 A responsabilização enunciativa | 105 |

| | | |
|---|---|------------|
| 3.2.2.3 | Os elementos do trabalho do professor considerados no momento das discussões para a elaboração da pauta de formação | 128 |
| 3.2.2.4 | Síntese dos resultados encontrados na transcrição das discussões do grupo de professoras | 135 |
| 3.2.3 | A pauta de formação para professores: características globais | 140 |
| 3.2.3.1 | A organização interna | 142 |
| 3.2.3.2 | A responsabilização enunciativa | 145 |
| 3.2.3.3 | Os elementos do trabalho do professor considerados na pauta de formação | 146 |
| 3.2.3.4 | Síntese dos resultados encontrados na pauta de formação para professores | 148 |
| Considerações Finais | | 150 |
| Referências Bibliográficas | | 156 |
| Anexos | | 161 |
| I. | Transcrição do texto oral referente a segunda reunião do grupo de trabalho..... | 162 |
| II. | Transcrição do texto oral referente a terceira reunião do grupo de trabalho | 175 |
| III. | A pauta de formação – texto escrito | 187 |

Introdução

*“E uma das condições
necessárias a pensar certo é
não estarmos demasiado certos
de nossas certezas”.*

Paulo Freire

I – A história da pesquisa

Constantemente deparamo-nos com publicações como reportagens, artigos ou livros, que abordam questões do processo de ensino-aprendizagem na educação. Desta forma, observamos que se trata de um tema muito discutido em vários segmentos da sociedade: na mídia, na academia, no núcleo familiar, na política etc..

Ao abordarmos as questões da educação brasileira, verificamos que há décadas são constatadas dificuldades decorrentes do resultado de mudanças de políticas, da falta de continuidade de programas e projetos, de verbas exíguas, da submissão a regras econômicas neoliberais internacionais (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2010), de mudança de teorias da ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa (Cardoso, 2003; Cereja, 2002; Suassuna, 2009), de documentos dos diferentes órgãos governamentais com instruções conflitantes, devido às divergências teóricas de seus conceptores (Machado, 2004), entre outros motivos.

Observamos, também, que novas camadas da população estudantil surgem com outros tipos de interesses educacionais e que, conforme constatado em pesquisas oficiais e nos discursos dos professores, há evidências do baixo nível dos alunos e das dificuldades do professor em fazer com que haja avanços significativos. Como exemplo, encontramos os resultados apresentados pelo IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - de 2011, que com relação aos anos finais do Ensino Fundamental, a meta projetada para o referido ano, foi 4,9, os alunos do Município de São Paulo obtiveram pontuação 4,8, portanto, abaixo da meta estabelecida¹. Apesar da pouca diferença, em números percentuais, esses dados significam que cerca de 44% das escolas com Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) estão abaixo da meta estabelecida pelo MEC². Os baixos índices têm sido apontados nas avaliações realizadas pelos governos como a Prova Brasil, a Prova São Paulo, a Prova da Cidade e outras. O sistema educacional, por sua vez, tenta, em todos os seus níveis (federal, estadual e municipal), buscar soluções para o problema.

¹Conforme dados encontrados no site: sistemasideb.inep.gov.br/resultados (versão 2.0.8 61995 190 – atualizada em 14/08/2012). Os resultados das avaliações de 2013 não foram publicados até o presente momento.

²Dados extraídos do site: g1.globo.com/educaçao/noticia/2012.

Percebemos, ainda, que as instituições governamentais, por meio de implantações de Programas para a educação, inserem a formação continuada de professores, como uma das soluções para o problema da aprendizagem dos alunos³.

Com relação às formações de/para professores, são várias as pesquisas acadêmicas que abordam o tema, e que são desenvolvidas em diferentes linhas ou correntes teóricas. A fim de apresentar uma visão geral sobre esses trabalhos citaremos alguns deles. Devido à preocupação da sociedade com a qualidade da educação, de maneira geral, surgiram trabalhos com foco no ensino, como os desenvolvidos por Nóvoa (1998); Mizukami (2002); Oliveira (2003); Tardif (2005) e muitos outros. Assim, também, outras pesquisas que levantam as questões que caracterizam o trabalho⁴ do professor, que vai além do espaço da sala de aula, têm a adesão de alguns pesquisadores cujos estudos centram-se em um paradigma prático reflexivo (Shön, 1983, 1987, apud Saujat, 2004, p. 13), ao qual aderiram muitos pesquisadores em nível nacional, principalmente os que são do campo das Ciências da Educação e da Linguística Aplicada (L.A.). Com relação a essa última, voltaremos nosso foco a ela, tendo em vista que esta pesquisa se desenvolveu nessa área.

Nesta perspectiva, encontramos pesquisadores de diferentes disciplinas, desenvolvendo trabalhos relativos à formação de professores, como Celani, 2003; Magalhães, 2004; Kleiman e Matêncio, 2005; Liberali, 2008 e outros, que, apesar de estarem coadunados com nossa compreensão quanto ao desenvolvimento de pesquisas no campo da Linguística Aplicada, em uma variedade de contextos de usos da linguagem, pesquisas essas situadas no trabalho das circunstâncias e vicissitudes sócio-históricas, que entram em diálogo com outros campos das ciências sociais e das humanidades (Moita Lopes, 2006), encontram-se em um referencial teórico que não o assumido por nós.

Mais recentemente, várias abordagens teóricas foram sendo incorporadas às pesquisas referentes à formação de professores, como as desenvolvidas pelo Grupo

³Trataremos mais detalhadamente sobre esse assunto ao discorrermos sobre a construção dos dados para esta pesquisa.

⁴Trabalho, aqui, tratado no senso comum, não como um conceito desenvolvido, do qual trataremos no curso desta pesquisa.

ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações), ao qual nossa pesquisa filia-se e com o qual se propõe a contribuir.

O grupo ALTER⁵ teve seu início em 2002, tendo sido liderado pela pesquisadora do LAEL-PUC/SP (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), Profa. Dra. Anna Rachel Machado (†2012), no período de 2002 a 2012, que inicialmente orientou nosso trabalho. O grupo tem pesquisas desenvolvidas para a compreensão do trabalho do professor em diferentes contextos, como as de Guimarães (2007), Cristovão (2007), Drey (2011) e outros. Encontramos, também, no grupo ALTER – LAEL – PUC/SP, trabalhos realizados por Machado (2004, 2007, 2009); por Machado e Bronckart (2005); por Lousada (2006, 2011), que abordam o trabalho docente sob a perspectiva do prescrito, real e realizado⁶, realizado por meio de análises pelo método da autoconfrontação⁷; por Abreu-Tardelli (2006) e Ferreira (2011), que tratam da compreensão do trabalho do professor em EaD; por Mazzillo (2006) e Bueno (2007), que discutem o papel dos registros no processo de formação e por Barricelli (2007, 2011), que analisa textos que prescrevem o trabalho do professor em três níveis, o oficial, o de uma instituição de ensino e o de auto-prefiguração dos professores, isto para citar alguns deles.

Outros trabalhos são desenvolvidos no nível internacional e têm as contribuições dos estudos desenvolvidos no Brasil, como os já citados. Situam-se nesse caso as pesquisas realizadas na França pela Clínica da Atividade, no Conservatoire National des Arts et Métiers - CNAM e pela equipe ERGAPE (Ergonomie de l'Activités Professionnels de l'Éducation) e na Suíça pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

No período em que o grupo ALTER – LAEL veio desenvolvendo suas pesquisas e pela diversidade de trabalhos realizados, houve muitos avanços e acréscimos de abordagens teóricas. Mais recentemente, o grupo tem estudado contextos de formação de professores, contribuindo para a compreensão do ensino

⁵Atualmente, esse grupo está sob a coordenação da Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada e vice-coordenadora Profa. Dra. Ana Maria Guimarães, com sede na USP/SP.

⁶Conceitos que serão detalhados na parte teórica desta pesquisa.

⁷A autoconfrontação é um método que pertence à uma metodologia desenvolvida pelos pesquisadores Yves Clot e Daniel Faïta (2001), para analisar o trabalho.

como trabalho, como os realizados por Machado (2009), Sant'Anna (2009), Machado e Lousada (2010), Lousada (2011), Bueno (2010), Muniz-Oliveira (2010), Machado, Lousada e Ferreira (2011).

Depois da apresentação desse quadro sucinto, temos a ressaltar que as pesquisas realizadas na temática do trabalho e formação de professores, trouxeram excelentes contribuições e de elevada importância, tanto para o mundo acadêmico, quanto para a sociedade de maneira geral. No entanto, observamos que dificilmente o professor, principal ator do processo educacional, faz parte dos planejamentos de formação a eles direcionados, e elaborados pelos chamados formadores experientes. Sendo assim, o diferencial desta pesquisa, com referência aos trabalhos já desenvolvidos, é colocar o grupo de professores como principal elemento na resolução dos problemas apresentados, dando a eles a oportunidade de participar da elaboração de um documento que tem a finalidade de nortear sua própria formação.

Voltando à discussão sobre as soluções para os problemas da educação, notamos que, além do foco na formação do professor, tanto inicial, quanto em continuidade, encontram-se investimentos na produção de materiais didáticos, disponibilizados para o desenvolvimento de competências e ampliação dos conteúdos dos alunos, que vão servir também de ferramentas para o desenvolvimento do trabalho do professor. Esta foi uma opção adotada no Município de São Paulo.

Com a finalidade de melhorar a qualidade de ensino, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) produziu vários materiais didáticos, um deles intitulado - Cadernos de apoio e aprendizagem – Língua Portuguesa⁸ destinados aos alunos do Ensino Fundamental, com a justificativa de ter sido produzido com a finalidade de *“contribuir para o trabalho docente visando à melhoria das aprendizagens dos alunos”*⁹.

⁸*Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa/Programa Ler e Escrever e Orientações Curriculares. Livro do Professor. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010 – Produzido com a supervisão e orientação pedagógica da Divisão de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.*

⁹Palavras do Secretário Municipal de Educação de São Paulo, Alexandre Alves Schneider, em texto de apresentação do material aos professores, impresso em todos os volumes da coleção.

Para que os professores pudessem utilizar o material, a SME passou a promover cursos e encontros de formação, procurando subsidiar os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (professores que lecionam do 6º ao 9º ano), que estavam diretamente relacionados ao meu contexto de trabalho. Desta forma, a motivação para a realização desta pesquisa é decorrente da minha situação de trabalho, relacionada com a formação continuada de professores.

Como ocupante do cargo de Coordenador Pedagógico, do quadro da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), e sendo responsável pela formação em serviço dos professores de uma Unidade Educacional, fui convidada a trabalhar em uma Diretoria Regional de Educação onde atuo, há cerca de oito anos, na Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P), como Assistente Técnico Educacional II (ATE II), sendo uma das responsáveis pelos cursos de formação de professores desenvolvidos pelo setor.

A Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica tem a função de desenvolver a formação em serviço, dos profissionais da educação: Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Professores e profissionais das equipes de apoio. Seguindo com as orientações da SME, as formações desenvolvidas focavam principalmente o ensino-aprendizagem da leitura e escrita dos alunos. Sendo assim, as formações de professores passaram a focar as orientações para o uso do material publicado pela SME e para o conhecimento das bases teóricas que orientaram tais publicações.

Para o desencadeamento das ações nos encontros de formação, os formadores seguem um registro com orientações sobre as atividades a serem desenvolvidas pelos participantes, ao qual chamamos de “pauta de formação”, que normalmente é organizada por profissionais tidos como experientes, dentre eles os Assistentes Técnicos em Educação II, como eu.

Sendo assim, enquanto formadora, foi possível realizar algumas observações com referência a um dos cursos de formação desenvolvido na Diretoria Regional de Educação à qual pertenço, que teve como foco a utilização dos Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa, para o Ensino Fundamental II.

Para a realização do curso, a proposta de formação foi discutir sobre a didática e a metodologia na área de Língua Portuguesa, com a intencionalidade de provocar reflexões sobre os saberes constituídos dos alunos, a fim de propiciar avanços na aprendizagem e alcance de metas estabelecidas pela instituição, para cada ano do Ciclo II¹⁰. Essa intervenção, segundo a proposta da Secretaria, teve como objetivos gerais: a) fortalecer a atuação docente, tendo como referência o resultado das avaliações institucionais e processuais e b) *“favorecer a reflexão sobre a qualidade das situações de aprendizagem oferecidas aos alunos, por meio da apresentação e análise das propostas e intervenções didáticas contidas nos Cadernos de apoio e aprendizagem”*(Com. 385, de 18/03/2011).

Porém, a partir dos relatos de alguns professores, emergiu uma preocupação com o planejamento dos encontros de formação produzidos pelos formadores. Isso foi possível, pelo fato de que ao término de cada encontro, os professores deveriam desenvolver a atividade proposta no material didático com seus alunos e apresentar, no encontro seguinte, um relato de como foi o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, que eram lidos pelos formadores e arquivados no setor pedagógico da Diretoria Regional de Educação. Sendo assim, a leitura desses relatos trouxe indícios para nós, formadores desses grupos de professores, da existência de dificuldades a serem superadas para o desenvolvimento das atividades propostas o que questionava nossos trabalhos desenvolvidos nos encontros de formação.

Dessa forma, passamos a nos indagar sobre alguns encaminhamentos estabelecidos para os encontros de formação continuada, como: por que no preenchimento das avaliações entregues ao término dos cursos, apesar de os professores se manifestarem satisfeitos com o conteúdo dos mesmos, revelavam não conseguir desenvolver as atividades da maneira como foram discutidas? Por que, mesmo entendendo as bases teóricas que sustentam a produção do material didático usado por eles, surgia tanta insegurança ou desconfiança quando os professores se propunham a desenvolver as atividades neles contidas?

Neste sentido, pesquisadores como Schwartz (2002), Amigues (2004), Clot (2006) e as colaborações dos estudos realizados por Machado (2004), Lousada

¹⁰Citação conforme Comunicado nº 385 de 18 de março, publicado em 19 de março de 2011, no Diário Oficial da Cidade de São Paulo.

(2006), Mazzillo (2006), Abreu-Tardelli (2006) e outros, já apontavam que as prescrições¹¹, embora sejam norteadoras do trabalho docente, não conseguem atender às diferentes situações da concretude do trabalho, pela sua complexidade (Amigues, 2004). Apontam, ainda, que os professores partem de uma prescrição, adaptam-na ao seu contexto particular de ensino para ter uma “classe que funcione”. cremos que seja nesse movimento, que os professores de professores precisam se envolver.

Sendo assim, consideramos que poderíamos contribuir com novos estudos, investigando a participação de um grupo de docentes na construção de uma pauta para um curso de formação. Consequentemente, emergiu o objetivo desta pesquisa: investigar se a elaboração de um planejamento para um processo de formação continuada para professores de Língua Portuguesa da rede municipal de São Paulo, desenvolvido por um grupo de docentes, sendo protagonistas de sua própria formação, poderia ou não auxiliar a desenvolver o poder de agir dos professores.

Desta forma, anunciamos nossa crença de que a participação dos professores neste processo poderia evidenciar novas perspectivas formativas, revelando novas propostas para se sair de processos formativos tradicionais, além de ampliar a compreensão sobre o trabalho docente. Dizendo de outra maneira, novos parâmetros para a formulação de cursos e de formação de professores poderiam ser apontados com base nas investigações desta pesquisa.

Por fim, pretendemos que, de forma mais ampla, possamos contribuir para a comunidade acadêmica, principalmente para com o grupo de pesquisa ao qual nos filiamos, por meio das descobertas consubstanciadas e do processo de pesquisa desenvolvido. Para tanto, apresentamos a seguir as questões que nortearam este estudo.

¹¹O conceito de prescrição será explicitado no Capítulo I deste trabalho.

II – As perguntas da pesquisa

Tendo partido, então, da problemática maior que coloca o professor como elemento fundamental para a redução dos baixos índices de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, para a melhoria do nível educacional brasileiro e da problemática menor, relacionada ao desenvolvimento de processos de formação de professores, elaboramos as questões que nortearam esta pesquisa, que seguem abaixo.

Antes, porém, queremos esclarecer que estamos de acordo com o ponto de vista dos estudiosos da Ergonomia, da qual trataremos na parte teórica deste trabalho, que apontam as críticas a que os professores são submetidos, partindo de julgamentos externos e não dos que exercem o ofício docente. Tais julgamentos recaem sobre a maneira de fazer do professor, que precisam ser estudados, pois se desenvolvem em situações reais.

1. Que elementos do agir do professor são considerados por um grupo de professores na elaboração de uma pauta para formação de professores de Língua Portuguesa da rede municipal de São Paulo?
2. Quais são as características de uma pauta de formação elaborada por um grupo de professores que possa ou não contribuir para o desenvolvimento do poder de agir dos professores?
3. Quais actantes podem ser identificados nos textos produzidos pelos professores e quais são seus papéis?

Para o desenvolvimento desta pesquisa, servimo-nos dos aportes teórico-metodológicos provenientes dos conhecimentos constituídos por diferentes grupos disciplinares, que têm em comum princípios alicerçados na psicologia vigotskiana. Esses grupos têm como questões principais a compreensão do desenvolvimento humano de maneira geral e do trabalho.

Sendo assim, pautamo-nos nos aportes teóricos procedentes do Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, uma corrente oriunda da psicologia da linguagem, que, tendo sido desenvolvida na Unidade de Didática de Línguas da

Universidade de Genebra, centrou seus estudos nas questões do ensino-aprendizagem de gêneros textuais (Schneuwly, 1994, Schneuwly; Dolz, 2004) e no trabalho educacional (Bronckart, 2004, 2008).

Recorremos, também, aos saberes constituídos pela Ergonomia da Atividade, representada pelos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo ERGAPE (Ergonomie de l'Activités Professionnels de l'Éducation), do Instituto de Formação de Professores de Marselha e Universidade de Aix-Marselha (Amigues, 2002, 2004; Saujat, 2004), assim como dos trabalhos desenvolvidos pela equipe da Clínica da Atividade, do CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) (Clot, 1999; Faïta, 2004), originária da Psicologia do Trabalho, para auxílio nas interpretações dos dados da pesquisa.

Servimo-nos, ainda, dos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores do grupo ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) - CNPq, ao qual somos filiados.

Nosso posicionamento em defesa dos citados fundamentos teóricos é devido à concordância com as abordagens referentes às relações entre linguagem e agir humano em situação de trabalho, que vêm ao encontro de nossas propostas. Tendo em vista que o ISD postula que ao interpretar um texto, se interpreta a própria ação humana, a contribuição dos procedimentos para as análises dos dados vieram emprestar a esta pesquisa todo o embasamento necessário para o levantamento da importância da linguagem no trabalho docente e sua relação com o processo de formação profissional.

Sendo assim, solicitamos que um grupo de professoras produzisse um planejamento para um encontro de formação para seus pares, ou seja, elaborasse uma “pauta de formação”. Com essa finalidade, o grupo de trabalho reuniu-se para as discussões e realização da tarefa proposta, cujas reuniões foram gravadas em áudio.

Em princípio, objetivamos analisar somente o texto escrito pelas professoras, no entanto, os textos orais produzidos no momento das discussões trouxeram dados relevantes, que se tornaram fundamentais nas análises, pois trouxeram muitos

elementos para a compreensão do agir docente em situação de trabalho, evidenciando aspectos importantes sobre as representações, motivações, intenções e estilos de trabalho dos professores, que não puderam ser percebidos no texto escrito, como mostram nossas análises. Sendo assim, os objetos de análise desta pesquisa ficaram constituídos de um texto oral (resultado da gravação das discussões para a elaboração da pauta e depois transcrito), e um texto escrito (a pauta de formação).

III – A organização da dissertação

Esta dissertação foi organizada em três partes, além da introdução já apresentada.

Na primeira, apresentamos o quadro teórico que embasa nossa pesquisa. Discorreremos sobre o Trabalho e o desenvolvimento humano, definindo uma concepção de trabalho, à qual assumimos, apresentando algumas concepções que foram se desenvolvendo na historicidade humana e a forma de surgimento de estudos específicos sobre o trabalho do professor, focamos, também, as áreas científicas emergentes como a Ergonomia Francófona, a Psicologia do Trabalho e a Clínica da Atividade. Discutimos, também, o trabalho do ponto de vista da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade abordando as questões do surgimento das referidas Ciências e traçando alguns conceitos nelas desenvolvidos. Na mesma seção, foram expostas questões sobre o desenvolvimento humano.

Na sequência, em duas seções, tratamos das especificidades da formação profissional do professor, numa abordagem histórica e do ponto de vista da experiência na profissão docente.

Discutimos, ainda, sobre as concepções teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo, tratando do seu referencial, de maneira geral. Nas subseções seguintes o enfoque foi dado ao agir na visão do Interacionismo Sociodiscursivo, nos

procedimentos de análise, na abordagem do contexto de produção do texto e na apresentação da arquitetura textual, adotados por essa linha teórica.

Na segunda parte, expusemos os procedimentos metodológicos utilizados para a construção dos dados da pesquisa. Primeiramente, apresentamos o contexto da pesquisa, a unidade escolar onde a pesquisa se realizou e as participantes da pesquisa. Em seguida, explicitamos as perguntas que nortearam este trabalho, como os dados foram selecionados e quais foram os procedimentos adotados para a análise.

Na terceira parte, apresentamos as análises do documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que é utilizado pelos professores desta rede de ensino e que serviu de base para as discussões do grupo de trabalho. Nas seções e subseções subsequentes, discutimos as análises realizadas nos textos produzidos pelo grupo de trabalho, o texto transcrito do momento de discussão do grupo e o texto escrito, a pauta de formação.

Por fim, tecemos as considerações finais a respeito do processo de pesquisa e dos resultados apresentados nesta dissertação.

1. Quadro teórico: aportes da Ergonomia, da Clínica da Atividade e do Interacionismo Sociodiscursivo

O trabalho é “a atividade mais humana que existe”

J. Bruner, 1996

1.1 – Trabalho e desenvolvimento humano

Nesta seção, que foi dividida em quatro partes, abordaremos, primeiramente, a concepção de trabalho a partir do quadro teórico assumido para embasar esta pesquisa, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Para tanto, discorreremos sobre conceitos que ao longo da história foram sofrendo alterações, devido ao desenvolvimento e às transformações do meio e das formas de trabalho. A seguir, apresentaremos as discussões do trabalho sob a perspectiva do quadro da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, dando foco à importância da noção de instrumento para o desenvolvimento humano. Apresentaremos, em seguida, algumas discussões sobre formação de professores e o desenvolvimento de estudos para a compreensão do trabalho docente.

Por último, apresentaremos o referencial mais amplo do Interacionismo Sociodiscursivo, que se assume como uma Ciência do Humano (Bronckart, 2004, 2009), abordando aspectos do agir, os procedimentos para a análise textual e as categorias de análise desenvolvidas pelos pesquisadores dessa corrente teórica.

1.1.1 – Concepção de trabalho

Nesta seção, trataremos de algumas discussões desencadeadas por diferentes autores com relação à conceptualização de trabalho, com o objetivo de complementar a base teórica que embasa nossos estudos, o Interacionismo Sociodiscursivo, como proposto por Bronckart (1999, 2004).

Uma das formas de se entender o *trabalho*, sem que seja dado, no entanto, um tratamento aprofundado sobre a questão, é considerá-lo como uma forma de agir, ou uma prática inerente à espécie humana, (Bronckart, 2004). Podemos, não obstante, considerar como Engels (1876), que o trabalho é condição básica de toda vida humana e, com base no materialismo histórico, afirmar com ele que o trabalho e a linguagem são os dois grandes fatores que contribuíram para a evolução da raça humana. Ainda, segundo esse autor, o trabalho teve seu início com a necessidade

da elaboração de instrumentos para a garantia da sobrevivência da espécie, como exemplo, da necessidade de caçar, pescar e plantar. Para o filósofo, o trabalho é o motor de transformações físicas e de desenvolvimento mental, como acontece também com a linguagem humana, que se desenvolve a partir das exigências impostas pelo trabalho.

Na trajetória histórica, a concepção de trabalho passa por várias transformações. Segundo Marton (2005 apud Abreu-Tardelli, 2006, p. 29), a mudança conceptual de trabalho baseia-se em três eixos: na religião, na sociedade greco-romana e na etimologia da palavra trabalho.

Na religião, de acordo com a tradição judaico-cristã, podemos encontrar nas narrativas bíblicas duas situações que se antagonizam. Uma delas, considera o trabalho como punição (ao exemplo da narração sobre a expulsão de Adão e Eva do paraíso, que foram obrigados a trabalhar para se sustentar), tendo, portanto, uma valoração negativa. Em contrapartida, adquire valor positivo, tendo em vista a obra da criação realizada por Deus. Deste ponto de vista, no entanto, há um destaque privilegiado ao descanso, que aparece principalmente na citação - *descansou no sétimo dia de toda a sua obra, que tinha feito* (A Bíblia Sagrada, Gênesis 1,2).

Na sociedade greco-romana, o conceito de trabalho tinha um valor negativo, pois era executado somente pelos escravos, os homens livres não trabalhavam, portanto o valor positivo era dado ao ócio (Marton, 2005, apud Abreu-Tardelli, 2006, p. 30). Relacionada a isso, é dado à palavra *trabalho* a origem etimológica do latim *tripalium*, que denominava um instrumento, semelhante a um chicote de três pontas, usado para disciplinar escravos rebeldes.

Com o objetivo de produzir bens materiais, surgem formas de atividades econômicas, em que tarefas particulares são atribuídas aos indivíduos, porém, somente no século XVI, com a emergência do capitalismo industrial e da economia de mercado, no Ocidente, é que o termo *trabalho* começa a ser usado (Bronckart, 2008). Todavia, o termo só se consolida no século XVIII, com a Revolução Industrial, com a Revolução Francesa e com a Declaração dos Direitos do Homem. Por

consequente, em meados do século XIX, ele adquire um valor positivo, tendo uma importância central na sociedade (Abreu-Tardelli, 2006).

Com a organização social baseada no consumo de bens e produtos, os chefes de empresas passaram a exigir uma análise do trabalho, processos que foram surgindo implícita ou informalmente (Bronckart, 2008). Essa nova forma de abordagem do trabalho, propiciou o desenvolvimento da ciência Taylorista/Fordista. O Taylorismo é uma teoria criada pelo engenheiro Frederick Taylor (1856-1915), que tinha como foco de pesquisa a observação dos trabalhadores nas indústrias.

No Taylorismo, o trabalhador deveria seguir exatamente as normas e regras estabelecidas pela empresa, o que, como aponta Clot (2006), não exigia muito do trabalhador, o que implicava em uma amputação do seu processo criativo. Essa amputação causava esgotamento, estresse e muitos conflitos nos indivíduos (Gomes, 2011, p. 12). Ainda, segundo Clot (2006), a ciência Taylorista expunha “o homem a uma imobilidade que é uma tensão contínua” originária das “possibilidades que se sentem, mas que não podem ser vividas, daquilo que não se pode fazer no âmbito daquilo que se faz” (CLOT, 2006, p. 14-15).

Nesse contexto de mudanças sociais, Marx desenvolve a tese do materialismo histórico, que coloca o homem enquanto ser natural e social, isto é, que se relaciona com a natureza exterior e com outros seres humanos. Para Marx, a atividade prática é o modo fundamental que o homem tem de agir sobre as coisas e, segundo Nunes (2004), para o teórico, existir é agir. Na concepção marxista, os elementos que caracterizam o trabalho são: a atividade pessoal do homem, o objeto sobre o qual trabalha e a ferramenta ou os meios que utiliza para efetuar uma determinada transformação desejada sobre um objeto específico (Abreu-Tardelli, 2006).

Estas considerações são importantes, tendo em vista que são concepções, em parte, conservadas até os nossos dias, apesar de todas as transformações das condições de trabalho ao longo do tempo. No século XX, o desenvolvimento de atividades terciárias, como administração, o ensino, profissões liberais e serviços em geral, foram responsáveis pela releitura da concepção marxista. Nesta perspectiva, Machado (2007) reflete que o “*verdadeiro trabalho*” é o trabalho criador, é a

manifestação criativa e transformadora do homem, um recurso “*de sua realização e de seu desenvolvimento, que engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades*” (Machado, 2007, p.7), o que é complementado com a seguinte citação:

...condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e do social, como atividade universal criativa, de expressão e de realização do ser humano, em que o homem, ao mesmo tempo em que coloca nos objetos externos todas as suas potencialidades subjetivas, vai descobrindo e desenvolvendo plenamente a sua própria realidade. (Machado, 2007 p. 7)

Nesta linha de pensamento, em que o trabalho coopera incisivamente com o processo de formação e de desenvolvimento humano, Machado (2007), a partir dos trabalhos realizados por Clot (2009) e a integração com os aportes de Amigues (2004) e Bronckart (2007) propõe a seguinte concepção, não definitiva, das dimensões que constituem o trabalho:

- a) É uma atividade situada, pois o contexto mais imediato e amplo o influenciam;
- b) O trabalho é pessoal e sempre único, pois o trabalhador se encontra comprometido em todas as suas dimensões (físicas, mentais, práticas, emocionais etc.);
- c) É impessoal, ao mesmo tempo, porque as tarefas são determinadas ao trabalhador por prescrições, em um primeiro momento, que formalizam o trabalho para todos do *métier*;
- d) É prefigurado, tendo em vista que o trabalhador reelabora as prescrições reconstruindo-as para si mesmo, a fim de atingir objetivos traçados para si mesmo, em consonância com o prescrito, adaptando-o à situação específica em que se encontra;
- e) É mediado por instrumentos que podem ser simbólicos (o planejar mentalmente uma aula), ou materiais (a lousa, os livros, o giz, etc.), quando ele se serve de artefatos socialmente construídos e colocados a sua disposição;
- f) É plenamente interacional, já que ao agir sobre o meio e utilizar recursos/instrumentos para realizar sua ação, o mesmo modifica o meio e

apropria-se dos instrumentos de modo a transformá-los para adequar à sua ação. Nessa relação com o meio e os instrumentos, o homem os transforma e é por eles transformado;

- g) É interpessoal, pois se realiza sempre em uma interação com outrem, que são todos os possíveis sujeitos envolvidos direta ou indiretamente no trabalho e que podem estar presentes ou ausentes;
- h) É transpessoal, visto que é guiado por modelos de agir específicos construído ao longo da historicidade por cada *métier* de trabalho;
- i) É conflituoso, pois o trabalhador necessita fazer escolhas constantemente para direcionar seu agir frente às diversas situações em que se encontra.

A autora considera, ainda, que diversas instâncias sociais foram atingidas pelas recentes transformações no mundo do trabalho, o que provocou sérios problemas para os trabalhadores. Neste sentido, para a melhor compreensão da complexidade do trabalho, faz-se necessário agregar concepções oriundas das Ciências do Trabalho, que apresentaremos na próxima seção.

1.2 – O trabalho no quadro da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade

Nesta seção, esclareceremos alguns conceitos provenientes das Ciências do Trabalho, especificamente da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004; Saujat, 2004), e da Clínica da Atividade (Clot, 1999, 2001, 2008), cujos trabalhos têm estreita comunicação como as pesquisas desenvolvidas por pesquisadores brasileiros, como Machado, 2004; 2007; Machado e Lousada, 2010; Barricelli, 2010; Machado, Lousada e Ferreira 2011 e outros, filiados ao grupo ALTER.

Devido a diversas pesquisas realizadas a pedido do governo britânico, no período pós-Segunda Guerra Mundial, com a função de aliviar os esforços humanos em circunstâncias limítrofes dos soldados, foi que emergiu a Ciência Ergonômica ou Ergonomia. O termo Ergonomia, segundo Souza-e-Silva (2004), etimologicamente designa a ciência do trabalho. A Ergonomia Francófona surgiu neste mesmo

período, em contraposição à visão taylorista e fordista, especificamente, com relação às condições de trabalho observadas nos Estados Unidos (Machado, 2007; Barricelli, 2012).

Segundo Clot (2006), Alain Wisner¹² não aceitava a Psicologia do Trabalho como uma ciência detentora do saber, tendo como uma das finalidades a aplicação do conhecimento, pois a ideia que tinha sobre o trabalhador em geral era a de que *“Considerar o operador como o criador repetidor de sua tarefa – posição que, à primeira vista, pode parecer audaciosa – torna-se uma necessidade porque ele não pode ser o executante de um programa que não corresponda à realidade técnica que lhe é transmitida em uma linguagem obscura inadaptada”* (Wisner, 1995, p. 153, apud Clot, 2006, p.46). Avulta-se, então, uma vertente da Ergonomia de países de língua francesa, centrada na interrelação homem-trabalho, com o objetivo de adaptar o trabalho ao homem, com vistas à melhoria das condições dos trabalhadores quando em sua atuação (Machado, 2007).

Para a Ergonomia Francófona, tornou-se necessário diferenciar tarefa de atividade. Nesse sentido, Guérin et al.(2001, apud Dantas-Longhi,2013), apoiados em resultados de algumas pesquisas com trabalhadores, apontam que um trabalhador, ao ter que dar informações sobre o seu trabalho, primeiramente descreve a principal tarefa que deve cumprir (“anoto recados”, “dou aulas”). Tarefa, então, é entendida como *“um resultado antecipado, fixado dentro de condições determinadas”* (Guérin e al., 2001, p. 14, apud Dantas-Longhi, 2013, p. 67).

No entanto, segundo Clot (2006), Wisner retoma os termos tarefa e atividade e passa a usar o termo “trabalho prescrito” ao invés de “tarefa”, pois compreende que a noção de “tarefa” impõe um dever ao trabalhador em uma dimensão que não depende de sua condição social, ou seja, quando um trabalhador recebe uma tarefa para ser executada, ele procurará saber o que deve executar e quais são os meios e normas para executá-la. Isto significa que a tarefa define o que deve ser feito,

¹²Alain Wisner (02 de novembro de 1923, Paris – 03 de janeiro de 2004, Paris) – médico francês e fundador da Ergonomia centrada na atividade. Foi Professor Emérito de Ergonomia do Conservatoire National d'Arts et Métiers – CNAM, Paris, França e um dos principais responsáveis pela formulação e desenvolvimento hodierno do método de Análise Ergonômica do Trabalho, sendo ainda o formulador do conceito e do método da antropotecnologia.

enquanto que a prescrição avalia como a tarefa deve ou não ser executada. Em contrapartida, *a atividade corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito* (Amigues, 2004, p. 39).

Desta forma, na visão ergonômica, o trabalho prescrito não se aproxima do trabalho real, pois as condições determinadas pelas prescrições não se alinham às condições das situações reais, e o resultado do trabalho nem sempre é o previsto pelo que foi prescrito. Isto acontece, porque, de maneira geral, as prescrições são produzidas por um poder hierárquico, distante de quem está no exercício do trabalho, que adaptará as prescrições à situação em que se encontra, o que nos leva a entender que o trabalho não se resume a uma mera execução de tarefas; vai passar por constantes transformações e reformulações.

Seguindo, então, a linha dos estudos relacionados aos processos de trabalho, encontramos a Clínica da Atividade¹³, uma vertente da Psicologia do Trabalho. Para Yves Clot (1999), da Clínica da Atividade, baseando-se na concepção de Vygotsky sobre o desenvolvimento, o trabalho é compreendido como um fator que exerce uma função psicológica específica na vida pessoal, portanto o estudo da atividade do trabalho necessita ir além da observação da tarefa prescrita e do trabalho realizado, mas abarcar também a dimensão psicológica da atividade. Isso é decorrente da fundamentação de seus estudos sobre a consciência, na visão vigotskiana, o que requisita uma revisão do que é chamado de *trabalho real*.

Sendo assim, Clot (1999) propõe a noção de *real da atividade*, contribuindo para a compreensão do trabalho, ao detectar que o *real da atividade* compreende o *trabalho realizado*, mas considerando também as ações que podem ou não ocorrer, o que o trabalhador tenta fazer e não consegue, o que poderia ter feito, ou seja, sua atividade impedida. Sendo assim, a Clínica da Atividade realiza seus estudos considerando a dimensão psicológica da atividade, o que inclui os processos conscientes e inconscientes desencadeados durante a realização da atividade.

¹³A Clínica da Atividade se desenvolveu no CNAM (Conservatoire National d'Arts et Métiers), em Paris, com as mesmas preocupações da Ergonomia Francófona, porém propondo outra perspectiva sobre atividades de trabalho.

Inspirado no conceito de gêneros do discurso, de Bakhtin (1979,2000), Clot (1999) e Clot et al. (2001) propõe um outro conceito, advindo da dicotomia prescrito-realizado, o **gênero profissional**. Para a realização de uma tarefa, o trabalhador recorre ao subentendido da atividade, isto é, à memória de como se realiza a atividade, para poder executá-la. Neste sentido, existe uma analogia entre a forma como acontece na linguagem, em que os enunciadores se servem de um gênero de discurso relativamente estável para realizar uma prática de linguagem, e a forma como os trabalhadores compartilham uma série de ações, que não precisam de prescrições porque já são conhecidas e esperadas no gênero profissional. Assim, gênero profissional é definido como uma memória pessoal e coletiva, de atos que fazem parte da tradição de um meio de trabalho, como por exemplo, o modo se portar, como iniciar uma tarefa, como conduzi-la para chegar ao objetivo.

Para a Clínica da Atividade, o coletivo também tem valor vital. Fundamentado nos estudos vigotskianos, que entendem que para o desenvolvimento humano a interação social é fator fundamental, no coletivo, as prescrições são reconceitualizadas e reorganizadas (Clot, 2006). Por meio dele também são transmitidos os saberes que podem se perpetuar na história do *métier*. No entanto, cada um tem o seu jeito de realizar uma tarefa, imprimindo sobre ela a sua marca. Essa marca é chamada de *estilo*, pela analogia bakhtiniana, em que o estilo na escrita do texto empírico produz os efeitos que se objetiva produzir (Clot, 2006).

Sendo assim, o *métier*, segundo Clot (2001), é ao mesmo tempo, pessoal, pois carrega a dimensão estilística, interpessoal, por alimentar-se do diálogo no âmago dos coletivos, impessoal, pela execução das tarefas e transpessoal, por apoiar-se em um gênero que reside na memória do *métier* (Dantas-Longhi, 2013).

1.2.1 – A importância da noção de instrumento para a compreensão do desenvolvimento humano

De acordo com Friedrich (2012), o conceito de instrumento psicológico foi desenvolvido por Vygotsky, cuja tese central a autora resume da seguinte forma: *todas as funções psíquicas superiores, como por exemplo, a atenção voluntária ou a*

memória lógica, surgem com o auxílio dos instrumentos psicológicos e, conseqüentemente como fenômenos psíquicos mediatizados (Friedrich, 2012, p. 53). É a partir destes estudos que discutiremos o conceito de instrumento, nesta seção.

Na visão vigotskiana, o trabalho é uma forma de atividade desenvolvida em coletividade e especificamente humano. Para o seu desempenho, os indivíduos criam instrumentos com a finalidade de realizar uma tarefa de forma melhor. Por sua vez, os instrumentos servem para mediar as ações sobre o meio. Um homem pode, por exemplo, arrancar pés de ervas daninhas do solo usando as mãos, porém, é claro, que se usar uma enxada para realizar a tarefa, seu desempenho será muito melhor e menos cansativo. Neste caso específico, caso não tenha uma enxada disponível, poderá construir um instrumento similar, e usar para o mesmo fim, isto porque somente a espécie humana é capaz de criar instrumentos para seu uso.

Outro exemplo, pode ser uma situação em que um carteiro precise encontrar uma residência para entregar uma encomenda, em uma rua cujas casas não têm numeração. Para a realização da tarefa, ele terá que perguntar para os moradores do lugar, se conhecem a pessoa procurada. Nesse caso, o instrumento que ele usa para mediar sua ação é a linguagem, que não é um instrumento material. Assim, como instrumento de trabalho, também instrumentos simbólicos (instrumentos psicológicos, na visão vigotskiana) são utilizados, como a linguagem, que media a ação humana.

Em contraposição ao pensamento behaviorista, que entende que os processos psíquicos são revelados por dois elementos: o estímulo e a reação, (estímulo =A e reação = B), em que a relação homem/mundo se dá em um processo de associação direta entre A e B, comportamento natural, Vygotsky defende uma tríplice relação, em que o contato de A com B acontece mediado por um instrumento, que auxilia o homem a controlar e realizar as operações psicológicas necessárias para resolver problemas, comportamento instrumental ou artificial (Friedrich, 2012). A autora discute, ainda, que Vygotsky amplia o conceito de signo, pois concebe que a relação de representação é que faz a especificidade do signo, o que explicita observando que a relação de representação é que faz a

especificidade dos signos, ou seja, alguma coisa que ocupa o lugar da outra. Na semiótica e na linguística, os signos são caracterizados por sua capacidade de ser objeto, como por exemplo, uma imagem que significa uma informação. Para ele não é o conceito de signo que identifica o que é um instrumento psicológico, mas as características que ambos apresentam de: a) ser uma adaptação artificial; b) ter uma natureza social; c) destinar-se ao controle dos próprios instrumentos psíquicos e dos outros. A ilustração¹⁴ abaixo evidencia o processo natural.



Figura 1 – Processo natural

Partindo de um exemplo desenvolvido por Vygotsky (1931/1983, pp 109-111, apud Friedrich, 2012), se A = a tarefa de memorizar uma certa informação e B = a realização da informação, a associação direta de A e B pode ser tratada como memória natural. No entanto, outro tipo de memória, a memória artificial, é categorizada por Vygotsky como uma das funções psíquicas superiores. Um exemplo, é uma situação em que um sujeito amarra um pedaço de barbante na chave do seu carro para lembrar-se de passar em certo lugar ao sair do local de serviço. O barbante, neste caso, torna-se o que Vygotsky chama de instrumento psicológico, pois transforma o vínculo de A (memorizar a tarefa) e B (realização da tarefa) em um vínculo indireto ou mediatizado, o que significa que a memorização se realiza com o auxílio de um instrumento. Vygotsky acentua que “os processos psíquicos superiores são, sempre e necessariamente, compostos de três elementos: a tarefa (A), o instrumento (I) e o processo psíquico necessário (B) para resolver a tarefa” (Vygotsky 1930/1985, p.40, apud Friedrich, 2012). Desta forma, a introdução de um instrumento psicológico faz com que os fenômenos psíquicos necessários para a realização da tarefa sejam desenvolvidos de uma maneira mais satisfatória. A figura¹⁵ abaixo elucida o processo instrumental¹⁶

¹⁴Figura adaptada de Vygotsky (1930, 1985) e Friedrich (2012)

¹⁵Figura adaptada de Vygotsky (1930, 1985) e Friedrich (2012)

¹⁶De acordo com Friedrich (2012), Vygotsky destaca que o resultado é o mesmo encontrado pela memória natural, porém a diferença se encontra na direção artificial que é determinada pelo instrumento, ao processo

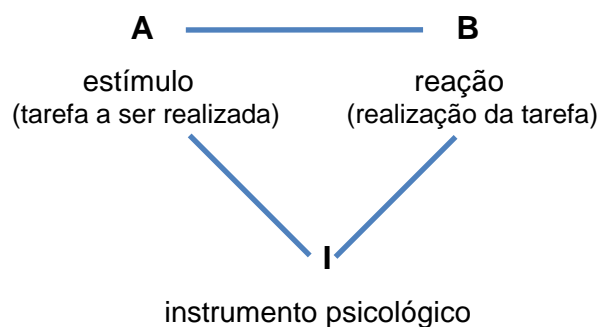


Figura 2 – Processo instrumental

De acordo com a concepção vigotskiana, Béguin (2000) e Rabardel (1995) sustentam o estudo da ação humana mediada. Desta forma, defendem que na relação mediada estabelecida pelo sujeito, o instrumento possui duas facetas: *de um lado, um artefato material ou simbólico produzido por seu utilizador ou por outrem; de outro, um ou mais esquemas de utilização associados, resultantes da construção ou apropriação de padrões sociais* (Dantas-Longhi, 2013, p. 77). Desta forma, podemos entender que quando nos utilizamos de um objeto como facilitador, ampliador, mediador de nossas capacidades, deixamos de usar o *artefato* e passamos a usar o *instrumento*, porém, para que isso aconteça, um processo deverá se desencadear para a apropriação pelo e para o próprio sujeito, desse artefato (Machado, 2010).

Ao apropriar-se do instrumento, o sujeito já está entrando em um processo de desenvolvimento, pois ocorrem construções representativas relativas ao tal instrumento, devido a sua finalidade para a realização da ação, em uma dada situação (Machado, 2010). Podemos, assim, afirmar que o instrumento modifica a maneira e os meios de realizar um trabalho, tornando-se fator de desenvolvimento psíquico real, que modificando o modo de pensar o trabalho, contribui para que o trabalhador se desenvolva, assim como o próprio *métier*.

De acordo com Machado e Lousada (2010), o quadro teórico proposto por Rabardel pode ser transposto à atividade docente, tendo em vista que se realiza

natural, que sendo afetado pela introdução de um instrumento psicológico, torna-se objeto de controle e de domínio do homem. A autora observa, ainda, que em seus escritos, Vygotsky muitas vezes utiliza a terminologia das correntes dominantes, porém sempre apresentando um deslocamento dos conceitos abordados.

atendendo a várias prescrições: do sistema educacional, do sistema de ensino, do sistema didático, da instituição escolar em que trabalha etc.. Também movimenta vários artefatos disponibilizados no grupo de trabalho, que se transformam ou não em instrumentos para o desenvolvimento de sua ação; é direcionado a “outrem”, que compreende o aluno, seus pais, o próprio professor, a sociedade de maneira geral, além de continuamente reconceber as prescrições em função do contexto vivido e se realiza na sala de aula, o que é observável e fora da sala de aula, o que nem sempre é possível visualizar. O quadro abaixo, retomado de Machado (2007), considerado provisório por estar aberto às contribuições de novas pesquisas da área, que poderão completá-lo ou expandi-lo, sintetiza o exposto acima.

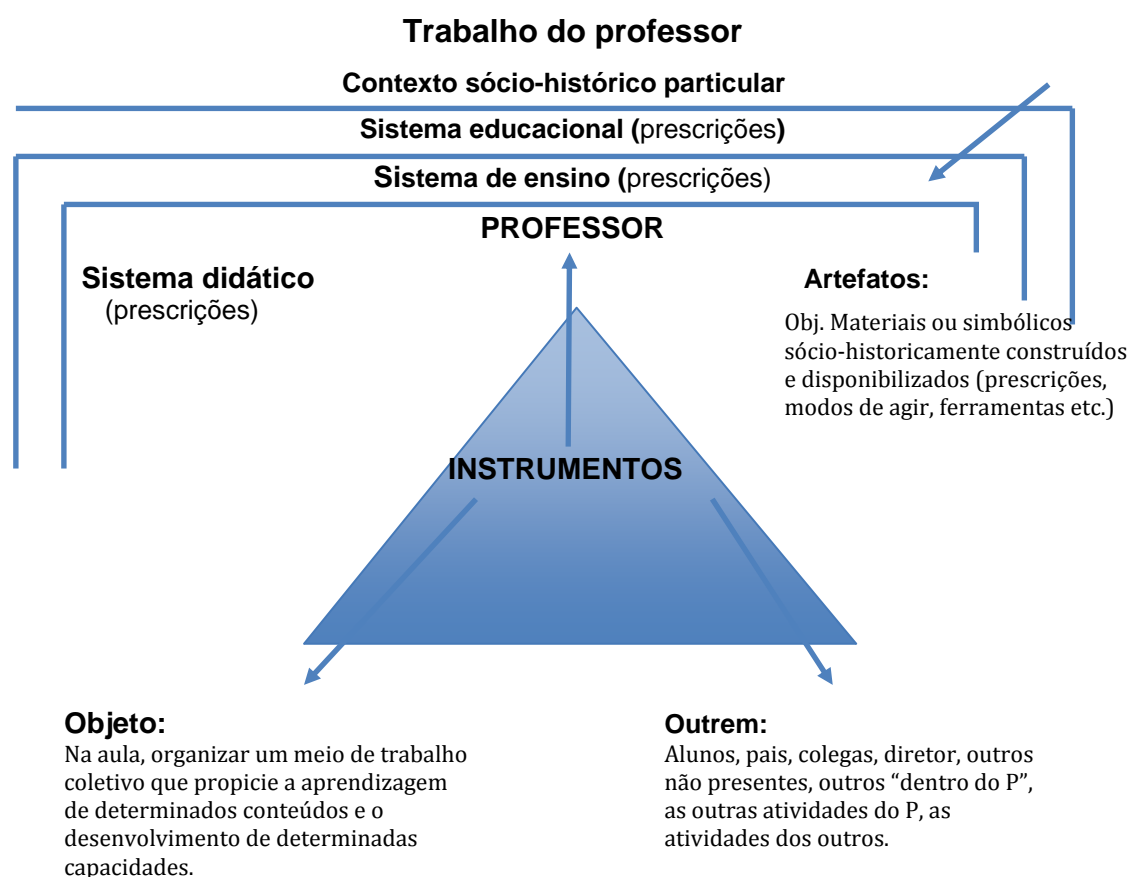


Figura 3 – A concepção de trabalho docente (Machado, 2007)

Ressaltamos que, conforme abordado pela autora, o esquema precisa englobar também outras atividades do professor, que não são resumidas em apenas

dar aulas. Também devem ser considerados outros elementos do trabalho do professor, como por exemplo, os momentos de estudo do objeto de ensino, que pode ser realizado na biblioteca, sala de reuniões, sala dos professores ou em casa, o que significa dizer que pode ser uma atividade executada em diferentes circunstâncias para o desenvolvimento do seu trabalho.

O quadro teórico apresentado tem relevância para nossa pesquisa, que se encontra a ele relacionada, tendo em vista que as ações do professor acontecem na inter-relação dos seus elementos, sendo que uns influenciam os outros: o instrumento auxilia na organização do meio, agindo sobre o professor e sobre o outro reciprocamente, todos diretamente influenciados pelo contexto sócio-histórico, pelos sistemas educacional, de ensino e didático. Além disso, as atividades de linguagem permeiam todo o processo, não sendo necessário assinalá-las no esquema (Machado, 2010, apud Gomes, 2011) O quadro proposto, então, auxilia-nos na aproximação dos conhecimentos teórico-práticos sobre a docência.

De acordo com Daniellou, 1996 (apud Saujat, 2004, p. 29) *“os professores em trabalho tecem”*. Desta forma, *“os fios... os ligam aos programas e instruções oficiais, às ferramentas pedagógicas, às políticas educacionais, às características dos estabelecimentos e dos alunos, às regras formais ao controle exercido pela hierarquia”* (Saujat, 2004, p. 29)

Este quadro ora apresentado nos leva a questionar: e como os professores aprendem a tecer? Para o bom desempenho na atividade do trabalho docente, os professores precisam se desenvolver tanto no nível pessoal, quanto nos níveis epistemológico e praxiológico, o que quer dizer, é necessário a construção de uma história de desenvolvimento tanto do sujeito professor, como do seu próprio “métier”.

Sendo assim, para a obtenção da(s) resposta(s) ao questionamento formulado, trataremos na próxima seção de alguns aspectos sobre as formações de/para professores disponibilizadas desde o início de sua implantação.

1.3 – O professor e sua formação profissional

Nesta seção, apresentaremos algumas considerações a respeito das formações de professores, tendo em vista que nossa pesquisa centra-se neste espaço. Evidenciaremos, também, as contribuições da Clínica da Atividade para a compreensão do trabalho docente.

1.3.1 – Formação de professores

Esta subseção tem como objetivo apresentar os motivos que deram origem aos cursos de formação e as representações que foram sendo construídas sobre eles ao longo da história e sinalizarmos nossa posição frente ao contexto sócio-histórico atual.

Desta forma, retrocedendo na história, segundo Gatti (2010), a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Desta forma, a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil continuou sendo oferecida até recentemente, quando, a partir da Lei nº 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste. Percebemos, que não havia, até a promulgação desta nova lei, uma preocupação com o nível de qualificação que o professor precisaria ter para poder exercer sua função.

É no início do século XX que se dá o aparecimento da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, se bem, que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos.

No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”). Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer nº 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de primeira a quarta séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente.

Com a publicação da Lei n. 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica.

Chegando ao século XXI, a condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações de integração quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática, ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas, é dado um valor significativo ao ensino do conteúdo e muito pouco se preocupa com o conteúdo pedagógico, ou seja, com a prática.

Temos a ressaltar também que, historicamente, nos cursos formadores de professores sempre esteve colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. Essa representação tradicional também dificulta se pensar em cursos de formação para professores reestruturados de modo mais integrado.

Hoje, em função dos graves problemas que a sociedade enfrenta no que diz respeito às aprendizagens escolares, que ficam a cada dia mais complexas, aumenta a preocupação com as formações de professores, tanto com as iniciais quanto às em continuidade. No entanto, salientamos que mesmo não reputando ao professor e nem a sua formação a responsabilidade sobre o ensino, pensamos ser fundamental os estudos sobre as questões específicas da formação de professores, que só terão a contribuir para o desenvolvimento tanto pessoal, quanto a do seu *métier*.

Com relação às propostas que abrem possibilidades para um avanço nas discussões e realizações de formação para professores, destacaremos algumas experiências, na próxima seção.

1.3.2 – A experiência e o trabalho

Na discussão da seção anterior, pudemos perceber que historicamente, a prioridade dada às formações de professores é baseada em conteúdos, não que isso não seja necessário, porém não é o suficiente, devido a complexidade do ofício.

Tendo em vista que os dados para esta pesquisa foram construídos a partir de encontros de um grupo de professoras para discutirem sobre a elaboração de um texto, encontramos semelhanças, em alguns aspectos, com procedimentos utilizados na geração de registros pelos pesquisadores da Clínica da Atividade. Os adeptos dessa linha teórico-metodológica propõem procedimentos dialógicos, para intervenção na situação de trabalho, que geram textos possíveis de ser estudados. No nosso caso, a análise do trabalho educacional pode ser realizada pelos textos gerados em situações também dialógicas. As professoras, ao discutir sobre a elaboração da pauta de formação, relataram o desenvolvimento de atividades que realizaram em sala de aula, evidenciando suas ações, momentos que foram gravados.

Destacamos, que os estudiosos da Clínica da Atividade utilizam-se de dois procedimentos para as intervenções. Um deles é denominado de instrução ao sócia¹⁷ e outro de autoconfrontação¹⁸.

Em relação ao trabalho docente, a Clínica da Atividade contribui para que se estabeleça um panorama sobre as dificuldades que se interpõem na realidade atual da profissão do professor, por meio de procedimentos específicos de análise. Essa visão é proposta na tentativa de compreender e explicar os fatores determinantes da atividade do professor para que possam ser propostas medidas alternativas que auxiliem o trabalhador docente a desempenhar suas funções de forma eficiente e ergonomicamente eficaz.

Para Bronckart (2006), o professor é bem-sucedido em seu ofício quando domina a gestão de uma aula e de seu percurso, considerando as expectativas e os

¹⁷O procedimento das “instruções ao sócia” consiste em levar o trabalhador a “*organizar as representações que ele faz para si de seu comportamento no cotidiano de trabalho, de modo, a torná-las transmissíveis e eventualmente utilizáveis*” (Clot, 2005, p. 28, apud Gomes, 2011). Para isso, cria-se uma situação fictícia, em que o pesquisador, diante do trabalhador, torna-se o sócia desse trabalhador, isto é, alguém muito parecido com o trabalhador e que deverá substituí-lo no seu trabalho. Para que essa situação fictícia de substituição seja perfeita, é preciso que o trabalhador passe instruções com detalhes de *como* fazer seu trabalho e que o sócia pergunte, questione, objetivando apreender o máximo das instruções. O trabalhador tem, então, que, obrigatoriamente, (re)pensar sobre suas ações, procurando antecipar todas as possíveis situações favoráveis e desfavoráveis dentro do seu contexto de trabalho, o que o obriga a relatar aquilo que se deve fazer e aquilo que não se deve fazer dentro da função em pauta (Gomes, 2011).

¹⁸O termo será explicitado mais adiante, nesta seção.

objetivos definidos previamente pela instituição escolar em função das características e reações dos alunos. A definição, de acordo com o mesmo autor, da *profissionalidade do professor*, não se baseia apenas no domínio que o mesmo apresenta sobre o programa e os conteúdos que devem ser ensinados, nem mesmo sobre o conhecimento das reais capacidades e limitações cognitivas dos alunos; mas, principalmente “(...) na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o ‘real’ mais concreto da vida de uma classe”, (Bronckart, 2006, p. 227).

Uma contribuição de vital importância advinda da Clínica da Atividade se refere ao uso do procedimento de autoconfrontação, que pode ser simples ou cruzada (Clot e Faïta, 1999), que se insere em uma metodologia de geração de dados que conduz a uma reflexão do trabalhador sobre sua atuação. Esta reflexão permitirá, posteriormente, a análise das dimensões constitutivas de sua atividade profissional; e, por conseqüência, a sugestão de práticas efetivas para a realização de seu trabalho. Na chamada *autoconfrontação simples*, o próprio trabalhador (docente, neste contexto) avalia suas ações profissionais nos registros avaliativos das ações por ele realizadas. Temos a registrar que o grupo ALTER tem contribuições com ferramentas metodológicas que permitem a análise discursiva dos textos produzidos em situações de trabalho educacional¹⁹. O professor é filmado atuando em seu trabalho (no caso, em sala de aula). Após as filmagens, o pesquisador seleciona algumas destas imagens e as assiste junto ao trabalhador, que se confronta com a gravação em vídeo de sua atividade, com o objetivo de suscitar comentários sobre as ações de sua própria atividade, momento também gravado em vídeo. Na denominada autoconfrontação cruzada o mesmo profissional se confronta com a mesma gravação, neste momento, na presença do pesquisador e de um colega que se confrontou, também, com as filmagens de sua própria atividade (que faz parte da mesma sequência de atividades do colega). Nesta fase, é realizada a filmagem da confrontação dos pares de professores (os trabalhadores), e o pesquisador procura, de preferência, fazer com que os professores se interpelem sobre o que observam da própria atividade ou direciona as discussões, se for

¹⁹ Conferir nos artigos publicados no livro *O Ensino Como Trabalho* (Machado, 2004), citado nas referências bibliográficas desta pesquisa.

necessário. Nesse momento é possível para o trabalhador desfazer e refazer “os vínculos entre o que ele vê fazer, o que há a fazer, o que gostaria de fazer, o que poderia ter feito ou, ainda, o que seria a fazer” (Clot, 2010, p. 240) o comentário se torna “*instrumento de uma elaboração psíquica, inicialmente, pessoal e, em seguida, interpessoal, quando cada sujeito comenta a atividade de seu colega de trabalho*” (Clot, 2010, p. 240). Neste caso, o comentário cruzado provoca a confrontação das diferentes “maneiras de fazer”. Quando o diálogo consegue ser mantido, tem-se acesso à zona de desenvolvimento potencial da atividade.

Estes procedimentos permitem a ressignificação das dimensões do trabalho do professor, no sentido de que o real transparece, permitindo que se estabeleçam relações com o trabalho prescrito e que surja o trabalho representado, através da reflexão dos docentes sobre sua atuação.

Retomamos alguns conceitos desenvolvidos por Bakhtin (1997), que são revisitados pela Clínica da Atividade, como exotopia, alteridade e dialogismo. O conceito de *exotopia*, desenvolvido por Bakhtin para explicação da personagem na atividade estética literária, afirma que o sujeito só pode constituir-se através do olhar *externo*, do outro. “Ser” significa “ser para o outro”, e a compreensão que se tem de si mesmo é advinda da compreensão que o outro nos apresenta. É a palavra do outro sobre mim que desperta minha consciência, e minha palavra precisa da palavra do outro para significar. Esse movimento exotópico cria a dimensão de *alteridade*, dentro da qual, segundo Freitas (2003) o pesquisador torna-se parte do evento pesquisado ao participar deste, mas, ao mesmo tempo mantém-se numa posição exotópica, ou seja, sua visão é “externa” com relação à atuação do outro, o que lhe permite o encontro com o outro. A alteridade, nesse sentido, se constitui através da linguagem, que permite, portanto, que possamos decifrar tanto a consciência de nós mesmos quanto a do outro, pois ela é criada a partir da construção da consciência de si através do outro. Os conceitos abordados são considerados nos procedimentos de constituição dos dados, pelos pesquisadores da Clínica da Atividade.

Em nossos procedimentos de construção dos dados para esta pesquisa encontramos muitas semelhanças com os procedimentos da autoconfrontação.

Dentro de um evento de pesquisa, como o momento da autoconfrontação, o pesquisador é participante e também torna-se parte do evento, construindo uma relação exotópica que lhe permite atuar como o “olho externo” da situação. Neste sentido, o que não podemos enxergar sobre nós mesmos, somente outra pessoa pode fazê-lo e, através das palavras do outro, podemos imaginar como somos. A partir do estabelecimento da alteridade nas relações exotópicas entre mim e o outro, se fundamenta a relação dialógica, caracterizada por uma relação de sentidos. Nesta direção, nossa pesquisa também se encontrou situada.

Na próxima seção, discorreremos sobre aspectos da base teórica do Interacionismo Sociodiscursivo, corrente que também alicerça nossos estudos.

1.4 – O Interacionismo Sociodiscursivo

Nesta seção, apresentaremos os aportes teóricos do ISD, que nos deram suporte para o desenvolvimento deste trabalho. Para a compreensão do trabalho docente e auxílio para as interpretações dos nossos dados, recorreremos a diferentes linhas teóricas que se complementam, como já mencionado na introdução desta dissertação.

Na próxima subseção, apresentaremos o referencial mais amplo do ISD, expondo o posicionamento político-filosófico desta corrente teórica. Em seguida, na subseção 1.4.1, trataremos do fenômeno do agir, de acordo com essa abordagem.

1.4.1 – O referencial teórico mais amplo do Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) é uma corrente teórica contemporânea, que se opõe à divisão tradicional entre Ciências Humanas e Ciências Sociais, assumindo ser uma Ciência do Humano (Bronckart, 2004, 2009). O conceito de ISD surgiu na década de 80, idealizado por Jean-Paul Bronckart e um grupo da Universidade de Genebra, fundamentando-se, principalmente, nos

trabalhos de Espinosa. O filósofo holandês adotava a concepção monista de conhecimento, em oposição ao dualismo cartesiano em que haveria uma separação entre físico e psíquico, matéria e pensamento. Para o teórico (apud Bronckart, 2004), a Natureza é constituída de uma matéria única e em constante atividade. O físico e o psíquico são duas das diversas propriedades dessa substância material ativa a qual a inteligência humana não pode compreender de modo homogêneo e contínuo, apenas pela forma parcial de fenômenos físicos ou psíquicos.

A tais concepções, o grupo de Genebra também aliou as contribuições de outro filósofo, Marx, cujos trabalhos retomam a ideia de que o desenvolvimento psíquico humano, enquanto função psicológica superior, é construído sócio-historicamente. As capacidades bio-comportamentais humanas permitiram ao homem a associação e o trabalho coletivo. Com a evolução das formas de trabalho, o homem desenvolveu instrumentos para sua realização concreta (as ferramentas manufaturadas) e para a gestão do grupo (a linguagem), o que produziu o mundo social, econômico e semiótico tal como conhecemos.

Além dos dois primeiros, o ISD busca a concepção de desenvolvimento, de Vygotsky. Ao tratar da filogênese humana e distinguir o comportamento humano do comportamento animal, Vygotsky (1934/1997, 1926/2004) retoma o pensamento marxista e enfatiza o caráter sócio-histórico do desenvolvimento humano. Por intermédio do outro, o homem toma conhecimento de sua própria história, o que lhe confere também identidade cultural. O psicólogo fala de uma experiência social coletiva, através da qual somos capazes de conhecer e nos apropriarmos de saberes que nunca experimentamos apenas pelo relato de outrem, isto é, interagindo socialmente (VYGOTSKY, 1926/2004, pp. 41,42). Nesse mesmo sentido é compreendido o desenvolvimento da capacidade de linguagem. O homem, dotado de funções psicológicas superiores, adquire a linguagem pelo contato social e a própria aquisição da linguagem é motor de desenvolvimento do pensamento, em uma correlação entre aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com Bronckart (1999/2009), toda ação de linguagem realizada em uma determinada formação social capta formas comunicativas já existentes e que estão em uso, os *gêneros de textos*. Bronckart salienta que os gêneros de textos

não são formas de todo estáveis. Por analogia, se todo texto empírico é realizado por meio do empréstimo de um gênero, ele também é reformatado, a cada instante, segundo os valores que lhe atribui o enunciador, sua situação de ação e seu estilo particular.

Desta forma, as práticas de linguagem são entendidas como formas de ação a partir das condutas verbais. Assim, as práticas languageiras, através dos textos, se constituem nos principais instrumentos do desenvolvimento humano. De acordo com Bronckart (2004), o interacionismo social permite a análise das condutas humanas como *ações significantes*, ou como *ações situadas*, cujas propriedades estruturais e funcionais são um resultado da socialização.

Sendo assim, pela questão do discurso dentro do ISD, que vem asseverar que as práticas languageiras situadas por meio dos textos-discursivos são os instrumentos principais do desenvolvimento humano (Bronckart, 2006), tanto em relação aos conhecimentos e saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas, a linguagem só existe em *práticas (ou jogos de linguagem)*, que se encontram em permanente transformação e nas e pelas quais são elaborados os conhecimentos humanos.

Em decorrência disto, os estudos do ISD se apresentam não apenas em um posicionamento epistemológico, mas também em um posicionamento político no qual pesquisas teóricas e pesquisas aplicadas têm o mesmo estatuto (Bronckart, 2004). O trabalho científico é considerado uma atividade social entre outras, cuja validação dos resultados se dá no campo da prática.

Desta forma, uma das linhas de trabalho do ISD se apresenta na constituição de um modelo de análise textual e no estudo das formas de agir a elas vinculadas e se concentra no nível dos pré-construídos. Um segundo nível de estudos se desenvolve com relação às mediações formativas. O ISD propõe uma renovação do programa de ensino de línguas e de seus métodos, bem como a análise do trabalho real dos professores e da utilização dos procedimentos de ensino propostos. Um terceiro nível se refere à formação de adultos, com o objetivo de utilizar as análises de textos desenvolvidas em favor das análises da atividade, uma dimensão

importante e que é abordada sob as orientações das ciências do trabalho, da ergonomia e da psicologia do trabalho. Além desses níveis, diversas pesquisas aliadas ao campo teórico metodológico do ISD vêm se concentrando na análise da construção de pessoas conscientes, por um lado, e na transformação dos pré-construídos sócio-históricos, por outro, desenvolvendo outro nível de estudo.

Dentre os trabalhos do terceiro nível de estudos, destaca-se a pesquisa de Ecaterina Bulea e Isabelle Fristalon (Bulea e Fristalon, 2004; Bulea, 2010) junto a um grupo de enfermeiras, mais especificamente sobre a realização da tarefa “curativo abdominal”. Com o objetivo de compreender a atividade do grupo de enfermeiras por meio da análise de sua verbalização, Bulea e Fristalon (2004) realizaram uma série de entrevistas com essas profissionais, antes da realização da tarefa. O desenvolvimento desse estudo originou uma categoria de análise de textos produzidos em situação de trabalho, as *figuras de ação*²⁰.

Sendo assim, pelo exposto acima, julgamos que este quadro teórico permitiria defender nosso posicionamento. Por essa razão a ele nos filiamos.

Na próxima seção, trataremos do agir na perspectiva do ISD.

1.4.2 – O agir na perspectiva do ISD

Nesta seção, discutiremos a interpretação do agir humano *na* e *pela* linguagem e suas relações com o trabalho educacional, com o agir e com as prescrições.

O interacionismo social concebe o agir como a unidade de análise do funcionamento humano. Para o ISD, que se origina de uma corrente do interacionismo social, o agir faz parte do seu programa e, portanto, é passível de análise (Lousada, Barricelli, 2011).

²⁰Mais adiante, as categorias das figuras de ação, elaboradas por Bulea e Fristalon, serão explicadas.

No entanto, segundo Bronckart (2006), o agir humano é um fenômeno cuja significação continua em suspenso, e por isso se torna objeto de interpretações. Porém, o autor afirma ainda, que o agir não pode ser analisado a partir das condutas observáveis dos trabalhadores, ele só pode ser compreendido a partir das reconfigurações construídas nos textos (orais ou escritos) relativos a ele.

Desta forma, ao agirmos, além de sermos avaliados por outros, também nos auto-avaliamos, pois, ao interpretarmos, buscamos compreender não só o agir do outrem, mas também o nosso, pois ao avaliar estamos considerando as possíveis formas de condutas para um dado contexto social, regulando o agir prático.

De acordo com Lousada, Barricelli (2011), Bronckart considera que os textos podem ser considerados como *“correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem”* Lousada, Barricelli, (2011, p. 230). Uma dimensão praxiológica marca sua estrutura interna, pois está associado ao agir não verbal ou geral, e, em decorrência disso as análises textuais devem realizar-se nas suas relações com esse agir geral.

Nesta perspectiva, Bronckart (1999) acentua que a organização textual em si mesma, que seja produzida na modalidade oral ou escrita, possui a função de reestruturação, ou seja, no agir comunicacional se reestrutura e imprime ao agir humano os motivos, as intenções e os recursos para agir.

Assim, os motivos, as intenções e os recursos de um agir que se configuram nos e pelos textos (orais e escritos), podem ser identificados em três planos: a) no plano motivacional – podem ser interpretadas as razões que levam a um agir; b) no plano da intencionalidade – encontram-se os objetivos que levam ao agir e c) no plano dos recursos – em que se verificam os elementos de ordem externa (artefatos) e de ordem interna (capacidades). Ao interpretar o agir, estes elementos são interpretados: as razões para o agir, as intenções, os recursos e capacidades atribuídas (ou não) aos sujeitos, caracterizando-os como actantes, agentes ou atores.

Nestes termos, o agir será uma ação, quando se coloca no texto um *actante* (termo neutro, usado para aquele que está diretamente implicado com o agir, porém sem motivos, intenções e recursos). Quando o actante é posto como responsável por esse agir, com motivos, objetivos e capacidades próprias é considerado *ator*. Sendo assim, o agir será o fluxo de uma *atividade* desenvolvida, quando dois ou mais atores agirem e a eles forem atribuídos razões, intenções e recurso para agir. Lembrando que *atividade* tem caráter coletivo. O agente é aquele que mesmo sendo responsável por um determinado processo, não se encontra em nenhuma das situações anteriores, ou seja, é aquele que está envolvido na ação, sem comprometimento com ela, sem papel ou função definida, de forma arbitrária.

Abordando, então, as formas de agir do professor, retomamos que todo documento elaborado previamente que objetiva regulamentar determinado trabalho (Clot, 2004) é uma prescrição. Desta forma, pela força que tem para determinar as formas de agir do professor e a sua condição constitutiva (Amigues, 2004), e não alheia a este trabalho, faz supor que os estudos de textos prescritivos contribuem para o maior conhecimento sobre o trabalho docente.

Desta forma, *Machado e Bronckart (2005) discutem as características dos textos que veiculam prescrições, em contexto escolar, e afirmam que a busca de homogeneização do trabalho escolar se configura nos textos prescritivos, podendo incidir sobre toda a organização da escola, como a distribuição das classes, a organização do espaço-tempo, os objetivos e práticas de ensino, e, enfim, sobre todos os aspectos que fazem parte da escola, bem como sobre os diferentes aspectos do trabalho que será realizado* (Lousada, Barricelli, 2011, p. 230).

Ainda, os mesmos autores (2005) atribuem três propriedades enunciativas centrais, aos textos prescritivos, sob as influências dos estudos de Adam (2001), a saber: 1) procede de um especialista, ou expert, mas sua presença enunciativa não é marcada, isto é, a autoria não fica explícita; 2) o destinatário é reconhecido, explícita ou implicitamente (marcado pelos pronomes você, nós ou oculto, seguidos de verbos no infinitivo); 3) apresenta um enunciado semelhante a um contrato implícito de verdade, de garantia de sucesso, para o destinatário que cumprir todos os procedimentos indicados; é o “*contrato de felicidade*” mencionado nos estudos de

Adam (2001).

Tendo exposto, então, que o agir é encontrado nas análises dos textos comunicacionais (oral ou escrito), veremos a seguir os procedimentos de análise desenvolvidos pelo ISD.

1.4.3 – Os procedimentos de análise textual

Esta seção tem por objetivo apresentar as categorias de análise que são utilizadas para a identificação das representações sobre o trabalho docente. Faremos a apresentação em subseções, apenas para dar maior clareza ao leitor, a respeito de cada nível, entretanto, enfatizamos que os níveis de categorias de análise aqui expostos não são postos de maneira fragmentada para os textos, pois se complementam entre si, estabelecendo uma trama de sentidos, formando um só corpo textual.

As análises realizadas seguiram a proposta de uma metodologia “descendente”, como elaborada por Bronckart, no quadro do ISD (Bronckart, 1997, 2008), tendo em vista que as foram consideradas as condições sócio-históricas da produção dos textos. Nestes termos, a análise foi realizada a partir das características gerais do agir linguageiro em que o texto foi produzido, ou seja, a partir das condições de produção do texto, viabilizando a observação dos parâmetros contextuais, linguageiros e extralinguageiros que englobam uma produção textual. Além disso, foram verificadas as características linguísticas do texto, de acordo com um modelo de arquitetura textual, que se apresenta organizado também de forma descendente, isto é, a análise partiu da unidade globalizadora do texto, para unidades de nível inferior (palavras ou signos), que possuem valores discursivamente organizados (Bronckart, 2009 e Bulea, 2010).

1.4.4 – O contexto de produção do texto

Partindo da afirmativa de que o texto tem um caráter abrangente que é composto por características da ordem do social e do psicológico, o ISD (Bronckart, 2004, 2009) traz um procedimento teórico-metodológico que pretende abranger toda sua complexidade, levando em consideração tanto a materialidade textual, através da proposta do modelo de arquitetura textual, como também a análise das condições de produção, relacionando as características das situações de produção com as características do texto.

Ao enunciar um texto, o sujeito, no papel de agente, busca suas representações dos mundos objetivo (físico), social e subjetivo que servem como **contexto para a produção textual** e como conteúdo temático (BRONCKART, 2009), caracterizando, desta forma, a situação de ação de linguagem.

Em uma definição de Bronckart (2006), temos que as condições de produção são o conjunto de parâmetros que podem influenciar a forma como se organiza um texto e que podem ser agrupados em dois fatores: os referentes ao mundo físico - parâmetros objetivos - e os que se referem ao mundo social e subjetivo – parâmetros socio-subjetivos.

Desta forma, os **parâmetros objetivos** se referem ao: i) espaço de ação, que é o lugar físico onde se produz o texto; ii) tempo de ação, que se refere a quanto tempo foi despendido na produção do texto; iii) emissor que é a pessoa que produz o texto, seja ele oral ou escrito; e iv) co-emissor que se refere à(s) pessoa(s) que pode(m) estar envolvida(s) na ação de linguagem com o emissor, e os **parâmetros sócio subjetivos**, que se referem a aspectos tais como normas, regras e valores (mundo social), assim como aspectos mais relacionados à subjetividade do agente (mundo subjetivo): “imagem que o agente dá de si ao agir” (BRONCKART, 2009).

Nesses parâmetros encontramos: i) o **quadro social** de interação, ou seja, o modo de interação em que se produz o texto (no quadro de que instituição: mídia, escola, família etc.); ii) o papel do enunciador, que se refere ao papel social que o enunciador assume na interação, ou seja, o estatuto do enunciado; iii) o papel dos destinatários, que se refere ao papel social desempenhado pelo destinatário e iv) as

relações de objetivo estabelecidas, na interação, entre os dois tipos de papel (Bronckart, 2009).

Com referência ao *conteúdo temático*, também denominado de referente, (BRONCKART, 2009), pode ser descrito como o conjunto de informações explicitadas em um texto, as quais podem se referir ao mundo objetivo, social ou subjetivo, ou a uma combinação deles, que depende das representações construídas pelo agente. Refere-se, assim, aos conhecimentos sobre a temática do texto, armazenados na memória do agente-produtor.

Além disso, podemos também identificar como o produtor, ao produzir um texto, estabelece relações entre o conteúdo abordado e o momento da produção textual.

Melhor esclarecendo, o mundo ordinário é o mundo em que se situa qualquer ação (linguageira e praxiológica), é o mundo em curso (atual, presente), enquanto o virtual é do plano discursivo, ou seja, não se traduz em um mundo situado em um determinado tempo e espaço, estabelecendo diferentes relações entre tempo e espaço.

Desta forma, quando o texto é produzido, o enunciador estabelece relações entre o conteúdo temático, o momento de produção do texto, o papel do enunciador e as ações construídas no texto.

Para Bronckart (2009), “as operações de construção das coordenadas gerais que organizam os conteúdos temáticos mobilizados em um texto parecem poder ser resumidamente uma decisão de caráter binário” (Bronckart, 2009, p.152). A relação, então, conteúdo temático x momento de produção pode ser: *disjunta* quando o conteúdo temático incide em um tempo e espaço distante, fora da ação de linguagem em que se está produzindo o texto (oral ou escrito), logo o conteúdo será narrado a partir do uso de formas linguísticas temporais como ontem, aconteceu etc. E *conjunta* que ocorre quando o conteúdo temático articula-se com um mundo em curso, aqui os fatos, acontecimentos não são narrados, mas expostos, pois estão ancorados em coordenadas do mundo ordinário, no momento de produção.

Ainda segundo o autor, ao produzir seu texto o enunciador faz escolhas, além da ordem do expor ou do narrar e estabelece relações, também de agentividade com os parâmetros do contexto de produção, já que essas escolhas podem aproximá-lo ou distanciá-lo de seu discurso. Isto significa que o enunciador pode implicar-se no discurso, por meio de elementos dêiticos ou pode não implicar-se mantendo-se autônomo, somente narrando fatos e articulando conceitos. Observem a tabela abaixo:

| | | | |
|-----------------------------------|-----------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| | | Coordenadas gerais dos mundos: | |
| | | CONJUNTO | DISJUNTO |
| | | (tempo presente) | (tempo passado) |
| | | EXPOR | NARRAR |
| Relação ao ato de produção | COM IMPLICAÇÃO | Discurso INTERATIVO | Relato INTERATIVO |
| | AUTÔNOMO | Discurso TEÓRICO | NARRAÇÃO |

Quadro 1 – Tipos de Discurso²¹

1.4.5 – A arquitetura textual

Em se tratando dos aspectos de organização do texto empírico, o ISD (BRONCKART, 1999, 2006a, 2008a) desenvolveu um modelo de arquitetura textual, com base em um trabalho de análise de centenas de textos em língua francesa.

²¹De acordo com Bronckart, 2009, p. 157

Esse modelo apoia-se na hipótese de que todo texto tem origem em três níveis hierarquicamente superpostos (e parcialmente interativos), que Bronckart denomina de folhado textual, assim compostos:

1. Infraestrutura geral do texto, que está atribuído ao nível mais profundo das camadas, sendo definido: a) pela planificação geral do conteúdo temático, com orientação cognitiva, tendo em vista não apresentar nenhuma relação especificamente linguageira; é dependente do que compreende os conhecimentos temáticos que o agir mobiliza (BRONCKART, 2008); b) pelos tipos de discurso, que são compreendidos como unidades ou estruturas de natureza linguística, responsáveis pela organização enunciativa do conteúdo temático. São apresentados em número limitado, podendo fazer parte da composição de todo texto e marcado pelos mecanismos de coesão verbal; e c) pelas sequências, que são modos de planificação internas: sequências descritivas, explicativas, argumentativas, dialogais etc., funcionando no nível de segmentos de texto (Bulea, 2010).

2. Mecanismos de textualização – são os responsáveis pela coerência temática do texto apresentados por meio da criação de séries isotópicas e se situam no nível intermediário do folhado. Desse nível fazem parte: a) os mecanismos de conexão, que, pela utilização de organizadores textuais como, por exemplo, advérbios ou locuções adverbiais, conjunções, grupos preposicionais etc. marcam as articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais; b) os mecanismos de coesão²² nominal, que introduzem e/ou retomam personagens e/ou temas anaforicamente e essencialmente por nomes ou grupos nominais (o aluno, esse aluno) e pronomes pessoais, demonstrativos, relativos, reflexivos, possessivos e sintagmas nominais.

3. Mecanismos de responsabilização enunciativa - estão relacionados ao nível mais superficial do folhado textual proposto pelo ISD (Bronckart, 2008), pois não estão diretamente ligados à progressão do conteúdo temático, dando ao texto sua coerência pragmática e interativa. É organizado pelos mecanismos de posicionamento enunciativo e de modalização. Não estão necessariamente

²² Em princípio, a coesão verbal estava incluída neste nível, porém, tendo em vista que se relacionam à estruturação temporal dos processos requeridos pelo texto, passou a ser tratada no nível mais profundo. Este mecanismo se realiza por meio de formas verbais e também por outras unidades de valor temporal (advérbios, grupos adverbiais e preposicionais), conforme Bulea, 2010.

presentes nos textos como os dois mecanismos anteriores, servindo, principalmente, para orientar o *textualizador*²³ na sua interpretação e compreendem, ainda, as vozes. Esses mecanismos são construídos com base na noção de responsabilidade de quem enuncia, que se estabelece por meio da distribuição das diversas vozes, como a dos personagens, das instâncias sociais, do próprio textualizador ou ainda uma voz neutra (Bulea, 2010) e modalizações, que compreendem às avaliações do conteúdo temático expressas por essas vozes. As vozes, portanto, podem ser definidas como as entidades a quem os enunciados são responsabilizados.

Neste sentido, o ISD considera: 1) vozes de personagens, as que são de pessoas e instituições que estão diretamente ligadas, na condição de agentes, ao conteúdo temático; 2) vozes sociais, as que se configuram como instâncias avaliativas externas ao conteúdo temático, podendo proceder de instituições/ sociais e personagens; 3) voz do próprio textualizador, a de quem está na origem do texto respondendo como o agente da ação de linguagem (a voz neutra é identificada quando a voz do textualizador é “apagada” e substituída por uma instância geral de enunciação, ou seja, conforme o tipo de discurso, pode ser ou a do narrador ou a do expositor).

Com respeito a esses três tipos de vozes enunciativas, ao exprimirem avaliações, sejam elas julgamentos, sentimentos e/ou opiniões, a respeito de aspectos do conteúdo temático, são denominadas de **modalizações**. As modalizações são relativamente independentes da linearidade e da progressão do texto, podendo, portanto, ser identificadas em qualquer nível da arquitetura textual. O ISD redefine quatro das múltiplas funções de modalização, que são classificadas em:

- 1) **lógicas**²⁴, que são julgamentos sobre o valor de verdade do que é enunciado, sendo as proposições apresentadas como possíveis,

²³Também qualificado de “narrador” ou de “enunciador” por alguns teóricos (Bulea, 2010)

²⁴Segundo Bronckart, 2009, p. 330, “essa categoria de modalizações lógicas agrupa, de um lado, as funções às vezes chamadas de aléticas, que se referem diretamente à verdade das proposições enunciadas (expressão de seu caráter necessário, possível, contingente etc.) e, de outro, as funções chamadas às vezes de epistêmicas, que se referem às condições de estabelecimento da verdade das proposições (expressão de seu caráter não decidido, verificado, contestado etc.)”.

prováveis, corretas etc. a partir das coordenadas formais que definem o mundo objetivo;

- 2) **deônticas**, que são julgamentos realizados a partir dos valores sociais, apresentando o que é enunciado como socialmente aceito, proibido, desejável etc., referentes às coordenadas formais que regem o mundo social;
- 3) **apreciativas**, que se situam em um campo mais subjetivo de julgamento, considerando o que é enunciado como estranho, bom, mau etc., na perspectiva de quem avalia, a partir das coordenadas formais do mundo subjetivo;
- 4) **pragmáticas**, que exprimem julgamentos sobre as capacidades de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer) atribuídas ao agente.

Alertamos, contudo, que, apesar de elas estarem separadas nessas categorias, na composição do texto as modalizações não aparecem apenas separadamente. Pelo contrário, elas se articulam umas às outras, tornando-se difícil, por vezes, identificá-las.

De acordo com as últimas pesquisas do ISD houve desdobramentos no campo da análise do trabalho. Segundo Bronckart (2004), diversos membros do grupo *Langage, Action, Formation - LAF desenvolveram* estudos sobre as condições de verbalização do agir. As análises de transações comerciais e familiares orientadas por Filliettaz (2002, apud Dantas-Longhi, 2013, p.58) originaram a elaboração de uma “*tipologia das ações participativas*”. Revaz (1997, apud Dantas-Longhi, 2013, p.58) motivado pelos estudos realizados na linguística textual, analisou os chamados “*textos de ação*”, caracterizados como textualizadores do agir humano e relacionados a diversos gêneros textuais. Stroumza (2002, apud Dantas-Longhi, 2013, p.58) empenhou-se em estudar a linguagem como atividade, analisando o que classificou de *ação da linguagem*. Os estudos de Bulea e Fristalon (Bulea e Fristalon, 2004; Bulea, 2010), a respeito de um grupo de enfermeiras, deu origem a

uma categoria de análise da morfogênese do agir, as “*figuras de ação*” (Dantas-Longhi, 2013).

Seguem abaixo, resumidamente, as características das figuras interpretativas do agir, qualificadas de figuras de ação, identificadas por Bulea e Fristalon (2004); Bulea (2010).

A **ação ocorrência** se apresenta com elementos diversos e heterogêneos, relacionados ao agir na situação de produção: gestos e atos próprios de quem faz, efetuados ou a se efetuar; atos e gestos designados a outros; prescrições, resultados de atos já realizados ou acontecimentos atuais. Apresenta-se quase que exclusivamente em segmentos de discurso interativo (expor implicado) e o eixo temporal se articula a partir do presente da enunciação. Os fatos anteriores à situação de produção aparecem no tempo verbal pretérito perfeito e os fatos posteriores à situação de produção são expostos no futuro composto (verbo auxiliar “ir” + verbo principal). Outro traço dessa figura de ação é a tematização do agir segundo seu caráter particular. Outrossim, há uma grande ocorrência de relações predicativas indiretas com valor de modalização (querer fazer, tentar fazer) e de modalizações deônticas e lógicas sob formas impessoais (é preciso, talvez é, é verdade que, é certo que), de acordo com as observações de Bulea (2010).

A **ação acontecimento passado** é revelada por três características dos mecanismos discursivos: 1) ausência de localização proativa realizadas por formas do imperfeito perifrástico (eu ia fazer); 2) contraste na compreensão da agentividade e dos atos constitutivos da atividade assegurados na formas de pretérito perfeito e imperfeito); 3) superposição entre propriedades discursivas, sinalizando que o conteúdo temático mobilizado se distancia dos parâmetros temporais do momento da interação, porém, o actante permanece implicado no acontecimento narrado (narrar implicado). O eixo de referência temporal é mais frequentemente realizado por formas de pretérito perfeito e imperfeito. Nela, o agir-referente se destaca por seu caráter circunstancial ou não habitual. Em suma, a figura de ação acontecimento passado se apresenta em estrutura canônica da sequência narrativa (estado inicial + complicação ou controvérsia + avaliação ou repreensão), que se sobrepõe ao relato interativo.

A **figura de ação experiência** compreende o agir-referente do ponto de vista de uma síntese pessoal feita através da sedimentação da experiência pela prática repetida. Por se referir a um contexto singular, a ação experiência é representada de modo abstrato e descontextualizado, mas ainda recontextualizável na medida em que sua configuração geral é assumida como sendo aplicável, com algumas adaptações. Apresenta-se como uma avaliação pessoal, com características próprias ao actante e também, em consonância com uma lógica coletivamente compartilhada. Em se tratando do campo enunciativo, há a predominância do discurso interativo (expor implicado), o uso do presente genérico, a organização discursiva por meio de justaposições e de organizadores temporais (depois, aí, então) e uma grande frequência de advérbios ou sintagmas preposicionais e nominais com valor generalizante e reiterativo (“normalmente”, “sempre”, “de qualquer jeito”, “toda hora”). Quanto às marcas de agentividade, Bulea (2010) considera a coexistência de várias formas pronominais (“tu/você” com valor genérico, que pode alternar com o “eu” e o pronome “a gente”). A autora afirma que o uso privilegiado do “tu” faz com que a implicação do actante seja menor na figura de ação experiência que nas outras figuras de ação. Observa, também, a presença de relações predicativas indiretas, modalizações epistêmicas, deônticas e apreciativas.

Na **figura de ação canônica**, o agir é considerado sob a forma de uma construção teórica ou abstração da situação de ação. Segundo Bulea (2010), a ação canônica *“propõe uma lógica da tarefa que se apresenta como a-contextualizada, com validade geral e emanando de uma instância normativa exterior ao actante”*, ao actante cabe apenas cumpri-la. Discursivamente, a ação canônica se apresenta unicamente em segmentos de discurso teórico (expor autônomo) ou em segmentos mistos teórico-interativos. Temos ainda, que o eixo de referência temporal é não limitado e geralmente não marcado e a temporalidade verbal é marcada pelo uso do presente genérico em uma ordem próxima à cronologia geral da atividade. Nessa figura de ação, o actante é quase sempre percebido pelas formas impessoais como “a gente” ou o “tu/você” genérico, por não comportar marcas de variação se apresenta como particularmente homogênea, do ponto de vista discursivo.

A **ação definição** refere-se ao agir-referente como objeto de reflexão, ou “um fenômeno do mundo” que congrega as pessoas a uma atividade de investigação e de posicionamento, que apresenta duas formas: a) a apreensão da atividade do ponto de vista de suas características e de seu estatuto; b) o exame das atitudes socioprofissionais que existem a seu respeito. Nesse contexto, trata-se de uma figura de ação descontextualizada, pois sua construção não mobiliza elementos disponíveis no contexto imediato do actante. Ademais, essa figura de ação não tematiza nem o actante, nem os atos constitutivos do agir-referente. Do ponto de vista discursivo, a ação definição é caracterizada pelo uso do discurso teórico e do tipo de discurso misto teórico-interativo e sua forma verbal predominante é o discurso genérico. Outra característica que marca a figura de ação definição é a repetição de construções impessoais formadas pelo verbo “ser”+grupo nominal ou grupo adjetival que, superpostas ou justapostas, recompõem o valor de seu referente, representando seus vários aspectos. Na ação definição as marcas de agentividade do actante são quase nulas, no entanto, o posicionamento deste é fortemente marcado por meio de mecanismos de posicionamento enunciativo, como o uso do marcador de identidade “eu” (eu acho, eu creio que, eu diria que) e da oposição entre as proposições que lhe são aferidas e as que são conferidas à voz social, representada pelo uso de “as pessoas” ou “a gente”. A autora enfoca, ainda, que a ação definição nos mostra a que ponto o processo de interpretação do agir é, na e para aquele que enuncia, “indissociável da revivificação-reconstrução das significações de 'palavras' que o designam” , abrindo, desta forma, a oportunidade de produzir o “novo”.

Por fim, tendo exposto o quadro teórico-metodológico que alicerçou nossa pesquisa, no capítulo seguinte apresentaremos as particularidades de nossa pesquisa.

2 . Procedimentos metodológicos para a construção dos dados

“A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos”.

Marcel Proust

Nesta seção, apresentaremos a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, especificando o contexto em que a mesma ocorreu, a descrição dos participantes, a construção dos dados, as perguntas de pesquisa, a seleção e por último, as categorias de análise dos dados. Daremos início pela exposição do contexto da pesquisa.

2.1 – O Contexto da pesquisa

Esta seção tem o objetivo de apresentar o contexto em que a pesquisa se desenvolveu, explicitando o que motivou a construção dos dados para a análise, descrevendo, de maneira geral, a instituição escolar onde a pesquisa foi realizada e os participantes da pesquisa.

Como já mencionado na introdução deste trabalho, para o desenvolvimento de um encontro de formação para professores são elaboradas pautas que têm como objetivo orientar as ações dos formadores para a condução das atividades propostas para cada momento formativo. Essas pautas são elaboradas pelos profissionais considerados competentes para assumirem a função de formadores de professores. Percebemos, no entanto, a ausência da voz dos docentes na elaboração de tais pautas.

Foi feita, então, a opção pela elaboração de uma pauta de formação para professores, considerando, em princípio, que um grupo de professores poderia construir um texto que pudesse apresentar as vozes dos docentes protagonizando sua própria formação continuada, a partir de discussões e reflexões coletivas e revelar o pensamento da comunidade docente.

Para que o protagonismo dos professores pudesse acontecer, o ponto de partida para suscitar as discussões e reflexões poderia ser um material de uso comum para todos, pois haveria a possibilidade de emergir questões como a necessidade do grupo em relação ao material, ou as dificuldades para lidar com ele, ou ainda questões de outras ordens.

Por esse motivo, foi tomado como base para o trabalho o material produzido pela Secretaria Municipal de Educação, os Cadernos de apoio e aprendizagem – Língua Portuguesa (CAA), que estavam sendo utilizados, naquele momento, por todos os professores que ensinam esse componente curricular no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo, que estava constituído como uma prescrição a ser seguida por todos os docentes.

A pauta foi pensada como corpus de análise, porque a partir dela haveria a possibilidade de perceber o processo de ensino-aprendizagem pensado pelos professores. Na elaboração de uma pauta de formação, é possível perceber as representações que se tem sobre a organização da rotina de sala de aula e sobre as práticas docentes vivenciadas. Na medida em que a pauta vai sendo elaborada, espera-se que seja revelada a estruturação do agir profissional. Cria-se, também, a expectativa de que os conhecimentos específicos sobre o conteúdo a ser ensinado e as concepções de ensino-aprendizagem sejam revelados dando o norte para sua elaboração. No momento da sua elaboração, os professores estariam refletindo também a respeito de como seria possível trabalhar com esse conteúdo de maneira que os alunos pudessem avançar em suas aprendizagens.

No entanto, durante os encontros do grupo de professoras para a construção desse texto, sem que houvesse a necessidade da intervenção direta da pesquisadora, as discussões se mostraram muito ricas, por revelarem muito mais do que poderia revelar o texto escrito (a pauta), que foi o resultado de todo o processo. A discussão que originou o processo da construção textual, expressou reflexões a respeito das condições de trabalho do professor, suas necessidades, seus impedimentos, seus receios, suas esperanças, seus conhecimentos já adquiridos, que não teriam como aparecer em uma pauta de formação de professores, cujo foco era o desenvolvimento das atividades propostas no material didático e a compreensão dos pressupostos do mesmo material.

Para que a elaboração do texto “**pauta de formação**” não fosse um trabalho a ser cumprido somente com o objetivo de servir aos propósitos de análise da pesquisadora, ficou estabelecido que a pauta seria utilizada para nortear um encontro a ser realizado com professores do Ciclo I e com professores de Língua Portuguesa do Ciclo II, do Ensino Fundamental, na Diretoria Regional de Educação.

Para o seu desenvolvimento, em princípio, as professoras concordaram em trabalhar com a pauta elaborada por elas, como formadoras dos professores inscritos. Para tanto, marcamos a data. No entanto, na aproximação do encontro, ficaram muito nervosas e se sentiram inseguras para desenvolver o trabalho, assumindo o estatuto de *formadoras*. Combinamos, então, que o encontro seria desenvolvido por mim, que seguiria as orientações contidas na pauta elaborada por elas, pois uma das finalidades desse texto é que ele possa ser trabalhado por qualquer formador que queira se utilizar dele.

Por fim, em decorrência desse contexto, o corpus desta pesquisa constitui-se do texto escrito, a pauta de formação elaborada pelo grupo de professoras de Língua Portuguesa e dos textos orais produzidos nos momentos de discussão para a sua elaboração. No entanto, ao realizar as análises desses textos, foi observado que o leitor poderia ter mais informações sobre o material utilizado para a elaboração da referida pauta, para sua melhor compreensão do contexto de produção. Por essa razão, foi incluída uma análise, não aprofundada, do material governamental, os CAA do 6º ano do Ensino Fundamental.

2.2 - A unidade escolar onde a pesquisa foi realizada

Este item objetiva apresentar a instituição escolar onde a pesquisa foi realizada, descrevendo de maneira geral sua organização e seus princípios essenciais. Apresentamos também o motivo da escolha dessa unidade educacional.

De acordo com o sistema EOL – Escola On-Line²⁵ e informações registradas nos arquivos da Diretoria Regional de Educação, a escola está localizada em um bairro periférico da cidade, cujo entorno populacional se encontra economicamente em um misto de classe C, a maioria, e classe D. O bairro é bem localizado, contando

²⁵ O sistema Escola On-Line é uma ferramenta de gestão escolar, cujas aplicações transitam na internet, constituída por um conjunto integrado de informações e processos, destinado a apoiar a ação administrativa das instituições subordinadas a SME-Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

com shopping, hipermercado, bancos e vários prestadores de serviços. Na época da produção dos dados, em dois mil e doze, o quadro da equipe técnica se compunha da Diretora, duas Coordenadoras Pedagógicas, uma Assistente de Direção, portanto, uma equipe gestora completa. Possuía 522 (quinhentos e vinte e dois) alunos divididos em 08 (oito) turmas do Ensino Fundamental I (1º ao 4º ano) e 08 (oito) turmas do Ensino Fundamental II (5º ao 8º ano). Dos professores do Ensino Fundamental II, 07 professores participavam do horário de formação em serviço na própria escola e 16 (dezesesseis) não participavam, sendo que do total 11 (onze) professores acumulavam cargo em outras unidades. A Escola conta com uma professora regente da Sala de Leitura, que desenvolve o trabalho nas classes, pois a escola não tem o espaço físico para essa sala. Possui uma Sala de Informática. O projeto pedagógico da escola tem a preocupação de envolver toda a equipe escolar, de favorecer o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos e de integrar as famílias dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A escolha dessa escola se deu pelo conhecimento da pesquisadora a respeito do trabalho de formação realizado pelas Coordenadoras Pedagógicas, cujo projeto segue as orientações curriculares e expectativas de aprendizagem adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e de que os professores utilizam o material produzido por ela. O projeto tem uma proposta democrática e busca dar condições para que os alunos construam sua cidadania. As Coordenadoras sempre elogiaram o envolvimento dos professores nas discussões do grupo de formação e o trabalho dos mesmos em sala de aula.

2.3 – As participantes

Nesta seção, serão apresentadas as participantes e o processo de adesão voluntária das professoras que colaboraram com essa pesquisa, sendo, então: a pesquisadora, e três professoras voluntárias, que lecionam a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

2.3.1 – A pesquisadora

Formada em Letras – Português e Inglês, iniciei a carreira do magistério na década de oitenta. Na década de noventa, cursei Pedagogia e assumi primeiramente a função de Diretor de Escola e mais tarde o cargo de Supervisor de Ensino. Em ambas as funções, desempenhei o papel de formadora de professores, na primeira situação, no âmbito escolar, na segunda, no âmbito da Diretoria Regional de Educação do Estado de São Paulo. Identificando-me mais com as questões da formação de professores, tanto inicial como em continuidade, optei por prestar concurso para Coordenador Pedagógico, e assumi o cargo há cerca de dez anos em uma das escolas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Pela experiência com formação de professores, fui designada como Assistente Técnica Educacional II (ATE II), prestando serviço na Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P), de uma Diretoria Regional de Educação (DRE). A Divisão é responsável pela formação em serviço, dos profissionais da educação: Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Professores e profissionais das equipes de apoio. Seguindo as orientações da SME, as formações continuadas desenvolvidas de 2005 até o ano de dois mil e doze, momento da produção dos dados para a pesquisa, tiveram como foco principal o ensino-aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, tendo em vista os baixos índices de aprendizagem revelados nos resultados das avaliações internas e externas das escolas da rede municipal.

Durante esse período, participei de vários Congressos, organizei Seminários juntamente com a equipe da DOT-P, onde sou lotada e participei de vários cursos, com o objetivo de obter uma qualificação melhor para desenvolver meu trabalho. Foi em um desses cursos, especificamente um deles oferecido pela COGEAE, que levou o título de “Atividades de Linguagem: elaboração de atividades didáticas para o ensino de gênero”, coordenado pela Prof^a Dr^a Anna Rachel Machado, no qual

conheci pesquisas e textos relacionados à formação de professores, que me motivaram a elaborar o projeto para esta pesquisa, já que os cursos oferecidos pela SME em parceria com as DRE são desenvolvidos por profissionais tidos como experientes, dentre eles os ATE II, como eu.

A minha implicação direta com o contexto da pesquisa fez com que surgissem as diferentes vozes que estão relacionadas ao papel social que desempenho em situações diferenciadas. Desta forma, está expressa neste trabalho a voz da pesquisadora, que surge algumas vezes na primeira pessoa do singular - “eu”, quando marca a trajetória pessoal, por vezes, tentando assumir uma posição mais neutra, coloca-se em terceira pessoa e, quando se posiciona como membro de um grupo de pesquisa que estuda, discute, levanta ideias e tira conclusões, ou seja, reflete uma enunciação advinda da interação com “outros”, coloca-se na primeira pessoa do plural, aparecendo como “nós”, e marcando o momento da enunciação. Há, também, a ocupação da posição de formadora de uma DRE, que independentemente da vontade pessoal, exerceu influência no agir do grupo de professoras participantes da pesquisa.

2.3.2 – As professoras

Entrando em contato com uma das Coordenadoras Pedagógicas da escola citada, expus os objetivos do projeto de pesquisa e de posse de seu consentimento, foi marcada uma reunião com os professores de Língua Portuguesa. Após a reunião, em que ficaram explicitados os objetivos da pesquisa e o que caberia aos participantes, as professoras presentes ficaram de se pronunciar quanto a sua participação. Três delas se voluntariaram para participar da pesquisa.

A primeira, a qual chamamos²⁶ de Ana, tem cerca de seis anos de magistério. Participou de um dos encontros de formação realizados na DRE, sobre a

²⁶Os nomes das professoras são fictícios, porque optamos em manter sigilo e confidencialidade em relação à identificação das participantes, conforme compromisso assumido entre nós e apresentado ao Comitê de Ética.

implementação do material “Cadernos de apoio e aprendizagem – Língua Portuguesa”. Tem trabalhado com o material desde 2010, quando foi editado. Leciona em classes de 6º ao 8º ano do Ciclo II e participa do grupo de formação continuada na escola.

A segunda, denominada Beth, tem cerca de cinco anos de magistério. Não participou de nenhum curso de formação na DRE. Acumula cargo em outra escola, onde também leciona a Língua Portuguesa. Desenvolve o trabalho com o material da SME nas duas unidades educacionais. Na escola da pesquisa não é regente de nenhuma sala, apesar de ser titular do cargo, ficando no módulo de professores da escola, ou seja, substitui os professores que por ventura venham a se afastar da sala por qualquer motivo. Quando não está na sala de aula, trabalha em parceria com os outros professores da área.

A terceira professora, identificada como Célia, é iniciante no magistério, ingressou na carreira em 2011. Tem uma primeira formação universitária em jornalismo o que lhe propiciou uma amplitude de visão com relação ao ensino dos gêneros jornalísticos na escola, embora tenha pouca experiência com o ensino. Na escola onde se desenvolveu a pesquisa, como a segunda professora, está no módulo de professores da unidade. Utiliza também o material com os alunos das salas em que substitui o professor, porém tem uma autonomia um pouco menor que a segunda professora, por ser mais nova no cargo.

Mais adiante, ao discorrermos sobre o contexto de produção dos textos, apresentaremos como ocorreu a participação das professoras no processo de produção dos dados para análise.

Na próxima seção, destacaremos as perguntas de pesquisa.

2.4 – As perguntas de pesquisa

A seguir, para dar maior visibilidade ao leitor, destacaremos as perguntas de pesquisa que orientaram nossos estudos, já mencionadas na introdução desse trabalho.

1. Que elementos do agir do professor são considerados por um grupo de professores na elaboração de uma pauta para formação de professores de Língua Portuguesa da rede municipal de São Paulo?
2. Quais são as características de uma pauta de formação elaborada por um grupo de professores que possa ou não contribuir para o desenvolvimento do poder de agir dos professores?
3. Quais actantes podem ser identificados nos textos produzidos pelos professores e quais são seus papéis?

Partindo da hipótese de que os professores, sendo protagonistas do processo de sua própria formação, possam ser vistos como principais elementos das soluções dos problemas de ensino-aprendizagem colocados pela sociedade de maneira geral, esta pesquisa centrou-se nos seguintes pontos: quanto ao levantamento dos elementos do agir do professor apresentados no texto prescritivo (uma pauta de formação) e a investigação das características linguístico-discursivas da transcrição do momento das discussões para a elaboração dessa pauta, que permitem conhecer o trabalho docente e possivelmente promover o poder de agir desse profissional.

Nesse sentido, as perguntas foram formuladas com a finalidade de conhecermos quais elementos do agir do professor podem ser revelados, pelo grupo de docentes, durante um processo de construção de uma autoprescrição, a ser utilizada em encontros de formação continuada e quais as possibilidades para a ampliação desse agir. Além disso, as questões possibilitam apreender quais actantes são considerados pelo grupo.

Acreditamos que, além de termos mais compreensão a respeito da situação do trabalho educacional, exposta pelo próprio professor, poderemos contribuir para a comunidade acadêmica e para com os pesquisadores, de forma mais ampla, ao fornecer mais elementos para que sejam traçados novos parâmetros para a formulação de cursos e formações para professores.

2.5 – A seleção dos dados da pesquisa

Para nossas análises, em princípio, como já mencionado, consideramos somente dois tipos de textos: o texto transcrito das interações ocorridas no momento da produção da pauta de formação, e a própria pauta. No entanto, ponderando que uma das unidades dos Cadernos de apoio e aprendizagem destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental foi selecionada como conteúdo a ser trabalhado no dia da formação e esse material se configura como um texto prescritivo externo, julgamos pertinente analisar o contexto de produção desse material, bem como seu plano global, pois de acordo com a classificação de Bronckart (2008), textos que caracterizam o trabalho prescrito situam-se em um dos locais de morfogênese da ação, portanto, o trabalho das professoras sofreram a sua influência.

No entanto, no nosso caso, o material foi utilizado apenas para desencadear a formação, por ser um material comum em circulação na comunidade escolar da rede municipal de ensino de São Paulo. Teria, assim, tido influência direta sobre o trabalho desenvolvido pelo grupo de professoras. Dessa forma, entendemos que não seria necessária uma análise exaustiva do tal material, pois ele nos serviria apenas como subsídio para a interpretação e considerações finais dos resultados da pesquisa.

Quanto aos textos produzidos durante as discussões para a produção da pauta de formação, que de acordo com Bronckart (2008, p.150), se configuram como textos que dão acesso ao agir-referente, permitem uma leitura das representações sobre o trabalho, expressas pelos enunciadores.

Com relação ao texto escrito pelas professoras, a pauta de formação, sendo um texto de auto-prescrição, pois prescreve, planeja, avalia e interpreta as ações a serem desenvolvidas na situação de trabalho, como encontramos nos estudos de Machado (2004, p.133), poderão trazer esclarecimentos sobre as orientações que regem o agir prescritivo ou o agir avaliativo.

Sendo assim, para as análises, utilizamo-nos dos níveis do “folhado textual” de Bronckart (1999, 2009) e da categoria de análise da morfogênese do agir, as “figuras de ação”, apresentadas por Bulea (2010).

Os procedimentos de análise dos dados serão explicitados na próxima seção.

2.6 Os procedimentos de análise

Esta seção tem o objetivo de apresentar os procedimentos de análise dos dados gerados nesta pesquisa. De acordo com a base teórica do Interacionismo Sociodiscursivo, já apresentados quando tratamos do quadro teórico-metodológico da pesquisa, as categorias de análise utilizadas são as propostas por Bronckart (1999, 2009), Bronckart & Machado (2004), Bronckart e Group LAF (2004), Machado & Bronckart (2009).

Além dessas, para a melhor interpretação dos dados, também nos servimos das correntes teórico-metodológicas relacionadas à Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004) e à Clínica da Atividade (Clot, 2007; 2010) cujos textos de referem à análise do agir em situação de trabalho. Contamos, também, com textos das pesquisas realizadas dentro do quadro teórico do ISD, referentes ao trabalho docente e processos de formação produzidos por Lousada (2006), Abreu-Tardelli (2006), Bueno (2007), Gomes (2011), Barricelli (2012) e Dantas-Longhi (2013).

Por conseguinte, apresentamos na sequência como foram realizadas as análises dos textos.

Primeiramente, no Capítulo III, apresentamos a investigação do **contexto sociointeracional** da publicação dos CAA, fazendo o levantamento de alguns pontos relevantes do momento educacional do município de São Paulo, onde se situam as participantes desta pesquisa. Entendemos que com esse levantamento, podem ficar evidentes as condições contextuais que exerceram uma influência direta ou indireta no desenvolvimento do trabalho do grupo.

Em seguida, destacamos o **plano global** do caderno do 6º ano, selecionado pelas participantes da pesquisa para compor o conteúdo a ser tratado no encontro de formação e concluímos essa etapa com uma síntese dos resultados da análise do documento produzido pela SME.

Ainda no mesmo capítulo, na seção 3.2, expusemos a análise dos textos produzidos pelo grupo de professoras, primeiramente tratando do **contexto de produção**, investigando o **contexto físico e sócios subjetivo** em que as participantes expõem suas representações, ressaltando o lugar da produção dos textos, o momento em que ocorreu, o papel social das produtoras, a imagem que as participantes querem passar de si, os efeitos que esperam produzir sobre os destinatários.

Em seguida, abordamos os constituintes da **infraestrutura textual** apresentando as características globais dos textos. Com relação à transcrição do texto oral evidenciamos a estrutura textual quanto ao número de turnos e ao número de palavras de cada participante. Para que a transcrição do texto produzido durante as discussões do grupo de professoras representasse melhor as características orais, foram utilizadas algumas referências²⁷, de acordo com a normas discutidas por Preti²⁸ (1999), conforme exemplos citados no quadro abaixo:

²⁷Os sinais marcados com * não fazem parte da classificação citada.

²⁸PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2a. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

| Ocorrências | Sinais | Exemplificação |
|---|---------------------------------------|--|
| Comentário do transcritor | ((minúscula)) | ((apontando para o livro)) |
| Incompreensão de palavras ou segmentos | () | Do nives de rensa () nível de renda nominal |
| Pausa longa * | ... | não... porque eu estou falando isso...porque tem que ser do mesmo período...então... |
| Pausa curta * | (.) | É melhor você ter em sua mão (.) cópias desse questionário |
| Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre) | / | E comé/e reinicia |
| Silabação | - | Por motivo tran-sa-ção |
| Interrogação | ? | E o Banco...Central...certo? |
| Entonação enfática | Maiúscula | Porque as pessoas reTÊM moeda |
| Prolongamento de vogal e consoante (como s, r) | :: podendo aumentar para :::: ou mais | Ao emprestarmos éh::: ...dinheiro |
| Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático | -- -- | ...a demanda de moeda – vamos dar casa essa notação – demanda de moeda por motivo... |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc). 2. Números por extenso. 3. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa). 4. Não se anota o cadenciamento da frase. 5. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:: ... (alongamento e pausa) | | |

Quadro 2 – Referências para a transcrição, baseadas em Preti (1999)

Na organização dos textos, apontamos quais são as temáticas abordadas e como elas se encontram organizadas. Ao fazermos esse levantamento, percebemos que nem todos os temas viriam auxiliar a responder nossas perguntas de pesquisa, pois as professoras fizeram diversos comentários. Por essa razão, foi realizada uma classificação dos temas, segundo a sua natureza, em 04 grupos, que serão detalhados no item 6.2, e focamos a análise naqueles que exprimem melhor a situação do trabalho docente.

Com relação a esse mesmo nível de análise, pesquisamos os tipos de discursos e as sequências que constituem os tipos de discurso que surgem na tessitura do texto. Levantamos também as marcas da situação de comunicação que

são os elementos que clarificam o posicionamento dos produtores quanto à sua implicação ou não com a situação comunicativa.

O próximo nível analisado foi o **enunciativo**. Nessa fase, foi feito o levantamento das vozes, das modalizações e das marcas de pessoa, para que fosse possível compreender melhor o posicionamento enunciativo construído no texto quanto à responsabilização do que é enunciado, que pode ser atribuída às autoras do texto ou a outrem, de forma implícita ou explícita.

Buscamos, ainda, explicitar os actantes que aparecem no cenário textual, os instrumentos e ambientes, itens presentes no trabalho do professor.

Por fim, com a finalidade de identificar as figuras do agir presentes nos textos, foram utilizados os procedimentos de análise das configurações do agir nos textos desenvolvidos por Bronckart (1999; 2009) e por Machado & Bronckart (2004), do quadro das figuras de ação identificadas por Bulea e Fristalon (2004) e Bulea (2010) como explicitados na parte teórico-metodológica e, para auxiliar na interpretação dos dados levantados nas análises, recorreremos aos conceitos desenvolvidos no quadro teórico da Clínica da Atividade (Clot, 2010) e da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004; Saujat, 2004).

3. As análises dos dados da pesquisa

“Você nunca sabe que resultados virão da sua ação. Mas se você não fizer nada, não existirão resultados”.

Gandhi

Nesta seção, trataremos dos resultados das análises do corpus da pesquisa. Em princípio, será apresentada a análise realizada nos textos dos Cadernos de apoio e aprendizagem – Língua Portuguesa. Na seção 3.2, trataremos das análises dos textos produzidos pelo grupo de professoras, primeiramente, na subseção 3.2.2, os resultados das análises dos textos orais e em seguida, na subseção 3.2.3, os resultados das análises da pauta de formação produzida pelo grupo de professoras.

3.1 – Resultados das análises do documento produzido pela SME

Nesta seção, trataremos da análise do documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que tendo sido publicado por essa instituição, que é responsável pelas orientações do trabalho do professor, tem influência direta sobre as ações dos docentes, de maneira geral. De acordo com Amigues (2004), a eficácia das prescrições ou normas da instituição, do seu próprio ponto de vista, passa pela avaliação da distância entre os desempenhos escolares e o que é dado por ela como objetivo de aprendizagem do aluno.

Desta forma, julgamos pertinente analisar: a) o contexto mais amplo de produção da prescrição ora utilizada pelo grupo das professoras em sala de aula e utilizada também como instrumento para a elaboração da pauta de formação e b) a análise do plano global do volume²⁹ escolhido pelas participantes da pesquisa.

Ressaltamos, que nos restringimos somente à análise dos aspectos mencionados em “a” e “b”, tendo em vista que uma análise mais profunda do material em referência não se torna necessária para que o leitor compreenda a opção por ele como instrumento de uso para a pauta de formação, nem tão pouco como caminho para se chegar às respostas para as questões dessa pesquisa, apenas possibilita uma visão mais ampla sobre a relação do material com o trabalho dos professores.

²⁹A unidade escolhida como conteúdo da pauta de formação, encontra-se no volume 1 dos CAA para o 6º ano.

3.1.1 O contexto mais amplo de produção dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem – Língua Portuguesa (CAA)

Este item objetiva apresentar o contexto de produção dos CAA, ou seja, a história da produção dos textos nele contidos.

Como já mencionado, um dos grandes problemas enfrentado pela educação brasileira se encontra nas evidências do baixo nível de aprendizagem dos alunos, constatados, principalmente, nos resultados das avaliações institucionais. Duas dessas avaliações são a Prova São Paulo e a Prova da Cidade. Trata-se de avaliações externas e de larga escala. Avaliam, de acordo com sua especificidade, a rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, tendo sido instituídas pela Secretaria Municipal de Educação, conforme texto abaixo, extraído da publicação “Matriz de referência para a avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental – Língua Portuguesa”³⁰:

*“O Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo foi criado pela Lei n° 14.063, de 14 de outubro de 2005, com nova redação dada pela Lei n° 14.650, de 20 de dezembro de 2007, e pela Lei n° 14.978, de 11 de setembro de 2009, regulamentada pelo Decreto 47.683, de 14 de setembro de 2006, com nova redação dada pelo Decreto n° 49.550, de 30 de maio de 2008.
... A partir de 2007, a Prova São Paulo passou a integrar o Sistema de Avaliação, com periodicidade anual e, a partir de 2009, a Prova da Cidade inicialmente, com periodicidade semestral e, a partir de 2011, com periodicidade bimestral. Essas provas avaliaram as áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática.”*

Face aos resultados apresentados por essas avaliações, para a disciplina de Língua Portuguesa, a SME fez publicar o material impresso “Cadernos de apoio e aprendizagem – Língua Portuguesa”, sendo um volume, em brochura, para cada ano do Ensino Fundamental (um exemplar para o professor e outro para o aluno), com a *“finalidade de contribuir com o trabalho docente visando à melhoria das aprendizagens dos alunos”* (da carta do secretário municipal direcionada aos

³⁰ <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/Anonimo/MATRIZ%20completa%20LP%202011.pdf> - site de referência.

professores da rede, publicada no exemplar do professor). Os de Língua Portuguesa, foram produzidos por uma equipe de autores, composta por onze professores, dentre eles uma coordenadora do grupo, mais dois pesquisadores e uma leitora crítica. Temos a observar que é grande o peso social e acadêmico dos autores, haja vista, a presença de nomes renomados como os da coordenadora e leitora crítica (ver fig. 6). Não fica explícito, porém podemos inferir pela observação de que o material foi produzido com a supervisão e orientação pedagógica da Divisão de Orientação Técnica da SME de São Paulo, que em relação ao contexto físico, o material foi produzido no ambiente da SME. Esses são elementos que apontam para as características institucionais do material e, conseqüentemente, dos textos que são neles veiculados.

Com relação aos destinatários do material, como já apresentado, são dois – o professor e o aluno, cada um com seu respectivo caderno.

Em se tratando dos efeitos que os enunciadores tentam causar em seus destinatários, observamos que há a pretensão de convencimento de que o uso dos cadernos só trará benefícios, tanto para o professor quanto para o aluno, porém que não se trata de um único recurso de trabalho, devendo ser complementado.

Outro argumento para o uso, é que as atividades³¹ estão focadas nas expectativas de aprendizagem (estabelecidas pela instituição), principalmente naqueles aspectos em que os alunos apresentaram maiores dificuldades, de acordo com o levantamento dos resultados das provas e, ainda, que os CAA fazem parte das ações de formação continuada propostas pela SME, como podemos perceber nos exemplos abaixo:

Exemplos do argumento 1- o uso do material só traz benefícios

“Há ainda questões... que foram propostas porque, de alguma forma, contribuem com os processos de compreensão ou produção dos textos, objetivo maior de qualquer material didático ou prática pedagógica.”(p.07 – caderno do 6º ano)

³¹Entende-se por “atividade”, nesta situação, os exercícios didáticos constantes dos CAA.

“Ela deve ser complementada com atividades planejadas pelo professor, em função das características de sua turma, fazendo uso de livros didáticos e de outras publicações da SME...” (p. 03 – caderno do 6º ano)

Exemplo do argumento 2 – as atividades propostas estão focadas nas dificuldades dos alunos, que foram apontadas nas provas institucionais

“Sua elaboração teve como critérios para a seleção das atividades as dificuldades apresentadas pelos alunos na Prova São Paulo e na Prova da Cidade e o desafio que envolve o alcance das expectativas de aprendizagem contidas nos documentos de Orientação Curriculares.” (p. 03 – caderno do 6º ano)

Exemplo do argumento 3 – os cadernos fazem parte das ações de formação continuada propostas pela SME

“Esperamos que os Cadernos de apoio e aprendizagem – Língua Portuguesa, com outros trabalhos e projetos desenvolvidos por vocês na Unidades Educacionais e por todos nós na SME, e, em especial, as ações de formação continuada possam colaborar para a melhoria da aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa.” (p. 03 – caderno do 6º ano) (grifo nosso)

Podemos considerar, então, que os textos apresentados nos CAA possuem características argumentativas em prol do seu uso, como recomendado.

3.1.2 Análise do plano global do caderno do 6º ano

A fim de compreendermos como se organizam os conteúdos abordados no CAA destinado aos 6ºs anos do Ensino Fundamental, no qual figura a temática escolhida pelo grupo de professoras para fazer parte da pauta de formação, procuramos identificar seu **Plano Global**. Os conteúdos foram listados de acordo

com a ordem em que foram sendo apresentados. Podemos perceber que com a identificação desse Plano e de suas partes constitutivas, tornou-se possível levantar hipóteses a respeito das representações que os autores têm de seu destinatário: os professores. Sendo assim, as partes constitutivas dos CAA – 6º ano são as seguintes:

A capa, como podemos ver na imagem abaixo, traz as informações sobre o destinatário (Livro do Professor), a disciplina (Língua Portuguesa), o ano do ciclo (6º ano – 1º ano – Ensino Fundamental II – EF 8 anos), o volume (1) e os Programas em que está inserido (Programas: Ler e Escrever / Orientações Curriculares).

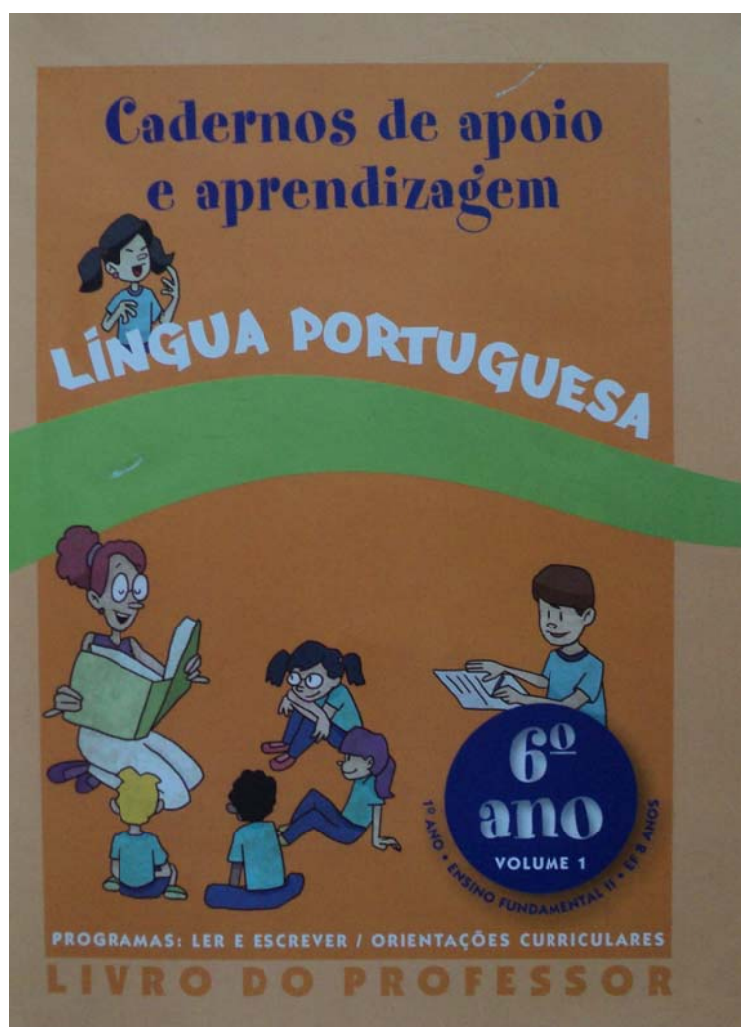


Figura 4 – Capa dos Cadernos de apoio e aprendizagem – Língua Portuguesa
6º ano – Ciclo II

A contracapa apresenta as pessoas envolvidas no processo de produção do material, como podemos visualizar abaixo:

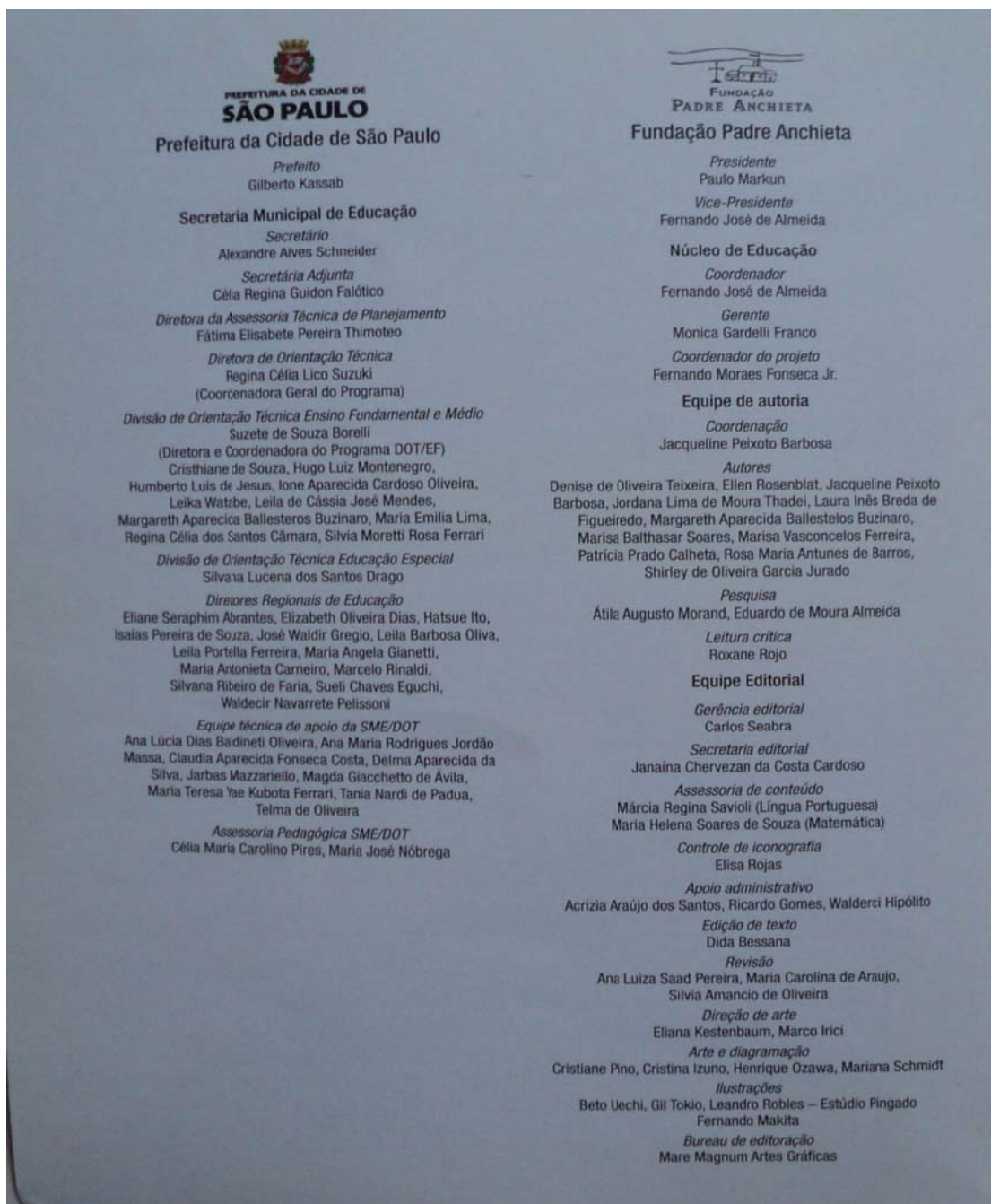


Figura 5 – Contracapa dos Cadernos de apoio e aprendizagem – Língua Portuguesa
 6º ano – Ciclo II

Na coluna do lado esquerdo, hierarquicamente listados, o Prefeito e os responsáveis por cada setor da SME; na coluna do lado direito a equipe da Fundação Padre Anchieta, organizadora da edição e seu brasão, a equipe de autoria e a equipe editorial. Na contracapa encontra-se também o brasão da Prefeitura da Cidade de São Paulo. Todos esses elementos explicitam a institucionalidade do material.

Na sequência, os conteúdos aparecem como podemos observar no quadro abaixo:

| | |
|----------------|---|
| Pág. 2 | Dados internacionais de catalogação |
| Pág. 3 | Carta dirigida ao(a) professor(a) assinada pelo Secretário de Educação |
| Pág. 4 | Sumário |
| Pág. 5 | Apresentação dos cadernos de apoio e aprendizagem |
| Pág. 6 | Quadro dos gêneros selecionados para cada ano do Ciclo I e Ciclo II |
| Pág. 7 | Reflexões sobre as expectativas de aprendizagem e o trabalho com gêneros |
| Pág. 8 | Reflexão sobre a integração entre as modalidades de atividades |
| Pág. 9 | Apresentação da organização do caderno do aluno |
| Pág.10 | Apresentação da organização do caderno do professor |
| Pág.11 | Unidade 1 – argumentações e justificativas sobre o trabalho com os gêneros textuais conto e caso |
| Pág.12 | Quadro com a descrição do gênero conto |
| Pág.13 | Quadro com a descrição do gênero caso |
| Pág.14 | Unidade 2³² – observações e orientações para o trabalho com o gênero textual entrevista |
| Pág.5 | Quadro com a descrição do gênero entrevista |
| Pág.16 | Unidade 3 – observações para o trabalho com os gêneros carta de reclamação e debate |
| Pág.17 e 18 | Quadro com a descrição do gênero carta de reclamação |
| Pág.19 | Quadro com a descrição do gênero debate |

³²Unidade selecionada pelo grupo de professoras para a formação de seus pares.

| | |
|---------------------|--|
| Págs.21 a 58 | Atividades com orientações pontuais ao professor para o ensino-aprendizagem dos gêneros contos e causos |
| Págs.59 a 88 | Atividades com orientações pontuais ao professor para o ensino-aprendizagem do gênero entrevista |
| Págs.89 a 128 | Atividades com orientações pontuais ao professor para o ensino-aprendizagem dos gêneros carta de reclamação e debate |

Quadro 3 – Conteúdos dos CAA – 6º ano – Ciclo II

Observando o quadro acima, podemos considerar que, como constatado nos estudos de Bronckart & Machado (2005), os textos prescritivos exercem influência direta na organização das classes, na otimização do tempo disponível, nos conteúdos a serem tratados e nas ações a serem desenvolvidas pelos professores, tal como se apresentam os textos nos CAA. Podemos considerá-los, então, como prescritivos.

Percebemos, ainda, a preocupação dos autores com as respostas positivas que os alunos precisam dar nas avaliações externas, pois está explícito qual é o resultado esperado com o trabalho proposto, como vemos no exemplo abaixo:

“Nos Cadernos do professor, as atividades estão acompanhadas das respectivas expectativas de aprendizagem para o aluno, o gênero e a prática de linguagem contemplada, com a mesma formulação presente no documento de orientações curriculares. Essas são as aprendizagens que se espera que todos os alunos construam...” (p. 7 – Caderno do 6º ano)

Ilustração com a expectativa de aprendizagem que o aluno deve alcançar

No canto superior esquerdo, da página oitenta, do livro do professor, encontra-se a expectativa de aprendizagem para o exercício de número quatro:

P24 Transcrever entrevistas gravadas em vídeo ou cassete ou anotar as falas do entrevistado para posteriormente editá-las, adaptando-as para a modalidade escrita, de modo a identificar algumas diferenças entre a fala e a escrita.

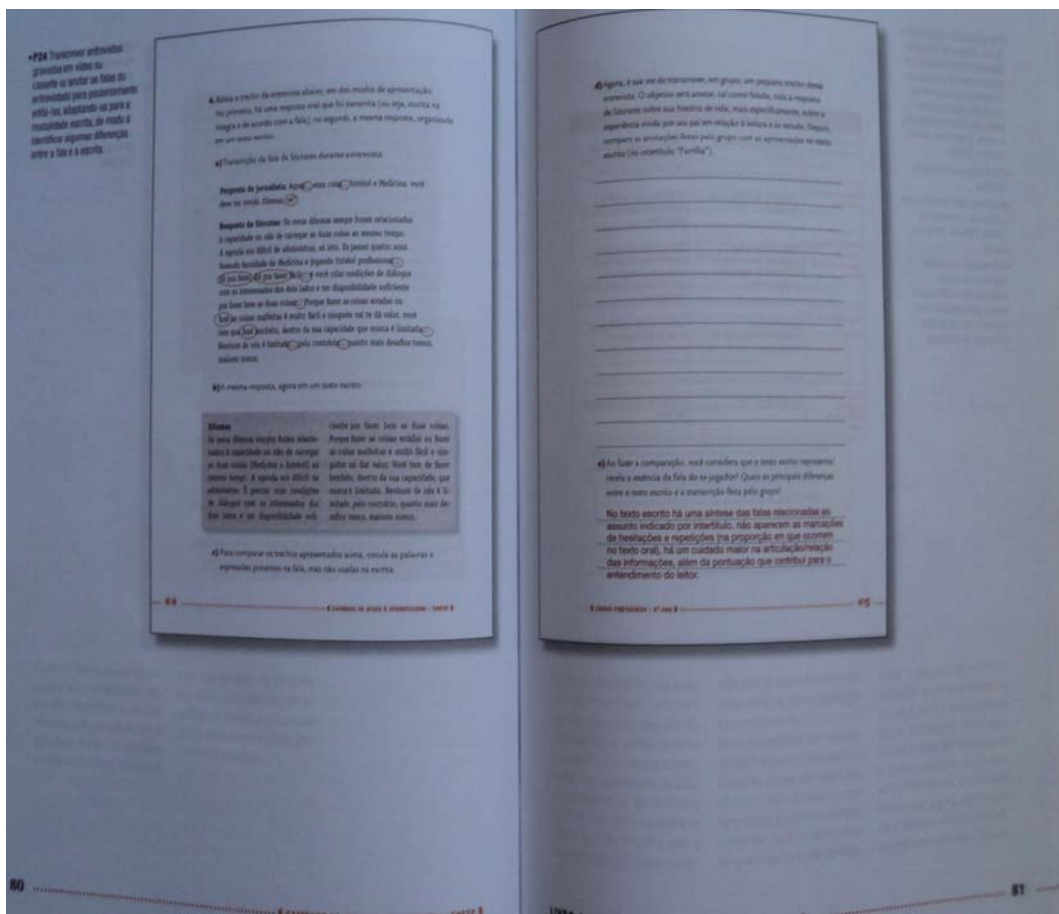


Figura 6 – Atividade encontrada na p. 80 dos CAA – 6º ano – Ciclo II

Pode-se notar, também, que os autores se colocam como auxiliares na aprendizagem dos alunos e também como auxiliares do ensino, juntamente com os professores, como destacamos no excerto abaixo retirado da página 11 dos CAA.

Como você verá, **tentamos oferecer oportunidade de os alunos refletirem sobre distintas situações comunicativas, nas quais circulam contos e causos, explorando diferentes suportes. Isso lhe permitirá ajudá-los a construir relações entre os gêneros da ordem do narrar e as condições de produção em que se situam.** (grifo nosso)

Em síntese, a análise do material produzido pela SME, permitiu compreender qual a sua relação com os conteúdos que foram propostos para o trabalho a ser desenvolvido no encontro de formação, fazendo parte da pauta. Ressaltamos que os professores utilizam o material, como pretendido pela instituição governamental, sendo, então, comum ao coletivo docente, que segue as orientações.

As análises, portanto, levam-nos às seguintes reflexões: primeiramente, com relação ao contexto de produção, constatamos que foi elaborado por pessoas pertencentes à rede municipal de educação, com a assessoria de teóricos experientes e renomados, o que pretendeu conferir a ele confiabilidade para ser utilizado por todos os professores da rede municipal. O fato de ter sido possivelmente produzido no ambiente da própria SME, confere ao documento um caráter prescritivo oficial, o que denota que ao apresentar um agir prescritivo, reflete um ideal de professor, porque é dirigido a todos os professores que atuam nessa rede. Os interlocutores ocupam um lugar hierarquicamente superior aos destinatários, pelas funções que ocupam em instâncias superiores. O material traz referências a textos precedentes (intertextos) como as Orientações Curriculares – proposição de expectativas de aprendizagem.

Quanto à análise do Plano Global, percebemos que fica explícita a finalidade da sua elaboração e os conteúdos específicos abordados. Podemos perceber também que embora observado que o professor precise complementar as atividades utilizando-se de outros materiais disponíveis na escola, as atividades já vêm pré-estabelecidas e sugerem a não subversão da ordem já proposta, pois já está estabelecido como o professor poderá auxiliar seu aluno.

Tendo em vista tais observações, surge uma questão, que tem relação direta com os processos de formação continuada: se as prescrições estão dirigindo o trabalho docente e são colocadas como solução para os problemas do ensino, em que situação o professor é visto como parte desta solução?

Chegaremos à resposta a essa pergunta, que será explicitada mais a frente, após a discussão das análises dos demais documentos produzidos para essa pesquisa, como segue.

3.2 – Resultados das análises dos textos produzidos pelo grupo de professoras

O objetivo desta seção é apresentar as análises dos dois textos produzidos pelas participantes da pesquisa, o texto produzido no momento das discussões para a elaboração da pauta de formação que foi transcrito e a pauta de formação. Sendo assim, as análises dos textos serão apresentadas separadamente, porém, primeiramente trataremos do estudo do contexto de produção de ambos. Em seguida, apresentaremos a análise das características globais da organização interna, de acordo com as categorias de análise compreendidas como “*folhado textual*” (Bronckart, 1997; 2009), como discutido no capítulo teórico. Por fim, explicitaremos os actantes encontrados nos textos e as figuras do agir neles interpretados.

3.2.1 – O contexto de produção do texto oral e da pauta de formação para professores

Como já descrito anteriormente, o grupo de participantes desta pesquisa foi constituído por três professoras de uma escola jurisdicionada a uma Diretoria Regional de Educação do Município de São Paulo. No ambiente da escola foram realizados três encontros com o grupo, que aconteceram como segue.

O primeiro, marcado para o dia quatro de julho de dois mil e doze, realizou-se na sala da coordenação pedagógica, com a finalidade de a pesquisadora prestar esclarecimentos a respeito dos objetivos da pesquisa e de todo o processo para o desenvolvimento da mesma. Neste dia, o grupo foi constituído pelas professoras que se voluntariaram para participar. Foi esclarecido que o trabalho visava compreender com mais profundidade a prática docente e interpretá-la, com a intencionalidade de fortalecer a atuação profissional e nesse sentido, permitir aos profissionais docentes que, como sujeitos ativos e dotados de conhecimentos, ocupassem a situação de protagonistas, criando a possibilidade de ser agentes de sua própria formação.

Com essa perspectiva, o grupo recebeu a incumbência de elaborar uma pauta de formação continuada para seus pares, o que propiciou a oportunidade de emprestarem suas vozes ao planejamento de uma formação. Isso significa dizer que as professoras estariam expondo seus conhecimentos, práticos e teóricos, provocando discussões e reflexões sobre o agir profissional docente, fato que além de oportunizar a produção de registros para análise, propiciaria também o desenvolvimento da capacidade para promover sua própria emancipação.

Como base para o trabalho das professoras, neste momento foi eleito, como já mencionado, um dos materiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, os Cadernos de Apoio e Aprendizagem – Língua Portuguesa, como objeto de estudo do referido encontro de formação. Levou-se em conta que esse material foi foco de duas formações em anos anteriores, o que poderia facilitar o trabalho do grupo quanto à elaboração de uma pauta, pois poderiam partir de um modelo e ainda ter um parâmetro para refletir sobre o que o grupo poderia propor de diferente ou não dos encontros que já haviam acontecido. Isso foi decorrente dos indícios que tínhamos como formadores de professores de que os mesmos apresentavam dificuldades para seguir a tal prescrição.

Já nesse encontro, que durou cerca de duas horas e meia, iniciamos a discussão sobre qual seria o conteúdo da pauta. O grupo tentava se lembrar de outras formações das quais haviam participado, se haviam recebido uma pauta escrita e como o texto se apresentava, ou seja, tentavam resgatar da memória a organização textual de uma pauta de formação.

Uma das professoras já havia participado de encontros de formação sobre o material em referência, oferecido pela Diretoria Regional de Educação e disse considerar que na pauta deveria haver uma atividade prática, não somente teoria. Iniciaram, então, uma discussão espontânea (observável na transcrição anexa à pesquisa) relatando os trabalhos que já haviam realizado em sala de aula e que poderiam ser abordados no encontro de formação, porque já sabiam o que dava certo. Por um problema que ocorreu na mídia que a pesquisadora estava utilizando neste dia, o encontro não pode ser gravado. Realizamos uma síntese dos acontecimentos daquele momento, no formato de nota de campo, reconstruindo os diálogos e registrando de forma sucinta o que ocorreu naquele momento, quem

eram as pessoas envolvidas e quais os elementos que precisariam ser retomados no próximo encontro.

O segundo encontro ocorreu em seis de agosto de dois mil e doze, no laboratório de informática da escola. Neste dia, o espaço estava sendo utilizado também por três alunos que realizavam pesquisas nos computadores. Ficamos acomodadas em uma mesa no centro da sala e, apesar das conversas esporádicas dos alunos, o trabalho teve uma boa fluência. As discussões realizadas nesse encontro foram gravadas em áudio, como já estava acordado com o grupo, totalizando uma hora e vinte e oito minutos de gravação.

Neste encontro, as professoras assumiram o papel social de formadoras para poderem elaborar a pauta de formação, porém os papéis oscilavam a todo instante. Na maioria das vezes elas se colocavam no papel de professoras, explicitando diferentes formas de agir e pensavam em como apresentar a experiência que possuem para os colegas professores que participariam da formação. Para socializar suas práticas, selecionaram uma das atividades propostas pelo material e passaram a trocar as experiências vividas por meio do desenvolvimento da proposta do trabalho com os alunos, objetivando expô-las aos participantes.

No terceiro encontro, ocorrido em oito de outubro de dois mil e doze, que durou aproximadamente duas horas, mas que teve cinquenta e sete minutos de gravação, o texto escrito foi concluído. Nesse dia, elas se mostraram muito apreensivas com a ideia de coordenarem o encontro de formação. Tranquilei-as dizendo que a pauta que elas estavam terminando de elaborar era para ser utilizada por qualquer pessoa que já desenvolvia o trabalho de formador e que nesse caso, eu poderia assumir esse lugar. Acrescentei que seria interessante se elas acompanhassem o desenvolvimento da formação, intervindo quando fosse necessário. Uma pauta sintética poderia ser impressa e entregue aos participantes no momento do encontro. Concordaram com a proposta e solicitaram encaminhar a pauta para mim, por e-mail, depois de realizarem a revisão do texto. Ficou evidente nesse momento que o texto produzido tinha como destinatários os professores participantes da formação e também a pesquisadora, nesse caso, assumindo dois papéis sociais simultaneamente – o de pesquisadora e o de formadora dita experiente. Dois dias mais tarde, recebi o texto escrito, por e-mail.

Com relação aos destinatários da produção textual, destacamos que as intervenções das professoras (turnos de fala) (Bronckart, 2009, p. 231) sofreram a influência da presença da formadora, que para as professoras figurava como uma representante da instituição governamental, para quem parece ser necessário dizer que o material é bom e está sendo utilizado por elas (exemplo 1). Em outros momentos, foi a presença da pesquisadora que norteou as falas, para quem elas precisavam produzir um documento de orientação para o formador, a pauta do encontro de formação (exemplo 2), e ainda em outras situações os destinatários eram os professores, seus pares e público alvo da pauta (exemplo 3). Seguem os exemplos nos quais evidenciamos o citado³³.

Excerto 1

3º turno - CÉLIA: Então, é interessante, já linkar que **a prefeitura está humm.. previu esse tipo de trabalho**, né, então **houve uma previsão da prefeitura para esse trabalho**. Até, a discussão para eles...

Excerto 2

17º turno - ANA: Deixa eu te falar, **vou elogiar a amiga aqui**, que, com base nesse trabalho conjunto aqui, **ela fez um trabalho lindo lá na escola com a pauta do jornal**, ela fez um trabalho com o professor de informática, digitaram as falas e o jornal ficou muito mais redondo, mas os erros também, consertou os erros daqui, não foi?

³³Grifo nosso.

Excerto 3

157º turno – ANA: **Esse encontro é mais para os professores abrirem as oportunidades de trabalho a partir do caderno de apoio.**

158º turno – CÉLIA: **Ele vê o caderno de apoio como apoio e não como monitor, que ele precisa cumprir...**((risos))

159º turno – ANA: **por isso que ele tem que observar as possibilidades que ele tem para trabalhar, o que ele pode agregar, o que ele pode .Essa experiência dele fazer a sua prática, de praticar que vai trazer os elementos de apoio...**

Desta forma, as discussões sobre o conteúdo da pauta - o objetivo, as estratégias que seriam utilizadas no encontro, os recursos que seriam necessários para o desenvolvimento e o que mais fosse necessário para o encontro - provocaram no grupo trocas de conhecimentos, evidenciando representações e práticas docentes, nos diálogos. Esses diálogos foram gravados em áudio (uma hora e vinte e oito minutos no segundo encontro da pesquisadora com as professoras e cinquenta e sete minutos e quinze segundos no terceiro encontro das mesmas) e posteriormente transcritos. Segue, abaixo, quadro explicativo dos encontros do grupo de trabalho.

| Encontro do grupo de trabalho | Datas e locais | Duração dos encontros |
|-------------------------------|--|--|
| 1º encontro | 04/12/2012 – Sala da coordenação pedagógica da Unidade Educacional | 02h30 – não gravado (momento da explanação sobre a proposta da pesquisa para o grupo de professores) |
| 2º encontro | 06/08/2012 – Sala de informática da Unidade Educacional | 01h28 – encontro totalmente gravado |
| 3º encontro | 08/10/2012 – Sala de informática da Unidade Educacional | 02h, das quais foram gravados 57 minutos e 15 segundos |

Tabela 2 – Síntese dos encontros do grupo de trabalho

Por conseguinte, estavam constituídos os dados que analisamos e que apresentamos nos itens que seguem.

3.2.2 – A transcrição dos textos orais: características globais

Nesta subseção, com o objetivo de detalhar a organização dos textos transcritos, apresentamos o seu **Plano Global**. Para tanto, primeiramente, no **nível da infraestrutura geral do texto**, identificamos os conteúdos temáticos apresentados nas discussões das professoras, o número de turnos e o número de palavras utilizadas por elas. Em segundo lugar, identificando os actantes que surgem no texto, apontamos os tipos de discurso observáveis e se foram usados de modo conjunto ou disjunto à situação de enunciação. Discutimos se em relação ao enunciado, houve implicação ou não das enunciantoras e como os discursos se articulam entre si. Em terceiro lugar, apresentaremos a sequencialidade textual.

3.2.2.1. – A organização interna

Neste item, apontaremos os estudos referentes ao levantamento dos conteúdos temáticos, e dos tipos de discurso, que fazem parte da infraestrutura do texto e das vozes, tomando o nível mais superficial da enunciação.

Ao tratarmos dos **conteúdos temáticos**, foi realizada uma classificação em que foram distintas quatro categorias

1. Temas que se referem ao uso dos CAA, que aparecem quando as professoras falam sobre os cursos que a Diretoria Regional ofereceu sobre

eles, também quando falam do seu uso intercalado com outros materiais e ainda quando falam na apresentação do material e sobre sua importância.

2. Temas focados no gênero textual “pauta de formação”, em que tratam do conteúdo da pauta, da estrutura textual, do público alvo, da escolha das atividades para o trabalho a ser realizado no encontro.
3. Temas relacionados com o desenvolvimento da atividade escolhida e já trabalhada em sala de aula, ou seja, da exposição da prática docente em seus diversos aspectos, necessários para o desenvolvimento da atividade.
4. Temas que tratam das relações professor-aluno, professor-instituição escolar, dos envolvimento socioafetivos e dos impedimentos para o exercício profissional.

Com essa classificação foi possível identificar os temas mais pertinentes à situação do trabalho docente, ou seja, os itens 3 e 4, nos quais nos detivemos mais em nossas análises, por exprimirem o trabalho de ensinar. Nos excertos abaixo encontramos exemplos das categorias citadas.

Os conteúdos temáticos apresentam-se da seguinte forma:

| Da transcrição do segundo encontro do grupo de professoras para a elaboração da pauta de formação | |
|--|--|
| 1º e 2º turnos | Relato do desenvolvimento de uma atividade proposta nos CAA |
| 3º turno | Avaliação da proposta apresentada pela SME |
| Do 4º ao 8º turnos | Continuação do relato sobre a atividade |
| 9º turno | Alerta da pesquisadora para pensarem na pauta |
| 10º turno | Dúvida de uma das professoras quanto aos destinatários da pauta |
| 11º turno | Explicitação da pesquisadora |
| 12º turno | Reflexão sobre qual deve ser o conteúdo de uma pauta |
| Do 13º ao 16º | Discussão sobre a postura do professor participante |
| 17º e 18º turnos | Reflexão sobre o trabalho interdisciplinar |
| Do 19º ao 22º turnos | Relato de experiência da relação com os alunos |
| Do 23º ao 30º turnos | Reflexão sobre o trabalho interdisciplinar |
| Do 31º ao 57º turnos | Explanação sobre as dificuldades de se trabalhar com mais de um material didático |
| Do 58º ao 59º turnos | Argumentação para se colocar na pauta a questão da interação professor/aluno |
| 60º turno | Intervenção da formadora, perguntando como o grupo faria isso |
| 61º turno ao 62º | Questão sobre o tempo destinado para a formação |
| Do 63º ao 70º turnos | Questões sobre o objetivo do encontro |
| Do 71º ao 79º turnos | Relatos enfatizando a importância do uso dos CAA |
| Do 80º ao 86º turnos | Questões sobre a participação de cursos na Diretoria Regional |
| Do 87º ao 89º turnos | Questões sobre a divisão dos trabalhos para a formação – parte teórica e parte prática |
| 90º e 92º turno | Questões sobre assessoria para a parte teórica |
| 93º turno | Intervenção da pesquisadora, chamando para pensar no planejamento da pauta |
| Do 94º ao 96º turnos | Questões sobre os itens que compõem uma pauta de formação |
| 97º e 98º turnos | Questões sobre o conteúdo da pauta |
| 99º turno | Reflexão sobre o conteúdo da pauta |
| Do 100º ao 108º turnos | Reflexões sobre o perfil do participante da formação |
| Do 109º ao 111º turnos | Discussão sobre as dificuldades dos alunos e sobre a relação com o trabalho interdisciplinar |

| | |
|------------------------------|---|
| Do 112º ao 118º turnos | Reflexões sobre a necessidade de o professor estudar e sobre suas resistências |
| Do 119º ao 121º turnos | Preocupação com os destinatários |
| 122º turno | Dúvida sobre o objetivo do encontro |
| 123º turno | Argumentação da pesquisadora conferindo ao grupo a autonomia para a elaboração da pauta |
| Do 124º ao 127º turnos | Definição da esfera comunicativa em que se situa o gênero que será tratado na formação |
| Do 128º ao 133º turnos | Discussão sobre as estratégias que serão utilizadas no curso |
| Do 134º ao 149º turnos | Discussão sobre a definição do gênero textual a ser trabalhado no encontro |
| Do 150º ao 161º turnos | Discussão sobre os objetivos do encontro, partindo do relato de prática em sala de aula |
| Do 162º ao 216º turnos | Retomada da discussão sobre as estratégias a serem utilizadas no encontro |
| Do 217º ao 232º turnos | Discussão sobre a introdução dos CAA como conteúdo da formação |
| 233º turno | Reflexão sobre a própria prática |
| Do 234º ao 253º turnos | Discussão sobre as estratégias para desenvolver o ensino do gênero entrevista |
| Do 254º ao 266º turnos | Discussão sobre o instrumento de avaliação da atividade a ser utilizado pelos participantes do encontro de formação |
| Do 267º ao 278º turnos | Discussão sobre o tempo para execução das tarefas propostas |
| Do 279º ao 300º turnos | Discussão sobre a utilização dos CAA e o ensino do gênero entrevista |

Quadro 4 – Conteúdos temáticos do texto oral– segundo encontro

| Da transcrição do terceiro encontro do grupo de professoras para a elaboração da pauta de formação | |
|---|---|
| Do 301º ao 311º turnos | Reflexão sobre as dificuldades para o trabalho impostas pela instituição escolar e o julgamento dos pares sobre o desenvolvimento do trabalho do colega |
| Do 312º ao 320º turnos | Comentários sobre o uso do artefato CAA |
| Do 321º ao 346º turnos | Discussão sobre os materiais a serem utilizados no momento da formação |
| Do 347º ao 362º turnos | Discussão sobre a data do encontro de formação |
| Do 363º ao 383º turnos | Discussão sobre a recepção dos professores e de como fazer com que eles assumissem o papel de alunos |
| Do 384º ao 397º turnos | Retomada da discussão sobre os materiais a serem utilizados no momento da formação |
| Do 398º ao 427º turnos | Discussão sobre a participação dos professores no encontro de formação |
| Do 428º ao 451º turnos | Discussão sobre as estratégias a ser utilizadas para que os participantes desenvolvessem as atividades propostas |
| Do 452º ao 477º turnos | Relatos sobre a experiência com o desenvolvimento da atividade proposta |
| Do 478º ao 563º turnos | Discussão sobre as etapas a serem desenvolvidas pelos participantes do encontro de formação |
| Do 564º ao 588º turnos | Discussão sobre a possível participação dos alunos no encontro de formação |
| Do 591º ao 666º turnos | Discussão sobre a organização dos itens da pauta |
| Turno 667º | Encerramento das discussões do grupo |

Quadro 5 – Conteúdos temáticos do texto oral – terceiro encontro

Com o estudo dos conteúdos temáticos, evidenciamos que os elementos contextuais como as relações professor x professor, professor x aluno ou as condições de trabalho do docente, são mencionadas repetidas vezes, revelando que ao realizar uma tarefa, neste caso específico, a produção de uma pauta de

formação, várias questões do *métier* foram expostas, como por exemplo a utilização dos instrumentos que o professor tem a sua disposição e as dificuldades encontradas para a troca de experiências.

No geral, destacam-se os seguintes temas centrais – o uso dos CAA; a preocupação com a participação do destinatário (forma de participação, ocupação do lugar social de aluno pelo professor); o ensino do gênero entrevista; a organização do gênero “pauta de formação”; o relato de prática.

No quadro abaixo, destacamos os números de turnos de cada participante e o número de palavras utilizadas. Salientamos, também, o percentual de participação de cada uma.

| | ANA | BETH | CÉLIA | PESQUISA DORA | TOTAL |
|--------------------|------------|-------------|--------------|----------------------|--------------|
| Turnos | 214 | 236 | 65 | 152 | 667 |
| Porcentagem | 32,09% | 35,38% | 9,75% | 22,78% | 100% |
| Número de palavras | 5.626 | 4.192 | 1.831 | 1.887 | 13.536 |
| Porcentagem | 41,56% | 30,97% | 13,53% | 13,94% | 100% |

Tabela 1 – Distribuição da participação das professoras do grupo de trabalho

Com o levantamento do número de turnos de fala e o número de palavras utilizadas, foi possível perceber a predominância da participação das professoras na participação do trabalho de produção da pauta. A professora Ana teve a maior participação nas discussões, pois foi quem mais relatou suas experiências em sala de aula. A professora Beth também teve uma participação significativa, apesar de ser menor, em que também relatava suas experiências e os momentos de parceria que conseguiu estabelecer com a colega Ana. Lembramos que a professora Célia não pode participar o tempo todo da terceira reunião do grupo, por isso sua participação foi menor do que a das outras duas participantes. Ressaltamos, também, que ela é iniciante na carreira do magistério, o que pode ter influenciado na sua participação das discussões.

Com relação à pesquisadora, a proporcionalidade na participação pode ser considerada como própria do procedimento, já que o objetivo era permitir que as professoras fossem as protagonistas na elaboração da pauta de formação.

Por esse motivo, seus turnos de fala aconteceram ou para chamar o grupo ao foco do trabalho, ou para responder a algum questionamento das professoras, ou ainda para legitimar algum posicionamento em que elas se colocavam. Podemos observar esses elementos nos seguintes exemplos:

Excerto 4 – legitimando o desejo da professora Ana de dizer aos professores que eles precisam orientar o aluno.

ANA: Porque na minha ânsia de querer introduzir e tentar fazer com que eles fossem autônomos, eu deixei para eles fazerem, mas eu percebi que por mais que eu deixe para eles fazerem, e é ao que eu me dedico, tornar o aluno protagonista, enfim, mesmo assim eles...((não foi possível compreender)) um pouquinho...

BETH: porque ele ainda é o aluno...

ANA: É...ele ainda é...

***VERA:** Essa dica pro professor é bacana... ((o professor precisa orientar o aluno))*

Excerto 5 – respondendo aos questionamentos das professoras.

86º turno – ANA: E vai ter parte teórica?

87º turno – **VERA**: Não sei, vocês que vão ver.

88º turno – BETH: Quem ficaria com a parte teórica, seria alguém de fora, nós ficaríamos apenas com essa parte prática?

89º turno – **VERA**: Até pode, na hora de trabalhar isso com o professor, há possibilidade de ter um apoio...

Por se tratar de um texto de interações verbais, em que se encontram concordâncias e discordâncias, questionamentos e respostas, o texto se estruturou em uma extensa sequência dialogal. Marcas de expressões fáticas são encontradas como: “ham, ham”; “hum, hum”; “hein?”; “hummmm”; interjeições utilizadas para confirmar a fala do enunciador, como: “exato.”; “certo”; “ah, sim”. Também por constituir-se em um texto com alternâncias de turnos entre os interlocutores, sua estrutura apresenta as fases de abertura, transacional e fechamento (conforme Bronckart, 2009, p.232), no entanto, presenciamos predominantemente a fase de transação – exemplo 6, sendo que em alguns momentos acontecem as aberturas, dando continuidade à temática, como aparece no exemplo 7. Esses fatos nos mostram de que forma acontecem os turnos de fala.

Excerto6

Transação

Troca 1132º turno – *VERA: só tem que linkar com o que vai trabalhar aqui. É entrevista?*

133º turno – *BETH: Aqui já tem como faz a montagem do jornal.*

Troca 2 134º turno – *CÉLIA: Aí é outra coisa.*

135º turno – *VERA: Então, vai ser entrevista?*

Troca 3 136º turno – *ANA: Deixa eu falar uma coisa, peguei o jornal que chegou e levei para a sala. Falei, lembra que falei para vocês verem o jornal da Globo? Agora vamos comparar como o jornal escrito colocou a notícia. Foi super produtivo.*

137º turno – *BETH: Apresentar para eles os gêneros.*

Troca 4 138º turno – *CÉLIA: Entrevista não é difícil. Vai que no jornal do outro não tem entrevista.*

Troca 5 139º turno – *ANA: Daí pegaria as revistas.*

140º turno – *BETH: Seria a entrevista.*

Excerto7

Troca 1 *BETH: vamos lá... ah perguntei se ia dividir a sala? ... porque primeiro os professores estariam entrando, nós vamos explicar o que vai se passar, pra depois...*

VERA: então... isso é que vocês têm que colocar aqui... esmiuçar isso... isso que vocês estão falando...

Abertura *BETH: tá... vamos continuar...*

Transação

Troca 1 *VERA: você não quer ir registrando?*

BETH: de verdade? Não. ((risos)) Eu vou falando as ideias, eu escrevo rápido... formar grupos..

Troca 2 *ANA: Num primeiro momento eles vão entrar...*

BETH: primeiro eles tem que ter a conversa com a Vera...

Troca 3 *VERA: é acolhimento...*

ANA: e explicação do objetivo...

Fechamento *VERA: isso.*

Os dois excertos apresentados acima evidenciam também a sequência injuntiva apresentada nos turnos da pesquisadora, que acontecia quando a mesma orientava as professoras a inserir na pauta os comentários que o grupo fazia e que precisariam aparecer no texto escrito, como orientação para o formador (*só tem que linkar com o que vai trabalhar aqui / : então... isso é que vocês têm que colocar aqui... esmiuçar isso... isso que vocês estão falando...*). A pesquisadora, nesse momento, reforça a implicação das participantes na execução da tarefa com o uso do pronome “vocês” e do verbo no tempo presente “têm”.

Ainda na tabela nº 1 observamos que uma das características que se evidencia é o fato de a professora com mais tempo de magistério, portanto mais experiente, ter se pronunciado mais vezes que as demais, pois, como já foi dito, a professora Ana passou a relatar o processo da realização de uma atividade com seus alunos, desenvolvida em várias aulas, fazendo então, com que seus turnos fossem mais longos. Esse é um dado importante, tendo em vista que as professoras optaram por apresentar a atividade realizada pela professora Ana aos professores participantes do curso de formação.

Observamos no trecho abaixo³⁴, a revelação da intencionalidade das professoras de fazer com que a pauta refletisse a prática de sala de aula (*“tem que ter uma atividade prática como se os professores fossem como os alunos”*)

³⁴Grifo nosso.

Excerto 8

12º Turno – ANA: *Depois que eu fiz o curso no ano passado, verificando agora essa situação que aconteceu comigo, eu percebi que tem na formação, nesses encontros de quatro horas, tem que ter uma atividade prática como se os professores fossem como os alunos. Porque eu só percebi isso só, quando eu parei e fui estudar o caderno de apoio, entendeu? Até onde está (passando no nº 13), quer dizer, eu não tinha me apropriado muito dele, conhecia pouco, acho que o professor, nessa formação, ele tem que se apropriar do que tem aqui para que ele possa a partir dele ter outras ideias, aí vai...*

Em seguida, orientando-nos pela discussão apresentada na parte teórica com relação aos **tipos de discurso**, que revelam os mundos discursivos, identificamos que uma das características da produção oral realizada pelas professoras participantes da pesquisa foi a predominância do **relato interativo**.

Esse tipo de discurso situa-se nas coordenadas gerais dos mundos **disjuntos** do ato da produção textual, pertencendo à ordem do **NARRAR**. Essa se tornou uma característica específica do mundo virtual criado pelas professoras, tendo em vista que passaram a relatar suas experiências de ensino, relacionando-as a um agir passado, para que fizessem parte do encontro de formação. Nesse caso, portanto, houve uma disjunção em relação ao conteúdo – a cena relatada não ocorre no momento em que o texto está sendo produzido, mas também há uma implicação em relação às protagonistas e ao tempo (marcas por dêiticos de pessoa e dêiticos temporais).

Para que esse tipo de discurso fosse identificado, partimos das formas linguísticas que o semiotizam, como visto no exemplo abaixo:

Excerto 9 - exemplifica o relato interativo:

439º turno – ANA: *é... **eles vão elaborar** a pauta do jeito que eles quiserem... porque **foi** assim que **fiz** com eles... **eu** só **fui**, ah, sim, primeiro **eu deixei** eles montarem as perguntas,...depois **falei**... bom...vamos pensar aqui... essa pergunta é pertinente?... pensa bem... “ah não pro, eu estou querendo saber do trabalho dele, então, você vai perguntar o que ele come no domingo? Ou vai chegar no meio do jogo de futebol e perguntar – você gosta de sua mãe? Tem que perguntar do futebol, se o cara está jogando futebol...” (aspas nossas)*

440º turno – BETH: *ah, então **a gente pode** orientar que essa pauta pode conter perguntas de cunho pessoal... mas é um pouco... não tão objetiva... **como posso dizer?***

441º turno – ANA: *na verdade... assim... **eu achei** que foi legal com as crianças é que **eu deixei eles** construírem e depois desconstruírem e construírem da forma correta...*

442º turno – BETH: *é:... verdade...*

443º turno – ANA: ***primeiro eu deixei** eles soltos e depois fui questionando...*

Podemos notar a ausência de frases não declarativas, a presença dos tempos verbais presente, futuro perifrástico e pretérito perfeito (*é, vão elaborar, foi, fiz, deixei, falei, achei*), formas pronominais de 1ª pessoa do singular, referindo-se ao agente-produtor (*eu*) e incluindo o receptor/destinatário (*a gente*), anáforas pronominais (*eles* – referindo-se aos professores e *eles* – referindo-se às crianças). Nesse excerto a palavra “*pauta*” tem o significado de roteiro da entrevista, para as professoras.

Temos a observar que outros tipos de discurso permeiam a produção textual. O **discurso interativo** também é muito presente, pois o texto carrega a construção de uma série de frases interrogativas, dando à interação verbal um caráter conjunto-implicado do mundo discursivo tecido pelas professoras (*como seria?*). A observação desse tipo de discurso se deu pela presença de verbos no presente (*pode, tem, acho, acha*), no pretérito perfeito (*fez*) e no futuro perifrástico (*vai ser*). Notamos, ainda, a presença de dêiticos pessoais (*você, a gente*) e de anáforas pronominais (*dele*).

Excerto 10 - exemplifica o discurso interativo:

246º turno – ANA: *Pode ficar assim: meia hora, lúdico, uma hora e meia para a definição do entrevistado, quem **vai ser**, perguntas propriamente ditas. 15 minutos do café. Retorno: **como seria?***

247º turno – BETH: *Não **pode perder**, para não ficar chato, a entrevista tem que ser repetida para não ficar chata.*

248º turno – ANA: *Retorno: apresentação do produto final **dele, quanto tempo?***

249º turno – VERA: *Não **pode** ser um grupo grandão, **tem que ser** pequenos grupos.*

250º turno BETH: ***Tem que ser** pequenos grupos, porque naquele retorno que **a gente fez..***

251º turno – ANA: *Cinco pessoas?*

252º turno – CÉLIA: ***Acho** que dá.*

253º turno – BETH: *Daí **você acha** que **a gente já fala** ao professor, coloque-se no lugar do seu aluno e **veja** quais suas dificuldades?*

254º turno – ANA: *Dificuldades e problemas que eram para dar uma solução a um problema que era a confecção de uma entrevista.*

No texto como um todo, observamos que aparecem também inserções de **discurso teórico** (como em: *pode ficar assim:..., ...a entrevista tem que ser repetida...*). Podemos concluir, ainda, que devido a experiência docente mostrar-se muito presente e tendo feito parte da totalidade dos temas, não se abriu espaço para a presença da narração.

Assim, a identificação dos tipos de discurso, além de ter a finalidade de apresentar a relação das produtoras do texto com as condições de produção, ou seja, revelar se houve distanciamento ou não das protagonistas quanto ao conteúdo e se elas se aproximaram ou não em relação ao tempo em que o texto foi produzido, também confirmaram o movimento identificado no plano geral, da tomada da prescrição institucional como princípio da interação para se chegar a um produto mais subjetivo e específico, a autoprescrição (pauta de formação).

Dando sequência à análise, na próxima seção apresentamos o estudo dos mecanismos enunciativos do texto.

De acordo com os níveis do folhado bronckartiano (Bronckart,1999,2009), esclarecemos que no nível intermediário, ou seja, a análise dos **mecanismos de textualização**, não fizeram parte dos nossos estudos, por julgarmos que a observação minuciosa das conexões, bem como da coesão nominal não acrescentaria elementos que pudessem auxiliar nas respostas às questões desta pesquisa. Acreditamos, também, que ao estudarmos os mecanismos de coesão verbal para a análise dos tipos de discurso, tivemos contemplada a observação da organização da temporalidade dos processos mencionados no texto.

3.2.2.2 – A responsabilização enunciativa

Nesta subseção, passamos à análise dos **mecanismos enunciativos** ou de **responsabilização enunciativa** encontrados nos textos orais produzidos pelo grupo de professoras.

Nos estudos até agora apresentados, vimos a presença marcante do tipo de discurso relato interativo em relação à situação de comunicação, sinalizado pelas formas pronominais de 1ª e 2ª pessoa do singular e do plural. Como vimos anteriormente, os turnos de fala (ou trocas, de acordo com Bronckart, 2009, p. 232) colocavam as participantes ora como enunciativas ou co-enunciativas e ora como destinatárias, o que causou uma alternância no uso dos pronomes. Percebemos, também, que o uso constante do pronome de 2ª pessoa “você” conferiu um caráter de informalidade da interação, e o “a gente” a implicação das participantes, como podemos ver no exemplo abaixo:

Excerto 11

329º turno – BETH: ...aonde **nós** vamos **te** encontrar no dia? Fala aí ... não... porque **eu** estou falando isso...porque tem que ser do mesmo período.. então... **você** vai ter que **se** organizar pra procurar o material...daqueles dias...

330º turno – VERA: **vocês** acham que daria para...?

331º turno – ANA: o período pode ser em um mês... **a gente** pode ampliar... ((referindo-se ao período de publicação dos jornais))

332º turno – VERA: **a gente** pode pensar... não sei como está o calendário...

333º turno – BETH: **a gente** tem que encaixar as notícias... as mesmas notícias...

334º turno – ANA: sim... mas pode ser dentro de um mês...

335º turno – VERA: sim...

336º turno – ANA: ... pode ser mais amplo... senão **a gente** delimita muito... vai ficar difícil pra achar material...

337º turno – BETH: **eu** nem sei onde comprar jornal de outros estados... nas bancas têm, né...

Nesse trecho o tema era sobre a seleção do material a ser utilizado no encontro de formação. Pela fala da professora Beth podemos entender que ela desejava saber a data do encontro e não o local (*porque eu estou falando isso...porque tem que ser do mesmo período*) e tem a pesquisadora como destinatária, referindo-se a ela com os dêiticos “te”, “você”. A pesquisadora continuou a sequência, usando o dêitico “vocês”, para designar o grupo das professoras, dando um caráter de solicitação de que elas fizessem a proposta da data. A professora Ana, então, usou o dêitico “a gente”, para referir-se ao grupo todo das participantes, inclusive a pesquisadora, que deu continuidade com a mesma escolha linguística “a gente”, implicando todos à situação enunciativa. Percebemos que a professora Beth segue a mesma orientação, no próximo turno (333º), alterando para “eu” no turno 337º, ao referir-se a um desconhecimento pessoal. Observamos, portanto, que os referentes “nós” e “a gente” foram utilizados para representar o conjunto de atores presentes no momento da produção textual.

Pela construção da arquitetura textual realizada pelo grupo de trabalho, entendemos que pelo menos dois planos enunciativos puderam ser percebidos. Essa percepção foi possível tendo em vista a semelhança de situação encontrada nas entrevistas de autoconfrontação, como por exemplo, na pesquisa realizada por Lousada (2006), quando há a reconstituição da situação de trabalho, quer seja por meio do filme, quer seja por meio da memória, como nesta situação, haverá dois planos enunciativos imbricados, um em relato interativo e outro em discurso interativo, comentando o relato. Nesses casos, os dêiticos (eu e você, por exemplo) podem ter valores diferentes, ora significando os protagonistas que estão presentes na situação de produção, ora significando os protagonistas da situação relatada (seja pelo vídeo, seja pela memória). Apesar de o texto empírico criado pelo grupo de trabalho não se tratar de uma entrevista, pudemos notar que um plano enunciativo se evidenciou quando a referência era o momento da discussão para a elaboração da pauta de formação e outro plano enunciativo surgiu, mesclando-se ao outro, quando o referente era o momento de sala de aula. Segue um exemplo dessa constatação:

Excerto 12³⁵

1º turno - ANA: (...) porque é::: ... eu citei o caso da turma do quinto ano, a unidade II que aborda a questão da entrevista. Eu já tinha trabalhado o ano passado com esse livro e me passou que poderia fazer na prática essa entrevista. Depois de termos nos apropriado da unidade em si, no final eu percebi o interesse eh que eles produzam a entrevista... foi aquela loucura...montar grupo, orientar o foco da entrevista, fazer as perguntas com base no foco do trabalho, senão começam a perguntar, **“o que você come no domingo?”** Porque aqui está abordando bem a questão do trabalho comunitário e aí as crianças mesmo tiveram que elaborar isso.. E eu perguntei, **“sua mãe faz alguma coisa pela comunidade? Sua mãe trabalha em alguma ong?”**“Não.” **“Então...? Pode?”** **“É:: não pode, né.”** **“Meu tio é policial.”**“Mas você acha que ajuda a comunidade sendo policial?”**“Ajuda, com certeza ajuda...”**“então vai,” concordo. mas eu questionava, eles vinham me perguntar e eu questionava; tinha essa troca. Aí, eles perguntaram: **“e aqui na escola, prô, quem a gente pode entrevistar?”**–**“Porque vocês não entrevistam por exemplo, a coordenadora pedagógica?”**–**“Ah pro, é?”** – **“é..., eu conheço ela um pouquinho, acho que vocês vão conhecê-la mais e ela faz trabalho comunitário e o trabalho dela aqui na escola também é um trabalho comunitário, de certa forma, então, vocês têm que fazer pergunta que vão abrangendo isso”**. Aí eles foram raciocinando, e teve, por exemplo, duas entrevistas com duas coordenadoras, uma entrevista com um professor que eles acham super atuante...

A professora Ana iniciou o relato, marcado pelos verbos no pretérito perfeito, no imperfeito, associados ao futuro perifrástico (citei, tinha, passou, poderia fazer) uso de conjunção coordenada (e), porém, ao reproduzir a situação de ação de linguagem realizada na sala de aula, reconstruiu sua própria fala e a de seus alunos, às vezes utilizando verbos introdutórios para indicar o interlocutor (*começam a perguntar, e eu perguntei*) e às vezes já inserindo as vozes com o discurso direto (*então? Pode? / é:: não pode, né?*), Nesses casos, o dêitico “você” refere-se ao aluno e não ao destinatário da enunciação, evidenciando que os dêiticos assumem conotações diferentes conforme o plano enunciativo em que são apresentados.

No exemplo nº 13, abaixo, verificamos que o dêitico “você” assume um caráter genérico para identificar o professor de maneira geral, notamos que o uso do referente de 3ª pessoa “eles”, representa o aluno, nesse caso, o plano enunciativo é o da discussão do grupo de professoras. O pronome “ele” pode ainda se referir a uma terceira pessoa envolvida na interlocução, quando o plano enunciativo é a sala de aula. As marcas de pessoa identificam os diferentes atores expressos no texto.

³⁵As aspas foram inseridas para facilitar a leitura, diferenciando a fala fora do momento da discussão.

Excerto 13

150º turno – CÉLIA: Mas quando **você** está trabalhando, **você** pode se perder, porque alguns conhecimentos que estão aí, dependem de outros conhecimentos, **você** tem que dar essa parada, para depois continuar...

151º turno – ANA: Por exemplo, na carta de reclamação, tem que usar o Vossa Senhoria como pronome, **eles** não tiveram pronome, traz o caderninho de pronomes de tratamento para dar continuidade, porque os alunos não conseguiam nem ler.

Excerto 14

456º turno – ANA: eu até achei bonitinho.. teve um aluno dizendo.. professora... meu avô manda umas roupas lá pro nordeste... e **ele** também dá um dinheirinho...e eu – então, você acha que é um trabalho social ou não?... é... **ele** está ajudando...então... podemos fazer uma pauta para entrevistar seu avô... e veio o avô da Janete...

Com a análise dos dêiticos de pessoa que se apresentam no texto, pudemos perceber as vozes que são claramente identificáveis nos discursos diretos. Os discursos diretos remetem ao plano da ação linguageira, permitindo-nos observar que o trabalho docente se apresenta na interlocução entre professor e aluno. Nos trechos apresentados acima, reconhecemos que as instruções dadas pela professora por meio de questionamentos buscavam instigar os alunos a refletirem sobre os propósitos da tarefa que estavam realizando. Ela procurava fazer com que os alunos compreendessem que a entrevista não era para ser feita sem critérios de seleção de pessoas e que eles precisavam se planejar para realizá-la, ao que elas ao que elas chamam de organização de “pauta” (o planejamento das questões que poderiam ser feitas ao entrevistado).

Constatamos, desta forma, que as ações de linguagem expressas na interlocução do professor com o aluno influenciam nas dimensões do agir desse professor, tendo em vista que as respostas dos alunos fazem com que o professor

continue com o planejamento por ele elaborado ou o adapte à situação emergida no momento da interlocução.

Assim, temos que considerar também as vozes implícitas ou pressupostas que compõe o quadro dos discursos ao tratarmos das influências no agir do professor. As vozes implícitas não são evidenciadas no texto, porém podem ser percebidas, quando as professoras mostram a preocupação com o uso dos artefatos/instrumentos, com as críticas quanto ao seu comportamento e o resultado que esperam de seu trabalho. Nestes momentos, as vozes sociais e institucionais se fazem presentes, pois ao falar do livro didático e do caderno de apoio, a professora traz a voz das prescrições que o constituem e que dizem como deve ser feito o trabalho em sala de aula. Assim, os artefatos/instrumentos caderno de apoio e livro didático expressam a voz das instâncias prescritoras. Seguem exemplos das referidas situações.

Excerto 15

49º turno – CÉLIA: *Quando eu peguei as aulas, as aulas eram dela ((da Ana)), e ela precisou se afastar, então **eu dei o livro didático no primeiro bimestre**, aí ela retornou, **nós pegamos o caderno de apoio**.*

50º turno – ANA: *A gente retomou, como... a Célia falou... foi introduzindo, foi bom, foi produtivo, **eu gostei, porque o caderno de apoio me fez enxergar outras coisas**. Será que eu teria enxergado, se tivesse envolvida com o livro didático?*

51º turno – BETH: *para mim, é muito preocupante, **porque eu vejo dois livros com conteúdo a ser cumprido e eu gostaria de poder cumprir, porque sei que o nosso aluno precisa muito daquilo**. Então, **isso causa uma ansiedade prejudicial, não positiva**. Eu posso me programar assim, segunda, terça e quarta, vou ficar com o caderno de apoio, e na quinta e sexta usar o livro didático, porém, na quinta, **eu percebo que na quarta não deu conta de cumprir com tudo que eu queria**.*

No exemplo acima, podemos perceber que as professoras possivelmente estavam sentindo uma pressão da instituição governamental para usar concomitantemente dois materiais diversos, os CAA e outro material que elas chamaram de livro didático, embora os CAA também sejam didáticos. Observamos que a professora Ana teve a iniciativa de usar os CAA pelo incentivo da colega de trabalho, a professora Célia, e que a professora Beth se sentia muito incomodada

por não dar conta dos dois materiais. Notamos, que implicitamente, a instituição ao oferecer os artefatos aos professores, tenta convencê-los de que usando-os eles poderiam ter bom êxito e a professora Ana concordou, quando disse “*eu gostei, porque o caderno de apoio me fez enxergar outras coisas*”. Percebemos que o agir das professoras segue a orientação da prescrição institucional, apesar do teor adversativo, elas usam, mas não conseguem cumprir com o que querem.

Excerto 16

69º turno – BETH: *nós estávamos em reunião com os pais e um pai me questionou porque o caderno de português estava em branco e eu expliquei para ele que no próprio caderno de apoio já tinha espaço para os exercícios serem resolvidos aqui mesmo. Eu falei para ele chegar em casa, pegar o caderno de apoio para ver até o visto da professora lá, a data em que foi feito, a gente pede para marcar a data, com visto, né, e a gente leva em conta, a gente avalia também o caderno de apoio.*

Neste outro exemplo, percebemos que a voz social, desta vez explícita no texto, no caso, representada pela voz do pai de um aluno, faz com que a professora precise se justificar sobre sua atitude com relação à forma como seu trabalho está sendo desenvolvido, no que se refere ao uso dos materiais que o aluno utiliza nas aulas. O pai parece ter imprimido um tom de cobrança ao que a professora se viu obrigada a ter que responder utilizando-se de marcadores argumentativos para se explicar. A ocorrência desse fato mostra que também as cobranças vindas da comunidade influenciam no agir do professor.

Excerto 17

472º turno – ANA: na verdade... nem é produto final... porque **eu estou construindo com eles a autonomia...**

473º turno – BETH: é que ela ((a professora Ana)) faz o grupinho do jornal... fora do horário da escola... ela dá continuidade com esse grupinho...do jornal...

474º turno – VERA: você tem experiência...

475º turno – BETH: ((risos)) é verdade..., é a experiência de quem convive, e o legal, como você está falando, vai chegando em um ponto que esses alunos estão na quinta e sétima... ano que vem... talvez a presença dela já não seja tão necessária... porque **a gente formou aquele aluno autônomo...que é o nosso sonho, né...**

476º turno – ANA: é...

O trecho acima, evidenciou um agir futuro das professoras. A professora Ana ressaltou um dos seus objetivos em ensinar “*eu estou construindo com eles a autonomia*” e a professora Beth complementou a ideia dizendo ser um sonho, algo que se pretende alcançar. Quando a professora Beth usou os dêiticos “*a gente*” e “*nosso*”, marcou uma ambiguidade de sentido, ela poderia estar apenas incluindo a ela mesma ou poderia estar se referindo a um ideal do coletivo de professores. De qualquer forma, a preocupação com o resultado da aprendizagem do aluno ficou evidente e não deixa de ser mais um fator influente no agir docente.

Em alguns momentos percebemos as vozes do *métier*, que para serem identificadas, recorreremos à observação de construções que foram realizadas anteriormente ao enunciado, ou seja, são premissas que passam pelo consenso de todos e às quais o enunciador faz menção as elas como sendo ele próprio o responsável por essa enunciação, como pode ser percebido no excerto abaixo:

Excerto 18

108º turno – ANA: *Acho que o que me causa mais angústia com os alunos, e você deve sentir isso também, **como professora de português**, quando eu pego um tema, aí eu vejo bastante erros. **Vou corrigir os erros de português**, mas não poderia ser resolvido na ciências? Esse problema na matemática, como eu posso conversar com a matemática, **como eu posso fazer esse aluno compreender que matemática, português e ciências conversam entre si?** E que não é só português que tem que se preocupar com isso.*

Podemos observar nesse turno da professora Ana, que algo já está posto pelo métier: cabe aos professores de português corrigir os erros de português. No entanto, ela se coloca em desacordo com essa proposição. Para ela, todos os professores, não importando de qual disciplina, devem ser responsáveis pela correção dos erros de português e não só o professor dessa disciplina.

Outro elemento constituinte da responsabilização enunciativa, é o uso de **modalizadores**. As modalizações, de maneira geral, traduzem os comentários ou as avaliações expressas com relação a alguns elementos do conteúdo temático (Bronckart, 2009, p. 330) e, de acordo com as quatro funções de modalização discutidas na fundamentação teórica, a análise realizada incidu sobre a observação das modalizações: a) lógicas, b) deônticas, c) apreciativas e d) pragmáticas.

Encontramos a ocorrência de **modalização lógica**, nas situações em que as professoras precisavam de uma confirmação da pesquisadora ou tinham dúvidas a respeito de algum tema, ou item da pauta de formação.

No exemplo citado abaixo, podemos inferir que a professora Beth não se sentia segura com relação ao objetivo do encontro para o qual elas estavam planejando a pauta, precisou confirmar com a pesquisadora se sua hipótese estava correta.

Excerto 19

144º turno – BETH: O objetivo do encontro **seria** a utilização do caderno de apoio na sala de aula, não?

Nessa mensagem a professora Beth optou pela utilização do tempo verbal *futuro do pretérito* para se expressar, na intenção de obter esclarecimentos quanto a sua dúvida. Da mesma forma, encontramos outras ocorrências em que aparecem as dúvidas das participantes da pesquisa, marcadas por diferentes recursos linguísticos: *sei lá, não sei, pode?, será?*, como exemplificamos no excerto que segue:

Excerto 20

191º turno – ANA: *Quando você fala para os alunos, vocês vão fazer entrevista... ah, entrevista.*

192º turno – BETH: *Uma pessoa ligada a Ong.*

193º turno – ANA: ***Eu não sei** se ele vai entrevistar uma Ong. Eu preciso partir do que ele conhece, saber o que ele sabe sobre entrevista para eu poder trabalhar o gênero. Então, ah professora vou entrevistar ele... explica para ele.*

No exemplo visto acima, a professora Ana estabeleceu uma relação com o agir-referente, quando falava de seu trabalho com o gênero entrevista desenvolvido com os alunos. Ao responder para a professora Beth, que inferiu sobre quem os alunos iriam entrevistar, explicitou que iniciava a partir do conhecimento que os alunos já tinham construído em relação ao gênero que estava sendo ensinado e que ela não sabia (*eu não sei*) a quem os alunos iriam entrevistar, precisaria de explicação e também saber o que o aluno já sabia. Nesta circunstância, o tema em curso era sobre as estratégias a serem utilizadas no encontro. Para planejar, as professoras entraram no campo da experiência vivida. Elas estavam discorrendo sobre as interações que acontecem na sala de aula e, quando a professora Beth se

referiu a uma ONG, foi porque a atividade proposta nos CAA direciona para que a entrevista seja realizada com alguém que tenha um trabalho social.

Excerto 21

627º turno – BETH: ah, a ficha avaliativa não lembro não...
628º turno – ANA: então, **será** que a agente tem que criar, não lembro!

Nesse outro exemplo, no nível do contexto da produção oral no momento da discussão das professoras, a professora Ana revela uma dúvida, utilizando-se do tempo verbal futuro “*será*”, com relação a um dos materiais a serem utilizados na formação. No último encontro do grupo de trabalho, as professoras estavam terminando a elaboração da pauta e surgiu a dúvida se o grupo deveria criar ou não uma ficha avaliativa para os professores participantes.

Encontramos, também, o uso de modalizadores com a finalidade de expressar a opinião das interlocutoras. As opiniões, na maioria dos casos, foram introduzidas com o uso do verbo *achar*, como podemos ver a seguir:

Excerto 22

123º turno – CÉLIA: **Acho** que num primeiro momento, se a gente vai trabalhar com gênero jornalístico, até por conta do que está no texto, está bem pertinente, porque, às vezes, a gente chega aqui e fala, vamos trabalhar o jornal, e daí, você abre um livro. Isso não é jornal, é um livro. Então, a gente espalha os jornais num primeiro momento. De que forma vamos estudar o gênero? Existem vários modos, existe a resenha, existe a entrevista, existe a reportagem, a notícia, então, são muitos gêneros, então qual o gênero que vamos trabalhar? São muitos...

Excerto 23

383º turno – BETH: mas **você acha** que os jornais dos estados é meio impossível a gente conseguir?

384º turno – VERA: **acho** que a gente encontra nas bancas de jornal ... mas nas boas bancas... né?

No 123º turno, que ocorreu quando o grupo tentava definir qual seria o gênero textual com o qual trabalhariam no encontro de formação, a professora Célia se posicionou para dar sua opinião sobre como os materiais poderiam ficar dispostos no dia do encontro. No entanto, inseriu uma crítica aos professores, de maneira geral, incluindo-se entre eles ao se utilizar do referencial “*a gente*”, para dizer que às vezes os professores cometem equívocos ao se referirem a um portador de gêneros textuais, porém apresentam aos alunos o livro didático como sendo o portador ao qual se referiu. No caso, ela se referia ao que pode acontecer, de um professor dizer aos alunos que eles vão trabalhar com o jornal, para aprender sobre os gêneros jornalísticos, mas não apresentam o jornal. Ao fazer a crítica também a si mesma, a professora Célia procurou abrandá-la, não correndo o risco de ofender as colegas presentes, que poderiam ter incorrido nessa situação. Constatamos com essa ocorrência que a modalização lógica pode ter, também, a finalidade da preservação da face (Kerbrat-Orecchioni, 2006).

Outro evento semelhante ocorreu quando a pesquisadora procurou preservar a face de outrem, sua colega de trabalho, quando tentou justificar porque a professora foi impedida de participar do curso de formação realizado na Diretoria Regional de Educação. Neste caso, a escolha linguística foi o uso do verbo “achar”, para dizer que poderia ser por causa da maneira como o curso tinha sido publicado no diário oficial da cidade, descartando a questão pessoal, como observado no recorte abaixo. O fato de a professora Célia não ter sido autorizada para fazer o curso, pode-se constituir também em um caso de “impedimento” para a realização profissional (Clot, 2010).

Excerto 24

84º turno – CÉLIA: Precisaria ter uma comunicação lá, eu já tinha até me inscrito, e a supervisora falou, você não pode ir.

85º turno – VERA: Mas **acho** que foi porque a publicação saiu dessa forma.

Identificamos, também, na voz da pesquisadora, o verbo *poder* utilizado para marcar a *possibilidade* de uma ação futura, no caso, a possibilidade de ter alguém assessorando as professoras com os conhecimentos teóricos (excerto 25), porque elas se sentiam à vontade para expressar a sua prática, porém, não queriam se arriscar em fazer uma discussão teórica, com a qual não se sentiam seguras.

Excerto 25

88º turno – BETH: Quem ficaria com a parte teórica, seria alguém de fora, nós ficaríamos apenas com essa parte prática?

89º turno – VERA: Até **pode**, na hora de trabalhar isso com o professor, há possibilidade de ter um apoio...

((vozes sobrepostas))

90º turno – VERA: Há a **possibilidade** de ter uma assessoria se vocês quiserem, mas, não necessariamente, vocês precisam, pode ser eu mesma...e vocês, juntas. O que é importante agora é o planejamento, o que vai ser feito, o que vai ser trabalhado.

Pudemos perceber que as modalizações lógicas com valor de dúvida ocorreram com maior frequência nas discussões iniciais, ou seja, nos dois primeiros encontros do grupo de trabalho. No terceiro encontro, houve uma frequência maior das modalizações com valor de verdade ou certeza. Podemos inferir que o grupo já se sentia mais seguro com relação ao trabalho que estava desenvolvendo. Existem, também, proposições onde aparecem mais de uma marca de valores modais, combinando-se entre si, formando complexos modais (Bronckart, 1999, 2009, p. 334) Vejamos exemplos do exposto:

Excerto 26 – marca do valor de certeza

441º turno – ANA: **na verdade...** assim... eu achei que foi legal com as crianças é que eu deixei eles construírem e depois desconstruírem e construírem da forma correta...

442º turno – BETH: é:... **verdade...**

Podemos ver que a professora Ana tinha certeza que o fato de as crianças serem postas para construir seu conhecimento (*deixei eles construírem e depois desconstruírem e construírem da forma correta*) é que tinha sido “*legal*” (uso de modalização apreciativa), ou seja, tinha dado certo, com o que a professora Beth concordou. Essa observação é importante, porque sendo uma questão recorrente, mostra o quanto as professoras entendiam que era necessário que houvesse a troca de experiências no encontro de formação.

Excerto 27 – complexo modal

51º turno – BETH: **para mim**, é muito preocupante, porque eu vejo dois livros com conteúdo a ser cumprido e eu **gostaria de poder cumprir**, porque sei que o nosso aluno precisa muito daquilo. Então, isso causa uma ansiedade prejudicial, não positiva. Eu **posso** me programar assim, segunda, terça e quarta, vou ficar com o caderno de apoio, e na quinta e sexta com o livro didático, porém, quando chega na quinta, eu percebo que na quarta não deu conta de cumprir com tudo que eu queria.

52º turno – ANA: *mas daí tem que se reprogramar... porque não vai dar tempo...*

53º turno – BETH: *Tem que reprogramar? Tem, causa uma...*

54º turno – ANA: *eu tenho uma agenda. Aí eu marco lá, porque não dá...*

55º turno – CÉLIA: *não dá...*

Retomando o 51º turno, da professora Beth, enunciado no momento em que o grupo discutia sobre as dificuldades que encontrava para trabalhar com dois materiais didáticos concomitantemente, percebemos a presença de marcas distintas de modalizações, uma revelando opinião, introduzida pela expressão “*para mim*”, outra mostrando intenção – modalização pragmática – com o uso do verbo no futuro do pretérito “*gostaria*”, outra indicando a possibilidade de encontrar uma alternativa para o impasse, com o emprego do verbo *poder*: “*eu posso*”, e ainda o uso de modalização apreciativa. Percebemos, aqui, que a professora Beth, não se mostrou incisiva ao dizer que não concordava com o uso dos dois materiais ao mesmo tempo, no entanto, fez transparecer essa opinião quando disse que era “ *muito preocupante*” (modalização apreciativa), em seguida manifestou sua intenção de seguir as normas prescritas, que orientavam o professor a usar os dois materiais, porque sabia que o aluno precisava daquilo, mas não conseguia e finalizou com uma reflexão a respeito de uma alternativa de organização que poderia ajudá-la a agir como desejava. Encontramos também um julgamento de valor, quando a professora Beth reconheceu que não estava conseguindo cumprir com o que queria e isso causava “*uma ansiedade prejudicial, não positiva*”, de onde pudemos inferir, que há um sentimento de frustração. Percebemos aqui, que a complexidade do trabalho docente faz com que o professor, de maneira geral, precise fazer adaptações ao seu modo de agir, encontrar novas formas que podem ser encontradas tanto no que procede do seu *métier*, como da sua própria experiência. Neste caso, a parceira de trabalho Ana revelou como conseguiu resolver a situação dizendo: “*eu tenho uma agenda*”. Notamos, também, que as três professoras concordavam com as dificuldades encontradas.

Com nossas investigações, encontramos ocorrências de **modalizações deônticas**, que mostram a avaliação de elementos do conteúdo temático, sendo elaboradas com base nos valores normativos e nas regras constitutivas do mundo social. As professoras recorreram a elas com a finalidade de exprimir as obrigações ou normas a serem cumpridas no encontro de formação, no entanto, sem se questionarem a respeito. Percebemos, aqui, uma repetição das prescrições da secretaria. Para tanto, empregaram marcas linguísticas como o uso de metaverbos

de valor modal deôntico, como por exemplo, “ter”, “dever”. O trecho abaixo exemplifica essa ocorrência.

Excerto 28

12º turno - ANA: *Depois que eu fiz o curso no ano passado... verificando agora essa situação que aconteceu comigo, eh: eu percebi que tem na formação, nesses encontros de quatro horas, **tem que ter** uma atividade prática como se os professores fossem como os alunos. Porque eu só percebi isso só, quando eu parei e fui estudar o caderno de apoio, entendeu? Até onde está passando aqui “olha gente...isso daqui”, quer dizer, eu não tinha me apropriado muito dele, conhecia pouco, acho que o professor, nessa formação, ele **tem que se apropriar** do que tem aqui para que ele possa a partir dele ter outras ideias, aí vai...*

Podemos observar, que a professora Ana, baseada na sua vivência, pois faz referência a um curso do qual já havia participado, percebeu que se torna obrigatório, como se fosse uma norma (“*tem que ter*”), apresentar uma atividade prática nos encontros de formação, em que os professores se coloquem como alunos, condição fundamental posta pelo grupo de trabalho aos professores participantes da formação. Em seguida, declarou que só notou essa necessidade, quando foi estudar o material e viu que desconhecia alguns conteúdos que havia nele. Expressou sua reflexão a respeito do que considerava ter acontecido com ela “*quer dizer, eu não tinha me apropriado muito dele*”. Ao que parece, ela pretendia que seus pares fossem alertados quanto a esse fato e acrescentou, “*ele tem que se apropriar do que tem aqui*”, imprimindo um valor de “dever” ao professor que utiliza o material, quer dizer, o professor “deve”, “tem a obrigação” de apropriar-se do material didático para que ele possa ter mais possibilidades de ampliação do seu agir.

Excerto 29

363º turno – BETH: *é... deixa eu entender uma coisa também... a gente **tem que levar** os professores que irão até lá...a se imaginarem na condição de aluno...usando o caderno de apoio...*

Observa-se no recorte acima, como visto em outros excertos, que quanto aos procedimentos relativos à formação, o grupo de trabalho confirmou o propósito que conceberam, de fazer com que o professor participante do encontro procedesse como aluno, dando a subentender que ele precisava estudar, ou seja, que precisava internalizar (Vygotsky, 2007) o conteúdo dos CAA. Por conseguinte, podemos depreender que o uso da modalização deôntica foi muito significativa na determinação do objetivo do encontro de formação.

Esse tipo de modalização também foi percebido na voz da pesquisadora, no entanto, diferentemente da finalidade em que apareceu na voz das professoras. A pesquisadora utilizou marcas linguísticas conferindo um tom de obrigatoriedade de cumprir as orientações, corroborando com os membros do grupo de trabalho, para que expressassem exatamente o que desejavam colocar na pauta, como no exemplo abaixo:

Excerto 30

405º turno – VERA: *então... isso é que **vocês têm que colocar aqui**... esmiuçar isso, isso que vocês estão falando...*

Nesse trecho, a pesquisadora apresentou uma preocupação com a elaboração da pauta pelo grupo, no sentido de que o que estava sendo discutido precisaria aparecer no texto escrito (“*vocês têm que colocar aqui*”), em forma de orientação para o formador. Desta forma, observamos que na produção do texto oral, que se dava no momento da discussão do grupo para o planejamento do encontro, muitos elementos da voz do *métier* ficavam explicitados, porém, o mesmo não estava acontecendo com a produção do texto escrito.

Em relação às **modalizações apreciativas**, pudemos notar que elas salientaram as dificuldades que os professores encontram com relação a utilização do espaço físico da escola, com o desconforto de ter seu agir avaliado por outrem e ainda com relação ao uso dos CAA. As modalizações apreciativas, de acordo com Bronckart (2009), constituem-se nas representações do mundo subjetivo. Dessa forma, elas nos evidenciam os julgamentos de valor formulados pelos professores

com relação ao seu trabalho. Procuramos, então, encontrar marcas de julgamento de valor nos enunciados, como podemos observar no exemplo abaixo:

Excerto 31

303º turno – BETH: *...eu falei...vou pendurar aqui na parede... não me deixaram... não me deixaram, eu falei... olha... sexta-feira... na última reunião...eu falei assim pro colega...Luis... se eu começar a pendurar as coisas você não vai ficar chateado?...você não vai sentir que estou passando por cima de você?...ele falou... não..., tá... tudo bem... até vou ver uma maneira de você estar encontrando uma maneira da coisa começar a andar... porque outubro já está aí,... quase novembro ... os alunos vão embora e não vai ter nenhuma . **já aqui, não, graças a Deus** a coisa... usa aquele canto ali, então plec, plec, plec... vai ficar fácil de falar da experiência mesmo...nesse momento... esse encontro.. não é como uma aula que a gente está dando... e **você não precisa pensar... que porque você entrou em 2009... é bem menor do que aquele que já tem vinte e cinco anos de prefeitura...***

304º turno – ANA: *não, mas eu nem penso nisso...é que **eu não gosto disso**, de ficarem julgando... **eu não gosto mesmo, né..., ninguém gosta**, aliás ((vozes sobrepostas))*

305º turno – BETH: ***eu não gosto de ser avaliada, terrível né?...mas eu não ligo não...***

306º turno – ANA: ***Num ponto é bom...***

307º turno – BETH: ***eu sou humilde pra receber uma crítica...***

No 303º turno, a professora Beth sinalizou que em umas das escolas onde estava lecionando, encontrava dificuldades para expor as produções de seus alunos. Evidenciou que se preocupava em não transgredir as orientações que tinha de não pendurar os trabalhos nas paredes, porém, o ano letivo já estava chegando ao fim ela não havia realizado seu intento, o que não ocorria na escola em que a pesquisa estava acontecendo. Comparando as possibilidades para desenvolver o trabalho em ambas as escolas, apresentou uma avaliação negativa às condições que tinha na primeira e positiva com relação à segunda escola (“*já aqui, não, graças a Deus*”). A facilidade que encontrava na segunda escola possibilitaria sua participação da pesquisa, pois poderia “*falar da experiência mesmo*”. Em seguida, mencionou que o pouco tempo de magistério não seria impedimento para falar sobre a sua experiência e que ela não se julgava menor do que quem já tem muito mais tempo. Essa declaração deu início a uma reflexão a respeito da avaliação pelo qual o grupo de trabalho poderia passar e houve um conflito subjetivo nesse momento. A professora Ana foi enfática em dizer que não gosta e julga que ninguém goste de ser

avaliado. A professora Beth corroborou com a ideia da colega, porém, amenizou a afirmativa com um julgamento contrário dizendo que não ligava, logo depois do turno da outra professora, declarou ser “*humilde para receber uma crítica*”. Percebemos, aí, uma controvérsia, um conflito que pode ter ocorrido por causa da presença da pesquisadora e formadora. Em resposta, a professora Ana também amenizou sua afirmativa anterior dizendo, no 306º turno, ser bom em um ponto.

Identificamos no exemplo apresentado, apesar de estar implícito, alguns níveis de relacionamento das professoras: a instituição escolar, os alunos, os pares e nesse caso específico a pesquisadora. Em outro trecho, apresentado abaixo, encontramos as modalizações apreciativas referentes ao momento da sala de aula.

Excerto 32

456º turno – ANA: *eu até achei **bonitinho**.. teve um aluno dizendo.. professora... meu avô manda umas roupas lá pro nordeste... e ele também dá um dinheirinho...e eu – então, você acha que é um trabalho social ou não?... é... ele está ajudando...então... podemos fazer uma pauta para entrevistar seu avô... e veio o avô da Janete...*

Nesse exemplo, quando a professora Ana estava se reportando ao desenvolvimento da atividade sobre o ensino do gênero entrevista com seus alunos, portanto voltando ao agir referente, o momento da sala de aula, julgou de maneira positiva a participação do seu aluno. Usou como recurso o diminutivo “*achei bonito*”, para valorizar a participação do aluno, que foi introduzindo na enunciação por meio dos discursos diretos “*teve um aluno dizendo... professora...meu avô manda umas roupas lá pro nordeste*” “*e eu – então, você acha que é um trabalho social ou não?*”. Com essa escolha linguística, novamente a professora mostrou como agiu para fazer seu aluno pensar sobre a pessoa a ser entrevistada, não dando a resposta se a pessoa fazia ou não um trabalho social.

Em outro exemplo, que apresentamos a seguir, as dificuldades que as professoras têm com relação ao uso dos CAA ficam evidenciadas.

Excerto 33

42º turno – ANA: *aí, sabe o que eu faço Beth? Quando... no dia que eu defini o caderno de apoio, nunca nas últimas aulas. Eles já estão em frenesi e o caderno de apoio vai me obrigar a deixá-los no frenesi, porque eu tenho que mexer com eles - O que você acha? Você, você, você...Então não funciona na última aula. Eu tenho que sempre que por quando é a primeira, segunda, terceira, quarta, não, quarta não que é depois do intervalo; primeira, segunda e terceira... dependendo os dias do caderno de apoio e nos outros dias vai pra gramática, porque daí é uma coisa mais... gramática, interpretação de texto, enfim, porque é uma coisa que, querendo ou não, posso pedir para alguém escrever na lousa e ir interferindo – para sicrano – não mexe aí, ir apagando o fogo, né?...*

43º turno – BETH: *Eu gostaria que chegássemos a um ponto em que nós não tivéssemos dois livros um didático e um de apoio, só um, tudo aqui só no caderno de apoio. Aí, esse caderno de apoio teria nota mil.*

Nesse trecho, a professora Ana explicou como procedia para utilizar os CAA e o outro livro didático. Nota-se que o comportamento agitado dos alunos a impede de usar o material nas últimas aulas, porque, segundo ela, os alunos são chamados a participar da aula, o que ela exemplifica usando o recurso do discurso direto (*O que você acha? Você, você, você...*), que os deixa ainda mais agitados. Nesse turno da professora Ana parece haver um tom de crítica ou queixa com relação aos CAA, pois ela não conseguia utilizá-lo nas últimas aulas, dando preferência a um material que lhe permitisse controlar mais os alunos. No turno seguinte, a professora Beth concordou com a colega do grupo de trabalho, avaliando que se não fosse o impedimento de usar os CAA, ele “*teria nota mil*”, ou seja, seria um ótimo material.

Analisando as modalizações apreciativas observamos que as professoras encontram certas dificuldades em utilizar a prescrição recomendada pela instituição governamental. Talvez pela presença da pesquisadora, que também é uma formadora da instituição governamental, elas abrandaram as críticas, não foram incisivas e expuseram as alternativas encontradas para superar as dificuldades (por exemplo, não usar os CAA nas últimas aulas).

Percebemos que as relações interpessoais, às quais o trabalho do professor está estreitamente ligado, quer seja com referência às instituições governamentais, ou com a instituição escolar, ou com seus pares, ou com os alunos e familiares dos alunos e ainda outrem, acabam tendo uma forte influência na forma de agir do professor, que muitas vezes o reformula para atender a situação emergente.

No tocante às **modalizações pragmáticas**, foi possível identificá-las ao analisar ações em que as professoras tiveram a capacidade de agir, intenção de realizar, tendo conseguido ou não realizá-las, ou as motivações que as impulsionaram a realizar algo. Para identificar as modalizações pragmáticas, analisamos a presença do uso dos verbos tentar, procurar, poder ou encontramos as evidências de capacidade de ação, de intenções ou de motivações das professoras, que foram expressas no texto.

Excerto 34

57º turno – ANA: *Uma coisa que eu **já vi que não dá certo mesmo** e que eu **gostaria de colocar nessa pauta de encontro**, não dá certo mesmo, você não interagir com eles para trazerem o caderno de apoio. Tem que ter o professor e aluno responsáveis, então, não adianta falar, façam até a página 99, não vai ter efeito nenhum. Eles vão responder.. abobrinha, melão, vai ficar tudo sem sentido.*

58º turno – BETH: *Podem até ler pra ver se conseguiram alguma coisa...*

59º turno – ANA: *e também eu faço questão de fazer a correção compartilhada, sempre, página a página. Isso que faz efeito, da apreensão.*

O tema abordado pelas professoras no momento dessa troca de turnos versava sobre o uso dos CAA. Partindo da experiência vivida (“já vi”), a professora Ana declara que o trabalho não dá certo, se o professor e o aluno não forem

responsáveis com o uso do material, então, ela argumenta que os dois precisam se interagir. O aluno precisa ser responsável em portar o material e o professor precisa ser responsável em acompanhar o aluno passo a passo, para ela, o professor não deve dizer para o aluno abrir o livro em tal página e mandar realizar a tarefa, pois não haverá aprendizado (“*não vai ter efeito algum*”). Por essa razão, ela manifestou a intenção de tratar sobre esse assunto no encontro de formação (“*gostaria de colocar nessa pauta de encontro*”). Percebemos, neste excerto, que a prescrição exerce uma força no agir dos professores, que vai além da motivação para dar aulas utilizando-a. Os professores precisam conhecer o material, o que significa que precisam estudar, precisam ter um planejamento de aula para conseguir fazer, por exemplo, uma correção compartilhada, em outras palavras, precisam reorganizar a prescrição institucional elaborando uma autoprescrição, para a acomodação à situação que o contexto do momento exige, garantindo, então, o ensino. Sendo assim, reconhecemos que nestas circunstâncias, os professores reconcebem as prescrições, redefinindo-as, conforme apontado por Saujat (2004), em seus estudos.

Podemos inferir, que ao dizer que gostaria de colocar esse assunto na pauta do encontro, a professora Ana tinha a intenção de promover uma discussão a respeito desses aspectos que fazem parte do agir do *métier*.

No texto oral produzido no momento da discussão das professoras para a elaboração da pauta, percebemos que aparecem as questões das dificuldades encontradas pelo grupo para a execução do trabalho docente, porém, não se sobressaem, porque o grupo de trabalho deu mais ênfase ao desenvolvimento das atividades para o “ensino do gênero entrevista”, proposta nos CAA. Por essa razão, o *verbo poder* aparece com muita frequência no texto, sinalizando o que é possível ou não, ou o que é permitido ou não realizar. Seguem exemplos dessa constatação.

Excerto 35

73º turno – BETH: *Alguns professores **podiam perceber** que o caderno de apoio nos ajuda nisso, porque **pode ser feito** ali. Agora eu alerto uma coisa, o aluno termina o ano, e de repente não tem onde guardar esse caderno de apoio, a casa é pequena, no próximo ano, **pode cair** uma questão relacionada com o caderno de apoio do ano anterior. E ele tem que ter em mente que ele precisa guardar como se fosse um curso de quatro anos, ele tem que guardar os quatro volumes, tem que enfatizar para o professor e para o aluno.*

74º turno – ANA: *tem que criar essa cultura, né...*

75º turno – BETH: *...Você **não pode jogar** fora o material do primeiro ano.*

76º turno – ANA: *Mesmo porque vai se aprofundando, porque ele trabalha com gênero. E a gente **pode** até ajudar a ele preservar o livro, agora você me deu uma boa ideia, eu dei... escrevi uma carta que...(???)*

77º turno – CÉLIA: *E eu **posso falar**: gente, tem que guardar.*

No exemplo acima, quando o grupo discutia sobre a importância do uso dos CAA, a professora Beth fez uma observação para salientar que os CAA têm uma organização que possibilita que os alunos façam as atividades nele mesmo (“*pode ser feito ali*”), ou seja, se trata de um material consumível, e que para os professores, isso facilitaria o trabalho e os professores poderiam perceber isso. Ademais, há uma progressão no ensino do gênero textual, que vai se aprofundando durante o percurso do Ensino Fundamental, por isso ela mencionou que nas provas institucionais o conteúdo já ensinado pode ser cobrado e por essa razão o aluno precisa conservar os quatro volumes (“*não pode jogar*”). A professora Ana menciona a possibilidade de ajudar o aluno a preservar o livro (“*a gente pode até ajudar*”) e a professora Célia acrescenta a sugestão de mais uma possibilidade que o professor tem para ajudar neste caso (“*eu posso falar*”), revelando a ligação afetiva que elas têm com seus alunos.

Excerto 36

157º turno – ANA: *Esse encontro é mais para os professores abrirem as oportunidades de trabalho a partir do caderno de apoio.*

158º turno – CÉLIA: *Ele vê o caderno de apoio como apoio e não como monitor, que ele precisa cumprir...(risos)*

159º turno – ANA: *por isso que ele tem que observar as possibilidades que ele tem para trabalhar, o que ele **pode agregar**, o que ele **pode**. Essa experiência dele fazer a sua prática, de praticar que vai trazer os elementos de apoio...*

Ao discutirem sobre os objetivos do encontro, as professoras manifestaram a intenção de fazer com que os professores participantes percebessem que o material poderia trazer a possibilidade de ampliação das estratégias para o ensino (“*o que ele pode agregar, o que ele pode*”). Ao analisar este exemplo, notamos que as professoras interiorizaram que o professor tem a possibilidade de criar sobre a proposta de trabalho apresentada nos CAA, conforme era a pretensão da instituição governamental, como já discorremos anteriormente.

3.2.2.3 – Os elementos do trabalho do professor considerados no momento das discussões para a elaboração da pauta de formação

Nesta subseção, com relação ao nível semântico, apresentamos os dados encontrados referentes aos actantes, com o propósito de identificar as **figuras de ação** presentes nos textos. Para tanto, foram utilizados os procedimentos de análise das configurações de ação nos textos desenvolvidos por Bronckart (1999; 2009) e por Machado & Bronckart (2004) e as qualificadas por Bulea e Fristalon (2004); Bulea (2010), como explicitados na parte teórico-metodológica e, para auxiliar na interpretação dos dados levantados nas análises, recorreremos a alguns conceitos desenvolvidos no quadro teórico da Clínica da Atividade (Clot, 2010) e da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004; Saujat, 2004).

Sendo assim, para a identificação dos principais protagonistas (humanos e não humanos), observamos as ocorrências dos elementos linguísticos-discursivos, como os verbos de ação e seus respectivos agentes, com a identificação dos sujeitos e dos complementos verbais. Percebemos, em decorrência das análises apresentadas até então, que o outro que mais se sobressaiu nas enunciações foram os pares do grupo de professoras, justificado pela intenção da tarefa de organizar para eles um encontro de formação. No entanto, ficaram distintos também os alunos, os pais dos alunos, a pesquisadora, os funcionários da escola onde trabalham e a instituição governamental, responsável pela prescrição.

Durante a discussão das professoras para a elaboração da pauta, a **SME** se apresentou como orientadora das ações dos professores e não como protagonista. Seu papel foi o de oferecer o “contrato de felicidade”, ou melhor dizendo, trazer a garantia de que se os professores cumprissem com todos os procedimentos propostos, seriam bem sucedidos (Adam, 2001, apud Lousada, Barricelli, 2011).

Embora não tivesse aparecido explicitamente no texto das professoras, percebemos sua presença encaminhando as ações a serem realizadas pelos professores, por meio das prescrições postas em circulação na rede de ensino municipal. Foi notada, toda vez que as professoras fizeram referências ao material publicado por aquela instituição, quer seja concordando com as palavras do Secretário, que enfatizava que o material contribui com o trabalho docente (palavras registradas na carta de apresentação do material, como visto no item 3.1 dessa pesquisa), quer questionando a sugestão de uso do material concomitantemente com outros materiais. Seguem exemplos da presente situação:

Excerto 37

| |
|--|
| 50º turno – ANA: Foi produtivo, eu gostei, porque o caderno de apoio me fez enxergar outras coisas. Será que eu teria enxergado, se tivesse envolvida com o livro didático? |
|--|

Nesse excerto, a professora Ana assumiu que **os CAA**, protagonistas não humanos ocupando o lugar de sujeito da oração, fizeram com que ela ampliasse sua capacidade de ação e se questionou se isso teria acontecido se ela não estivesse fazendo uso desse material. Podemos inferir, que os argumentos do Secretário de Educação publicados na apresentação dos livros foram convincentes, a ponto da professora usá-los como se tivessem sido elaborados por ela.

Encontramos nesse caso, uma das características da figura de **ação acontecimento passado**, pois a professora Ana faz referência a uma história do seu agir, influenciado pelo instrumento CAA. Para isso, utilizou-se de marcas linguísticas como a base temporal no pretérito perfeito, quando relata que o material

fê-la enxergar outras coisas e se utiliza do futuro do pretérito (“*teria*”) ao questionar-se se seria capaz de fazê-lo sem a ajuda desse material. Sua implicação no enunciado se faz com a presença do pronome “*eu*” e com modalização apreciativa “*gostei*”.

Excerto 38

51º turno – BETH: para mim, é muito preocupante, porque eu vejo dois livros com conteúdo a ser cumprido e eu gostaria de poder cumprir, porque sei que o nosso aluno precisa muito daquilo. então, isso causa uma ansiedade prejudicial, não positiva. eu posso me programar assim, segunda, terça e quarta, vou ficar com o caderno de apoio, e na quinta e sexta com o livro didático, porém, quando chega na quinta, eu percebo que na quarta não deu conta de cumprir com tudo que eu queria.

Nesse trecho, a professora Beth mostrou-se preocupada e ansiosa por ter que utilizar dois tipos de materiais diferentes, como era a orientação da SME. Nesse caso, a situação se expressa em uma **figura de ação experiência**, pois tem referência a um ato comum da atividade do professor. Nesse excerto, a marca da implicação ao enunciado é evidenciado pelo uso dos pronomes (“*mim e eu*”). As marcas linguísticas que caracterizam a figura de ação experiência são percebidas nas modalizações apreciativas (“*preocupante, prejudicial*”), no uso dos tempos verbais presente e pretérito perfeito (“*vejo, sei, posso, chega, percebo, deu*”); nos organizadores temporais (“*segunda, terça, quarta, quinta, sexta, quando*”) e no emprego do discurso interativo.

Quanto a **pesquisadora**, por ser uma das coprodutoras do texto transcrito, pode ser considerada como protagonista na produção textual, porém, se considerarmos que esteve intencionalmente na posição de agente, isto é, envolvida na ação, mas eximindo-se de mostrar seu ponto de vista na maior parte do tempo, distanciando-se do que foi dito para que as professoras pudessem elaborar a pauta sem sua intervenção, não assumiu o papel de protagonista.

Excerto 39

94º turno – VERA: ela tem que ter a fala de vocês, **vocês que vão ensinar** nossos colegas professores a fazer uma entrevista.

Neste exemplo, notamos que a motivação e intenção da pesquisadora, apresentada na modalização deôntica “*ela (a pauta) tem que ter a fala de vocês*”, procurava mobilizar o agir das professoras para uma ação futura “*vocês que vão ensinar*”. O enunciado teve a sua implicação percebida pelo uso do pronome “*nosso*”, nesse caso, a pesquisadora colocou-se também no papel de docente.

No entanto, nos momentos em que se discutia sobre a organização espacial para o desenvolvimento da formação, pois as professoras não tinham acesso direto aos espaços destinados a esse fim, na Diretoria Regional, precisavam da sua intervenção, para situá-las quanto à organização do espaço físico. Nessa ocasião, para as professoras, quem estava presente era a formadora experiente e não a pesquisadora, o que causou um efeito na decisão das professoras, quanto a ficarem à frente dos seus pares para dirigirem a formação.

Excerto 40

357º turno – BETH: ((para a Célia)) *quarta é ruim pra você?*
 358º turno – CÉLIA: *não...*
 359º turno – BETH: ((para a Ana)) *você iria lá à noite?*
 360º turno - ANA: *iria... mas eu ainda fico desconfortável em apresentar...*
 361º turno – VERA: *não ... tudo bem... daí eu faço... a gente amadurece...*

Com relação aos **pais dos alunos**, ficaram marcados como agentes, não adquirindo o papel de protagonista, sendo mencionados somente quando questionaram as professoras, em reunião, sobre o uso dos CAA e os registros dos seus filhos nos cadernos de anotações.

Excerto 41

69º turno – BETH: nós estávamos em reunião com os pais e **um pai me questionou** porque o caderno de português estava em branco e eu expliquei para ele que no próprio caderno de apoio já tinha espaço para os exercícios serem resolvidos aqui mesmo. Eu falei para ele chegar em casa, pegar o caderno de apoio para ver até o visto da professora lá, a data em que foi feito, a gente pede para marcar a data, com visto, né, e a gente leva em conta, a gente avalia também o caderno de apoio.

Com esse excerto, pudemos perceber a grande complexidade que é o trabalho do professor, que vai muito além do “dar aulas”, incluindo, além de outros aspectos, a organização do meio de trabalho, conforme argumento de Amigues (2004). Nesse sentido, uma das facetas do trabalho docente está no envolvimento dos pais no processo educacional de seus filhos e que por essa razão, se vêem obrigados a explicitar seu trabalho de sala de aula.

Também compõem o texto como actantes, os outros **professores e/os funcionários da escola**, com quem as professoras tentavam estabelecer uma parceria para o desenvolvimento de atividades específicas.

Excerto 42

23º turno - ANA: Se eu tivesse trabalhado com o professor de informática ficaria melhor.
 24º turno - BETH: mas é que, sabe quando o universo conspira a favor? **O colega de informática da outra escola, ele está no projeto Ampliar**, e é justamente essa área de jornal, então, casou.
 25º turno - VERA: É a parceria que a gente faz... né?
 26º turno - BETH: É difícil fazer a parceria, porque, veja bem, esse meu colega faz o horário de JEIF diferente do meu. O que dificulta muito o professor também é essa falta de...

No exemplo acima, as professoras estavam refletindo sobre o desenvolvimento de uma atividade realizada na sala de aula, apresentando-se em uma figura de **ação ocorrência**, tendo em vista que o núcleo do conteúdo temático (a dificuldade em se estabelecer parceria) refere-se à contemporaneidade da situação da atividade realizada por elas. Diante disso, as marcas desse agir são percebidas nos turnos da professora Beth pelo discurso interativo apresentado, os verbos no presente (“*ele está; é difícil*”), e, o dêitico de pessoa - “*meu*”.

Quando a professora Ana considerou que o trabalho ficaria melhor se tivesse trabalhado com o professor de informática, podemos notar que, embora haja dificuldades para se estabelecer parcerias, o que pode caracterizar um impedimento (Clot, 2010) para a realização da ação planejada pelo professor, há uma tentativa para que essa parceria aconteça, mostrando que as professoras concebem que o

trabalho coletivo pode ter um desenvolvimento melhor do que o trabalho individualizado.

Durante a construção da pauta, quando as professoras estavam pensando na estrutura da formação e no público alvo, os **professores participantes** da formação, citados constantemente, foram situados em um agir futuro. Neste caso, passaram a figurar como atores de uma ação futura, situação observável no exemplo abaixo, onde ocorre o uso de verbo perifrástico “*eles vão brincar*”. No entanto, observa-se a mescla com o registro de um agir-situado, pois há uma proximidade do espaço-tempo em que se dava a produção do texto, marcado pelos verbos no tempo presente (*estão, passam*). Deste trecho, podemos inferir ainda, que a professora Célia tinha a intenção de tornar o momento de formação prazeroso para os colegas professores, oferecendo um ambiente confortável e talvez inusitado, já que eles estavam acostumados a chegar e receber uma pauta. Para ela, o momento deveria proporcionar atividades lúdicas (“*vão brincar*”), o que organizaria uma característica de agir dos professores participantes da formação.

Excerto 43

174º turno – CÉLIA: *porque eles estão acostumados numa formação a chegar, sentar e passam a pauta e eles iam chegar, na minha cabeça, como uma sala de leitura, com almofadas, jornais e revistas, eles (os professores) vão brincar com aquilo.*

Ao considerarmos o contexto da sala de aula, que ficou materializado toda vez que as professoras relatavam suas experiências vividas, **os alunos** foram apresentados como agentes, sendo beneficiários das ações desenvolvidas pelas professoras.

Excerto 44

1º turno - ANA: (...) porque é::: ... eu citei o caso da **turma do quinto ano**, a unidade II que aborda a questão da entrevista. eu já tinha trabalhado o ano passado com esse livro e me passou que poderia fazer na prática essa entrevista. depois de termos nos apropriado da unidade em si, no final eu percebi o interesse eh que eles produzam a entrevista... foi aquela loucura...montar grupo, orientar o foco da entrevista, fazer as perguntas com base no foco do trabalho, senão começam a perguntar, o que você come no domingo? porque aqui está abordando bem a questão do trabalho comunitário e aí **as crianças** mesmo tiveram que elaborar isso..

Percebemos, nesse turno da professora Ana, um **agir acontecimento passado**. Nesse momento, ela relatava sua experiência com a turma do quinto ano, que desenvolveu a atividade com gênero textual entrevista. Sua referência não está na situação de produção do texto, o que se percebe pela presença do tempo verbal pretérito perfeito – “*citei, passou, percebi*” e marcas de temporalidade – “*depois, no final*”. A utilização da unidade dêitica “eu” expõe a implicação da professora Ana na enunciação.

Na construção do texto, **o grupo das professoras** apresentou-se como atoras de suas ações. Nesse contexto, no momento da discussão do grupo, como já era previsto, o desenvolvimento da atividade em que elas estavam envolvidas requeria que fossem as protagonistas, portanto esperava-se que abraçassem o papel de atoras naquela situação. No entanto, quando se tratava do contexto de sala de aula, às vezes elas somente executavam o que é solicitado na prescrição institucional.

Em decorrência desse levantamento, consideramos respondida a questão sobre quais actantes e seus papéis poderiam ser identificados nos discursos das professoras. Esses dados são importantes, pois evidenciaram que a influência dos actantes considerados por elas, no momento em que foram tecendo o texto, trouxeram consequências na determinação das suas formas de agir.

3.2.2.4 – Síntese dos resultados encontrados na transcrição das discussões do grupo de professoras

Sintetizando os resultados encontrados na transcrição das discussões do grupo de professoras, pudemos verificar com relação ao plano do contexto, que a concretude da prática docente exerceu plena influência nos aspectos físicos e socio subjetivos da produção textual. Consideramos que o texto foi construído em uma estrutura organizacional específica, orientando-se, no entanto, pelos modelos dos gêneros dialogais já existentes. Entretanto, além de apresentar-se em uma longa sequência dialogal, foi possível identificar incidências de sequências injuntivas, quando havia a intenção de fazer o destinatário agir de certo modo, como nos turnos da pesquisadora (orientando as professoras) ou no das professoras (organizando o planejamento do encontro com instruções para seus pares).

Foi possível, ainda, perceber que, naturalmente, ficou estabelecida uma forma de hierarquização das participantes da pesquisa, visto que a professora que já havia participado de formações para professores, e sendo a mais experiente, passou a orientar as discussões do grupo. Tendo assumido a liderança do grupo, passou a reconstruir a organização textual do gênero “pauta de formação”, expressando a intencionalidade de colocar uma atividade prática como conteúdo do encontro de formação e ainda expôs a sua experiência.

Constatamos, também, os papéis sociais assumidos pelo grupo: as professoras passaram a revezar o papel que exercem como profissionais docentes com o papel fictício de formadoras responsáveis pelo planejamento de um encontro de formação. Em dado momento, não se sentiram seguras para assumir a posição de orientadoras de uma formação, embora, não tivessem tido problemas para planejá-la.

Quanto à pesquisadora, ficou evidente a sua ocupação de dois papéis sociais distintos: o de pesquisadora, para quem estava sendo produzido um corpus de pesquisa e o da formadora considerada experiente, que trazia consigo também a

representação da instituição governamental, por fazer parte do quadro dos formadores da Diretoria Regional de Educação, onde é lotada.

Quanto aos destinatários do texto, podemos elencar os seguintes: a pesquisadora, os professores de maneira geral, os formadores e indiretamente os alunos, que seriam os principais beneficiários da formação planejada.

Com relação à imagem que as participantes queriam passar de si, concluímos que elas buscaram passar aos destinatários a ideia de que sabem o “como fazer”. Percebemos que elas não quiseram se envolver com as questões referentes aos conhecimentos teóricos, mas se preocuparam muito em ensinar “como fazer”, ou seja, como que seus pares poderiam se apropriar do artefato que tinham em mãos, os CAA. Essa se tornou a principal característica do planejamento elaborado por elas.

Nos estudos da infraestrutura textual, pudemos constatar que o texto privilegiou o protagonismo das professoras, que se apresentaram num tipo discursivo interativo e que a temática se desenvolveu em uma sequência dialogal, baseada em “operações destinadas a regular a interação” (Bronckart, 2009, p. 238). Na categorização das temáticas percebemos a presença de uma grande diversidade, devido à complexidade que envolve o trabalho do professor. Evidenciamos que os elementos contextuais como as relações professor x professor, professor x aluno e as condições de trabalho docente, são mencionadas repetidas vezes expondo questões do *métier*, como a utilização dos instrumentos que o professor tem a sua disposição e as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de suas ações.

Ao analisarmos o nível dos tipos de discurso, constatamos o surgimento de dois planos enunciativos: a) o plano do momento da discussão para a elaboração da pauta de formação, ou seja, o momento em que o grupo de professoras estavam realizando uma tarefa específica, em discurso interativo e b) o plano em que o grupo de trabalho situou-se na dimensão da sala de aula, reconstruindo os diálogos que tiveram com seus alunos e as atividades desenvolvidas em classe, em relato interativo. Nesse sentido, como nas autoconfrontações analisadas por Lousada

(2006) e Dantas-Longhi (2013), observamos que as experiências vividas se tornaram presentes, possibilitando a percepção das representações subjetivas e as do coletivo docente.

Ainda neste nível, com as análises dos dêiticos de pessoas, identificamos as diferentes vozes que se apresentaram no texto. Desta forma, reconhecemos facilmente as vozes dos alunos nas construções linguísticas em que aparecem os discursos diretos. Nesses casos, as professoras introduziam as vozes com o uso de verbos introdutórios como “disse, falou”, permitindo-nos observar que o trabalho docente reside na interlocução entre professor e aluno. Foi possível perceber, ainda, as vozes sociais representadas pela menção aos pais dos alunos e as vozes institucionais, de maneira implícita ou pressuposta. Também identificamos a voz do *métier*, pela forma como as professoras verbalizaram procedimentos docentes que foram citados como consenso de todos e que aparecem como sendo suas. Destacamos, além das citadas, a voz da pesquisadora, que ora protagonizando, em relação ao plano das discussões para a elaboração da pauta e ora se retirando das discussões para propiciar apenas o protagonismo do grupo de professoras, influenciou na produção do texto, porém, no plano do resgate das vivências de sala de aula não teve ingerência sobre ele. Acreditamos que mediante às vozes internalizadas, por vezes contraditórias, do agir dos outros, da presença dos artefatos etc., as relações interpessoais, das relações com as prescrições e com os prescritores tornam-se conflituosas.

Em se tratando das modalizações, encontramos expressões de dúvidas ou de opinião, evidenciadas pelas modalizações lógicas. Nesses casos, ficou evidente que as professoras estavam colocando em jogo os valores que perpassam as ações docentes, demonstrando que estavam refletindo sobre elas.

Ao recorrerem às modalizações deônticas, as professoras exprimiram as obrigações ou normas que traçaram para que fossem cumpridas no encontro de formação. Uma das normas autoprescrita foi o desenvolvimento obrigatório de uma atividade prática no encontro planejado pelo grupo, o que reforçou a representação que elas construíram com relação aos professores em formação, isto é, eles deveriam ocupar o lugar do aluno, para perceber como deveriam ensinar. Sem que,

aparentemente, houvesse a consciência disso, as professoras apontaram a necessidade de se apropriar do artefato para que ele se torne instrumento para os professores.

Encontramos, também, as modalizações apreciativas e pragmáticas. Com o uso das modalizações apreciativas, as professoras puderam apresentar subjetivamente seus julgamentos sobre certas instâncias. Um dos exemplos ocorreu, quando a professora Beth relatou que queria expor os trabalhos de seus alunos, porém foi impedida em uma das escolas onde trabalha, porque ainda não tinham preparado o local para essa finalidade, fato esse julgado como ruim. Expressaram-se, também, positivamente, com relação à participação dos alunos nas atividades desenvolvidas para o ensino do gênero entrevista. Puderam, ainda, traçar julgamento a respeito das críticas de outrem a respeito delas, manifestando não gostar de ser avaliadas, porém admitindo que nesta situação há a necessidade de ser humilde e ainda falaram da dificuldade de se trabalhar com dois materiais concomitantemente, como era prescrito pela SME, o que causava muito desconforto para elas.

Com relação às modalizações pragmáticas, o grupo trouxe para o texto suas angústias quanto ao querer fazer e não poder fazer, como na situação em que a professora Célia quis fazer o curso na DRE e não foi autorizada à participar. As professoras expuseram, ainda, com certa recorrência, o que podiam fazer, principalmente com relação ao plano contextual da sala de aula, expressando suas capacidades de ação. Manifestaram-se, além disso, quanto as suas intencionalidades, ao se expressarem sobre o querer ou tentar fazer, como por exemplo, querer que na pauta houvesse uma atividade prática, e suas motivações, como ajudar o aluno a preservar os livros, porque precisarão deles durante os anos subsequentes do ensino fundamental.

Constatamos com essa análise, que os temas levantados pelo grupo foram sendo moldados às situações contextuais, com a finalidade de atingir seus destinatários de acordo com as intencionalidades subjetivas ou coletivas das professoras do grupo de trabalho, haja vista, o abrandamento das críticas quanto ao uso dos CAA, por causa da presença da pesquisadora/formadora naquele momento.

Ao estudarmos as figuras do agir relacionadas aos actantes identificados no texto seguimos os procedimentos de análise das configurações do agir nos textos desenvolvidos por Bronckart (1999; 2009) e por Machado & Bronckart (2004). Nesse sentido, procuramos detalhar os papéis ocupados por eles, apesar de já termos discorrido um pouco sobre o assunto, e que influência exerceram no agir dos professores. Esclarecemos, que ao estudarmos as vozes presentes no texto e as modalizações utilizadas pelas professoras do grupo de trabalho, foram sendo explicitadas formas de agir percebidas tanto com relação às professoras envolvidas na pesquisa, quanto aos professores de maneira geral. Acreditamos que esse evento não poderia ter sido diferente, tendo em vista que, apesar das análises serem realizadas por níveis de textualidade (profundo, intermediário e superficial), as ocorrências não se realizam separadamente, elas se encontram fortemente imbricadas.

Nesse nível de análise, foi possível identificar os “outros” que se sobressaíram na enunciação do grupo das professoras. Desta forma, foi notada a maior frequência de citação dos pares docentes, possíveis participantes da formação, o que é justificável pela natureza da atividade que foi posta para o grupo realizar, a elaboração da pauta de formação para professores. Foi possível identificar também os alunos, a comunidade representada pelos pais ou familiares dos alunos, outros professores e funcionários da escola, a instituição governamental responsável pela publicação do material didático e a pesquisadora.

Com o estudo, foi possível levantar características da figura de ação acontecimento passado, exemplificado com a intervenção da professora Ana quando faz referência a uma história do seu agir, utilizando-se de marcas linguísticas que a descontextualiza da situação presente de enunciação e coloca-a em uma situação anterior, agir em que as professoras do grupo se situam toda vez que passam a relatar suas experiências de sala de aula. Destacamos o agir-experiência, expressado pela professora Beth, quando se referia ao uso dos CAA, relatando atos comuns da atividade do professor e o agir situado, quando, por exemplo, em um discurso interativo, a professora Beth mantendo-se na situação presente da enunciação, referia-se à dificuldade em se estabelecer parceria com os colegas.

Em consequência dos levantamentos realizados, constatamos que o caráter social e afetivo das relações humanas que perpassam o trabalho do professor induz à compreensão de que as ações não acontecem na individualidade e nem tão pouco de maneira independente.

3.2.3 – A pauta de formação para professores: características globais

De acordo com nossas considerações anteriores, lembramos que os aspectos do contexto de produção da **pauta de formação** foram explicitados no item 3.2.1 desta pesquisa. Sendo assim, após termos estudado o texto transcrito do momento de discussão das professoras para a elaboração da referida pauta, passamos, nesta seção, a analisá-la.

Sendo assim, iniciamos detalhando a organização do texto, colocando em evidência seu **Plano Global**. Em seguida, no **nível da infraestrutura do texto**, destacamos os conteúdos temáticos abordados e a ordem em que apareceram. Em seguida, discutimos sobre os tipos de discurso observáveis, salientando se foram utilizados de modo conjunto ou disjunto à situação de enunciação e se as enunciadoras estiveram implicadas ou não em relação ao enunciado.

Segue, abaixo, a pauta que resultou do trabalho do grupo de professoras.

O USO DO CADERNO DE APOIO (PORTUGUÊS)

Professora Vera Lúcia Bispo – Diretoria Regional de Educação

***Professora Ana, Professora Beth e Professora Célia
De uma escola municipal de Ensino Fundamental de São Paulo***

OBJETIVO DO ENCONTRO (acolhimento e explicação do objetivo: lembrar aos professores participantes que se coloquem no lugar do aluno ao utilizar o caderno de Apoio)

- *Como o Caderno de apoio pode ser subsídio para que seu aluno trabalhe e conheça os diferentes gêneros textuais;*

- *Fazer com que o professor se aproprie do caderno de apoio, revendo constantemente seu uso em sala de aula.*

INÍCIO: ATIVIDADE LÚDICA (19h – 20h30)

1 – *Espalhar jornais e revistas: Vários títulos, do mesmo período, de vários estados. (Os jornais, se possível, devem ser de diferentes regiões para se identificar os portadores linguísticos variados e como a mesma notícia é dada e anunciada em locais diversos.)*

2 – *Formar grupos: Escolha de um dos materiais;*

3 – *Apropriação do material: folheá-lo, observá-lo, perceber as disposição das notícias nos cadernos dos jornais e revistas;*

4 – *Procurar os gêneros contidos nos jornais e revistas;*

5 – *Informar aos participantes que o gênero textual trabalhado será a entrevista;*

6 – *Dividir os grupos, para que se organizem quanto a entrevistado e entrevistadores, bem como elaborem uma pauta de entrevista. Durante a feitura da pauta da entrevista o orientador verifica a pertinência das perguntas elaboradas. (No decorrer do nosso encontro saberemos quantos grupos serão formados, quantas perguntas deverão ser elaboradas e quantos grupos poderão se apresentar. Salientando-se que no trabalho em sala de aula com os alunos as perguntas da entrevista poderão ser mais abrangentes.)*

7 – *Apresentação da Entrevista propriamente dita. (como num teatro cada professor cumprirá seu papel: ou de entrevistado ou de entrevistador.)*

BREAK – (20h30 – 20h45)

APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS (20h45 – 21h15)

1 – *Durante a apresentação dos trabalhos pelos grupos os demais deverão preencher uma ficha avaliativa.*

Sugestão de perguntas:

1. *Durante a apresentação do gênero textual ENTREVISTA , o grupo atingiu o objetivo?*
2. *Caso o objetivo não tenha sido atingido, o que faltou e o que você acrescentaria ou modificaria?*
3. *Em que este trabalho colabora para o desenvolvimento do aluno – cidadão – no mundo fora da escola?*

COMPARTILHAMENTO DAS VIVÊNCIAS (21h15 - 22h)

1 – *Pedir que os grupos pontuem suas dificuldades na feitura do exercício, como solucionaram os problemas encontrados e como aplicariam essa mesma situação com os alunos no uso do caderno de apoio.*

2 – *Preenchimento do questionário autoavaliativo contido no caderno de apoio do 6º Ano (p.75 e p.76) a fim de que os professores comprovem a eficácia do uso do Caderno de Apoio em sala de aula. Este questionário não precisará ser entregue no final do encontro. Está sendo preenchido pelo professor para ele se apropriar da grande utilidade do questionário para o aluno se reconhecer escritor da entrevista.*

3 – *Fechamento.*

Como já exposto anteriormente, a pauta de formação é um texto que tem a finalidade de orientar o formador, indicando as ações que deverão ser

desencadeadas nos encontros de formação. Trata-se, portanto, de um texto prescritivo. Ressaltamos que a pesquisadora participou do momento de discussão para a elaboração da pauta, ocasião que foi registrada por meio de gravação em áudio, porém, não participou do momento de elaboração do documento escrito, como pode ser observado no item referente ao contexto de produção dos textos.

Tratando-se da arquitetura textual, em princípio, observamos o Plano Global da pauta de formação e percebemos que ao escrever esta pauta, as professoras do grupo de trabalho identificaram-se, porém, não explicitaram que foram as agentes-produtoras do texto, assim como apontaram o nome da formadora, no entanto, sem identificá-la como tal. Essa identificação ficou suposta, devido o registro do local de trabalho à frente do seu nome. Não obstante, essa omissão pode ser explicada pelo fato de que a pesquisadora/formadora, estando presente no momento das discussões sobre a elaboração do documento, pode ter dado margem à interpretação de que estas informações não seriam necessárias, visto que já eram conhecidas.

Da mesma forma, observamos que houve a omissão de um verbo para a definição dos objetivos, como por exemplo, do verbo discutir ou apresentar, na primeira proposição, o que provavelmente se deu pela pouca familiaridade das professoras com o gênero textual.

Em seguida, apresentamos o levantamento da organização interna do texto.

3.2.3.1 – A organização interna

Ao tratarmos das temáticas abordadas na pauta de formação, pudemos levantar 06 temas, que se apresentaram da seguinte forma:

| A pauta de formação | | | |
|---------------------|---|--|--|
| Quant. | Temas | | |
| 01 | Título – anuncia qual o eixo temático a ser tratado no encontro de formação (<i>O uso do caderno de apoio (Português)</i>) | | |
| 02 | Responsáveis: a) pela formação – a pesquisadora (formadora da Diretoria Regional de Educação b) pela elaboração da pauta – professoras Ana, Beth e Célia (docentes de uma EMEF do município de São Paulo e participantes da pesquisa. | | |
| 03 | Objetivo do encontro de formação – com orientações para o formador para que ele convença os professores a se colocar no papel de aluno e conduzir o foco do encontro para as possibilidades de trabalho que o material prescrito proporciona. | | |
| 04 | Atividades a serem desenvolvidas com relação a aprendizagem do gênero entrevista | a) pelo formador | Determinação para preparar o ambiente da formação – <i>“espalhar jornais e revistas”</i> |
| | | b) pelos professores participantes | Determinação para iniciar a atividade – <i>“formar grupos: escolha de um dos materiais”</i> |
| | | c) pelos professores participantes | Determinação para explorar o material – <i>“folheá-los, observá-los, perceber a disposição”</i> |
| | | d) pelos professores participantes | Determinação para procurar textos de diversos gêneros no material – <i>“procurar os gêneros”</i> |
| | | e) pelo formador | Determinação para informar os professores que o gênero escolhido foi a entrevista – <i>“informar aos participantes”</i> |
| | | f) pelo formador | Determinação para dividir os professores em grupos e observar a realização da tarefa – <i>“dividir os grupos”; “verifica a pertinência das perguntas”</i> |
| | | g) pelos participantes | Elaboração das questões para a pesquisa – <i>“para que se organizem quanto a entrevistado e entrevistadores, bem como elaborem uma pauta de entrevista.”</i> |
| | | g) pelos participantes | Determinação para realizar a entrevista – <i>“como num teatro cada professor cumprirá seu papel: ou de entrevistado ou de entrevistador.”</i> |
| | h) pelos participantes | Apresentação da atividade desenvolvida pelos participantes, sob a orientação | |

| | | | |
|----|--|----|---|
| | | | do formador |
| 05 | Avaliação da atividade realizada no encontro pelos professores participantes, sob a orientação do formador | a) | pelo grupo de professores participantes, socializando a avaliação |
| | | b) | individualmente, preenchendo questionário autoavaliativo |
| 06 | Fechamento | | |

Quadro 6 – Temáticas abordadas na pauta de formação

Apesar do gênero “pauta de formação” não ter sido objeto de estudo desta pesquisa, pelas suas características composicionais, podemos considerá-la como pertencente ao grupo dos gêneros textuais de instruções e prescrições (Schneuwly, Dolz, 2004). Como a maioria dos textos institucionais e que objetivam orientar o trabalhador, o título é explícito e direcionado à categoria a qual se destina (o uso do Caderno de apoio – Português). A pauta de formação se articula ao trabalho desenvolvido pelo professor, em sala de aula. Constatamos a grande semelhança do texto com o gênero “lista”, sendo apresentado com destaque de sequencialização enumerativa canônica.

Desta forma, encontramos predominantemente as marcas de sequência injuntiva (Bronckart, 1997, 2009), que segue a ordem solicitada pelo objetivo específico que as agentes-produtoras intencionaram com relação aos seus destinatários (Bronckart, 2009). Deste modo, as produtoras do texto visando a fazer o destinatário agir, utilizaram-se de formas verbais no imperativo (“*escolha*”) e no infinitivo (“*lembrar, fazer, espalhar, procurar, informar, dividir*”). Outrossim, não percebemos estruturas espaciais, nem tão pouco hierárquicas.

Na sequência, estudando os temas apresentados pelo grupo de professoras na pauta de formação, evidenciamos os actantes considerados por elas, que nesse caso ficaram explícitos: o formador, os professores participantes e as prescritoras e um implícito, os alunos. Desta forma, percebemos que ao ser solicitado que os professores se colocassem no lugar de alunos, seria possível inferir que houve as seguintes intencionalidades por parte das elaboradoras do texto:

1º) colocar-se como alunos, poderia significar colocar-se à disposição para aprender, acreditando que encontros de formação são momentos propícios para a aprendizagem.

2º) colocar-se como alunos, poderia traduzir o desejo social de que os encontros de formação objetivam a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, qualquer uma das hipóteses levantadas contemplaria um dos objetivos da publicação do material pela SME, explicitado na carta de apresentação do material aos professores escrita pelo Secretário Municipal de Educação de São Paulo, reproduzido abaixo:

“Esperamos que os Cadernos de apoio e aprendizagem – Língua Portuguesa, com outros trabalhos e projetos desenvolvidos por vocês nas Unidades Educacionais e por todos nós na SME, e, em especial, as ações de formação continuada possam colaborar para a melhoria da aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa”.

Ainda observando o quadro cinco, constatamos que a centralidade dos temas ficou com a realização de uma atividade prática, referente ao gênero textual escolhido para ser foco dos trabalhos nesta formação – a entrevista.

Constatamos, ainda, que a única implicação do grupo de trabalho com a enunciação textual apareceu na nomeação das participantes no início da pauta, mesmo assim, de maneira subentendida. Desta forma, o texto discorreu em um discurso teórico, cuja relação ao ato de produção é autônoma, pois as unidades linguísticas não se referem às elaboradoras do texto.

3.2.3.2 – A responsabilização enunciativa

Nesta seção, passamos à análise dos **mecanismos enunciativos** ou de **responsabilização enunciativa** encontrados na pauta de formação.

Quanto às modalizações, identificamos as seguintes ocorrências: em “*Os jornais, se possível, devem ser de diferentes regiões*”, percebemos um abrandamento para que a regra não parecesse incisiva, com o uso de modalização pragmática (*se possível*) antecedendo a deôntica (“*devem ser*”). Encontramos, também, a modalização deôntica na instrução para os professores quanto ao preenchimento da ficha de avaliação – “*deverão preencher uma ficha*”. Nesses dois casos, a finalidade foi estabelecer uma norma de procedimentos para o encontro. Notamos, ainda, a predominância dos tempos verbais nas formas imperativa e infinitiva, dando à enunciação o teor de obrigação a ser cumprida (*espalhar, formar, procurar, informar etc.*), o que significa a ocorrência de uma avaliação baseada em valores sociais, ou seja, também a presença de modalizadores deônticos.

Quanto à presença das vozes no texto, encontramos as das próprias textualizadoras, quando tratam da divisão do grupo de professores participantes. Neste momento, elas se colocaram no lugar de formadoras, compartilhando o agir (*no decorrer do **nosso** encontro **saberemos** quantos grupos serão formados...*). Temos, neste caso, a implicação das produtoras do texto, em um discurso interativo. No geral, o texto apresenta a voz da instituição governamental, que como apresentado no item 5.2, espera auxiliar os alunos para que avancem na aprendizagem. Sendo assim, o texto vai sendo tecido em um discurso teórico, numa relação autônoma ao ato de produção.

3.2.3.3 – Os elementos do trabalho do professor considerados na pauta de formação

Nesta seção, tratamos dos elementos do trabalho do professor que o grupo das professoras considerou na pauta de formação.

Quanto aos protagonistas do agir, pudemos constatar que os professores participantes aparecem como atores da atividade, quando são chamados a folhear os materiais dispostos no ambiente, quando procuram os gêneros disponíveis nos

suportes textuais revistas e jornais, quando realizam e apresentam a entrevista. Notamos, também, que os professores protagonizam quando são chamados a avaliar o encontro e a atividade que realizaram, ocupando o papel de alunos, socializando a avaliação. Neste caso, foi garantido um espaço de tempo na pauta para que se fizesse uma reflexão, primeiramente no coletivo e depois individualmente.

Quanto aos momentos em que os participantes seguem as orientações do formador, fazendo grupos, preenchendo questionários etc., encontram-se na situação de agentes.

Por sua vez, a pesquisadora ocupa sempre o papel de atora, pois dirige o tempo todo o agir dos professores.

Com relação as formas de agir dos docentes, encontramos referências quanto ao trabalho desenvolvido ordinariamente por eles, na apresentação do objetivo do encontro. Ao que nos parece, a proposta era a de fazer com que os professores percebessem que os CAA podem se tornar instrumentos para os professores como auxiliar no ensino de gêneros textuais (*“como o Caderno de apoio pode ser subsídio para que seu aluno trabalhe e conheça os diferentes gêneros textuais”*) e o de fazer com que os professores se apropriassem do material didático (*“fazer com que o professor se aproprie do Caderno de apoio, revendo constantemente seu uso em sala de aula”*). Nesse caso, há uma intencionalidade de que os professores aceitem o “contrato de felicidade”, como discutido na parte teórica.

Observando o momento de avaliação, notamos que os professores são chamados a fazer uma reflexão sobre a experiência pela qual passaram no encontro, e fizessem a tentativa de transpor a situação para a sala de aula. Neste sentido, percebe-se a intenção do grupo de trabalho de fazer com que os professores exponham um agir futuro com relação ao uso dos CAA.

Na finalização da pauta, o grupo das professoras não registrou orientações para o formador, o que sugere que ele poderia ter autonomia de ação para encerrar o encontro como lhe aprouvesse.

3.2.3.4 – Síntese dos resultados encontrados na pauta de formação para professores

Sintetizando os resultados encontrados na pauta de formação, pudemos verificar com relação ao plano do contexto, que a prática docente discutida como conteúdo a ser tratado no encontro foi considerada no texto, porém, em uma abordagem do ponto de vista da aprendizagem do aluno. Consideramos que o texto foi construído em uma estrutura organizacional de instruções, que têm por finalidade dar orientações ao destinatário, seguindo os modelos dos gêneros instrucionais ou prescritivos já existentes.

Com relação aos temas apresentados, reconhecemos que o primeiro, elencado como objetivo do encontro, direcionou os subsequentes, que ficaram centralizados no desenvolvimento de atividades organizadas para a aprendizagem do gênero entrevista. Por esse motivo, aos professores participantes caberá o papel de atores, enquanto estiverem realizando as tarefas propostas. Seguindo nesta linha, o formador poderá ser considerado ator, enquanto estiver orientando as ações a serem desencadeadas durante todo o encontro.

Em se tratando das modalizações expressas no texto, foram percebidas duas deônticas e uma pragmática, utilizadas com a finalidade de estabelecer normas de procedimentos para a realização de tarefas.

Também pode-se constatar que não houve implicação das produtoras do texto com a enunciação textual e o discurso marcado no texto é o teórico.

Quanto aos elementos do trabalho do professor, foi possível verificar que a tarefa proposta para ser desenvolvida no encontro é pertinente ao trabalho docente cotidiano, todavia, não está explicitado e que os professores ao término do encontro são chamados a relatar como farão uso dos CAA, expressando-se em um agir futuro.

Verificamos, por conseguinte, que o texto foi organizado de tal forma que os professores participantes da formação fossem compelidos a seguir a prescrição da SME, sem que houvesse um espaço para questionamentos ou para a criação.

Compreender, entretanto, a relação entre o texto “pauta de formação” e a transcrição do texto oral, produzido no momento das discussões realizadas para a organização do mesmo, bem como apresentar as discussões referentes às questões da pesquisa, requer tecer algumas reflexões realizadas à luz dos aportes teórico-metodológicos utilizados neste trabalho de pesquisa. Para tanto, apresentaremos nossas ponderações no próximo capítulo, trazendo nossas considerações finais.

Considerações Finais

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”.

Paulo Freire

Por fim, teceremos algumas reflexões sobre este trabalho de pesquisa. Primeiramente recuperaremos, nos resultados, as respostas às questões que a nortearam. Em seguida, discutiremos as contribuições que este estudo pode trazer aos campos de estudo sobre a formação continuada de professores.

No decurso deste trabalho, procuramos investigar se a elaboração de um planejamento de formação continuada, organizado por um grupo de professores, sendo protagonistas de sua própria formação, poderia ou não auxiliar a desenvolver o poder de agir dos professores. Consideramos que, se assim o fosse, todo o processo estaria contribuindo para uma reflexão sobre novas propostas de planejamento de cursos e formações em continuidade, visando que os mesmos possam vir ao encontro dos anseios do *métier* e da sociedade como um todo.

Para procedermos com a investigação proposta por esta pesquisa, seria necessário primeiramente compreender mais a respeito do trabalho do professor. Por essa razão, apoiamos-nos nos conhecimentos já constituídos pelos estudiosos vinculados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e pelos pesquisadores da Ergonomia e da Clínica da Atividade. Para a concretização deste objetivo, pudemos contar com a colaboração de três professoras que se voluntariaram para elaborar uma pauta de formação, para um encontro formativo para seus pares, professores de Língua Portuguesa, que lecionam na rede municipal de ensino de São Paulo.

Para o planejamento do encontro de formação pensado pelas professoras, o grupo utilizou um material didático que foi produzido pela instituição governamental para ser usado por todos os professores da rede – “*Cadernos de apoio e aprendizagem – Língua Portuguesa*”. Constatamos que esse material, segundo a concepção do grupo de trabalho, ainda conserva o status de *artefato*, para os professores da rede municipal de São Paulo. Por essa razão, o encontro foi estruturado para que um formador o desenvolvesse, para ensinar o gênero entrevista, conteúdo colocado como objeto de ensino aos alunos no referido material, para os professores participantes.

Na análise do material didático, constatamos a presença de uma característica muito marcante em textos prescritivos, que é o “contrato de felicidade” (Bronckart, Machado, 2004), pois os textos argumentativos nele contidos refletem a

ideia de que a utilização do material só traz benefícios. Lembramos que este termo é utilizado para indicar que se o professor seguir todos os procedimentos nele apontados, será bem sucedido.

Nossas análises apontaram, ainda, um descontentamento dos professores, não por utilizar o material em questão, mas por serem obrigados a usar dois materiais didáticos ao mesmo tempo. Percebemos que a instituição governamental coloca toda sua crença na prescrição, ignorando o cotidiano dos professores, ou seja, não levando em conta o trabalho realizado de fato, nem tão pouco as situações que os levam a se sentirem muitas vezes cerceados para desenvolver seu trabalho.

Ainda do texto prescritivo, o material didático, encontramos dados que causam uma controvérsia em relação ao que se apregoa na prescrição, que de um lado diz que se o professor utilizá-la tudo dará certo e, por outro lado, os professores que dizem se preocupar porque não conseguem usá-la como queriam.

Com vistas às discussões do grupo, que aconteceram durante as reuniões para a elaboração da pauta de formação, as professoras foram apontando suas dificuldades, suas intenções, suas realizações, seus impedimentos (Clot, 2010) etc., porém com relação ao planejamento do encontro (a pauta de formação propriamente dita), apresentaram também uma prescrição a ser seguida pelo formador, tal qual o modelo apresentado pela instituição governamental, dizendo que os professores deveriam desenvolver as atividades do livro da forma como estão prescritas no material. Constatamos, então, que apesar de, nas discussões, as professoras apontarem outras saídas, que lhes dariam maiores possibilidades de criação, no texto escrito, por elas elaborado, estas questões não aparecem.

Com relação ao texto prescritivo, não estamos tecendo um julgamento de que ele não seja necessário para o trabalho do professor, consideramos que ele sirva de guia ou apoio para os professores, no entanto, corroborando com as discussões realizadas pelo grupo das professoras, notamos que o professor tem o desejo de que as prescrições o auxiliem, mas para isso os docentes solicitam liberdade para utilizá-las, de acordo com as exigências impostas a eles, pela situação que vivenciam no momento.

Percebemos, então, que em resposta aos argumentos usados no momento das discussões do grupo, enfatizando que “os *professores deveriam ser como os alunos*”, o que parece significar que as docentes tinham o desejo de que os professores estudassem o material para que se transformasse em instrumento de uso pelo *métier*, foi produzida uma receita de “*como fazer*”, sem que houvesse um espaço para questionamentos dos participantes.

Sendo assim, nos textos analisados, foram notadas duas formas de pensar o agir dos professores – uma do ponto de vista das discussões realizadas, o uso do agir linguageiro, em um processo dialógico, em que podem ser notadas as angústias e as satisfações das professoras em desempenhar a sua profissionalidade, e outra, do ponto de vista de um prescritor, no caso, o grupo de professoras, prescrevendo para seus pares, ou seja, estabelecendo regras.

Com relação ao texto oral, ficaram evidentes várias vozes que influenciam o agir docente: as vozes sociais, as vozes individuais, as vozes das instituições, as vozes do *métier*, no entanto, no texto escrito a predominância foi da voz institucional.

Considerando, então, nossos questionamentos, podemos afirmar que com relação aos elementos do agir do professor, considerados pelo grupo de trabalho, no texto oral, nossas análises apontaram que, como protagonistas do processo, as professoras fizeram muitas referências às histórias do seu agir, para relatar suas experiências vividas. Por essa razão as figuras de *ação acontecimento passado*, de *ação ocorrência* e *ação experiência*, foram recorrentes. Entendemos, que, principalmente, na utilização dessas figuras de ação é que o grupo docente revelou o seu trabalho realizado (Clot, 2010), podendo ser interpretado e compreendido. Foi possível, também, perceber que na utilização das modalidades referentes a cada agir, houve momentos de reflexão sobre a *profissionalidade do professor* (Bronckart, 2006), ou seja, o momento de discussão propiciou reflexões, a tomada de consciência do próprio agir, rever questões da própria prática. Como nos estudos vigotskianos, a dialogicidade do momento de reuniões colocaram as professoras na zona de desenvolvimento proximal, e como já é comprovado, houve aprendizagem naquele momento. Como exemplo, lembramos do relato da professora Adriana que depois do que a colega tinha comentado em um encontro anterior, a atividade que estava na pauta das discussões seria realizada por ela de outra forma.

Quanto às características da *pauta de formação*, o grupo das professoras acabou por apresentar um texto prescrito muito parecido com os textos que já estão disponibilizados para o professor, apresentando predominância da figura de ação canônica, em que as marcas de agentividade quase não existem. O grande ganho para a elaboração desta pauta foram as discussões para uma elaboração textual conjunta, o que suscitou a tomada de consciência do fazer pedagógico das componentes do grupo de trabalho.

Entendemos, que a realização de somente três encontros com o grupo e o tempo para o desenvolvimento desta pesquisa não foram suficientes para que a equipe também se questionasse a respeito de seguirem as regras como já previamente determinadas. Quanto a esse assunto, podemos refletir que o fato de a pesquisadora ser uma formadora atuando na instância hierarquicamente superior a da unidade educacional, pode não ter permitido que o grupo de professoras se expressassem, no texto escrito, exatamente como gostariam de se expressar. Talvez, os resultados fossem diferentes, se a pesquisa fosse realizada fora do campo de atuação profissional da pesquisadora. Para as professoras, a pesquisadora poderia ser o outrem, representante da instituição governamental, com o estatuto de avaliadora da mesma, o que pode ter sido fator de inibição para a expressão do grupo. Não houve, assim, oportunidade para perceber o que elas realmente achavam pertinente fazer parte da pauta de formação e que se apresentou nas discussões, pois estavam preocupadas com a execução do que era prescrito.

No entanto, nossas análises trouxeram indícios de que há a possibilidade de um avanço quanto ao planejamento de formações, tendo os professores como participantes do processo. Acreditamos que, da mesma forma que apontam os estudos da Ergonomia e da Clínica da Atividade, os professores ou os formadores conhecem seu trabalho, como pudemos perceber, desta forma ninguém melhor do que eles para dizer como deve ser realizado esse trabalho. A interação ocorrida entre os pares mostrou que é possível alcançar uma consciência maior a cerca das questões educacionais, o que propicia o avanço na qualidade da educação e a promoção de trajetórias que possam levar ao sucesso o ensino-aprendizagem dos alunos.

Quanto à pesquisadora/formadora, posso afirmar que não permaneci a mesma, do ponto de vista profissional, com referência ao início deste trabalho. Para desenvolver novas “pautas de formação”, o olhar já está modificado pela experiência adquirida, talvez mais crítico e acurado para diagnosticar o que possa estar ocorrendo nas escolas e entre os professores, tendo a oportunidade de tornar melhor as ações formativas.

Concluindo, consideramos que pensar a formação continuada baseada apenas em conteúdos e técnicas não é o desejo do *métier* docente, que anseia por alcançar o desenvolvimento pessoal e profissional por meio dos aspectos relacionais emergidos de processos em que o dialogismo, e aí a heterogeneidade discursiva, seja central. Neste sentido, a escuta por parte das instituições governamentais torna-se necessária, para promover formações de professores que propiciem construir coletivamente os saberes profissionais e assim se fortalecerem no próprio *métier*.

Para futuras pesquisas, temos a considerar que ainda há muito o que se estudar com relação ao agir do formador também, pois a complexidade do trabalho do professor é tão extensa, quando a complexidade do seu processo de formação. De acordo com Clot, 2010, p. 302, o ofício precisa permanecer vivo, *“ele se torna anêmico se os “experts” – os profissionais - , em contato com o real, não têm os meios ou deixaram de ter o prazer de cuidar dele”*. Entendemos, no entanto, que os “experts” também precisam se reconhecer no seu ofício, para que possam ter condições de incentivar o “*métier*” a conquistar as soluções para seus problemas. A academia poderá auxiliar o profissional formador de formador, investindo em pesquisas para a compreensão do trabalho desse profissional, analisando, por exemplo, como as atividades de formação são desenvolvidas por ele e qual é o seu poder de agir. Este continua sendo um grande desafio aos estudiosos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI, L.S.2006. TrabalhodoProfessor@chateducacional.com.br. **Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD**. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

AMIGUES, R. 2004.Trabalho do professor e trabalho de ensino. In MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, .

BAKHTIN, M. M. 1997.**Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2a. edição. São Paulo: Martins Fontes.

BAKHTIN/VOLOSHINOV. 2006.**Marxismo e filosofia da linguagem**. 12a. edição. São Paulo: Hucitec.

BARRICELLI, E. 2012.**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 aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRONCKART, J.-P. 2008. **O agir nos discursos. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras.

_____. 2009. Quadro e questionamentos epistemológicos. In **Atividade de Linguagem, Textos e discursos: Por um InteracionismoSocio-discursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC.

_____.2009. Os tipos de discurso. In **Atividade de Linguagem, Textos e discursos: Por um InteracionismoSocio-discursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC.

_____.2008. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____.MACHADO, Anna Rachel. 2004.Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A.R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina:Eduel

BUENO, L..2007.**A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**.Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BULEA, E.; FRISTALON, I. 2004. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In BRONCKART, J.P.; Groupe LAF (ed.) **Agir et discours en**

situation de travail. Genève, Cahier de la Section des Sciences de l'Education, n. 103, p. 213-262.

_____. 2010. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** São Paulo: Mercado de Letras.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. 2003. **Discurso e Ensino.** Belo Horizonte: Autêntica.

CELANI, M.A.A. (1992) '*Afinal, o que é Lingüística Aplicada?*'. In: PASCHOAL, M. S. Z. de e M.A.A.CELANI (orgs.) (1992) **Lingüística Aplicada: da Aplicação da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar.** São Paulo: Educ. 15-23.

CEREJA, William Roberto. 2002. Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação. In: HENRIQUES, Claudio Cesar; PEREIRA, Maria Tereza Gonçalves (Orgs.). **Língua e Transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos.** São Paulo: Contato.

CLOT, Y. (2006) 2007. **A função psicológica do trabalho.** Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes

_____, Y.. 2010. **Trabalho e poder de agir.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DANTAS-LONGHI, S.M., 2013. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** São Paulo. Dissertação (Mestrado): Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

FERREIRA, A.D. 2011. Considerações sobre o contexto do trabalho docente com tecnologias digitais. In: MACHADO, A. R. (Ord.); LOUSADA, E. G. (Org.); FERREIRA, O. D. (Org). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes.** 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, p. 29-59.

FRIEDRICH, J. 2012. Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras.

GATTI, Bernadete A. 2010. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GOMES, Kátia D. 2011. **Perspectiva e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas.** São Paulo. Dissertação (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL.

KERBRAT-ORECCHONI, C.. 2006. **Análise da Conversação: princípios e métodos**. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. C.; TOSCHI, M. S. .2010. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 9 ed. São Paulo: Cortez.

LEITE, M. D.. 2009. **As diferentes facetas do trabalho do professor. Dos órgãos governamentais à palavra do trabalho**. São Paulo. Dissertação (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL.

LOUSADA, E.G.2004.Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor. In MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel.

_____. 2006. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. São Paulo. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____.BARRICELLI, E. 2011. Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. **Eutomia**, v. 1, p. 224-246.

MACHADO, A. R.. 2005. **Planejar Gêneros Acadêmicos**. MACHADO, A.R. (coordenação); LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. São Paulo: Parábola Editorial.

_____.2005.**Trabalhos de Pesquisa**. MACHADO, A.R. (coordenação); LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. 2007.Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: Guimarães, A.M.M.; MACHADO, A.R. E COUTINHO, A. (orgs.) **O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões Epistemológicas e Metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, p. 77-97.

_____.2007.Por uma clarificação do objeto de estudo ‘trabalho do professor’, in: GUIMARÃES, A.R. M.; MACHADO, A. R. e COUTINHO, M. A. (Orgs.) – **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras.

_____.& BRONCKART, J.P.. 2009. (Re-)configurações do trabalho do professor construídos nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: **O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Anna Rachel Machado e Colaboradores. ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs). São Paulo: Mercado de Letras.

_____.2010. *Ensino de Gêneros Textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho*. In: **Letramento, discurso e trabalho docente**. Organizadora: Silvana Serrani. Vinhedo, Editora Horizonte.

_____. LOUSADA, E. G. 2010. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do *métier*. **Linguagem em (dis)curso**, v. 10, p. 619-633.

_____. LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. O.. 2011. **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras

_____. LOUSADA, E. G.. 2013. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional..**Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. v. 16, n. Especial, pp. 36-46.

MAGALHÃES, M.C.C. 2004. A linguagem na formação de professores reflexivos críticos. In MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

MAINGUENEAU, D. 2004.**Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

MARTON, S. 2005. **Café filosófico: a vida profissional – a workaholic**. São Paulo: Cultura marcas. 1 DVD.

MAZZILLO, T. M. D. F. M. 2006. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MOITA LOPES, L. P.. 2006. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado. In MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p.14-44.

SAUJAT, F.. 2004.*O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama*. In: Machado, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J.. 2004.**Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP. : Mercado de Letras. (As faces da linguística Aplicada)

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. 2004. **O ensino como trabalho**. In: MACHADO, A.R. (org.) 2004. O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel.

SUASSUNA, Livia. 2009.**Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas, São Paulo: Papirus.

VYGOTSKY, L.S.. 2007.**A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** – Org. Michael Cole et al.; tradução José

Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____.1987. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

I. Transcrição do texto oral referente a segunda reunião do grupo de trabalho

1º turno -ANA: (...) porque é::: ... eu citei o caso da turma do quinto ano, a unidade II que aborda a questão da entrevista. eu já tinha trabalhado o ano passado com esse livro e me passou que poderia fazer na prática essa entrevista. depois de termos nos apropriado da unidade em si, no final eu percebi o interesse eh que eles produzam a entrevista... foi aquela loucura...montar grupo, orientar o foco da entrevista, fazer as perguntas com base no foco do trabalho, senão começam a perguntar, o que você come no domingo? porque aqui está abordando bem a questão do trabalho comunitário e aí as crianças mesmo tiveram que elaborar isso.. e eu perguntei, sua mãe faz alguma coisa pela comunidade? sua mãe trabalha em alguma ong? não...então...(???) pode? ah não pode, né, meu tio é policial. mas você acha que ajuda a comunidade sendo policial?ajuda, com certeza ajuda... então vai, concordo. mas eu questionava, eles vinham me perguntar e eu questionava; tinha essa troca. aí, eles perguntaram: e aqui na escola, prô, quem a gente pode entrevistar? - porque vocês não entrevistam por exemplo, a coordenadora pedagógica? - ah pro, é? – eh, eu conheço ela um pouquinho, acho que vocês vão conhecê-la mais e ela faz trabalho comunitário e o trabalho dela aqui na escola também é um trabalho comunitário de certa forma, então, vocês têm que fazer pergunta que vão abrangendo isso. aí eles foram raciocinando, e teve, por exemplo, duas entrevistas com duas coordenadoras, uma entrevista com um professor que eles acham super atuante, que faz trabalho fora com eles, do meio dia à uma hora e trinta; um grupinho vai entrevistar ainda a professora de balé e jazz que é da fábrica de cultura, que é voluntária... um grupinho que veio.., do vô do João... ficou a coisa mais linda..., a entrevista dele, aquele homem bem simples lá do nordeste. e ele, com os poucos recursos dele, manda cestas básicas para toda a família - (um trecho que eu não consegui entender) - ,e falta um grupinho que vai fazer com uma moça que faz um trabalho, ela serve comida para pessoas de rua...

2º turno - VERA: hummm...

3º turno - CÉLIA: então, é interessante, já linkar que a prefeitura está humm.. previu esse tipo de trabalho, né, então houve uma previsão da prefeitura para esse trabalho. até, a discussão para eles...

4º turno - ANA: é que não tenho certeza se é com comida, ou se é outra coisa. ela faz alguma coisa com pessoas pobres, mas eu não tenho certeza se é com comida. eles escolheram ela para fazer a entrevista. achei bonitinho. e ai num primeiro momento nós faríamos em outra sala. eu pensei assim, não, na outra sala?vamos gravar isso daí? por direto na Internet, no youtube. vamos gravar. começamos a gravar. deu problema na primeira gravação, depois eu repeti, deu um probleminha também no aparelho da professora, porque gravamos com celular, que não dá para por no computador, uma menina da quinta série me explicou e eu não entendi nada, tá bom, mas, enfim, Gabriel vamos ter que fazer de novo, ele falou é, pois é, mas vai ter que combinar com a professora, mas eu acho que no final vai ser bom até para o jornal mural. porque o que eu pretendo? vou editar as entrevistas, escritas, vou pegar as partes importantes e o Mateus já começou, aí quando nós retomarmos, no dia 23, pra aula, a gente vai terminar para publicar no jornal, a entrevista, alguns trechos. como...com base nos trabalhos desenvolvidos com o 5º ano B, fizemos as entrevistas com pessoas relacionadas a trabalho de comunidade e tudo mais e os resultados são esses. daí, a gente vai publicar alguma coisa. e isso me deu a ideia do jornal também, de entrevistar vários profissionais. desde a moça que limpa, até o profissional médio, e o profissional médico, professora, advogado. eu queria mexer com eles no sentido deles entenderem que se eles quiserem chegar lá, eles vão ter que se esforçar mais, senão eles vão ficar aqui ou no mediano e eles que podem fazer...a Sandra tem dois filhos bombeiros, eles serão entrevistados, e ela dá o suporte pra fazer isso fiquei super feliz. eu vou filmar, combinar com ela.. os alunos que vão montar a pauta, já pensei em um policial, profissionais de diversas áreas, para colocar no jornal mural. Isso tudo saiu daqui, do caderno de apoio do quinto ano.

5º turno - VERA: então, ahmm... vocês falaram desse trabalhos, e outro trabalho que você fez com o jornal... com a imprensa escrita, né?

6º turno - ANA: é foi assim, esse daqui foi daqui. aí no mesmo período, coincidiu com a sétima serie também estava abordando o tema do jornal. foi na unidade...é tá aqui.

7º turno - ANA: desde o começo, a linha jornalística, eu não havia visto ainda, Vera e, no final, ele orienta uma produção de jornal. quando eu vi, falei, gente que legal. você pode fazer esse jornal aqui. aí eu falei um jornal, aí eu olhei isso aqui você pode fazer um jornal sensacionalista ou um jornal sério ou misturar os dois. eu os deixei livres. a maioria fez sensacionalista. aí o que é que aconteceu... foi bastante produtivo porque eles... eh...eles mesmos perceberam que quando eles faziam uma pauta do jornal, tinha a fala divididinho, o que um vai falando, o jornal ficou bem feito e quando não tinha isso, o jornal ficou muito no improvisado, sem roteiro e eles mesmos... eles perceberam, gostei disso, apesar de eu ter pontuado desde o começo, a pauta, a pauta, a pauta, muitos não fizeram a pauta, mas os que fizeram a pauta e os que não fizeram disseram - professora realmente essa pauta faz falta, hein? perceberam que faz falta.

8º turno - BETH: então eles fizeram na oralidade...

9º turno - VERA: então, agora, essas experiências de vocês..., que.. é interessante pensar em como fazer isso pra gente poder trabalhar com o professor, né? porque são experiências muito boas.

10º turno - BETH: deixa eu entender uma coisa. esse grupo de professores com quem nós vamos trabalhar, é o nosso grupo aqui? ou...ou são outros professores de português?

11º turno - VERA: pode ser...pode ser o próprio grupo aqui. e aliás, no, no, em princípio até poderia trabalhar com o grupo na JEIF, né, e depois, se ficar bom mesmo, a gente levar pra lá...bom isso aí a gente vê... porque ela...isso daí não vai fazer parte desse trabalho, da análise desse trabalho, só que nós queremos uma pauta que nós possamos realmente trabalhar, né, uma coisa que a gente depois possa estar experimentando e ver se é isso mesmo.

12º turno - ANA: depois que eu fiz o curso no ano passado... verificando agora essa situação que aconteceu comigo, eh: eu percebi que tem na formação, nesses encontros de quatro horas, tem que ter uma atividade prática como se os professores fossem como os alunos. porque eu só percebi isso só, quando eu parei e fui estudar o caderno de apoio, entendeu?... até onde está passando aqui “olha gente, isso daqui”, quer dizer, eu não tinha me apropriado muito dele, conhecia pouco, acho que o professor, nessa formação, ele tem que se apropriar do que tem aqui para que ele possa a partir dele ter outras ideias, aí vai...

13º turno - CÉLIA: porque eles devem ter outro olhar... né, então, porque... não sei como é que é feito, porque todo curso de formação, sempre vem na cabeça, assim, toda a parte teórica e a introdução do tema...então, é você mudar o olhar. eu acho que isso que você quer que aconteça, acho que primeiro, tem que desconstruir o olhar. não vou olhar isso daqui como obra funcional só, mas é como um aprendiz...(fala ao fundo)...é exatamente...

14º turno - BETH: você vai ter que ser humilde...

15º turno - CÉLIA: exato,....., você usou a palavra certa.

((várias vozes ao mesmo tempo)).

16º turno - BETH: é a desconstrução...

17º turno - ANA: deixa eu te falar, vou elogiar a amiga aqui, que, com base nesse trabalho conjunto aqui, ela fez um trabalho lindo lá na escola com a pauta do jornal, ela fez um trabalho com o professor de informática, digitaram as falas e o jornal ficou muito mais redondo, mas os erros também, consertou os erros daqui, não foi?

18º turno - BETH: tudo começou com o caderno de apoio. e a gente trabalhando em duas escolas, aprende, o erro de um, a gente leva, na outra tenta consertar...

19º turno - ANA: porque na minha ânsia de querer introduzir e tentar fazer com que eles fossem autônomos, eu deixei para eles fazerem, mas eu percebi que por mais que eu deixe para eles fazerem, e é ao que eu me dedico, tornar o aluno protagonista, enfim, mesmo assim eles...((não foi possível compreender)) um pouquinho...

20º turno - BETH: porque ele ainda é o aluno...

21º turno - ANA: é...ele ainda é...

22º turno - VERA: essa dica pro professor é bacana...

23º turno - ANA: se eu tivesse trabalhado com o professor de informática ficaria melhor.

24º turno - BETH: mas é que, sabe quando o universo conspira a favor? o colega de informática da outra escola, ele está no projeto Ampliar, e é justamente essa área de jornal, então, casou.

25º turno - VERA: é a parceria que a gente faz... né?

26º turno - BETH: é difícil fazer a parceria, porque, veja bem, esse meu colega faz o horário de JEIF diferente do meu. o que dificulta muito o professor também é essa falta de...

27º turno - ANA: por problema particular também...

28º turno - BETH: veja nós trabalhamos juntas, mas não deu tempo dela contar como foi a outra reunião...

29º turno - ANA: não deu tempo, contei por cima... contei indo revelar a foto do jornal mural.

30º turno - VERA: ham, ham... (risos)

31º turno - BETH: eu acho que é assim, a segunda dificuldade, do professor de português, aceitar também o livro, não é questão de aceitar, é que ele se vê envolvido com o livro didático também e como e quando ele vai conseguir trabalhar os dois livros no mesmo ano, ao mesmo tempo. então eu tomei uma decisão, por exemplo, eu tomei uma decisão. um bimestre eu trabalhei as atividades, o outro bimestre eu fiquei só com o caderno de apoio. já existe uma colega minha, que ela consegue assim - na segunda, terça e quarta trabalhar o livro didático...

32º turno - ANA: é assim que eu faço..

33º turno - BETH: e quinta e sexta o livro de apoio. eu não consegui atingir, porque quando chega na quinta e na sexta, eu pego meus alunos que falam comigo - ah, hoje é quinta e sexta? erreí, trouxe o livro didático. era o caderno de apoio?

34º turno - ANA: eu dou nota por isso...

35º turno - BETH: (risos) ... ah, então.

36º turno - ANA: pra mim isso só dura duas semanas.

37º turno - BETH: ela foi mais corajosa... eu trabalhei assim, é...deu uma separada, porque aí rendeu bastante, o caderno de apoio.

38º turno - VERA: certo...

39º turno - BETH: em seguida, foi a semana toda, porque eu percebo que o caderno de apoio, diferente do livro didático, o caderno de apoio realmente precisa do acompanhamento do professor, página a página.

40º turno - ANA: tá perfeito, senão vai fazer exercício por fazer. o efeito que há é a interação entre aluno e professor, ali, o tempo todo, bem dinâmico...

41º turno - VERA: são tempos diferentes...

42º turno - ANA: aí, sabe o que eu faço Beth? quando... no dia que eu defini o caderno de apoio, nunca nas últimas aulas. eles já estão em frenesi e o caderno de apoio vai me obrigar a deixá-los no frenesi, porque eu tenho que mexer com eles - o que você acha? você, você, você...então não funciona na última aula. eu tenho que sempre que por quando é a primeira, segunda, terceira, quarta, não, quarta não que é depois do intervalo; primeira, segunda e terceira... dependendo os dias do caderno de apoio e nos outros dias vai pra gramática, porque daí é uma coisa mais... gramática, interpretação de texto, enfim, porque é uma coisa que, querendo ou não, posso pedir para alguém escrever na lousa e ir interferindo - para sicrano - não mexe aí, ir apagando o fogo, né?...

43º turno - BETH: eu gostaria que chegássemos a um ponto em que nós não tivéssemos dois livros um didático e um de apoio, só um, tudo aqui só no caderno de apoio. aí, esse caderno de apoio teria nota mil.

44º turno - VERA: mas nenhum material... satisfaz.

45º turno - BETH: porque o que o caderno de apoio propõe, veja bem, nesse bimestre todo nos estamos aqui, com o caderno de apoio, não teria dado tempo de fazer o que foi feito do jornal, se tivéssemos que dividir com o caderno...com o livro didático, certo?

46º turno - VERA: dá pra fazer uma parte, né?

47º turno - CÉLIA: só se nós fizéssemos...

48º turno – BETH: não... aqui deu uma parada, né, só que neste bimestre, não tinha nada do caderno de apoio, né Célia?

49º turno – CÉLIA: quando eu peguei as aulas, as aulas eram dela, e ela precisou se afastar, então eu dei o livro didático no primeiro bimestre, aí ela retornou, nós pegamos o caderno de apoio. a gente retomou, como... a Beth falou... foi introduzindo, foi bom.

50º turno – ANA: foi produtivo, eu gostei, porque o caderno de apoio me fez enxergar outras coisas. será que eu teria enxergado, se tivesse envolvida com o livro didático?

51º turno – BETH: para mim, é muito preocupante, porque eu vejo dois livros com conteúdo a ser cumprido e eu gostaria de poder cumprir, porque sei que o nosso aluno precisa muito daquilo. então, isso causa uma ansiedade prejudicial, não positiva. eu posso me programar assim, segunda, terça e quarta, vou ficar com o caderno de apoio, e na quinta e sexta com o livro didático, porém, quando chega na quinta, eu percebo que na quarta não deu conta de cumprir com tudo que eu queria.

52º turno – ANA: mas daí tem que se reprogramar... porque não vai dar tempo...

53º turno – BETH: tem que reprogramar? tem, causa uma...

54º turno – ANA: eu tenho uma agenda. aí eu marco lá, porquẽ não dá...

55º turno – CÉLIA: não dá...

56º turno – VERA: porque não dá mesmo. vai ter que continuar na segunda.

57º turno – ANA: uma coisa que eu já vi que não dá certo mesmo e que eu gostaria de colocar nessa pauta de encontro, não dá certo mesmo, você não interagir com eles para trazerem o caderno de apoio. tem que ter o professor e aluno responsáveis, então, não adianta falar, façam até a página 99, não vai ter efeito nenhum. eles vão responder.. abobrinha, melão, vai ficar tudo sem sentido.

58º turno – BETH: podem até ler pra ver se conseguiram alguma coisa...

59º turno – ANA: e também eu faço questão de fazer a correção compartilhada, sempre, página a página. isso que faz efeito, da apreensão.

60º turno – VERA: maravilhoso... isso daí tem que ser transformado em como vocês vão trabalhar isso... passar para eles. como que vocês fariam isso?

61º turno – BETH: é... você estava falando eu estava pensando uma coisa aqui: mas em quantos encontros nós faremos isso aqui com os colegas professores? você disse apenas horas...

62º turno – VERA: é porque vocês vão focar um dia, porque não vai dar para planejar o tempo todo.

63º turno – CÉLIA: se eu estou entendendo certo, nesse primeiro encontro seria para despertar a curiosidade do professor em conhecer esse material de trabalho e em saber.... ((falas sobrepostas))

64º turno – BETH: para os que não usam, esse é o caso...

65º turno – VERA: mesmo que não usem, como seria conhecer e...se aprofundar..., trabalhar..

66º turno – ANA: eu mesma tive problema. não deu tempo de ler tudo isso aqui e eu sei que aqui está falando para mim que eu tenho que trabalhar com informática...paciência... eu não consegui ler...

67º turno – BETH: sabe de uma coisa interessante...

68º turno – VERA: esse encontro propicia para fazer isso.

68º turno – ANA: exato.

69º turno – BETH: nós estávamos em reunião com os pais e um pai me questionou porque o caderno de português estava em branco e eu expliquei para ele que no próprio caderno de apoio já tinha espaço para os exercícios serem resolvidos aqui mesmo. eu falei para ele chegar em casa, pegar o caderno de apoio para ver até o visto da professora lá, a data em que foi feito, a gente pede para marcar a data, com visto, né, e a gente leva em conta, a gente avalia também o caderno de apoio.

70º turno – ANA: é o principal meio... como é?... a nota principal para mim.

71º turno – BETH: no nosso diário tem até um campo escrito caderno de apoio...

72º turno – ANA: muitos falaram, ah professora, mas eu tirei B na prova, não estou nem aí, porque para mim, o que é importante é o caderno de apoio.

73º turno – BETH: alguns professores podiam perceber que o caderno de apoio nos ajuda nisso, porque pode ser feito ali. agora eu alerto uma coisa, o aluno termina o ano, e de repente não tem onde guardar esse caderno de apoio, a casa é pequena, no próximo ano, pode cair uma questão relacionada com o caderno de apoio do ano anterior. e ele tem que ter em mente que ele precisa guardar como se fosse um curso de quatro anos, ele tem que guardar os quatro volumes, tem que enfatizar para o professor e para o aluno.

74º turno – ANA: tem que criar essa cultura, né...

75º turno – BETH: ...você não pode jogar fora o material do primeiro ano.

76º turno – ANA: mesmo porque vai se aprofundando, porque ele trabalha com gênero. e a gente pode até ajudar a ele preservar o livro, agora você me deu uma boa ideia, eu dei... escrevi uma carta que...(???)

77º turno – CÉLIA: e eu posso falar: gente, tem que guardar.

78º turno – BETH: quando retomam as aulas do começo de ano, eles ficam um período sem o caderno (??)

79º turno – CÉLIA: um mês, faz a revisão, enquanto isso revisa, e como vamos fazer, tragam o caderno de apoio, do que ele aprendeu...eu me sinto muito amarrada, (???) eles me entregaram, mas eu não tenho esse trabalho para mim. eu não tive experiência, porque é o primeiro ano para mim.

80º turno – BETH: eu quis fazer esse ano, mas me informaram que só os professores do ano passado que podiam ir, daí eu não pude ir. eu já tinha até me inscrito.

81º turno – CÉLIA: (???) porque eu não tenho? porque eu não tenho aula atribuída, então, porque eu não tenho aula atribuída, eu não posso acessar ao material?

82º turno – BETH: porque na minha ausência, ela dá o prosseguimento, e se ela fizesse o curso do caderno de apoio teria mais condições. porque mesmo ela não conhecendo, ela fez...

83º turno – VERA: eu também concordo plenamente, mas para esse trabalho específico o seu olhar ajuda muito.

84º turno – CÉLIA: precisaria ter uma comunicação lá, eu já tinha até me inscrito, e a supervisora falou, você não pode ir.

85º turno – VERA: mas acho que foi porque a publicação saiu dessa forma. tem gente que fez agora, e tem gente que não fez no ano passado. agora, hoje, tem o curso do EaD, vai ser pontuado a mesma coisa... acho que assim, essas ideias aqui, trabalhar com o professor, né? acho que são boas. o que precisa aqui? estruturar isso na pauta de um encontro, o que seria trabalhado no encontro, o que vocês acham que seria proveitoso para o professor, qual seria o trabalho, como seria a organização, pensando nessas experiências que vocês têm. claro que não vai dar para trabalhar tudo em 24 horas, então, aí..

86º turno – ANA: e vai ter parte teórica?

87º turno – VERA: não sei, vocês que vão ver.

88º turno – BETH: quem ficaria com a parte teórica, seria alguém de fora, nós ficaríamos apenas com essa parte prática?

89º turno – VERA: até pode, na hora de trabalhar isso com o professor, há possibilidade de ter um apoio...

((vozes sobrepostas))

90º turno – VERA: há a possibilidade de ter uma assessoria se vocês quiserem, mas, não necessariamente, vocês precisam, pode ser eu mesma...e vocês, juntas. o que é importante agora é o planejamento, o que vai ser feito, o que vai ser trabalhado.

((comentários))

91º turno – ANA: estou pensando assim, a colega não faz... e uma outra, como vamos fazer a jornada pedagógica...

92º turno – VERA: pode ser também num encontro nosso, lá...depois a gente vê. Esse problema fica para depois. o que precisamos ver é o planejamento, a pauta.

93º turno – ANA: o que não sei é quais são os itens, tem a boa vinda, eu lembro mais ou menos a estrutura de uma pauta...

94º turno – VERA: ela tem que ter a fala de vocês, vocês que vão ensinar nossos colegas professores a fazer uma entrevista.

95º turno – ANA: podemos começar com uma boa vinda, e passar trechos dessa entrevista.

96º turno – CÉLIA: acho que não é ensinar a fazer entrevista...

97º turno – BETH: é ensinar a usar o caderno

98º turno – CÉLIA: acho que é reconstruir o olhar....nessa palavra, como professor, eu vou falar aquilo que eu observo, vai mostrar o que, isso aqui eu já sei, eu já fiz o ano passado, acho que o primeiro desafio é, te ensinaram a olhar para isso de outra maneira? acho que a primeira coisa é desconstruir esse olhar embasado, é como? pelo lúdico, não entendo de outra forma. não tem como fazer de outra forma.

99º turno – VERA: é para um grupo...

100º turno – BETH: não, é para o grupo, mas a gente vai pegar uma pessoa para ver...

101º turno – ANA: e quem é essa pessoa também?

102º turno – CÉLIA: eu nem diria 90, 99% , porque as pessoas já vão para o curso, primeiro que já achando chato, vamos falar a verdade? eu tenho que ir para o curso, para falar aquilo que eu já sei...

103º turno – ANA: por isso que eu queria inserir aqui... a jornada pedagógica

104º turno – BETH: a jornada pedagógica já tem a pauta, quatro horas...

105º turno – ANA: (???) eu acho também...

106º turno – CÉLIA: mas eu acho que já pode ir direcionando para esse foco.

107º turno – BETH: fazer a entrevista, sem falar nada...

108º turno – ANA: acho que o que me causa mais angústia com os alunos, e você deve sentir isso também, como professora de português, quando eu pego um tema, aí eu vejo bastante erros. vou corrigir os erros de português, mas não poderia ser resolvido na ciências?esse problema na matemática, como eu posso conversar com a matemática, como eu posso fazer esse aluno compreender que matemática, português e ciências conversam entre si? e que não é só português que tem que se preocupar com isso.

109º turno – CÉLIA: aí, eu volto para a escola particular. na escola particular, nós tínhamos tudo fechadinho, sempre com o livro didático ou apostila, então, esse momento de interdisciplinaridade do discurso não havia na prática. quando alguém coloca o livro didático, isso me preocupa, eu sou muito de trabalhar o projeto, porque no projeto, eu trabalho meu aluno no gênero, eu trabalho o conhecimento interdisciplinar. então, quando a gente é engessado, alguém vai falar, ah,mas isso é para o professor de português corrigir. entendeu? então, é uma coisa que tem que desconstruir, então, esse olhar para o caderno de apoio, para a parte prática, acho que a gente pode introduzir para o colega a ideia que ele pode trabalhar com outros gêneros, porque ele sabe dessa obrigatoriedade de trabalhar o livro didático. como eu estou chegando agora e eu vi uma ou outra coisa, mas eu sei, dentro do livro didático, também por conta de vir da escola particular, o gênero jornalístico, ele era pertinente e deveria ser abordado em algumas séries, sétimo ano, oitavo ano, tinha muito a questão do gênero, nono ano, também tinha muito a questão do gênero jornalístico com resenhas, artigos de opinião, então, dentro dessa questão, a gente conversa com as outras disciplinas. voltando aqui para a pauta, tem uma coisa de desconstrução total e aplicabilidade disso, para o professor sentir que ele pode falar de história dentro da língua portuguesa. quando ele estar falando de historia em língua portuguesa, ele vai estar não só auxiliando esse aluno na redação mas no conceito que ele pode formar com o professor. é obvio.

110º turno – ANA: quero falar da minha angústia, muitas vezes, os textos, eu lembro da época que eu estudei, no quinto ano eu já tinha visto isso, e eles nunca ouviram falar. é claro, porque a nossa realidade não é a mesma deles. a gente tem que partir desse pressuposto. nosso aluno, infelizmente, e não vou discutir essa questão, nós tínhamos muito mais embasamento do que ele tem...

111º turno – BETH: existe um projeto de ler e escrever em todas as (matérias?) na fase dos dez anos...desde 2006, português, matemática, ciências e ainda não aceitou essa ideia.

112º turno – BETH: ainda existe?

113º turno – VERA: existe

114º turno – CÉLIA: eu gostaria muito de fazer... como a gente faz pra fazer?

115º turno – ANA: acho que está tendo. ler e escrever em todas as áreas do conhecimento. por isso que a Cristina insiste em todas as reuniões, que todos professores auxiliem a professora de português, com aqueles alunos que têm dificuldade na leitura e na escrita, não importa em qual área aquele professor se encontra, mas ele tem que estar.. e ele pode e deve...

116º turno – CÉLIA: claro que não, porque vai mexer em egos.

117º turno – ANA: esse daí está pensando, mesmo que a gente saia do grupo, dá para a gente discutir essa pauta com os professores do ciclo um, que são multidisciplinares e trabalham com tudo.

118º turno – BETH: E usam o caderno de apoio... E usam o caderno de apoio de matemática ou só português?

119º turno – VERA: só português, o que seria mais favorável, trabalhar isso com os professores de português, porque daí você trabalharia na DRE, e você trabalharia com tudo.

120º turno – ANA: como introduzir?

121º turno – VERA: então, se vou trabalhar com a pauta que foi pensada por vocês, que foi organizada por vocês, porque vai ter o olhar do coletivo de professores que são vocês. fechou?

122º turno – BETH: fechou, trabalhar com gênero jornalístico.

123º turno – CÉLIA: acho que num primeiro momento, se a gente vai trabalhar com gênero jornalístico, até por conta do que está no texto, está bem pertinente, porque, às vezes, a gente chega aqui e fala, vamos trabalhar o jornal, e daí, você abre um livro. Isso não é jornal, é um livro. então, a gente espalha os jornais num primeiro momento. de que forma vamos estudar o gênero? existem vários modos, existe a resenha, existe a entrevista, existe a reportagem, a notícia, então, são muitos gêneros, então qual o gênero que vamos trabalhar? são muitos...

124º turno – ANA: são muitos, os alunos não sabem o que têm nem eu, você sabe porque é jornalista.

125º turno – ANA: são muitos os gêneros. quando eu trabalho com meus alunos, eu tenho a oitava, e começo, vocês sabiam que Machado de Assis, antes de escrever o livro, ele publicava no jornal? você sabia que o livro de Jose Alencar era feito no jornal, capítulo por capítulo, então, é bom para eles se apropriarem também.

126º turno – BETH: é bom mesmo.

127º turno – CÉLIA: outra coisa, vou sugerir, ninguém fala nada, entrou, espalha esses jornais.

128º turno – ANA: você está pensando isso para o professor?

129º turno – CÉLIA: é. espalha esses jornais, de várias visões, Folha, Estadão, se conseguirmos de outros estados, também. estou falando... eu não tenho a vivência de vocês com eles. então, espalha os jornais.

130º turno – BETH: no mesmo dia?

131º turno – CÉLIA: e aí deixa lá. nós vamos trabalhar com esse material. vamos formar o grupo, o grupo vai ser formado como? a gente faz uma coisa lúdica mesmo, daí, formou o grupo, e o grupo, agora escolha um dos materiais. mas que material? o monte de jornais, revistas, não sei como vamos formar isso. e agora? agora folheia. agora pega o jornal e folheia, o que você está vendo? o que você enxerga aqui? EU estou cansada de manusear isso, estou cansada de ler. mas veja, não olhe apenas, porque ele tem essa disposição, porque é dividido em cadernos, e aí, depois, de acordo com o que decidirmos, qual gênero vamos trabalhar, e podemos até perguntar para eles, ou pedir para eles procurarem. ah, mas aqui só tem reportagem... não. aí, tem artigo de opinião.

132º turno – VERA: só tem que linkar com o que vai trabalhar aqui. é entrevista?

133º turno – BETH: aqui já tem como faz a montagem do jornal.

134º turno – CÉLIA: aí é outra coisa.

135º turno – VERA: então, vai ser entrevista?

136º turno – ANA: deixa eu falar uma coisa, peguei o jornal que chegou e levei para a sala. Falei, lembra que falei para vocês verem o jornal da Globo? agora vamos comparar como o jornal escrito colocou a notícia. foi super produtivo.

137º turno – BETH: apresentar para eles os gêneros.

138º turno – CÉLIA: entrevista não é difícil. vai que no jornal do outro não tem entrevista.

139º turno – ANA: daí pegaria as revistas.

140º turno – BETH: seria a entrevista.

141º turno – ANA: até comentar o debate, que vai ser levado para os alunos, porque acho que isso é pertinente também, porque numa revista tem muito mais entrevista do que no jornal? por que isso acontece? que olhar que tenho que ter?

142º turno – BETH: porque você tem a semana toda para investigar.

143º turno – VERA: a atividade que vai ser desenvolvida vai ser (???) agora, precisa saber como vai ser apresentado o trabalho. primeiro, tem que ficar claro, qual vai ser o objetivo do encontro.

144º turno – BETH: o objetivo do encontro seria a utilização do caderno de apoio na sala de aula, não?

145º turno – VERA: não, esse seria o foco do curso.

146º turno – ANA: o objetivo é fazer com que o professor se aproprie de modo adequado, para que o aluno conheça os gêneros textuais, ou não? de forma mais abrangente da coisa. o professor não precisa se limitar ao caderno de apoio. eu mesma percebi como o caderno de apoio pode servir de trampolim para que seu aluno venha a conhecer outros gêneros e trabalhar esses gêneros de maneira autônoma.

147º turno – BETH: conhecer outros gêneros.

148º turno – ANA: isso, porque quando eu comecei a falar de resenha no fim do ano, teve umas produções bem pobres. agora que ele já está vendo o porquê da resenha, eu estou falando, eles fazem muito melhor do que no ano passado, porque agora eles entenderam o objetivo, mas sem falar o principal, sem falar tudo. tem que deixar o mistério, tem que entender mesmo e de fato é um processo mesmo.

149º turno – VERA: ele traz no finalzinho...e vai para um aprofundamento..

150º turno – CÉLIA: mas quando você está trabalhando, você pode se perder, porque alguns conhecimentos que estão aí, dependem de outros conhecimentos, você tem que dar essa parada, para depois continuar...

151º turno – ANA: por exemplo, na carta de reclamação, tem que usar o Vossa Senhoria como pronome, eles não tiveram pronome, traz o caderninho de pronomes de tratamento para dar continuidade, porque os alunos não conseguiam nem ler.

152º turno – CÉLIA: eu nunca vou usar o Vossa Eminência na vida, então... eu posso até saber que ele existe, mas...

153º turno - BETH: mas precisa de uma ou duas aulas, esse usa, esse não, para que funciona... eles pararam muito no requerimento...

154º turno – BETH: (???) a gente tem que mesclar aquilo que se constrói e aquilo que (???)

155º turno – ANA: a gente tem que (???) o que é Vossa Excelência?presta atenção, o Vossa Excelência é usado para quem? é uma autoridade, você tem que usar o pronome específico... aí vai, você tem que dar uma mastigada nisso.

156º turno – VERA: esse, está bem claro, (???) quando você vai olhar o contexto de produção, conteúdo temático, quando você está trabalhando o (???), então, isso daqui é uma coisa (???) agora, no nosso planejamento de um dia, eu vou falar sobre isso, mas eu preciso focar no que eu vou trabalhar mesmo, porque se eu vou trabalhar essa questão do reconhecimento dos gêneros, eu não vou chegar aqui, nesse encontro, ou se eu quero trabalhar com isso, então vamos ver, aí eu consigo. eu preciso ter claro qual o objetivo.

157º turno – ANA: esse encontro é mais para os professores abrirem as oportunidades de trabalho a partir do caderno de apoio.

158º turno – CÉLIA: ele vê o caderno de apoio como apoio e não como monitor, que ele precisa cumprir...((risos))

159º turno – ANA: por isso que ele tem que observar as possibilidades que ele tem para trabalhar, o que ele pode agregar, o que ele pode. essa experiência dele fazer a sua prática, de praticar que vai trazer os elementos de apoio...

160º turno – BETH: depois que a gente fizer esse momento lúdico, daí, não falamos nada, sem instrução nenhuma, nós solicitaríamos que eles fizessem em grupo, uma pauta de entrevista, como teatrinho e eles demonstrariam

161º turno – ANA: dois grupos poderiam procurar os gêneros no jornal, dois outros grupos estariam com a entrevista.

162º turno – CÉLIA: não, todo mundo tem direito a brincar com o lúdico e depois fazer o que vem na cabeça dele. com base nisso, eles vão apresentar. depois da entrevista, que eles fizeram sem olhar nada, a gente abre o caderno de apoio e vai analisando as produções que eles fizeram dentro dos critérios do caderno de apoio. aí dá para reconstruir, não dá?

163º turno – ANA: eles vão ter as dificuldades, se não estou enganada, eles já vão partir do ponto que sabem, né? a entrevista, o jornalista, quando vai entrevistar, ele tem todo o conhecimento daquela personalidade que ele está entrevistando. eles sabem tudo da vida da pessoa e como a vida da pessoa influenciou na comunidade, porque aquele trabalho é relevante. eu não vou com perguntas pré-concebidas. eu parto do que o outro me oferece.

164º turno – BETH: não sei quem assiste o programa A Máquina, o cara é fantástico, ele faz exatamente como você falou, ele faz perguntas para o entrevistado...

165º turno – CÉLIA: eles iriam fazer, não seria preconceituoso, e a base seria o grupo de apoio, por exemplo, seu grupo avalia o meu com base no caderno de apoio.

166º turno – ANA: a única coisa que a gente poderia pontuar, o entrevistado seria (???), isso me obrigaria a, como estamos em grupo, então, vamos lá, o que você faz da vida? por que sua vida é mais interessante de ser abordada do que a dela? eu tenho que ter até o foco do que é notícia para mim.

167º turno – BETH: mas você acha que dá tempo? porque essa introdução do lúdico seria meia hora.. as instruções, meia hora.

168º turno – CÉLIA: porque para eu achar se sua vida vale a pena ou não, você precisa falar comigo. nos precisamos ouvir o outro. eu vou estar ouvindo o outro.

169º turno – BETH: essa parte de ouvir vai dar quanto, uma hora?

170º turno – ANA: acho que sim, depois eles produzem e comentam.

171º turno – CÉLIA: vamos pensar em ordem aqui. dá para fazer o lúdico e a conversa. primeiro, meia hora, ler... dividir os grupos, essa divisão é aleatória?

172º turno – VERA: pensa assim, como é a abertura do dia?

173º turno – BETH: como ela falou, tem que ser uma coisa assim, os jornais todos espalhados lá...

174º turno – CÉLIA: porque eles estão acostumados numa formação a chegar, sentar e passam a pauta e eles iam chegar, na minha cabeça, como uma sala de leitura, com almofadas, jornais e revistas, eles vão brincar com aquilo.

175º turno – ANA: como uma sala de leitura mesmo, para tirar essa ideia de formação...

176º turno – BETH: vai ser uma boa mesmo.

177º turno – ANA: quantas salas nós vamos ter, uma só?

178º turno – VERA: uma só, porque nós temos que pensar no formador... ah, para transitar?

179º turno – CÉLIA: é porque para produzir, eles precisam de mesas...

180º turno – VERA: ah, mas a sala é grande, dá para fazer tudo.

181º turno – CÉLIA: mas a questão do tempo, vamos arrumar aqui...

182º turno – VERA: não, o espaço é grande, dá para todo mundo...

183º turno – CÉLIA: eu já proporia duas salas, porque, eu quero que eles fiquem à vontade, uma é a sala de leitura e eles transitariam...

184º turno – VERA: dependendo do dia, até tem. tem dia que não, mas você pode usar o grande auditório, porque um grupo de 25 não precisa de um grande espaço assim, e você divide, aquele lado ficaria para isso...

(1:00hora)

- 185º turno – BETH:** acho que não precisa falar nada...
- 186º turno – ANA:** não, é a questão de tempo, sei lá, meia hora...para começarem a se organizar?
- 187º turno – BETH:** meia hora
- 188º turno – ANA:** a outra meia hora é para a entrevista
- 189º turno – CÉLIA:** única coisa, é que temos que ter um direcionamento, vamos trabalhar com gênero...
- 190º turno – BETH:** E nos temos também que dar... da entrevista. Vai ser uma pessoa?
- 191º turno – ANA:** quando você fala para os alunos, vocês vão fazer entrevista... ah, entrevista.
- 192º turno – BETH:** uma pessoa ligada a Ong.
- 193º turno – ANA:** eu não sei se ele vai entrevistar uma Ong. eu preciso partir do que ele conhece, saber o que ele sabe sobre entrevista para eu poder trabalhar o gênero. então, ah professora vou entrevistar ele... explica para ele.
- 194º turno – BETH:** existem pessoas que trabalham com uma Ong.
- 195º turno – ANA:** a base , e se eu não conheço ninguém da Ong.
- 196º turno – CÉLIA:**eu acho que a própria disposição do material na hora do lúdico já vai dar o direcionamento. ali vai ter revistas que abordam a sexualidade, política. acho que fica mais objetivo, aborda apenas...
- 197º turno - BETH:** o que eu digo, é que nós não devemos dar muitas instruções. nós vamos trabalhar com o gênero entrevista. a partir de então... ah, entrevistar quem?
- 198º turno – CÉLIA:** única coisa vai ter que fechar para ver o que é, mostrar o trabalho, o que é que tem que ter num gênero entrevista.
- 199º turno – BETH:** o que é pontual, até mesmo para ver se eles estão tendo essa percepção de, se a entrevista vai ser com você, uma jornalista, seria interessante entrevistar, por que você fez jornalismo?
- 200º turno – CÉLIA:** mas eles vão perguntar, entrevistar quem?
- 201º turno – BETH:** quem vai ser entrevistado?
- 202º turno – ANA:** como é professor, eles vão querer as instruções.
- 203º turno – BETH:** quem entrevistar? não sei, nós temos tanto tempo, dentro desse espaço.
- 204º turno – VERA:** vocês se organizem.
- 205º turno – VERA:** a solução que vocês derem.
- 206º turno – BETH:** temos quanto tempo? agora, a montagem da entrevista, no mínimo, meia hora.
- 207º turno – VERA:** para tudo, né? fazer as perguntas e apresentar.
- 208º turno – ANA:** agora nós já gastamos uma hora e meia, é isso? o lúdico, meia, meia hora para montagem da entrevista e mais meia hora... não. mais uma hora para se apresentarem... é isso?
- 209º turno – CÉLIA:** então mas espera aí, dentro dessa meia hora eles já vão fazer as perguntas e já escrevendo... as respostas...
- 210º turno – ANA:** sim. sim.
- 211º turno – CÉLIA:** ... as respostas... pergunta e já escreve...
- 212º turno – ANA:** não, a resposta... a resposta vai ser ao vivo. a entrevista vai ser a vivo, igual as crianças fizeram. não precisa nem escrever, de preferência é gravado. todo mundo tem celular que grava.
- 213º turno – CÉLIA:** daí é uma interferência...
- 214º turno – BETH:** não, eu não falaria nada...
- 215º turno – CÉLIA:** porque daí, o professor...o foco não é... como o professor vai trabalhar com isso?
- ((sem compreensão))
- 00:05min.

- 216º turno – VERA:** então, aqui posso continuar normal?
- 217º turno – BETH:** daí, já teríamos algo para introduzirmos no caderno de apoio.
- 218º turno – ANA:** é porque tem que voltar para o caderno de apoio. eu só não acho necessidade de gravar a entrevista
- 219º turno – CÉLIA:** eu acho essencial, por quê? como nós vamos discutir sobre algo que foi concluído por eles, e nós não temos nada escrito, pode ser que demore muito...
- 220º turno – ANA:** não, eu concordo com a gravação, mas é o tempo. eu não estou conseguindo imaginar em uma hora todos gravando...
- 221º turno – CÉLIA:** a câmera fica ligada e está gravando...
- 222º turno – ANA:** não vai ser câmera, vai ser celular...
- 223º turno – CÉLIA:** seja o que for. a gravação é para depois você ouvir o que o outro diz, é que depois você vê o que é relevante no discurso do outro...
- 224º turno – ANA:** não, nesse momento, ela não está pensando na redação, ela está pensando em gravar, para nós verificarmos se a entrevista realmente aconteceu, se teve uma pergunta, uma resposta...
- 225º turno – BETH:** para mim, por que seu olhar é outro. o olhar de um jornal escrito e aquilo que é efetivamente...
- 226º turno – ANA:** não, mas eu não estou falando de gravar em vídeo.
- 227º turno – CÉLIA:** não precisa mostrar, porque durante uma gravação, o cara vai falar abobrinha, vai dar risada, você vai ter que retomar. o que vai fazer com que eu tenha noção de que o cara entendeu o que realmente quero é na hora que ele pegar toda a abobrinha que o outro falou, e dizer, isso não, isso serve, e agora vou...
- 228º turno – BETH:** Vera, você não está gravando a gente? lá, são vinte e cinco pessoas, no celular, a voz não sai clara
- 229º turno – ANA:** se nós fossemos decidir que faríamos isso mesmo, teria um direcionamento nosso, a gente não mostraria na hora do lúdico. então, pessoal, para otimizar o tempo, nós vamos gravar as entrevistas.
- 230º turno – BETH:** quando eles estão fazendo grupinhos...
- 231º turno – CÉLIA:** exato. a gente tem que focar no olhar do aluno...quando o aluno propõe o direcionamento para ele fazer, ele vai só escrever o que o cara falou, outro aluno vai gravar, quando ele trouxer, vai trazer só pergunta e resposta literalmente. o outro vai trazer gravado inteiro e o outro vai editar, trazer reduzido. daí é a hora de sentar com o aluno e dizer, tem esse gênero, e isso funciona...
- 232º turno – ANA:** mas isso dá para fazer, eu entendi tudo que você está falando e apliquei por acaso. teve grupo de jornal que editou, teve grupo que não editou, teve grupo que escreveu a pauta, e a interferência disso... aí, o fator da avaliação dos professores em relação as entrevistas, daí, sim, a gente poderia entrar um pouquinho no caderno de apoio. essa entrevista aqui, como ela poderia ter sido feita para atingir esse objetivo aqui? ela atingiu? eu acho que aí reconstruía alguma coisa que eles tinham...
- 233º turno – BETH:** ela está falando que é para que o próprio grupo avalie. ele vai verificar...
- 234º turno – ANA:** não precisa dizer que é preciso gravar, tem grupo que vai querer e outro não.
- 235º turno – BETH:** nesse período de gravar, de quatro horas...
- 236º turno – ANA:** a dificuldade do aluno e como ajudá-lo? como nós vamos discutir no final? qual o melhor modo, como o caderno de apoio vai sinalizando... meu grupo gravou, o meu não, a gente podia ter gravado.
- 237º turno – CÉLIA:** você acha que é melhor assim? não entendi o que você quer dizer, é melhor dar uma hora para o lúdico e uma hora para eles fazerem as perguntas e resolverem se grava ou não grava e vem com a redação, o trabalho pronto?
- 238º turno – VERA:** a redação, não é necessária no momento, não dá tempo.
- 239º turno – BETH:** eu acho que não dá. depende da organização do grupo
- 240º turno – CÉLIA:** daí tem que ter a gravação, sim
- 241º turno – ANA:** mas deixem eles resolverem.

242º turno – BETH: vamos fazer assim, meia hora para o lúdico e uma hora e meia para eles se organizarem, ver quem do grupo vai ser entrevistado, fazer as perguntas e a gravação ou não para eles apresentarem...

243º turno – ANA: até depois, o caderno de apoio...o que é interessante. o que é relevante

244º turno – BETH: então, a definição do entrevistado, quem vai ser, as perguntas...

245º turno – VERA: o que a gente não pode perder é o objetivo. fazer com que o professor descubra as possibilidades que ele tem para trabalhar esse gênero especificamente que escolhemos, não é esse o foco? quando eu tive a oportunidade de estar no lugar do meu aluno, quais as dificuldades que eu tive? e o que a minha experiência fez para resolver os problemas que se apresentaram para mim.

246º turno – ANA: pode ficar assim: meia hora, lúdico, uma hora e meia para a definição do entrevistado, quem vai ser, perguntas propriamente ditas. 15 minutos do café. retorno: como seria?

247º turno – BETH: não pode perder, para não ficar chato, a entrevista tem que ser repetida para não ficar chata.

248º turno – ANA: retorno: apresentação do produto final dele, quanto tempo?

249º turno – VERA: não pode ser um grupo grandão, tem que ser pequenos grupos.

250º turno BETH: tem que ser pequenos grupos, porque naquele retorno que a gente fez..

251º turno – ANA: cinco pessoas?

252º turno – CÉLIA: acho que dá?

253º turno – BETH: daí você acha que a gente já fala ao professor, coloque-se no lugar do seu aluno e veja quais suas dificuldades?

254º turno – ANA: dificuldades e problemas que eram para dar uma solução a um problema que era a confecção de uma entrevista.

255º turno – BETH: ela deu uma ideia boa aqui que é: todos os grupos estarão com uma ficha avaliativa? com perguntas que nós teremos que bolar. se a pergunta for coerente....

256º turno – BETH: passa pelo caderno de apoio, essa ficha avaliativa?

257º turno – ANA: não do caderno de apoio, mas é uma introdução ao caderno de apoio.

258º turno – CÉLIA: tem uma coisa aqui. as perguntas estão feitas, como é que foi essa oficina

259º turno – BETH: é o mote para mostrar o caderno de apoio para esse professor

260º turno – ANA: então, assim, na hora do retorno, a gente já dá a ficha com as perguntas de avaliação para eles irem preenchendo, sem falar no caderno de apoio

261º turno – BETH: daí você vai ver se eles conhecem o material de apoio ou não.

262º turno – ANA: daí já foram 2:00h45m...

263º turno – BETH: pode ser que alguém fale, ah, do caderno de apoio e pode ser que não

264º turno – ANA: Mas essa ficha do caderno de apoio está em cima das perguntas do livro de poesia: A casa de Frankenstein.

265º turno – CÉLIA: mas todos eles tem fichas de avaliação, eu lembrei. acho que é o profissional. por que? o outro vai ver as perguntas e ler as respostas.... eu como professora de português (???) e quando nós abirmos, ele vai compartilhar as dúvidas, as expectativas... aí, sim, a reflexão, quando vocês produziram vocês se sentiram no lugar do aluno.

266º turno – BETH: tem pouquíssimo tempo.

267º turno – ANA: duas horas e quinze, estou até contando a mais.

268º turno – BETH: três horas e quinze.

269º turno – ANA: aqui, deu com retorno, apresentações e fichas de avaliação, vai dar pelo menos uma hora. daí já vai ter dado 3 horas e 15 mi de curso. nós vamos ter 45 min para jogar o caderno de apoio e jogar o resto.

270º turno – VERA: o que o caderno de apoio poderia... fazer essa troca aí. não é pouco tempo?

271º turno – CÉLIA: desde o começo eu estou falando que poderia ser sem gravar, porque o tempo é curto, e a Vera falou que é necessária a redação.

272º turno – VERA: não, não...

273º turno – BETH: aí eu já não sei.

274º turno – ANA: só se reduzisse um pouco aqui...

275º turno – BETH: porque nós não vamos estipular quantas perguntas, né...deixa à vontade?

276º turno – CÉLIA: tem que deixar

277º turno – ANA: tem uma hora...a gente vai pedir para os colegas levarem o caderno de apoio e vamos falar assim, abram, por favor seus cadernos de apoio do sexto ano na página 60. você vai ver que tem uma avaliação. a gente tem que mostrar na prática. tem lá, é possível fazer a avaliação da entrevista. abram na página 59, página 55, notou?

278º turno – VERA: o outro volume vinha em dois e esse é um só.

279º turno – CÉLIA: eu até ia te perguntar, esse é igual?

280º turno – VERA: é a mesma coisa, só que eles fizeram um volume só...

281º turno – BETH: não, tirou conteúdo sim.

282º turno – ANA: (???) quais as dificuldades que tiveram na produção desse gênero, quais os problemas que vocês encontraram, quais as soluções encontradas e como isso pode ser trabalhado em sala de aula, porque também tem que levar o professor a refletir, a partir do caderno de apoio e do que ele proporciona.

283º turno – BETH: a gente pode falar também, na página x do caderno de apoio, né?

284º turno – CÉLIA: o que o professor, com essa base, diante desse livro, como ele, sem um conhecimento, só com aquilo que ele sabe, como ele poderia sair dessa situação, como ele tiraria o aluno dessa situação...

285º turno – BETH: tá, então, como solucionar o problema, daria... como você falou?

286º turno – ANA: como você usaria com o caderno de apoio, qual sua vivência, enfim.. e como conduzir o aluno, eles vivenciaram, como levar ao aluno, como trabalhar isso em sala de aula, o que esse caderno de apoio desperta como apoio, como contribui. você trabalhou de um jeito, eu trabalhei de um jeito diferente, o caderno de apoio me proporciona isso?

287º turno – BETH: olha na página 76, você sabe como é uma entrevista pingue pongue? é aquela entrevista que faz a pergunta e tem que vir uma resposta rápida e curta, aqui o caderno de apoio ajuda o professor, olha: uma entrevista serve para que? o entrevistado é alguém que? o entrevistador é alguém que...o que se deve evitar na entrevista...

288º turno – ANA: então, seria na última uma hora, cada grupo teria uns dez minutos, e nos últimos dez minutos a gente poderia colocar essa parte

289º turno – CÉLIA: essa parte aqui mostra, página 75, pelo pouco tempo que os professores terão para fazer, a entrevista ficará meio no blábláblá, e aqui está mostrando o que não pode faltar na entrevista, o que se deve evitar na entrevista...

290º turno – BETH: por que não colocar tudo em uma pergunta?

291º turno – ANA: não, não... a gente pode mostrar que o caderno de apoio está aqui, este é o final da entrevista.

292º turno – CÉLIA: o livro de apoio, ele constrói e reconstrói toda hora. pode ser usado tanto no começo ou no final.

293º turno – ANA: eu sempre pergunto para meu aluno, o que é um entrevistador? depois que ele passou por todo o processo, eu faço a mesma pergunta, o que é um entrevistador, ele terá resposta diferente, porque a vivência mostrou. aquele que faz as perguntas, pô, você não sabe? e no final ele vai falar além do que faz as perguntas, o que conhece o que fala.

294º turno – BETH: então.. como se sentiram no papel de aluno, as dificuldades e como vão transpor essa situação para a sala de aula. partindo do pressuposto que o aluno não tem a vivência que você tem, né?

295º turno – ANA: eu pus, finalizando: questionário da página setenta e cinco, setenta e seis, perguntas divididas por grupo... mas não precisa escrever não...

296º turno – BETH: compartilhamento das vivências...

297º turno – ANA: tem que retomar, não está fechado. tem que rever a página setenta e cinco, tem outras páginas boas também.

298º turno – CÉLIA: então, vou por aqui, exemplo, tá? perguntas divididas entre o grupo...

299º turno – BETH: nós estamos sendo garotas propaganda do caderno de apoio.

300º turno – ANA: para fazer a retomada...

II. Transcrição do texto oral referente a terceira reunião do grupo de trabalho

301º turno – BETH: que engraçado, né,...cada escola varia o tempo... já era para eu ter começado na minha escola...mas só porque ainda não conseguiram comprar ainda o bendito mural... mural mesmo...tem que esperar a verba... tem que esperar o marceneiro que vai fazer... sabe essas coisas? Já estamos em outubro...

302º turno – VERA: pode usar até a parede...

303º turno – BETH: ...eu falei...vou pendurar aqui na parede... não me deixaram... não me deixaram, eu falei... olha... sexta-feira... na última reunião...eu falei assim pro colega...Luis... se eu começar a pendurar as coisas você não vai ficar chateado?...você não vai sentir que estou passando por cima de você?...ele falou... não Valéria, tá... tudo bem...até vou ver uma maneira de você estar encontrando uma maneira da coisa começar a andar... porque outubro já está aí,... quase novembro ... os alunos vão embora e não vai ter nenhuma . já aqui, não, graças a Deus a coisa... usa aquele anto ali, então plec, plec, plec... vai ficar fácil de falar da experiência mesmo...nesse momento... esse encontro.. não é como uma aula que a gente está dando... e você não precisa pensar... que porque você entrou em 2009... é bem menor do que aquele que já tem vinte e cinco anos de prefeitura...

304º turno – ANA: não, mas eu nem penso nisso...é que eu não gosto disso, de ficarem julgando... eu não gosto mesmo, né..., ninguém gosta, aliás ((vozes sobrepostas))

305º turno – BETH: eu não gosto de ser avaliada, terrível né?...mas eu não ligo não...

306º turno – ANA: Num ponto é bom...

307º turno – BETH: eu sou humilde pra receber uma crítica...

308º turno – VERA: mas o interessante é isso, pra gente mesmo olhar a gente...

309º turno – ANA: por exemplo... as pessoas veem que não é porque é novo que não podem fazer o diferencial... ((vozes sobrepostas))

310º turno – BETH: pode...

311º turno – ANA: ... e também que o caderno de apoio pode ser visto e revisto constantemente...até pensei sabe assim, realmente... se for vigorar essa ideia do tablet...poxa... já pensou se tivesse o caderno de apoio online... por exemplo... anualmente...porque nós quase estamos chegando na copa do mundo de dois mil e catorze e tem o caderno de apoio que ainda está falando da outra...

312º turno – BETH: da outra copa...

313º turno – CÉLIA: então é uma forma de você otimizar... e não usar mais papel... diminuir o uso do papel... e atualizar...

314º turno – BETH: o tablet está chegando mesmo, né?

315º turno – VERA: sim, foi comprado, mas acho que só para o professor...

316º turno – BETH: porque a gente só tá preocupada com o transporte de uma sala pra outra... a colega que foi lá na DRE fazer a capacitação...disse que entre as colegas mesmo...as duas derrubavam ele na hora...

317º turno – VERA: isso acontece, né?...

318º turno – BETH: vai acontecer na sala de aula com trinta e sete alunos...

319º turno – VERA: é a mesma coisa se você brigar com a criança porque ela quebra o braço da boneca... tem que deixar brincar...

320º turno – BETH: é... deixa na caixa...ai...vamos partir pra prática?...

321º turno – VERA: porque também falta pouco, não é?... só colocar os recheios..., só né? Porque está pronto...

322º turno – ANA: você falou de que revistas aqui? a gente não pensou em...é:... o ideal seria revistas do mesmo período, né ...a gente pensou em estados diferentes...

323º turno – BETH: ((para a pesquisadora)) você pode correr atrás desse material? Essa não é nossa parte?

324º turno – VERA: se você tiver alguma coisa assim..., mas tem muita coisa...

325º turno – BETH: ...que dia vai ser essa apresentação?

326º turno – VERA: tem que pensar, né... um dia em que vocês três possam...

327º turno – BETH: trinta e um de fevereiro...((risos))

328º turno – VERA: ((risos))

329º turno – BETH: ...aonde nós vamos te encontrar no dia? Fala aí ... não... porque eu estou falando isso...porque tem que ser do mesmo período.. então... você vai ter que se organizar pra procurar o material...daqueles dias...

330º turno – VERA: vocês acham que daria para...?

331º turno – ANA: o período pode ser em um mês... a gente pode ampliar... ((referindo-se ao período de publicação dos jornais))

332º turno – VERA: a gente pode pensar... não sei como está o calendário...

333º turno – BETH: a gente tem que encaixar as notícias... as mesmas notícias...

334º turno – ANA: sim... mas pode ser dentro de um mês...

335º turno – VERA: sim...

336º turno – ANA: ... pode ser mais amplo... senão a gente delimita muito... vai ficar difícil pra achar material...

337º turno – BETH: eu nem sei onde comprar jornal de outros estados... nas bancas têm, né...

338º turno – VERA: de outros estados? ...se a gente conseguir... porque eu também não sei, mas se não conseguir vai nosso mesmo, no prédio tem bastante jornal...

339º turno – ANA: na Internet... gente...

340º turno – BETH: sabe que hoje de manhã...eu ouvi no jornal... antes de vir para cá... aqui em São Paulo... as eleições...as votações aconteceram tranquilas... e em outros lugares precisou exército na rua.

341º turno – ANA: de exército, isso...

342º turno – BETH: ... no nordeste... norte... onde o pessoal pega em armas...

343º turno – ANA: até no Rio mesmo...

344º turno – BETH: Eu tenho um primo que se elegeu prefeito em Mato Grosso, a prefeito... daí...por exemplo então...já teríamos aqui um assunto, né... bem legal pra ser tratado... como que a votação num estado é tão calma... e no outro precisa que o exército esteja na rua...para garantir a ordem...

345º turno – VERA: também acho... tem isso.

346º turno – BETH: mas vamos lá, né?...

347º turno – VERA: a gente pode pensar numa data melhor para vocês... porque como vocês mesmas disseram... é tudo complicado... novembro tá doido.. né... novembro tá...porque pode ser na primeira semana de novembro...acho que não é TÃO.. vai ficar mais corrido depois... as outras semanas ficam mais corridas, não ficam...

348º turno – CÉLIA: então esta semana aqui é no ((a outra escola)), nós estamos na semana do meio ambiente, meu Deus do céu...

349º turno – VERA: não sei... O que vocês acham?

350º turno – CÉLIA: ... depois tem aqueles longos feriados...

351º turno – VERA: em novembro?

352º turno – CÉLIA: tem aquela rodovia... não é ponte... é rodovia...

353º turno – VERA: espera aí, qual é o feriado?

354º turno – BETH: quinze de novembro e vinte de novembro...

355º turno – ANA/ VERA: ((juntas)) ah, é: (6:58)

356º turno – VERA: por isso que pensei na primeira semana... de cinco a nove... daí acha um dia e a gente faz... na segunda... na terça.. quarta...

357º turno – BETH: ((para a Célia)) quarta é ruim pra você?

358º turno – CÉLIA: não...

359º turno – BETH: ((para a Ana)) você iria lá à noite?

360º turno – ANA: iria... mas eu ainda fico desconfortável em apresentar...

361º turno – VERA: não ... tudo bem... daí eu faço... a gente amadurece...

((a Célia se retirou da reunião, porque tinha outro compromisso nesse horário))

362º turno – ANA: por exemplo, como aqui vai ser a...depois que eles folhearem tudo vai ser aí que eles vão entrar em contato com o gênero entrevista... não é isso?

363º turno – BETH: é... deixa eu entender uma coisa também... a gente tem que levar os professores que irão até lá...a se imaginarem na condição de aluno...usando o caderno de apoio...

364º turno – VERA: hum, hum...

365º turno – BETH: primeiro...porque eles vão fazer atividades que os alunos fariam... e que o professor vai estar mandando fazer... ah que bom..., tá bom, ah tô começando a gostar...

366º turno – ANA: é... a gente vai estar lá como suporte, entendeu?... fica uma coisa mais autoral e a probabilidade deles receberem isso de uma melhor forma... é MUITO maior...

367º turno – VERA: hum, hum...

368º turno – ANA: a questão é... não tem como, né gente? Você vai olhar lá...

369º turno – BETH: vamos fazer uma coisa legal assim... não, isso as pessoas não topariam. Poderíamos arrumar umas camisetas da prefeitura, cada professor iria até vestido... – hoje,gente, você não é professor você vai ser aluno... seria muito legal...ah... porque não é meu tamanho... , essa gola careca me engorda... ((risos))

370º turno - VERA: não dá... ((risos))

371º turno – BETH: ah! Tá tudo bem..., mas tem que fazer isso Vera...

372º turno – VERA: sim, mas podem fazer isso... é a performance...

373º turno – ANA: mas na hora da apresentação já pode destacar isso... pessoal.. hoje vocês estão aqui como alunos e não como professores...então... vocês têm, como alunos de 5ª série, onze anos agora...

374º turno – BETH: isso. Anota aí... Vera... você não quer anotar isso pra não esquecer?

375º turno – VERA: não precisa não... eu lembro...

376º turno – BETH: ah... está sendo gravado...

377º turno – VERA: mas eu não esqueço...

378º turno – BETH: eu nem notei que você ligou o gravador...

379º turno – VERA: ah, o professor...

380º turno – BETH: ... se colocar no papel de aluno...

381º turno – ANA: porque aí.. eles tiram uma porção de preconceitos... se eles tiverem... por um acaso... isso...eu acho que isso é muito importante... o professor tentar se colocar no papel de aluno...para entender como é que o aluno está trabalhando aquele caderno de apoio e assim ele poderá utilizar melhor no seu papel social de professor...e assim, olha, ... pedir para os colegas lá naquele momento... é:... não há como, mas que se esvaziem assim de suas experiências e estejam abertos para ouvir o relato de duas professoras...que são colegas e que tiveram uma experiência bacana com esse caderno de apoio... nesse ano de dois mil e doze... com a quinta série da escola...

382º turno – VERA: está ótimo...

383º turno – BETH: mas você acha que os jornais dos estados é meio impossível a gente conseguir?

384º turno – VERA: acho que a gente encontra nas bancas de jornal ... mas nas boas bancas... né?

385º turno – ANA: ah, sim, fato, é verdade. Seria interessante assim, ver como que o norte trabalha com essa notícia...

386º turno – BETH: isso...

387º turno – ANA: como o sul... eu.... pelo menos.... tenho essa ideia de como seja... mas o concreto eu nunca peguei... deve ser tão rico, né, ... imagina... quantos anúncios devem ter lá no jornal do nordeste... aquela coisa bem regional mesmo...

388º turno – BETH: eu senti isso quando hoje eu ouvi, porque ontem não vi televisão, olha...na TV você já viu isso

389º turno – ANA:mas tropa do exército na rua...

390º turno – BETH: em Minas também... estava tendo uma espécie de voto de cabresto... nem vi direito.... estava correndo... mas você votava e parece que recebia uma mensagem no celular... uma coisa assim... combinando entrega de dinheiro...era alguma coisa desse tipo... até o voto de cabresto está se modernizando...a irmã do Lula foi presa fazendo boca de urna...

- 391º turno – ANA:** então você vai dividir as salas... como você falou?
- 392º turno – BETH:** quantos professores você acha que você vai conseguir contar lá? ... você sabe que vai ter que usar seu poder...de persuasão e amizade mesmo...
- 393º turno – VERA:** vamos contar com uns quinze, talvez...
- 394º turno – ANA:** você acha que vai contar com quinze? Porque ela vai usar o nome dela, não?...
- 395º turno – VERA:** não tem problema, não...
- 396º turno – ANA:** ela vai usar o nome da (chefe) ((risos))...
((referindo-se à possíveis desculpas dos professores para não participarem do encontro))
- 397º turno – BETH:** porque é assim, se for só o convite para uma noite no dia sete de novembro...
- 398º turno – ANA:** mas por favor, Vera ...vai fazer outra coisa que eu vou cuidar do meu marido...((risos))
- 399º turno – BETH:** eu tenho que fazer a janta...
- 400º turno – VERA:** não... mas o pessoal que está acostumado a ir...eles gostam muito...
- 401º turno – ANA:** quando é convite...já é uma pessoa que está indo... com mente mais aberta...
- 402º turno – VERA:** é..., é diferente...
- 403º turno – ANA:** com aceitação, né...vai por que quer.. na boa.. vai buscando... nem é por causa da pontuação...
- 404º turno – BETH:** vamos lá... ah perguntei se ia dividir a sala? ... porque primeiro os professores estariam entrando, nós vamos explicar o que vai se passar, pra depois...
- 405º turno – VERA:** então... isso é que vocês têm que colocar aqui... esmiuçar isso, isso que vocês estão falando...
- 406º turno – BETH:** tá... vamos continuar...
- 407º turno – VERA:** você não quer ir registrando?
- 408º turno – BETH:** de verdade? Não. ((risos)) Eu vou falando as ideias, eu escrevo rápido... formar grupos...
- 409º turno – ANA:** Num primeiro momento eles vão entrar...
- 410º turno – BETH:** primeiro eles tem que ter a conversa com a Vera...
- 411º turno – VERA:** é acolhimento...
- 412º turno – ANA:** ... e explicação do objetivo...
- 413º turno – VERA:** isso.
- 414º turno – ANA:** explicar o que vai acontecer naquele dia..., mas me explica uma coisa, de fato mesmo...você vai fazer isso... ou a gente vai fazer isso...
- 415º turno – VERA:** não... eu faço...
- 416º turno – BETH:** tá, então está bom...era tudo isso que a gente queria ouvir...
- 417º turno – VERA:** ((risos))
- 418º turno – ANA:** acolhimento...explicação dos objetivos... nós até podemos participar...
- 419º turno – VERA:** com certeza...
- 420º turno – ANA:** na verdade...não foi bem desse formatinho... foi diferente o que fiz com eles... porque teve a visão da (colega) aqui...
- 421º turno – VERA:** porque você está pensando também, que você está passando isso pro professor...
- 422º turno – ANA:** é... eram as crianças... era bom ter o contato...ela é jornalista também... então ela sabe a importância disso...
- 423º turno – BETH:** também.. naquele momento... a gente não pensou no professor como aluno... e o professor gosta de folhear...
- 424º turno – ANA:** e até os alunos... para que eles possam se familiarizar com esse tipo de mídia... porque às vezes... o jornal é tão subjetivo, mostrando só a capinha,...ficar só com o caderno de apoio...é muito irreal, né... então, você mostra... olha... está vendo essa entrevista que saiu aqui no caderno de apoio... tem também aqui no jornal...você está estudando notícias verídicas que circularam aí na mídia... e vocês estão tendo a oportunidade de analisar esses textos...

425º turno – BETH: agora aqui, ó, ...vamos imaginar do que você está dando aula, né... formar grupos e deixar que escolham o material... alguém vai escolher revista... alguém vai escolher jornal... não é... número três... folhear...observar... perceber a disposição das notícias...quatro... esse quarto aqui... procurar os gêneros contidos nos jornais e revistas... é que eu..., eu fiquei pensando aqui... se nós estamos fazendo o planejamento de uma aula ou de um projeto?

426º turno – VERA: não...esse daí é um dia de formação... agora esse aqui... pelo menos o que eu tinha entendido... é que era para que o professor também percebesse que há vários gêneros ali...o portador que é o jornal...

427º turno – BETH: então esse número quatro, tudo bem, mostrar que existem vários gêneros...

428º turno – ANA: eu acho também... que como eu não tinha tido a percepção de usar... manusear o jornal... quando fui fazer com eles, fazer essa atividade, a entrevista...eu creio que a muitos dos professores não tiveram essa sacada...

429º turno – BETH: é, primeiro tem que ler...

430º turno – ANA: não é? e o ideal seria realmente nós proporcionarmos o contato com esse material...

431º turno – BETH: não, mas o que eu queria dizer é assim: o tempo... você não pode ficar muito tempo nesse item quatro...

432º turno – ANA: não, não...

433º turno – BETH: porque tem que mostrar que o nosso objetivo é trabalhar...

434º turno – VERA: mas isso daqui você pode dar uma folha para eles e eles só registram...

435º turno – ANA: é. Aí eles podem só registrar e aí informar os professores que o gênero a trabalhar vai ser a entrevista... daí eles já vão separando as entrevistas que eles encontraram dentro dos portadores...aí.. sim... dividir os grupo...pode ser dentro da sala...

436º turno – BETH: dividir os grupos... é o número seis... para que se organize quanto a entrevistados e entrevistadores... bem como elaborar uma pauta de entrevista... mas, espera lá...ah, sim, eles vão estar fazendo o papel de alunos...

437º turno – ANA: hum, hum.

438º turno – BETH: então,.. um aluno vai ser entrevistado e o grupinho de amiguinhos.. são os entrevistadores...deixar isso claro para eles...e a pauta...deixa livre?

439º turno – ANA: é... eles vão elaborar a pauta do jeito que eles quiserem... porque foi assim que fiz com eles... eu só fui, ah, sim, primeiro eu deixei eles montarem as perguntas,...depois falei... bom...vamos pensar aqui... essa pergunta é pertinente?... pensa bem... ah não pro, eu estou querendo saber do trabalho dele, então, você vai perguntar o que ele come no domingo? Ou vai chegar no meio do jogo de futebol e perguntar – você gosta de sua mãe? Tem que perguntar do futebol, se o cara está jogando futebol...

440º turno – BETH: ah, então a gente pode orientar que essa pauta pode conter perguntas de cunho pessoal... mas é um pouco... não tão objetiva... como posso dizer?

441º turno – ANA: na verdade... assim... eu achei que foi legal com as crianças é que eu deixei eles construírem e depois desconstruírem e construírem da forma correta...

442º turno – BETH: é:... verdade...

443º turno – ANA: primeiro eu deixei eles soltos e depois fui questionando...

444º turno – BETH: eles começaram assim... qual sua cor preferida?... vamos pensar a relevância dessa pergunta... qual é, né... não tem relevância alguma...

445º turno – ANA: eu falei assim... você quer focar o quê?...não lembro exatamente como...

446º turno – BETH: ela pediu para procurar pessoas com papel social muito destacado...que está inclusive no caderno de apoio...

447º turno – ANA: Ah.. sim... é verdade...é verdade...

448º turno – BETH: nossa... a gente tem que lembrar... foram tantas coisas esse ano...

449º turno – ANA: foi:... é verdade...

450º turno – BETH: a dica do caderno de apoio é procurar uma pessoa... que faça trabalho social e que tenha em seu trabalho algo especial...alguma ONG..., por exemplo...

451º turno – ANA: e aí... ah.. sim... aí eles ficaram livres para fazer perguntas...e aí teve gente que fez do macarrão...aí teve gente que foi bem informal, por exemplo, quiseram fazer com o policial... - quantos você já matou? Aí falei - ah não... fica uma coisa assim...

452º turno – BETH: eles terminaram por entrevistar a (coordenadora)...

453º turno – ANA: é:...

454º turno – BETH: então, a professora orientou que eles pegassem alguém, que eles escolhessem uma professora, que tivesse um conteúdo para ser passado... é difícil isso... mas tem que mostrar pra criança, não que a criança seja menos importante do que o adulto...mas o adulto tem mais história pra contar...

455º turno – VERA: é que criança ainda não tem trabalho social...

456º turno – ANA: eu até achei bonitinho.. teve um aluno dizendo.. professora... meu avô manda umas roupas lá pro nordeste... e ele também dá um dinheirinho...e eu – então, você acha que é um trabalho social ou não?... é... ele está ajudando...então... podemos fazer uma pauta para entrevistar seu avô... e veio o avô da Janete...

457º turno – BETH: ela entrevistou também... ela chegou a levar os alunos aqui da escola, do jornal, na casa de um aluninho aqui nosso... que.. coitadinho...ele tem uma doença...as perninhas dele já não sobem e descem as escadas...ele usa o elevador aqui... ela foi na casa do menino entrevistar a família dele...

458º turno – ANA: essa ideia surgiu tudo a partir daí.. desse trabalho e do trabalho com a sétima...que foi da montagem de um telejornal...

459º turno – BETH: porque aquele que você falou agora pouco, eu fiquei interessada nisso. Esse assunto aqui estava no livro da quinta série...sexto ano... porém...ela trabalhou isso também na sétima série...oitavo ano...

460º turno – ANA: era tudo voltado pro jornal... daí eu falei ... cadê o jornal dessa escola? ... daí...bum...

461º turno – BETH: você tem a entrevista do Tiago?

462º turno – ANA: tenho...

463º turno – BETH: porque é tão bonita... e a escrita dessa entrevista, já foi feita?

464º turno – ANA: já.

465º turno – BETH: eu acho que devia levar, precisa mostrar... porque acho que colega gosta mais de ver isso...olha... eu vim aqui mostrar...

466º turno – VERA: isso está aqui, não? Porque tem aqui o que eles vão fazer, não é?

467º turno – BETH: depois.. depois a gente pode contar a experiência dela...porque eu sai sábado do curso...nossa... foi muito chato... assim... porque a gente vai em busca... eu não gosto de ir lá e ficar só lamuriando nossos problemas...e professor faz muito disso...se eu não me policiar... começo contar um caso...porque aconteceu isso, aconteceu aquilo...

468º turno – ANA: ... e perde o foco.

469º turno – BETH: não... eu quero ir lá ouvir a pessoa que foi lá ministrar o curso e o que ela falar... o que for bom... eu me aproprio daquilo... o que eu achar que não vai ser útil, eu já esqueço, eles nem permitiam a professora falar... era uma psicóloga e eu inclusive queria ouvir a fala dela... que era uma visão até de quem não está em sala de aula.. o olhar de quem está do lado de fora... então.. eu acho assim, que nosso encontro lá, vai ser legal se você levar as nossas experiências concretas...falar... olha... aqui tem essa essa entrevista... o menino sofre de uma síndrome...os alunos do nosso jornal foram até a casa dele... entrevistaram o irmão.. porque o irmão também sofre... já está na cadeira de rodas... trinta e dois anos... agora fez faculdade... tudo...o irmão tem doze... treze...

470º turno – ANA: ele tem treze...

471º turno – BETH: e ele sabe que um dia vai chegar na mesma condição do irmão...se você levar assuntos concretos... leva um monte de slides do nosso jornal...leva as matérias escritas por nossos aluninhos...vai arrasar, ... não tem que ter vergonha... acho que o professor vai ver o concreto... o caderno de apoio se transformou nesse... como é que se chama mesmo? produto final...

472º turno – ANA: na verdade... nem é produto final... porque eu estou construindo com eles a autonomia...

- 473º turno – BETH:** é que ela faz ((a professora Ana)) o grupinho do jornal... fora do horário da escola... ela dá continuidade com esse grupinho...do jornal...
- 474º turno – VERA:** você tem experiência...
- 475º turno – BETH:** ((risos)) é verdade..., é a experiência de quem convive, e o legal, como você está falando, vai chegando em um ponto que esses alunos estão na quinta e sétima... ano que vem... talvez a presença dela já não seja tão necessária... porque a gente formou aquele aluno autônomo...que é o nosso sonho, né...
- 476º turno – ANA:** é...
- 477º turno – BETH:** que mais? O que você precisa perguntar?
- 478º turno – ANA:** então.. nesse ponto aqui...se for reverter tudo para uma experiência... aí.. já não caberia todas essas atividades aqui.
- 479º turno – BETH:** é isso que estou dizendo... estou achando que vai ser pouco tempo...
- 480º turno – VERA:** depende de quanto tempo vocês vão dar aqui... que aí, como eles vão apresentar os trabalhos deles aqui... aí.. entraria a exemplificação...também...
- 481º turno – BETH:** que nesse primeiro momento... quando eles vão no número quatro procurar os gêneros contidos nos jornais... não precisaria ficar muito tempo aqui...
- 482º turno – ANA:** certo.
- 483º turno – BETH:** já poderia entrar direto...procure a entrevista...
- 484º turno – ANA:** ah, sei. Então pula o quatro, o quatro vai ser o cinco? Pra tomar menos tempo, né?
- 485º turno – VERA:** apesar de que isso não demora muito.
- 486º turno – BETH:** não.
- 487º turno – VERA:** eu acho legal. Porque não demora muito.
- 488º turno – BETH:** não, né? Então tá bom...
- 489º turno – VERA:** inclusive... se não aparecer o gênero... a gente fala...
- 490º turno – BETH:** é que eu, como professora, já estou imaginando como o outro colega professor vai falar... nossa... mas em uma aula só você vai conseguir falar de conto.. crônica...
- 491º turno – ANA:** não...
- 492º turno – VERA:** é por isso que foi cortado, é só para perceber o que tem... vocês focaram aqui...
- 493º turno – BETH:** tá bom...a gente marcou esse horário das oito às dez da manhã... mas vai ser das oito da noite às onze da noite?
- 494º turno – VERA:** não...um horário bom é das sete às dez...
- 495º turno – BETH:** das sete às dez?
- 496º turno – VERA:** é isso.
- 497º turno – BETH:** então.. um horário bom seria das sete às oito e meia, parada pro café...
- 498º turno – VERA:** parada e depois a outra parte.
- 499º turno – BETH:** quer dizer que nessa primeira parte.. a entrevista já tem que estar pronta...na escrita... a pauta tem que estar elaborada até as oito e meia...
- 500º turno – VERA:** das sete às oito e meia... das dezenove às vinte e trinta..., é isso mesmo...
- 501º turno – ANA:** e aqui... lembra quando a gente tinha falado que eles iam apresentar os trabalhos... na verdade... eles não vão nem entregar...
- 502º turno – BETH:** a entrevista...
- 503º turno – ANA:** ...a entrevista em si...porque eles não vão ter tempo pra isso...
- 504º turno – BETH:** seria tão legal que eles fizessem... pelo menos um grupo...
- 505º turno – ANA:** é, seria legal...
- 506º turno – VERA:** mas dá. Porque todos eles...
- 507º turno – BETH:** vou entrevistar a Vera. Não sei nada da Vera...
- 508º turno – VERA:** mas daí... uma técnica interessante é que na entrevista você fala de mim, não sou eu que falo de mim... é outra pessoa que fala...
- 509º turno – ANA:** então... eles fariam a entrevista propriamente dita, um dos componentes do grupo podia apresentar...
- 510º turno – BETH:** um dos grupos iria apresentar o teatrinho da entrevista...

- 511º turno – ANA:** e faria naquele mesmo item, poderíamos sortear, sei lá...
- 512º turno – BETH:** isso... vamos sortear pra ninguém ficar chateado...((risos))
- 513º turno – VERA:** se achar que dá tempo também...
- 514º turno – ANA:** acho que não.
- 515º turno – BETH:** de todos os grupos se apresentarem?... não...
- 516º turno – VERA:** depende de quantas pessoas...
- 517º turno – BETH:** Nossa... é legal, né... o professor trabalha com essa angústia o tempo todo... você não sabe quantos estarão lá? .. se você não sabe quem virá...
- 518º turno – VERA:** digamos que dê para formar três grupos...
- 519º turno – BETH:** eu começaria te entrevistando assim... o seu sobrenome Bispo tem a ver com aquele famoso Bispo? ((risos)) aí.. rola a conversa... acho que tem que apresentar o trabalho porque, eu acho, fica um momento mais descontraído.. mais legal...
- 520º turno – ANA:** tá... porque...
- 521º turno – BETH:** o professor vai se colocar mesmo no lugar do aluno...
- 522º turno – ANA:** e essa apresentação seria até nove e quinze? Meia hora, então? Acho que dá.. né....
- 523º turno – BETH:** o tchan... o grande fecho do nosso encontro, que eu me lembro, é mostrar para os professores como que o caderno de apoio com aquele questionário auto-avaliativo contribui, colabora para que o trabalho... tenha sido proveitoso...a gente tem que delegar um tempo bom para isso aqui... senão...
- 524º turno – ANA:** das nove e quinze até as dez...
- 525º turno – BETH:** ah tá...
- 526º turno – ANA:** com o fechamento... pode ser assim?
- 527º turno – VERA:** tá...
- 528º turno – BETH:** tá...
- 529º turno – ANA:** não é? Das dezenove às vinte e trinta faz todos os passos, até o sete... das vinte e trinta às vinte e quarenta e cinco – break, das vinte e uma às vinte e uma e quinze, a entrevista e até às duas horas...
- 530º turno – BETH:** meia hora..., só que a apresentação das entrevistas nós teremos que verificar lá no dia... na hora... se faremos com apenas um grupo....daí a gente sorteia... ou se vai dar tempo de todos se apresentarem...
- 531º turno – ANA:** depois...você falou... é importante essa parte aqui... expressar as dificuldade... e preenchimento da autoavaliação...aí eles teriam quarenta e cinco minutos...
- 532º turno – BETH:** e como fica dividida essa fala dos professores... deixa à vontade... cada um aí...?
- 533º turno – VERA:** Depende...dos questionamentos... a gente pode deixar à vontade.. ou por grupo também...
- 534º turno – ANA:** quais foram as maiores dificuldades que vocês encontraram... para fazer as perguntas... na escolha de um dos membros para ser entrevistado..
- 535º turno – BETH:** vocês acham que devemos pedir para que o professor já leve o caderno de apoio do sexto ano?
- 536º turno – ANA:** mais uma missão pra Vera lembrar de ...e precisa deixar claro que não precisa ser professor do sexto ano... eu posso pegar esse livro com alguém que dê aula no sexto ano...e um dia ele vai dar aula no sexto ano...
- 537º turno – VERA:** também...nesse caso aqui.. dá para fazer esse trabalho com o caderno do aluno só...
- 538º turno – ANA:** dá.
- 539º turno – VERA:** porque o caderno de professor... acho que não tenho mais...
- 540º turno – ANA:** Dá... normal... ou então tira uma cópia daquela avaliação...
- 541º turno – BETH:** é melhor você ter em sua mão...cópias desse questionário...
- 542º turno – VERA:** acho melhor tirar cópia...
- 543º turno – ANA:** acho mais fácil tirar uma cópia... porque às vezes a pessoa
- 544º turno – BETH:** é melhor, é melhor... e também a pessoa...se for como eu...ela vai esquecer de levar...((risos))
- 545º turno – VERA:** legal...

- 546º turno – BETH:** que mais Vera?... da parte prática...
- 547º turno – VERA:** acho que é isso, né ... essa última aqui... que é a conclusão mesmo... que eles têm que fechar e eles... eles vão falar bastante...eles têm que se colocar...o que vai sistematizar tudo isso aí que foi feito...
- 548º turno – ANA:** e você acha pertinente?... eu não estou achando espaço aí... eu posso até levar como curiosidade.. mas eu não estou encontrando espaço nessa oficina pra falar muito do jornal....
- 549º turno – BETH:** é... imagina...
- 550º turno – VERA:** ah... do jornal... o foco está na entrevista...
- 551º turno – ANA:**o foco está nessa atividade do caderno de apoio.. uma coisa diferenciada... eu poderia até... fazer na coisinha simples...
- 552º turno – VERA:** é, mostrar qual foi o seu processo...
- 553º turno – ANA:** a partir disso e da atividade do sétimo ano... a ideia de retomar o jornal mural...
- 554º turno – VERA:** aqui no fechamento pode mostrar o filme...
- 555º turno – BETH:** a gente pode montar...a entrevista foi filmada?
- 556º turno – ANA:** do Tiago? foi...
- 557º turno – BETH:** a gente pede pro Mateus pra ele colocar esse seu trabalho em slides...
- 558º turno – ANA:** ele pode. Ai ele tira fotos do nosso jornal mural...insere lá a entrevista com o Tiago... é um fechamento...
- 559º turno – BETH:** ... um videozinho... power point...
- 560º turno – ANA:** eu posso até anexar... porque eles fizeram muito bonitinho..., sétima série... o jornal bizarro...tem outros jornais...a princípio não íamos gravar... eu falei: por que não? a maioria filmou...
- 561º turno – BETH:** ficou bem bizarro...
- 562º turno – VERA:** que bom!
- 563º turno – BETH:** a gente pode levar aluno?
- 564º turno – VERA:** não sei.. tem o problema da autorização dos pais...
- 565º turno – BETH:** mas a gente vem buscar e levar... pode levar aluno ou não?
- 566º turno – VERA:** pode... se vocês acharem que é pertinente...
- 567º turno – BETH:** ficou tão legal...
- 568º turno – VERA:** mas daí eles vão entrar aqui...
- 569º turno – ANA:** o legal deles irem é porque eles são muito críticos... assim.. e porque não isso, professora? mas e isso...,você não pensou nisso e nisso... eles têm uma visão... aproveitou muito deles... eu falo: vocês pensam que estão aprendendo comigo... eu estou aprendendo com vocês...
- 570º turno – BETH:** é assim eu imagino o seguinte...levar a entrevista dos dois...
- 571º turno – VERA:** precisa ver em que momento...
- 572º turno – BETH:** no final de tudo... depois que os professores ...
- 573º turno – ANA:** no final de tudo... junto com os slides... a gente pode mostrar os frutos...
- 574º turno – BETH:** eu estou tentando pensar...como você... você não é a pessoa que, lá na DRE..., que está fazendo propaganda do caderno de apoio? ... eu estou tentando mostrar que esse caderno de apoio levou a um trabalho muito bacana...
- 575º turno – ANA:** é os alunos.. aos poucos...estão enxergando isso.. só que dá um trabalho enorme... e tem uma coisa... só tem valia isso.. fazendo com o aluno... na sala...não adianta pedir pra fazer em casa... a não ser que você peça uma coisa pontual... que você tenha o compromisso de corrigir com eles... para eles irem raciocinando... se não... não funciona...
- 576º turno – BETH:** o que nos cansa, vou falar do lodo negativo desse caderno de apoio, realmente a gente sente que tem de estar com ... realmente o aluno o tempo integral...leitura compartilhada...
- 577º turno – VERA:** nesse trabalho que vocês estão fazendo... meu propósito não é mostrar o caderno... o caderno é uma atividade concreta que nós estamos usando lá... mas é o trabalho com formação dos professores...

578º turno – BETH: ah, tá...voltando... para eu fechar o pensamento aqui... é que ficou tão legal o jornalzinho deles... que ao vivo seria muito mais interessante que usar power point... mas também dá muito trabalho...

579º turno – VERA: só por conta do: horário... pra ver como vai ficar complicado para vocês também...

580º turno – ANA: eles podiam montar um horário, na verdade... a gente ...

581º turno – VERA: ... se fosse durante o dia...

582º turno – ANA: aqui.. eles montaram o jornal... e estava no caderno de apoio também... eles pediram: professora a gente pode apresentar?... só que tem que ser lá na sala de informática... tá bom...como eles são muito criativos... eles montaram as notícias bizarras.. .mas que eles tiraram até da Internet..., então, por exemplo, eles falavam assim... eu não lembro... como o tempo passa... é... sei lá.. surgiu no planeta, num determinado local do mundo, um homem com dez dedos na mesma mão... quando eles falavam assim... o colega já – click, já punha lá no data show... o cara com dez dedos na mão... então, olha que legal... fizeram mesmo um jornal, tipo um Jornal Nacional... o repórter dá a notícia ali no estúdio, de repente a imagem...

583º turno – VERA: ((risos))

584º turno – BETH: bom...acho que não convém levar...

585º turno – ANA: aí faz a gravação...

586º turno – VERA: eu acho que o complicado é levar, trazer...

587º turno – BETH: é muita responsabilidade.. então... nesse final de tudo vamos passar no datashow... olha gente... essa é nossa experiência de vida... que fizemos esse ano... porque chega no final do ano, às vezes a gente pensa: não fizemos nada, né... então...colocar... inclusive.. você tem um registro de suas atividades que você pode usar mais tarde..., você vai ver...

588º turno – VERA: então... o que vou precisar de um trabalho ainda de vocês... que tudo isso que vocês falaram... fosse recheando aqui...pra uma pessoa apresentar...estou sabendo porque estou com vocês... mas se uma pessoa pegar...

589º turno – ANA: você quer o passo a passo?

590º turno – VERA: o passo a passo, falta aqui, só, mais nada... como vocês falaram.... primeiro momento... segundo momento, né... se bem que já está...aqui... só rechear... aqui vocês falaram assim, olha... nesse seis aqui.... “depois da pauta pronta...perguntar se o questionamento”.. entendeu? se a questão é pertinente... mas aqui precisa...

591º turno – ANA: isso aí a gente passaria de grupo em grupo... ((anotando)) ao longo da leitura... passar pelos grupos...

592º turno – VERA: mas aqui precisa constar ((referindo-me ao texto escrito da pauta que foi elaborada))

593º turno – BETH: verificando se as perguntas são pertinentes...

594º turno – VERA: aqui vocês disseram também... ver a possibilidade de trazer jornais e revistas de outros estados...

595º turno – BETH: mas eu entendi que isso você vai trazer pra gente...

596º turno – VERA: não... vou... mas vocês é que estão dizendo o que eu vou fazer... ((comentários sobre onde moram...e caronas))

597º turno – ANA: vamos ver aqui, durante esse processo, os formadores...vão passar pelos grupos verificando como eles estão conduzindo o trabalho...

598º turno – VERA: isso que precisa por aqui...

599º turno – ANA: ((escrevendo)) como estão conduzindo o trabalho...

600º turno – BETH: a elaboração das perguntas... aquele seu trabalho, do outro curso, você já acabou? Como está seu tempo...

601º turno – ANA: não, vai ser depois... na verdade... o que vou fazer aqui, vou abrir ali ((apontando o computador)) eu vou acrescentar... e depois vou te mandar...

602º turno – BETH: ah, tá bom! Entendi. Porque não quero te dar trabalho.

603º turno – VERA: não quero te dar trabalho...

604º turno – ANA: a entrevista... dependendo do número de participantes...

605º turno – BETH: se todos poderão se apresentar... todos os grupos...

606º turno – ANA: vou marcar isso...

607º turno – BETH: a gente esquece, menina...

608º turno – VERA: na hora, se você não tem marcado, você esquece...

609º turno – ANA: mas quanto tempo eu tenho? Quantas perguntas tenho que fazer? Eles vão falar igualzinho os alunos... acho que eles vão querer ser direcionados.

610º turno – BETH: eles vão querer ser direcionados? Então já vamos determinar... quantas perguntas...

611º turno – ANA: aí que está.. eu não marquei com os alunos... eu não gosto de ficar cortando...

612º turno – VERA: mas isso dá pode explicar também... que por organização didática... a entrevista tem que ter tantos minutos... mas isso pelo fato da organização didática.. não que tenha que ser assim...

613º turno – BETH: a Vera vai estar falando isso, olha gente: devido ao tempo de hoje, pela quantidade de pessoas, nós vamos limitar para tantas perguntas...

614º turno – VERA: isso daqui é bom colocar também...

615º turno – BETH: vamos colocar a quantidade de perguntas...

616º turno – VERA: não a quantidade de perguntas... mas o tempo...

617º turno – BETH: é... o grupo tem que se apresentar... isso também, ver no dia...

618º turno – ANA: ((anotando)) ... as perguntas... no dia

619º turno – VERA: porque na sala de aula... se você não consegue terminar naquela aula... você continua na próxima... não tem problema nenhum...mas lá tem que acabar..., começar e terminar...

620º turno – BETH: tem janta lá na DRE.... Vera? ((risos))

621º turno – VERA: tem como esquentar no micro-ondas ((risos))

622º turno – ANA: o que estava em aberto era isso... o seis... que eu coloquei aqui...

623º turno – VERA: e aqui.. no compartilhamento das vivências... nesse item dois... alguma coisa assim que seja... mais... importante... que fique... registrado...

624º turno – ANA: você acha interessante na apresentação dos trabalhos... de um ou de todos os grupos... que eles tenham uma ficha avaliativa pra ver se eles alcançaram o objetivo... seria bom também imprimir uma ficha avaliativa... será que tem no caderno de apoio? Não lembro...

625º turno – BETH: tá lá. Tá no caderno de apoio. Essa não é a ficha avaliativa?

626º turno – ANA: não.. é outra... essa é AUTOavaliativa...

627º turno – BETH: ah, a ficha avaliativa não lembro não...

628º turno – ANA: então, será que a agente tem que criar, não lembro!

629º turno – VERA: pode ser simplesinha...

630º turno – BETH: não lembro porque nós falamos isso...

631º turno – ANA: é só para ver a pertinência do grupo... se atingiu... as perguntas foram adequadas?...deu um panorama geral daquele entrevistado?...algumas perguntas...

632º turno – BETH: Bolar perguntas da ficha avaliativa. Não acho muito necessário... porque se vai ter a ficha autoavaliativa... vai ser muito parecido...eu sei que o autoavaliativo é o próprio aluno...

633º turno – VERA: é... eles mesmos, os professores...

634º turno – BETH: E essa ficha avaliativa... é um grupo avaliar o outro?

635º turno – ANA: é... mas sem citar nomes, né... não vou me indispor com ninguém...

636º turno – BETH: hum, não sei, não sei como fazer isso... não sei como...

637º turno – VERA: seria mesmo análise...

638º turno – ANA: levando-se em conta o gênero textual entrevista... o grupo atingiu o objetivo?

639º turno – BETH: ((anotando)) do gênero textual entrevista... o grupo atingiu o objetivo?... número um..., número dois... ,se não atingiu... o que faltou?

640º turno – ANA: isso... ótimo...o que você acrescentaria?

641º turno – BETH: o que você acrescentaria ou modificaria? eu acho isso legal.. porque assim, né... as pessoas têm que se acostumar a rever o seu trabalho...

642º turno – ANA: claro, que nem quando eu falei de como tinha feito a (colega): mas você levou o seu jornal?... eu falei não..., não tinha levado, então, se eu tivesse levado... agora... da próxima vez que eu for fazer, com certeza vou levar o jornal e a revista...então... essa avaliação... eu acho pertinente por causa disso...

643º turno – BETH: claro.. o tempo todo a gente tem que se avaliar...

644º turno – ANA: né? Que é a visão do outro colega... que tem uma... é totalmente diferente, né, cada um pensa de um jeito... aí você tira o que for bom...

645º turno – BETH: vou por uma três aí, três: em que este trabalho colabora... com o.. quero dizer o seguinte assim... no que esse trabalho colabora... sabe a vida lá fora... porque esse nosso aluno vai crescer, né... e... lá fora... ele tem que ser uma pessoa desenvolvida...

646º turno – ANA: que colabora para o desenvolvimento e do cidadão.

647º turno – BETH: isso.

648º turno – ANA: pode ser?

649º turno – BETH: pode...sei que é uma pergunta muito abrangente... muito...

650º turno – VERA: ele vai ter que descrever...

651º turno – BETH: porque o caderno de apoio... a nossa proposta não é o tempo todo fazer com que o aluno tenha acesso a esses gêneros... é que ele leia .. e que ele entenda, né...então... em que...

652º turno – ANA: na sua opinião.. o que faltou...e o que você acrescentaria...

653º turno – BETH: gostei tanto do se não...

654º turno – ANA: é que o senão limita, porque se sim, então não precisa responder essa daqui...

((risos))

655º turno – VERA: vai ter que dar a opinião... já vai escapar, né?...

656º turno – BETH: tá bom, tá bom, senão – opa! Essa daqui não precisa responder, você está parecendo aluno mesmo ((risos)). tá bom... vamos ver de novo...

657º turno – ANA: em que esse trabalho colabora para o desenvolvimento do cidadão?

658º turno – BETH: no mundo lá fora, lá fora da escola, fora da escola, não seria claro aqui...

659º turno – VERA: põe do jeito que você falou... no mundo fora da escola...

660º turno – BETH: pronto...

661º turno – ANA: tá, porque aí a gente não precisaria colocar nome... acho mais produtivo quando não tem nome, porque a pessoa não se sente inibida e aí ele poderia falar o que está dentro dele...e de repente... mexer com ele... será que não estou tendo preconceito com ele.. o caderno de apoio... (telefone sobreposto) na verdade é assim, são aulas preparadas... mas de acordo com o (??) você vai fazendo adaptações, eu vejo assim, até já é uma coisa que a gente não consegue fazer com ele, com o livro didático, como o caderno de apoio conversa muito bem com os textos, então, o que eu costumo fazer, eu falo – pessoal no livro didático a gente vai passear um pouquinho, às vezes eu vou para a página tal, porque tem aquele texto do caderno de apoio que está pedindo isso. Então, o caderno de apoio me ajuda a rever... a didática e até os pronomes... vai buscando também a gramática, só que de outra forma...

662º turno – VERA: dentro do texto, né?

663º turno – ANA: dentro do texto... e trabalhar com textos é legal, porque não são textos ...é:... muito grandes... dá pra...se você ler com eles... tem hora que até me perco com eles... eles gostam de conversar... mas pensem aqui gente – porque ele escreveu isso? O que ele estava pensando? Onde que ele vivia? Tal, tal, tal... mas professora... é igual ao meu tio...

664º turno – BETH: aí querem contar causos...

665º turno – VERA: eles se encontram... ((risos))

666º turno – ANA: é muito engraçado, viu?

667º turno – VERA: maravilha... gente... é bom demais...

III. A pauta de formação – texto escrito

O USO DO CADERNO DE APOIO (PORTUGUÊS)

Professora Vera Lúcia Bispo – Diretoria Regional de Educação

**Professora Ana, Professora Beth e Professora Célia
De uma escola municipal de Ensino Fundamental de São Paulo**

OBJETIVO DO ENCONTRO (*acolhimento e explicação do objetivo: lembrar aos professores participantes que se coloquem no lugar do aluno ao utilizar o caderno de Apoio*)

- *Como o Caderno de apoio pode ser subsídio para que seu aluno trabalhe e conheça os diferentes gêneros textuais;*
- *Fazer com que o professor se aproprie do caderno de apoio, revendo constantemente seu uso em sala de aula.*

INÍCIO: ATIVIDADE LÚDICA (19h – 20h30)

1 – Espalhar jornais e revistas: Vários títulos, do mesmo período, de vários estados. (Os jornais, se possível, devem ser de diferentes regiões para se identificar os portadores linguísticos variados e como a mesma notícia é dada e anunciada em locais diversos.)

2 – Formar grupos: Escolha de um dos materiais;

3 – Apropriação do material: folheá-lo, observá-lo, perceber as disposição das notícias nos cadernos dos jornais e revistas;

4 – Procurar os gêneros contidos nos jornais e revistas;

5 – Informar aos participantes que o gênero textual trabalhado será a entrevista;

6 – Dividir os grupos, para que se organizem quanto a entrevistado e entrevistadores, bem como elaborem uma pauta de entrevista. Durante a feitura da pauta da entrevista o orientador verifica a pertinência das perguntas elaboradas. (No decorrer do nosso encontro saberemos quantos grupos serão formados, quantas perguntas deverão ser elaboradas e quantos grupos poderão se apresentar. Salientando-se que no trabalho em sala de aula com os alunos as perguntas da entrevista poderão ser mais abrangentes.)

7 – Apresentação da Entrevista propriamente dita. (como num teatro cada professor cumprirá seu papel: ou de entrevistado ou de entrevistador.)

BREAK – (20h30 – 20h45)

APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS (20h45 – 21h15)

1 – Durante a apresentação dos trabalhos pelos grupos os demais deverão preencher uma ficha avaliativa.

Sugestão de perguntas:

1. Durante a apresentação do gênero textual ENTREVISTA , o grupo atingiu o objetivo?
2. Caso o objetivo não tenha sido atingido, o que faltou e o que você acrescentaria ou modificaria?
3. Em que este trabalho colabora para o desenvolvimento do aluno – cidadão – no mundo fora da escola?

COMPARTILHAMENTO DAS VIVÊNCIAS (21h15 - 22h)

1 – Pedir que os grupos pontuem suas dificuldades na feitura do exercício, como solucionaram os problemas encontrados e como aplicariam essa mesma situação com os alunos no uso do caderno de apoio.

2 – Preenchimento do questionário autoavaliativo contido no caderno de apoio do 6º Ano (p.75 e p.76) a fim de que os professores comprovem a eficácia do uso do Caderno de Apoio em sala de aula. Este questionário não precisará ser entregue no final do encontro. Está sendo preenchido pelo professor para ele se apropriar da grande utilidade do questionário para o aluno se reconhecer escritor da entrevista.

3 – Fechamento