

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

MARIA DA CONCEIÇÃO SOARES SANTOS

**O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO PIAUIENSE:
Representações Docentes em Debate**

São Leopoldo

2021

MARIA DA CONCEIÇÃO SOARES SANTOS

**O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO PIAUIENSE:
Representações Docentes em Debate**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Anderson Carnin

São Leopoldo

2021

Santos, Maria da Conceição Soares

S237o

O Ensino de Produção Textual no Ensino Médio Piauiense: Representações docentes em debate / Maria da Conceição Soares Santos- São Leopoldo – RS 2021.

106 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2021.

“Orientador: Prof. Dr. Anderson Carnin”

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Ensino Médio 3. Produção Escrita 4. Interacionismo Socio - Discursivo. 5. Trabalho representado do professor. I. Título.

CDD:372.4

MARIA DA CONCEIÇÃO SOARES SANTOS

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovada em: 23/03/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Orientador Anderson Carnin – UNISINOS

Prof.^a Dra. Alessandra Preussler de Almeida – UAB-SMED/NH

Prof.^a Dra. Cátia de Azevedo Fronza – UNISINOS

Dedico este trabalho aos meus pais – começo da minha vida –, que me ensinaram o valor do estudo e, principalmente, do amor e da gratidão: minha mãe, Francisca, meu pai, Francisco (*in memoriam*), e minha vovó materna, Valéria (*in memoriam*), que muito me ensinou o que é o amor.

Dedico-o também à minha família; aos meus filhos – Manoel e Samuel –, fonte de toda a minha energia; ao José Alberto, companheiro, pela compreensão de minha ausência durante a realização da pesquisa. Muito grata!

AGRADECIMENTOS

Pelo tempo que tive para me dedicar a esse projeto, pois tinha certeza de que não seria fácil. Sim, eu disse isso, e não foi fácil; porém, ao término da dissertação, sei que me dediquei ao máximo para realizar um bom trabalho.

Agradeço a Deus pela fé que tenho e pela coragem de governar esta caminhada.

Aos meus filhos, que me ensinaram o que é o amor verdadeiro, que sempre me apoiaram e compreenderam a minha ausência. Aos meus pais, Francisco e Francisca, pelo amor incondicional; especialmente ao meu pai, Francisco (*in memoriam*). Quando fui fazer a prova para ingressar no mestrado, ele estava - na Unidade de Tratamento Intensivo (UTI); posteriormente à prova, ou seja, antes do resultado do mestrado, veio a óbito. Fiquei arrasada. Se estivesse entre nós, estaria muito feliz com a minha aprovação, pois cada conquista minha seria e será sempre dele. Minha eterna gratidão aos meus pais, começo da minha vida e da minha história, que me ensinaram o valor do estudo e, principalmente, do amor e da gratidão.

Aos(às) meus irmãos(ãs) que acreditaram em mim, em especial à Euselina, que cuidou de minha mãe, portadora de Alzheimer, para que eu pudesse realizar o mestrado com menos preocupações. Gratidão a você, minha irmã! À minha sobrinha e afilhada, Ana Cristina, e ao seu esposo, Lucas, que sempre me apoiaram, dizendo de que tudo iria dar certo – e assim aconteceu.

Nestes dois anos de dedicação ao mestrado, tive a satisfação de ter instituições que me apoiaram às quais registro o meu agradecimento à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), por ter me acolhido desde o primeiro dia de aula e por ter continuado a me assegurar um período de muita aprendizagem, com uma excelente estrutura física e, especialmente, com profissionais de alto nível acadêmico.

À Secretaria de Educação do Estado Piauí, por ter aceitado meu afastamento para realizar minhas atividades e a pesquisa de mestrado.

Agradeço especialmente ao professor Dr. Anderson Carnin, por apostar em mim. Agradeço as suas orientações, ensinamentos e motivações, e por me ter dado o suporte de que sempre necessitei – obrigada pelo cuidado, pela preocupação. Minha sincera gratidão a você!

Agradeço de modo especial, às participantes da pesquisa e da instituição investigada, que permitiram que eu gravasse os vídeos, mesmo se tratando de um contexto delicado.

Aos professores das bancas de qualificação e de defesa de mestrado, compostas pela Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, Profa. Dra. Alessandra Preussler de Almeida e pelo Prof. Dr. Anderson Carnin (orientador), agradeço sua disponibilidade em ler o texto e fazer apreciações construtivas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, por todo o suporte recebido, sobretudo pela preocupação quanto ao meu bem-estar. Minha sincera gratidão a todos, em especial à Profa. Cátia Fronza, que sempre perguntava se estávamos bem! Ao corpo docente do Programa, pelos ensinamentos os quais levarei para a vida toda; aos funcionários da secretaria, por sempre estarem dispostos a ajudar.

Aos colegas da turma do curso de Mestrado em Linguística Aplicada, pela troca de experiências vivenciadas. À Tereza e à Antonia, por terem tornado as minhas poucas horas livres mais agradáveis e divertidas em São Leopoldo. Em especial, à Ana Célia, amiga fiel de todos os momentos em São Leopoldo, que sempre se dispôs a me buscar no aeroporto em Porto Alegre. Somente gratidão a vocês!

Por fim, muito obrigada a todos que, direta ou indiretamente, com um olhar de incentivo, uma palavra de confiança, ou até mesmo com pessimismo e palavras desconfortáveis, contribuíram de alguma forma para que este trabalho fosse realizado.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral compreender o ensino de Língua Portuguesa a partir de representações de professores acerca do trabalho com produção textual escrita na escola do Ensino Médio (EM), última etapa da Educação Básica. Para isso, realizei entrevistas semiestruturadas, analisando como tais representações dialogam ou não com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018), na proposta do (Novo) Ensino Médio. Firmemente pautado no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, este estudo é de base qualitativa e tem viés interpretativista. A geração de dados provém de entrevistas semiestruturadas, registradas em vídeo, realizadas com três professoras da rede pública estadual de ensino regular do município de Teresina (Piauí). As análises incidem sobre as representações dessas docentes acerca do seu trabalho com produção textual escrita em sala de aula - a partir de dois níveis da arquitetura textual de Bronckart (2006): o nível da infraestrutura textual geral, focando na identificação dos tipos de discurso, e o nível dos mecanismos enunciativos, com foco na identificação das marcas de responsabilização enunciativa. Os resultados obtidos sugerem que, embora as professoras se responsabilizem enunciativamente pelo seu agir discursivo em relação à produção textual escrita, percebe-se que ainda há muito em que se avançar em relação ao ensino de produção textual escrita na escola do Ensino Médio. Evidencia-se, ainda, que tais representações não se aproximam do que é prescrito ao professor de língua materna pela Base Nacional Comum Curricular – (BNCC, BRASIL, 2017; 2018). Observa-se que as professoras entrevistadas parecem não conhecer a proposta prevista para o (Novo) Ensino Médio. Considera-se que esta pesquisa contribui para as investigações feitas nessa esfera ao reafirmar a importância de se compreender com mais profundidade na realidade escolar, a partir de representações de professores, para que, assim, seja possível intervir mais qualificadamente em seu trabalho de ensino através de propostas de formação continuada.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Ensino Médio. BNCC. Produção Escrita. Interacionismo Sociodiscursivo. Trabalho representado do professor.

ABSTRACT

In this dissertation, the general objective is to understand the teaching of the Portuguese language from the representations of teachers about the work with written text production in the High School (EM), the last stage of Basic Education. For this, I conducted semi-structured interviews, analyzing how such representations dialogue or not with the Common Base National Curriculum (BNCC, BRAZIL, 2018), in the proposal of (New) High School. The generation of data comes from semi-structured interviews, recorded on videos, conducted with three teachers from the state public network of regular education in the city of Teresina (Piauí). The analyses focus on the representations of these teachers about their work with textual production written in the classroom, from two levels of Bronckart's (2006) textual architecture: the level of the general textual infrastructure, focusing on the identification of types of discourse, and the level of enunciative mechanisms, with a focus on identifying the marks of enunciative accountability. The results suggest that, although the teachers are enunciatively responsible for their discursive action in relation to written text production, it is clear that there is still a long way to go in relation to the teaching of written text production in high school. It is also evident that such representations do not come close to what is prescribed to mother tongue teachers by the National Common Curricular Base – BNCC (BRASIL, 2017; 2018), it is observed that the interviewed teachers do not seem to know the proposal foreseen for (New) High School. It is considered that this research contributes to investigations conducted in this sphere by reaffirming the importance of understanding this issue in more depth in the school reality, from the representations of teachers, so that, thus, it is possible to intervene in a more qualified way in their teaching work through proposals for continuing education.

Keywords: Portuguese Language Teaching. High school. BNCC. Written production. Socio-discursive interactionism. Teachers' represented work.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EM	Ensino Médio
FC	Formação Continuada
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEDUC/PI	Secretaria de Estado da Educação do Piauí
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de Arquitetura Textual (BRONCKART, 2006)	27
Figura 2 - Arranjos e exemplos de itinerários formativos de áreas do conhecimento no Ensino Médio regular.....	43
Figura 3 - Capacidades de linguagem.....	51

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Os três níveis da arquitetura textual	23
Quadro 2 - Os tipos de discurso	31
Quadro 3 - Perfil das entrevistadas e da pesquisadora	54
Quadro 4 - Entrevistas realizadas dia 06 de novembro de 2019.....	55
Quadro 5 - Critérios norteadores de análise do <i>corpus</i> da pesquisa	56

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2 O TRABALHO DOCENTE SOB A ÂNCORA DO ISD	16
2.1 O MODELO DE ARQUITETURA TEXTUAL DE BRONCKART	22
2.1.1 Os Tipos de Discurso	29
3 O (NOVO) ENSINO MÉDIO E A BNCC	33
4 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA ESCOLA.....	45
5 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	53
5.1 O PERFIL DAS ENTREVISTADAS	54
6 ANÁLISE DE DADOS.....	57
6.1 PROFESSORA JULIANA.....	58
6.2 PROFESSORA MARIA.....	68
6.3 PROFESSORA CÁSSIA.....	74
6.4 SÍNTESE DA ANÁLISE	78
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICE A – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM AS PARTICIPANTES	88
ANEXO A – RESOLUÇÃO N° 3, DE NOVEMBRO DE 2018	104
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).105	

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O homem só pode se tornar homem por meio da educação.
 Ele não é mais nada do que aquilo que ele faz dele. [...]
 Mas, como a educação, por um lado, ensina algumas coisas
 aos homens e, por outro, apenas faz com que determinadas qualidades neles se
 desenvolvam, é impossível saber até onde vão nossas disposições naturais...
 (KANT, 1803, p. 42-43).

O meu interesse em produção textual escrita na escola surgiu quando, entre 1998 e 1999, assumi a função de professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Em 2000, após aprovação em concurso público, passei a atuar como professora efetiva da rede estadual piauiense, assumindo turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Isso aconteceu quando eu estava concluindo o curso de Letras-Português pela Universidade Estadual do Piauí (2001). Foi a partir dessas experiências vivenciadas em sala de aula que passei a me identificar com a área de produção textual – e não tenho dúvidas de sua importância no ensino escolar.

Diante disso, no término do curso de Letras-Português, constatei que esse seria o caminho que queria seguir em termos de pesquisa. Por isso, realizei uma pós-graduação *lato sensu* em Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa, cujo Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) analisou os textos dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, com base na importância da coesão e da coerência, pois me deparei com grandes problemas na produção escrita dos estudantes. Posteriormente, realizei mais uma pós-graduação *lato sensu* em Língua Portuguesa, analisando a produção textual dos alunos do Ensino Médio, desenvolvendo mais um estudo sobre coesão e coerência. Além disso, em uma pós-graduação *lato sensu* em Alfabetização e Letramento, analisei a produção textual dos alunos do Ensino Médio, tendo em vista a proposta da prova do ENEM.

No Mestrado, procurei enveredar pela mesma área de pesquisa, com o tema da produção textual, mas dessa vez a partir da ótica de professores em situação concreta de sala de aula do Ensino Médio. Desse modo, busco realizar uma pesquisa socialmente engajada com os rumos do ensino com produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, voltada a professoras de uma escola regular pública estadual da minha região.

Considerando a discussão do ensino com produção textual escrita no Ensino Médio e tendo como foco o trabalho representado de três professoras de Língua Portuguesa acerca dessa competência, o estudo tem as seguintes perguntas de pesquisa: **quais as representações de professoras atuantes no Ensino Médio público piauiense sobre o trabalho com produção textual escrita em aulas de Língua Portuguesa? Como tais representações construídas se**

aproximam (ou se distanciam) do que é prescrito ao professor de português como língua materna pela Base Nacional Comum Curricular?

Então, inseri-me nesse contexto, com o objetivo geral de compreender o ensino de Língua Portuguesa a partir de representações de professores acerca do trabalho com produção textual escrita na escola do Ensino Médio (EM), última etapa da Educação Básica. Para isso, realizei entrevistas semiestruturadas, analisando como tais representações dialogam ou não com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018), na proposta do (Novo) Ensino Médio. Desse modo, este estudo tem como objetivo específico descrever e analisar as representações de professoras de Língua Portuguesa sobre o trabalho com produção textual, reveladas a partir de entrevistas semiestruturadas, investigando como tais representações se aproximam (ou se distanciam) do que é prescrito ao professor de português como língua materna pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017, 2018).

Para alcançar os objetivos acima mencionados, bem como responder às perguntas, no segundo capítulo, fundamentamos nosso trabalho a partir do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), uma abordagem que se filia ao movimento interacionista social, com o propósito de construir uma variante e um prolongamento dos estudos de Vygotsky e Bakhtin, com o foco no papel da linguagem na ordem dos saberes e do agir do ser humano. O ISD é uma corrente da ciência do humano, sendo desenvolvida desde os anos 1980 - sob a influência do “Grupo de Genebra”, liderado por Jean-Paul Bronckart. Tal abordagem tem grande importância também no cenário brasileiro, em que diversas pesquisas são desenvolvidas sob seu escopo.

Assim, ancoramos este estudo no modelo de arquitetura textual do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart (2006), segundo o qual a situação de produção de um texto de um lado, a adoção de um gênero textual que se adequa à situação e, de outro lado, a adaptação desse gênero às características de comunicação, em situações de práticas linguageiras, representando um *instrumento cultural* que emerge do humano. Por fim, em uma seção à parte, apresentamos os tipos de discurso por meio dos quais o ISD desenvolve um modelo de análise textual interna, denominado *arquitetura textual* ou *folhado textual*, distinguindo-se em três níveis: infraestrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

No terceiro capítulo, focamos a discussão na implementação do (Novo) Ensino Médio – última etapa da Educação Básica –, sendo prevista pelo MEC a possibilidade de os alunos cursarem diferentes itinerários formativos. Para isso, foram criados Referenciais Curriculares e o Guia de Implementação do (Novo) Ensino Médio, que busca enfrentar “os desafios da vez para a educação” (CONDE, 2019) nesse nível. O Ensino Médio, como se sabe, é a etapa que representa um *gargalo* na garantia do direito à educação consoante a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), para além da “necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras” (BNCC, BRASIL, 2017, p. 461), por serem vários fatores que vão além da garantia ao direito à educação prevista na proposta pela BNCC, com vistas à realidade educacional de hoje no país.

Considerando que o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensável ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com **as necessidades, as possibilidades e os interesses** dos estudantes e, também, com os **desafios da sociedade contemporânea**”, como definido na introdução da BNCC (p. 14; ênfases adicionais). Por isso, é necessário investigar como acontece o ensino com produção escrita em nossas escolas públicas estaduais. Desse modo, esta pesquisa procura colaborar com isso ao buscar compreender como as três professoras participantes do estudo representam o seu ensino de produção textual escrita em seu contexto de trabalho.

Ainda no terceiro capítulo, discutimos o itinerário formativo que se molda às diferentes temáticas de ensino previstas pela BNCC, como forma de melhorar a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio. Exemplos disso são a apresentação do eixo da produção escrita de textos prescritos pela BNCC e a própria discussão sobre o ensino da produção textual escrita nas escolas de EM.

No quarto capítulo, apresentamos o foco no ensino de Língua Portuguesa, especificamente na produção textual escrita na escola, que, para Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 13), implica uma “[...] didática da escrita, em uma abordagem que visa ao desenvolvimento progressivo dessa atividade em todo o transcorrer da escolaridade, exige que consideremos as práticas comunicativas e culturais de uso dos textos”. Mais do que isso, percebe-se que a escrita é um viés de integração entre a vida social e a profissional, o que é fundamental ao estudante do Ensino Médio, que precisa (cor)relacionar trabalho e estudo.

No quinto capítulo, abordamos os aspectos metodológicos deste estudo. A investigação é qualitativa, por envolver questões a partir do método indutivo (CRESWELL, 2010), com seus procedimentos direcionados a partir da geração de dados coletados. Trata-se de uma pesquisa de caráter interpretativo, considerando os significados que emergem dos dados.

Ainda no quinto capítulo, descrevemos o contexto da pesquisa e o perfil das professoras participantes. Em seguida, delimitamos o objeto de estudo e tratamos do processo de geração de dados para análise.

No sexto capítulo, a análise de dados foi dividida em três movimentos - que permitiram observar, a partir do modelo da arquitetura textual (BRONCKART, 2006), as representações

das três docentes que participaram desta pesquisa sobre o trabalho de ensinar Língua Portuguesa, em geral, e produção textual, em específico, no Ensino Médio.

No capítulo final, apontamos as conclusões a que chegamos por meio das análises realizadas, relacionadas às concepções teóricas adotadas e à participação das docentes durante o trabalho com produção textual na escola onde atuam. Para alcançar essa finalidade, retomamos brevemente às noções centrais sobre a representação do trabalho docente no quadro do ISD e sobre o “[...] que reflete essa influência produtiva sobre o agir implicado do trabalho do professor com produção textual [...]”, segundo Guimarães (2007). Por fim, procuramos ainda discutir as representações das profissionais entrevistadas sobre o ensino de produção escrita no Ensino Médio, tendo em vista as atuais perspectivas relativas à competência e às mudanças previstas no ensino de Língua Portuguesa.

2 O TRABALHO DOCENTE SOB A ÂNCORA DO ISD

Assumimos, nesta dissertação, estudos voltados à compreensão do trabalho do docente em uma perspectiva da Linguística Aplicada. Há alguns anos, a essa atividade de ensino vêm sendo atribuídos novos conceitos que a consideram como um *verdadeiro trabalho*, o qual passa a ser objeto de reflexões e debates, tanto nas pesquisas de caráter científico como nos trabalhos didáticos, conforme explica Jean-Paul Bronckart (2006). Assim, apoiamo-nos na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), em que se ancoram alguns princípios articulados ao esquema de desenvolvimento de Vygotsky.

O ISD se organiza em um método de análise envolvendo três etapas: a) a análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano; b) o estudo dos processos de mediação sociossemióticos, em que se efetua a apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto, de determinados aspectos desses pré-construídos; e c) a análise dos efeitos do processo de desenvolvimento da pessoa, da construção e do pensamento consciente ao longo da vida. Trata-se de princípios éticos e fundamentais desse quadro epistemológico, apontando alguns dos problemas teóricos com relação ao trabalho e da ação, bem como do papel da ação no funcionamento humano, principalmente no que se refere à representação do trabalho do professor no cenário educacional, contexto desta pesquisa.

Neste estudo, investigam-se as representações de três professoras, as quais evidenciam claramente as particularidades de seu trabalho, principalmente suas “opacidades, ou seja, “[...] as dificuldades de descrevê-lo caracterizá-lo e, até mesmo, de simplesmente ‘falar dele’”, nas palavras de Bronckart (2006, p. 203-204, grifo nosso). Para isso, abordamos o trabalho do docente, sobretudo na perspectiva de Bronckart (2006, 2008, 2012), Guimarães (2007), Machado (2007), Malabarba (2016), Amigues (2004), dentre outros estudos que contribuem para o propósito desta dissertação. O ISD tem trazido importantes contribuições, nos últimos dez anos, ao cenário brasileiro, em que diversas pesquisas são desenvolvidas sob seu escopo. Assim, este estudo está firmemente pautado nesses trabalhos, que são de grande relevância para apontar “pistas” que podem dar resposta ao(s) problema(s) desta pesquisa.

Para Jean-Paul Bronckart (2006), o ISD trata-se de uma corrente que se constitui como uma *ciência do humano*. Seu questionamento central está voltado para o “[...] papel que a linguagem e, principalmente, as práticas de linguagem desempenham na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas ordem dos saberes e praxiológicas ordem do agir dos seres humanos.” (BRONCKART, 2006, p. 15). Além disso, é uma abordagem que se filia ao movimento interacionista social, proposto por Vygotsky, e tem como objetivo teórico

propor uma reflexão acerca das normas e condições de funcionamento da linguagem, dado o seu papel crucial no desenvolvimento humano, considerando que as práticas sociais se efetuam por meio dela.

Bronckart, nos anos de 1980, na Universidade de Genebra, iniciou seus estudos junto a outros pesquisadores, como Bernard Schneuwly, Daniel Bain e Joaquin Dolz, visando a demonstrar que as práticas languageiras dos indivíduos são instrumentos principais para o desenvolvimento da espécie humana, pautados no conhecimento, nos saberes e nas capacidades do agir das pessoas. (BRONCKART, 2006). Portanto, no que se refere à concepção de linguagem, o ISD tem como enfoque seu aspecto histórico e social. Assim, Bronckart (2006) considera que o interacionismo social caracteriza-se por um posicionamento epistemológico geral e tem caráter transdisciplinar. Constitui-se de várias correntes da filosofia e das ciências humanas, as quais sustentam a tese de que “[...] as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos”. (BRONCKART, 2006, p. 21). Para Guimarães (2007, p. 203),

[...] a atividade de linguagem é vista como central, possibilitando a produção e interpretação das unidades semióticas no quadro das interações que se processam no universo do trabalho, o *discurso* constituindo um processo de mediação, como instrumento de planejamento, avaliação ou reconfigurações das ações em situação de trabalho.

Ainda para Guimarães (2007), é desse “trabalho discursivo” que emergem novas questões metodológicas, no que se refere à *diversidade*, à *complexidade* e à *singularidade* das práticas de linguagem no *universo do trabalho*. A princípio, compreendemos que é a partir desse universo que Guimarães (2007) se refere à questão do trabalho representado do professor, uma vez que ser professor “[...] demanda conhecimento técnico, formação e reflexões constantes” (MALABARBA, 2016, p. 60), devendo tal ofício ser considerado como qualquer outra atividade profissional. Essa afirmação se define por meio da noção de *profissionalidade docente*, que o Interacionismo Sociodiscursivo compreende a partir da diferença entre trabalho prescrito e trabalho real, envolvendo a interação professor-aluno.

De acordo com Bronckart (2006), há uma distinção fundamental entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

O **trabalho prescrito** é predefinido, ou seja, constitui-se de documentos que dão instruções de como deve proceder todo o processo de trabalho, baseado em “[...] uma representação do que deve ser o trabalho, que é *anterior à sua realização efetiva*”.

(BRONCKART, 2006, p. 208). O autor ressalta que o trabalho prescrito não é registrado pelos professores no seu agir em sala de aula, mas sim apresentado nos documentos oficiais como, por exemplo, a (BNCC, BRASIL, 2018, p. 505) sobre o Parecer CNE/CEB nº 5/2011)⁶⁴ define que o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona compreensão do processo histórico de produção científico e tecnológico, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e sentido humanos. Nesse sentido, o conceito de *trabalho prescrito* – constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho que é *anterior* à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais e as sequências didáticas pertencem a esse nível, designado documentos que dão instruções de como deve proceder ao professor em sala de aula (na ação da aula em si com a produção textual), como também estabelece as instruções atinentes à instituição escolar. A chamada dimensão do trabalho prescrito do docente constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho específico do professor, com suas peculiaridades, singularidades e tarefas do cotidiano na sala de aula, ver de que modo os novos projetos eram desenvolvidos no decorrer concreto de uma aula.

São exemplos de documentos normativos as orientações presentes nas leis e nas demais publicações que surgem como parâmetro educacional, nomeadamente a Constituição Federal de 1934, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2017, 2018); e documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (BRASIL, 1998). Os planos de ensino e/ou Projetos Político-Pedagógicos (PPP) são específicos para cada escola. Esse também é o caso dos planos de aula elaborados pelos próprios professores e pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) da escola. Esses planejamentos, materializados ou não, são necessários no cenário educacional e ainda são categorizados como trabalhos prescritos por Bronckart (2006).

O **trabalho real** designa, por sua vez, as diversas atividades realizadas pelos professores em situação concreta em sala de aula, isto é, a aula em si, mediando o desenvolvimento das tarefas dos alunos. Sob essa dimensão, é possível avaliar os “[...] comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa” (BRONCKART, 2006, p. 216), isto é, analisar a dimensão do trabalho que é realizado pelos docentes em aula.

Nessa perspectiva, Amigues (2004) debate o trabalho docente como uma atividade singular, quando discute que o professor é,

[...] ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições. (AMIGUES, 2004, p. 49).

Desse modo, para entender melhor como se constitui a profissão docente, valemo-nos da noção de Bronckart (2006, p. 226-227). Para o autor, o que constitui a profissionalidade de um professor é

[...] a capacidade de pilotar um projeto de ensino determinando, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando direção, em função de critérios de avaliação dos quais, só ele é senhor ou o único responsável, isto é, no quadro de ações das quais, ele é o único ator. De forma mais geral ainda, sua profissionalidade está 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. 226-227).

Por meio dessa concepção proposta por Bronckart (2006), compreende-se que o agir da *profissionalidade docente* concerne à habilidade do professor de elaborar e programar um projeto didático de ensino de qualidade, levando em conta a negociação com o aluno. Assim, um projeto pautado na produção escrita do Ensino Médio deve valorizar as necessidades, os interesses do aluno e suas motivações, além da proposta pedagógica da escola, dentre outras competências.

O trabalho docente se trata de uma atividade humana complexa, que envolve a instituição escolar e os respectivos trabalhos pedagógicos. Segundo Machado (2007, p. 92), é “[...] uma rede de múltiplas relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico”. Neste sentido, a autora refere-se a uma discussão característica dos traços da *profissionalidade docente* do professor em sala de aula. São ações e reações que representam a dimensão do *trabalho real*, das diversas tarefas que precisam ser reformuladas constantemente em sala de aula pelo professor, as quais significativamente podem se constituir em objeto de estudo.

Neste contexto, é importante salientar que a ergonomia – corrente europeia que trata da reorientação da didática chamada de *análise do trabalho* – tem como objetivo contemporâneo mostrar a diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho real, uma vez que, diante dos estudos realizados na área, percebeu-se o quanto o trabalho real do professor caracteristicamente é desconhecido, consoante Bronckart (2006). À vista disso, é necessário enfrentar essa

insuficiência, desenvolvendo novos métodos de análise de trabalho: observações, entrevistas, autoconfrontações simples e cruzadas. (CLOT, 1999 apud BRONCKART, 2006).

Podemos observar que Amigues (2004) prescreve todo um percurso do trabalho docente em sala de aula, com suas complexidades, que envolvem a realização e a organização de suas próprias tarefas, o planejamento das atividades dos alunos, tendo em vista o objetivo a ser alcançado (a aprendizagem); e as percepções das ações futuras do profissional. Além disso, há dimensões atinentes ao aspecto coletivo desse trabalho, que devem ser consideradas no decorrer de suas ações. Entretanto, é necessário salientar que a atividade do docente não se restringe apenas a organizá-las e realizá-las, mas engloba também regulação, prescrição e planejamento. Nesse âmbito, Amigues (2004, p. 47) considera que “[...] esse meio constituído pelo professor é constantemente reconstruído pela ação coletiva”, mediado pelo engajamento dialógico dos estudantes, que *podem se apropriar das ferramentas e das técnicas de pensar*.

Assim, conforme Bronckart (2006) há necessidade de um olhar voltado às transposições didáticas, à criação de novos métodos de análise de trabalho, aos projetos e programas governamentais, mas também com foco no trabalho do professor, considerando o que esse profissional realiza em aula atualmente. Por isso, Bronckart (2006) tem realizado diversas pesquisas nesse âmbito.

A terceira dimensão do trabalho docente, para Bronckart (2006, p. 208-209), é a dimensão do **trabalho representado**, o qual se torna mais difícil de ser apreendido. Em tal perspectiva, o ISD visa a entender a representação do agir dos trabalhadores (os humanos) em suas diferentes tarefas (do agir característico de cada um). Segundo Bronckart (2006), o termo agir tem sentido genérico e designa qualquer comportamento ativo de um organismo. No caso do trabalho do professor, o docente é bem-sucedido em seu ofício quando domina a gestão de suas aulas e de seu percurso, acatando as expectativas e cumprindo os objetivos definidos pela instituição escolar da qual faz parte, considerando também as necessidades e exigências de seus alunos.

É necessário entender que o trabalho em sala de aula, envolvendo o professor e o(s) aluno(s), no contexto de diferentes práticas de ensino, é aquele que se concretiza, uma vez que o trabalho docente se materializa em diferentes contextos e práticas didáticas em sala de aula, sendo caracterizado por Guimarães, Drey e Carnin (2012, p. 157) como “[...] uma categoria central para a compreensão desse mesmo trabalho os modos como a linguagem medeia a interação entre professor, aluno(s) e objeto de ensino no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula de língua portuguesa”. Assim é que o trabalho do docente se concretiza.

Neste sentido, para a teoria do ISD, “[...] a linguagem humana se apresenta como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os

interactantes, intencionalmente, emitem pretensões relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve”. (BRONCKART, 2006, p. 34). É possível que, em cada situação de interação, por meio da linguagem verbal, o falante desenvolva sua fala de maneira diferente de outras, modificando também seu comportamento de acordo com o momento da interação. Salientamos ainda que, de acordo com Bronckart (2006), essas interações humanas orientam a aprendizagem de forma coletiva, que, mediada pela linguagem e pelos seus significados socioculturais que elas produzem no seu meio social, vai se desenvolvendo.

Como explica Fino (2001, p. 280), para Vygotsky, o desenvolvimento consiste “[...] num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, por meio da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas [...]. Uma dessas ferramentas é a linguagem”. O ISD também vê a linguagem como ação social, ao passo que a Sociolinguística Interacional propõe a interação como prática social, caracterizada pela linguagem a partir da noção do desenvolvimento, que considera a interação numa perspectiva sócio-histórica, em conformidade com Vygotsky.

Desse modo, os actantes interagem na sociedade, fazendo, portanto, parte da realidade languageira em suas comunidades, constituídas de práticas de linguagem situadas no meio social que, na perspectiva de Bronckart (2006), realizam-se por meio de textos. Para o autor, o ISD trata-se de uma corrente que se constitui como uma corrente da *ciência do humano*. Seu questionamento concerne ao “[...] papel que a linguagem e, principalmente, as práticas de linguagem desempenham na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxiológicas (ordem do agir) dos seres humanos”. (BRONCKART, 2006, p. 15).

Nesse âmbito, a tomada de consciência do indivíduo é o resultado da ação que se expressa em diferentes formas de comportamento, isto é, de formas como o falante se apropria do que está acontecendo nas interações. Nessas situações de comunicação, o indivíduo se desenvolve por meio da linguagem, e há possibilidades de reflexão sobre suas ações em cada contexto. É exatamente nesse momento que ele vai tendo consciência do seu agir. Nessa concepção, o ISD “[...] procura avançar, dando uma atenção especial ao papel da linguagem em estudos sobre a conduta humana e o desenvolvimento do pensamento consciente humano no qual exerce papel fundamental”. (BRONCKART, 2006, p. 10).

Ressaltamos que tomar consciência de algo que fazemos ou em que precisamos melhorar não é fácil. Ao encontro disso, Carnin (2016, p. 366) pontua que “Ter consciência do que se faz e conseguir traduzirem linguagem aquilo que modificamos também não nos parece tarefa simples”. Neste sentido, para o ser humano, é difícil fazer referência verbal a uma

situação que aconteceu consigo e que provocou, de certa forma, mudanças. É a partir disso que o ISD defende que é na linguagem que se constrói a interpretação do agir.

Por fim, observamos que, à luz de tal escopo teórico, são analisadas neste estudo as entrevistas de três professoras a respeito de ações efetivamente (co)construídas no decorrer do trabalho. Assim, emerge a denominação do trabalho concretizado. Nas palavras de Guimarães, Drey e Carnin (2012, p. 157), queremos “[...] iluminar as reflexões acerca do trabalho docente que vem sendo realizado, especificamente em suas dimensões linguísticas e didática”, com base na *emergência da construção da profissionalidade*, que, consoante o Interacionismo Sociodiscursivo, constitui-se por meio do *trabalho prescrito*, do trabalho *real* e do trabalho *representado*. (BRONCKART, 2006). Assim, a análise do trabalho do professor pode trazer grandes reflexões, oferecendo novas ferramentas para enfrentar as diversas dificuldades em sua profissão, possibilitando superações e avanços tanto do professor como dos estudantes, de modo que a tomada de consciência pelo docente possa melhorar suas práticas didáticas em sala de aula, uma vez que são apresentados vários elementos do trabalho (que podem ser) tematizados nos textos.

Na seção a seguir, apresenta-se o modelo de arquitetura textual de Bronckart (2006).

2.1 O Modelo de Arquitetura Textual de Bronckart

Para o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de Bronckart (2006), a situação de produção de um texto implica, de um lado, a adoção de um gênero textual que se adapta à situação e, de outro lado, a adaptação desse gênero às características de comunicação, em situações de práticas languageiras, representando um *instrumento cultural* que emerge do humano. Tal instrumento serve de mediador nas interações individuais, atuando como objeto de estudo e *instrumento didático*, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e, conseqüentemente, sobre as práticas escolares, segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Assim, os gêneros de texto são organizados em um repertório de modelos chamado *arquitexto* de comunidades languageiras, possuindo características semióticas e indexações sociais, ou seja, cada gênero é objeto de avaliações sociais dentro do contexto de interação, na medida em que surge o agir.

De acordo com Bronckart (2008, p. 88), “[...] o texto produzido terá sempre características genéricas, provenientes da adoção de um modelo advindo do arquitexto, texto e características individuais em função da situação de produção possuem características individuais, oriundos dessas escolhas individuais em função da situação de produção”, como

os textos humorísticos, livros, etc. Assim, cada texto se molda de acordo com o contexto em que ele está produzido, levando em consideração o gênero adotado ao nível coletivo e as escolhas individuais de recursos da língua, mobilizados na textualização do nível individual. Um texto é avaliado por diversas indexações sociais, tais como as indexações dos objetivos, podendo provocar mudança comportamental nas pessoas e as indexações sociais subjetivas, motivadas por uma situação em que o valor é socialmente agregado a essa comunicação, bem como por outras indexações e conhecimentos agregados à pessoa pela temática do texto.

Assim, nos estudos do ISD desenvolveu-se um modelo de análise textual interna, denominado *arquitetura textual* ou *folhado textual*, que se distingue em três níveis: **infraestrutura textual**, **mecanismos de textualização** e **mecanismos enunciativos**. Quadro 1 ilustra os níveis de tal arquitetura textual.

Quadro 1 - Os três níveis da arquitetura textual

Infraestrutura	Coerência temática (processos isotópicos)	Coerência pragmática (engajamento enunciativo)
Tipos de discurso	Conexão	Gestão das vozes
←	Coesão nominal	→
Eventuais sequenciais	Coessão verbal	Modalização

Fonte: Bronckart (2006, p. 147).

Bronckart (2006) distingue esses três níveis são assim caracterizados:

- a) O **nível da infraestrutura** do texto é definido pelo plano mais geral do conteúdo temático que se articula entre os tipos de discurso, representando o nível mais profundo da arquitetura textual nos encaixamentos de segmentos de discurso. Tal encaixamento designa a dependência de um segmento em relação a outro, por meio do uso de travessão, parágrafo, da noção de sequência, dentre outros;
- b) O segundo nível é o dos **mecanismos de textualização**, compostos pelos mecanismos de coesão verbal e coesão nominal, que auxiliam na coerência e coesão do texto, juntamente com os mecanismos de conexão, que auxiliam na sua progressão temática;
- c) O terceiro e último nível, e mais superficial, é o dos **mecanismos enunciativos**, que compreendem a coerência pragmática ou interativa do texto, contribuindo para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos e analisando as marcas de inserção

de vozes e de tipos de modalizações (as lógicas, as deônticas, as apreciativas, as pragmáticas).

Nas palavras de Bronckart (2006), estes níveis de infraestrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos fazem referência a uma organização metodológica com a intenção de melhor entender a organização textual. Assim, o ISD considera o nível da infraestrutura o primeiro e mais profundo nível de plano geral do conteúdo temático (ordem cognitiva), ou da infraestrutura textual, por assumir os modos variáveis, dependendo dos tipos de discurso e das formas de planificação e sequência, visto que “Os tipos de discursos podem ser definidos como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em um número limitado, que podem entrar na composição de todo o texto”. (BRONCKART, 2006, p. 148).

Esses tipos de discurso são formatos de relações semióticas entre as coordenadas do *mundo vivido* de um *agente*. Dependendo da situação e do gênero, os textos podem ser variados a partir do modo de articulação em que estão inseridos ou sendo produzidos, bem como das escolhas individuais do autor e das situações de ações constituídas pelos *agentes* coletivos. As regras da *sintaxe frástica* (ADAM, 1990 apud BRONCKART, 2006) também são delineadas nesse quadro.

Os mecanismos de textualização, segundo nível da arquitetura textual, servem para criar séries isotópicas centradas na coerência temática, articulando a linearidade de coerência do texto, com a organização do plano geral. Proporcionam, assim, a progressão temática, subdividida nos três mecanismos de contextualização: *conexão*, *coesão nominal* e *coesão verbal*, conforme Bronckart (2006).

Quanto aos mecanismos de contextualização, na *conexão*, as marcas de articulações contribuem para a progressão temática, realizando-se por meio de organizadores textuais presentes nas classes gramaticais: pronomes pessoais (*ele, o, lhe*, os não assinalados etc.), relativos (*que, quando*, e elipse \emptyset), demonstrativos e possessivos (*meu*), alguns sintagmas nominais, pronomes de primeira pessoa, advérbios, substantivos, preposições, conjunções etc. Também podem se diferenciar pelo seu valor semântico: valor temporal (*então, depois, após, em seguida*), valor lógico (*em vez de, porque, de outro modo, pois*) e valor espacial (*mais perto, do outro lado, no alto*), entre outros. Os mecanismos de *coesão nominal* introduzem, de um lado, novos temas e/ou personagens, emergindo assim novas informações definidas (relações catafóricas). Asseguram as retomadas ou relações anafóricas, por meio de referência coesiva

no texto. Os mecanismos de *coesão verbal*, por sua vez, organizam a temporalidade e/ou hierarquia dos processos (verbos, advérbios e conectores textuais).

O nível mais superficial se organiza pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, pois opera quase que independentemente da progressão do conteúdo temático. Esse mecanismo constitui-se pelas marcas de modalização, em que sustenta no texto uma coerência pragmática ou interativa, contribuindo, assim, para esclarecer o posicionamento enunciativo e estabelecer as vozes que atuam em um texto, reguladas em três tipos: **a voz do autor** (empiricamente comprovada na experiência prática –, elabora o texto); **as vozes sociais** (vozes de pessoas que estão fora do percurso temático do texto, ou seja, são as instituições sociais humanas ou grupos em comunidades), que auxiliam em termos de avaliação acerca de alguns aspectos do conteúdo, da compreensão do que é expresso (dito) no texto e da interpretação que os destinatários farão desse texto; e **as vozes de personagens**, ou seja, vozes de pessoas ou de instituições que estão *diretamente implicadas* no percurso temático, segundo Bronckart (2012). Essas avaliações manifestam-se por meio de vozes que constituem julgamentos, opiniões e sentimentos expressos por meio das marcas enunciativas e das modalizações as quais especificam avaliações e comentários, às vezes até desnecessários, que não são articulados à linearidade do texto.

Por fim, as vozes de personagens representam a implicação de humanos nas situações concretas do conteúdo temático. As modalizações, consoante Bronckart (2006), conservam as quatro funções definidas a partir da teorização dos três mundos de Habermas:

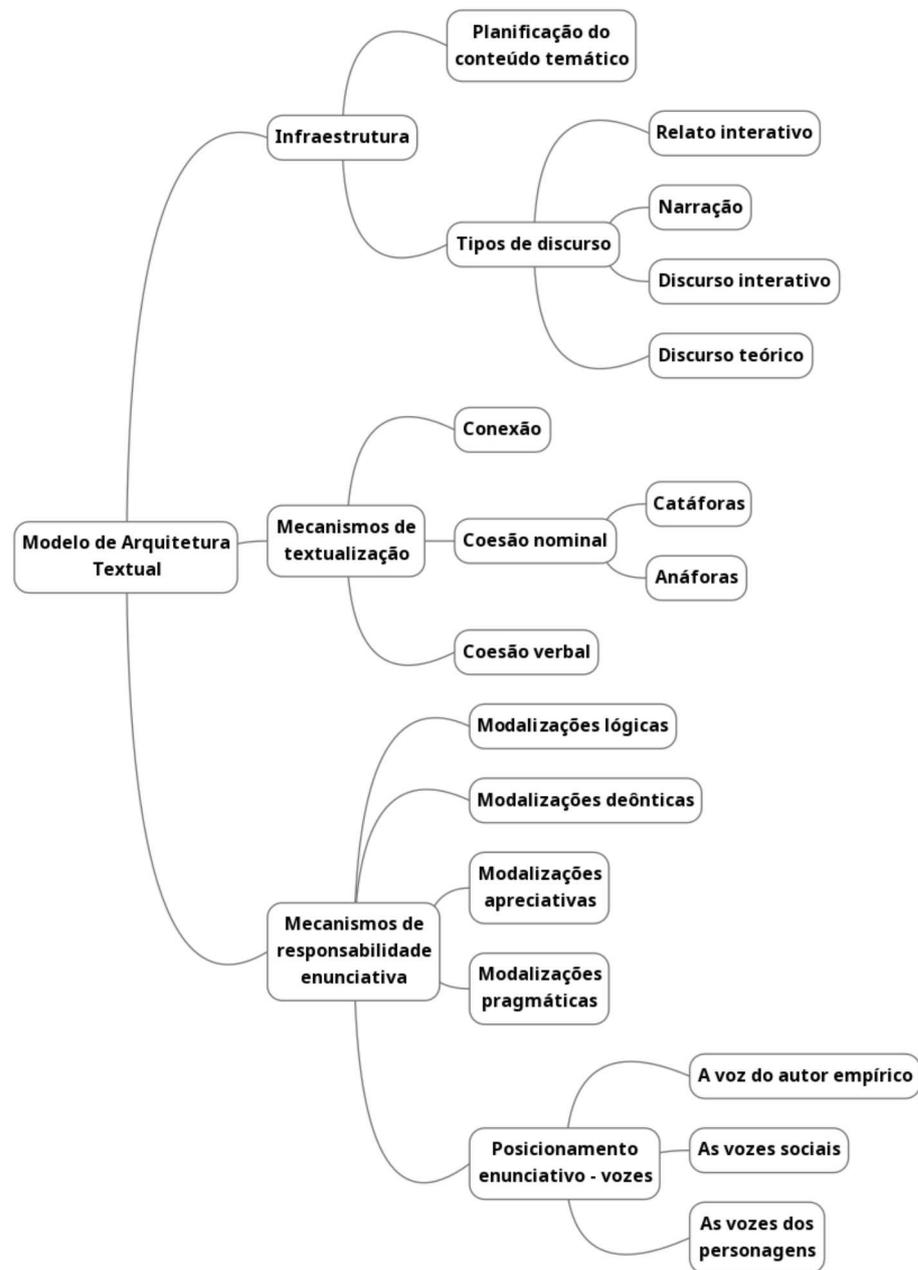
- **Modalizações lógicas:** são epistêmicas e constituem critérios relacionados com as coordenadas formais (mundo objetivo). Seu conteúdo apresenta elementos de verdade, como os do certo, do possível, do provável/improvável, da probabilidade e da certeza, marcados por verbos como *poder* e *dever*, e por palavras como *talvez*, *necessário*, *evidente* etc.;
- **Modalizações deônticas:** avaliam as opiniões, as obrigações, os valores sociais e as regras do mundo social, o permitido, o proibido, o necessário, o desejável; esses usos são marcados por expressões como *dever*, *ter que*, *ter obrigação de*, *ser preciso* etc. A obrigação, em conformidade com as normas da sociedade e o domínio do direito, constitui seus elementos;
- **Modalizações apreciativas:** apresentam a voz do próprio enunciador (com origem no mundo subjetivo); permitem avaliar determinado ponto do conteúdo temático pela utilização de termos como *pensar*, *acreditar* etc. O método avaliativo passa a

determinar bom/mau. Incluem-se ainda expressões do tipo *eu acho*, *eu tenho*, *para tal fim*. Exprime ainda julgamentos marcados por verbos como *odiar*, *gostar*, *apreciar* etc.

- **Modalizações pragmáticas ou intencionais:** explicam a responsabilidade de uma entidade que compõe o conteúdo temático (personagem ou instituição) na ação do agente ou na atribuição de intenções ou razões para as ações do agente (intenções e razões). Abrangem a capacidade da ação (o *poder fazer*), a intenção (o *querer fazer*) e as razões (o *dever fazer*) etc. São marcadas por verbos como: *tentar*, *querer*, *saber*, *pretender* etc.

Diante do exposto acerca desse modelo analítico de arquitetura textual e considerando a escolha focada nos tipos de discurso feita nesta pesquisa, apresentam-se variadas articulações em contextos diferentes em que o texto está sendo produzido. Nesse sentido, os diferentes momentos, desde os primeiros encontros das entrevistas semiestruturadas que são considerados neste trabalho, são analisados com base nesses tipos de discurso. Na Figura 1, a seguir, detalhamos o modelo de arquitetura textual de Bronckart (2006). Em seguida, faz-se necessário explicar alguns termos para que possamos analisar o agir representado nos textos.

Figura 1 - Modelo de Arquitetura Textual (BRONCKART, 2006)



Fonte: Elaborada pela autora.

Para que possamos analisar os textos é necessário que alguns termos sejam explicados para compreender o agir representados. **Agir** é o termo natural de base em relação aos termos **ação** e **atividade**, em que se marca toda forma de interação da abordagem direcionada por um, dois ou mais seres humanos – que são denominados de **actantes** (termo natural que indica o sujeito), que agem, ou seja, que estão implicados no agir. O termo **atividade** designa o agir que implica dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas pela esfera de origem coletiva de

natureza material, pois o termo **ação** designa o agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas pela esfera individual. O actante pode ser um **agente**, aquele que não tem intenções, motivos, capacidades, responsabilidades; ou pode ser um **ator**, cujos motivos, intenções e responsabilidades são conscientes e textualmente marcados.

Segundo Bronckart (2012, p. 46-47), os princípios explicativos da Psicologia – que também são inspirados na proposta de outras correntes da Filosofia e da Sociologia, representados por Anscombe (1957 apud BRONCKART, 2006), von Wright (1971 apud BRONCKART, 2006), Ricoeur (1985 apud BRONCKART, 2006) e Habermas (1987 apud BRONCKART, 2006) – desenvolveram uma problemática em relação à diferença entre **acontecimento** e **ação**, que se dá pelo exemplo de jogo de linguagem produzido na natureza, do tipo: **(a)** *duas telhas caem do telhado por causa do vento*; **(b)** *fiz cair duas telhas do telhado para danificar o automóvel da vizinha que detesto*. O enunciado (a) é considerado um acontecimento causal e natural (efeito vento) de ação de linguagem como objeto de estudo que depende do outro, mas que, representado pelo fenômeno da natureza, não foi uma causa pensada e calculada, e sim natural, sem precedentes, de modo que o vento sopra e as telhas caem, condição causada pela chuva – trata-se de uma explicação causal. Por sua vez, o enunciado (b) tem uma intenção analógica e nos remete a duas ordens de relações causais com precedentes: a “queda das telhas” e o “dano do carro” remetem a uma intervenção do humano, um organismo vivo dotado de capacidade, que desencadeou todo o **acontecimento** (fez cair); foi uma intervenção do humano, uma ação determinada, motivada por uma vizinha (detestada) e pela representação do efeito desse acontecimento (*o carro será danificado*). (BRONCKART, 2006).

Ricoeur (1985 apud BRONCKART, 2006) diferencia o acontecimento natural de uma intervenção humana (ação) nesse exemplo. Essa **ação** também se caracteriza pelo agir do humano (agir praxiológico da abordagem do ISD), atribuído a um **agente** (organismo dotado de capacidades de ação humana), **motivado** por uma razão do **agir** (*considero minha vizinha detestável*) e por uma **intenção** (*danificar o carro*). É essa intervenção no **mundo** que define a **ação**, organizada por meio de acontecimentos que podem ser atribuídos a um **agente** (organismo dotado de capacidade de ação), a quem pode ser atribuído um **motivo** ou razão para **agir** (*eu detesto minha vizinha*) e uma **intenção** (representação de efeito). Isto é, o **acontecimento** é um encadeamento de causas da **ordem** da extensão (substância extensa), enquanto a **ação** humana é um misto, combinando **ordem** da extensão (substância extensa) e **ordem** de pensamento (substância pensante). De acordo com von Wright (1971 apud BRONCKART, 2006), a ação significativa somente pode ser objeto de interpretação “compreensiva” da competência

hermenêutica. Para Habermas (1987), qualquer atividade coletiva exhibe objetivamente “pretensões à validade” em relação aos mundos objetivo, social e subjetivo.

Em resumo, temos dois exemplos de ações atribuídos a duas possibilidades. A primeira via consiste em considerar o **agir** como acontecimento natural e como afeito a estudos de “causa” pelo desencadeamento da ação da natureza sincrônica ou histórica. Essa solução é abraçada pelo behaviorismo, que se atenta apenas aos observáveis naturais. A segunda consiste em uma intervenção intencional num ambiente social, que, para Umberto Eco (apud BRONCKART, 2006, p. 70) representa “[...] um fenômeno cuja significação continua em suspenso e que se torna, portanto, necessariamente objeto de interpretação de outros”, isto é, de uma interpretação social avaliada por outros agentes sociais devido a seu comportamento (motivo, intenção e responsabilidade) individual, sendo avaliadas as propriedades psíquicas em tal ação comportamental, não considerada e nem entendida como ação. (BRONCKART, 2006). É desse modo que o ISD amplia a noção de que é na linguagem que se constrói a interpretação. É no plano da interpretação que utilizamos o termo **ator**, avaliando a ação do agente, imputando-lhe motivos, intenções e responsabilidades. (BRONCKART, 2006, p. 70).

No subcapítulo a seguir, abordamos os tipos de discurso e o papel de cada um deles.

2.1.1 Os Tipos de Discurso

Anteriormente, apresentamos as noções atinentes ao texto, que designa uma unidade de produção verbal. De acordo com Bronckart (2012), essa produção verbal conduz a uma mensagem linguística organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário. Portanto, o texto é a *unidade comunicativa* de nível superior. Também apresentamos, na subseção anterior, os níveis que constituem a arquitetura interna dos textos segundo o ISD, de modo que observamos algumas formas de organização e/ou mecanismos enunciativos que neles funcionam.

No nível da infraestrutura textual, funcionam os tipos de discurso e as modalidades de articulação nos textos, que se baseiam em eventuais sequências tipológicas: narrativas, descritivas, injuntivas, expositivas, dissertativas etc. Para tanto, observamos ainda que os problemas e as concepções são deixados em suspenso nesses níveis constitutivos. Trata-se claramente das relações estabelecidas entre dimensões acionais, textuais, discursivas e sequenciais, consideradas como um encaixamento em hierarquia: primeiramente, surge a situação (ação), a constituição do gênero textual, como resultado do tipo de discurso. Para

Bronckart (2006), os gêneros possuem modalidades de estruturas diversas e heterogêneas; por isso, não podem ser estáveis, e sim identificáveis.

Os segmentos constitutivos dos gêneros em discurso são formas dependentes do “leque de recursos morfossintáticos de uma língua”, como explica Bronckart (2012). O uso do termo “discurso” no ISD difere do de outros autores. Para Bronckart (2006, p. 87), “[...] discurso designa a atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas”, embora, por coerência terminológica e conceitual Bronckart (2006) usa o termo agir de linguagem (ou languageiro) para designar a utilização da linguagem em situações concretas.

Os tipos de discurso, para Bronckart (2010, p. 152), são “[...] formatos de realização das unidades de uma língua, que revelam os poucos formatos que organizam as trocas de linguagens humanas ou as trocas interindividuais de representações”. Os **mundos virtuais** fundamentam-se em mundos discursivos e são organizados pela teoria de Habermas (1987), sendo vistos como princípio de desenvolvimento de qualquer atividade, de acordo com as representações coletivas que se organizam nos mundos formais (ou representados): **mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo**.

O agir teleológico compreende as coordenadas do mundo objetivo; por isso, o **mundo objetivo** representa a validade do conhecimento de tudo o que existe no mundo material, que é físico/empírico/concreto, independentemente das preferências individuais. Por exemplo, em Lucas gosta de ouvir música, o fato de Lucas gostar de música já é empírico; isso representa o mundo objetivo que está simbolizado no mundo material.

O agir regulado por normas impõe ao mundo social um sistema de regras ao agir das pessoas na interação do humano, incluindo as ações dos membros de um grupo e as organizações de tarefas coletivas de ordem de valores e princípios. Ainda se incluem os signos nessa maneira de organizar as tarefas, que se referem ao mundo material e físico que membros de grupos partilham por meio do mundo social. Empiricamente, são organizações em cooperação (da espécie humana) que constituem, a partir daí, atividade específica (individual) sob o efeito do mundo objetivo e do mundo subjetivo. Este último é dramático e tem como característica o ato de o agente administrar o seu íntimo e o acesso a essa intimidade por outra pessoa. Assim, o mundo subjetivo consiste nas dimensões das atividades psíquicas particulares características do homem, sendo ilimitado por sua determinação e coragem – por exemplo, em Lucas prefere ouvir música com volume alto (particularidade de Lucas), o acesso a essa preferência só depende exclusivamente de Lucas expressar esse gosto.

Diante disso, Habermas (1987) defende que o agir teleológico compreenderia as três dimensões: o agir teleológico propriamente dito, o agir regulado por normas e o agir

dramatúrgico, nos quais se desdobra a ação do humano. Bronckart(2006) nomeou o agir teleológico de *agir praxiológico*, o qual se agrupa em um continuum sobre o agir comum e o agir conjunto. Bronckart(2006) aponta que a análise de Habermas(1987) aborda o estatuto do papel do *agir comunicativo*, que distingue toda a sociedade humana. Consoante Bronckart (2006), o termo agir, para nós, seres humanos, também tem um sentido genérico e designa qualquer comportamento de organismo ativo.

Bronckart (2006) relata que os tipos de discurso traduzem as formas de domínio do raciocínio do actante, evidenciando que a linguagem e o pensamento se processam juntos, pois, logo que o indivíduo produz um tipo de discurso, são ativados os raciocínios mentais e linguageiros, formando um planejamento interno dos segmentos envolvidos: raciocínios práticos simplificados (interação-dialogal), causal-cronológico implicado (relato, narração), lógico e/ou semiológico (discurso teórico). Por meio dessa mediação entre os tipos de discurso e os modos de raciocínio de ordem lógica, transmitem-se as formas de operatividade do pensamento humano.

Portanto, a construção desses mundos se define por meio de duas operações psicolinguageiras: a ordem do **narrar**, com verbos no pretérito perfeito ou imperfeito; e a ordem do **expor** (objeto de avaliação), com verbos no presente do indicativo, sobretudo. Pode-se colocar as instâncias de agentividade (agente produtor), semiotizadas no texto em relação ao produtor e à situação de produção. Esse cruzamento entre as coordenadas gerais dos mundos organiza o conteúdo semiotizado, produzindo quatro mundos discursivos (**narrar autônomo**, **narrar implicado**, **expor autônomo** e **expor implicado**), como também quatro tipos de configurações de unidades linguísticas que expressam os mundos discursivos: (**relato interativo**, **narração**, **discurso interativo** e **discurso teórico**), conforme indica o Quadro 2.

Quadro 2 - Os tipos de discurso

TIPOS DE DISCURSO		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: Bronckart, (2006, p. 157).

Como vimos, a representação nesse quadro sobre a construção desses mundos se define por meio de operações **psicolinguageiras** e **linguageiras**. As **psicolinguageiras** – narrar e expor – representam o que é entendido como operações mentais; e as **linguageiras** (materializadas em texto com suas propriedades morfossintáticas e semânticas particulares) se cruzam com duas opções de caráter binário: **disjuntas** (coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem) ou **conjuntas** (implicam ação de linguagem). Portanto, os mundos discursivos subdividem-se em quatro (ou atitudes de locuções): o **narrar implicado** (ou conjunto), o **expor implicado** (ou conjunto), o **narrar autônomo** (ou disjunto) e o **expor autônomo** (ou disjunto). Um **discurso implicado** (ou conjunto) se faz presente no sujeito que se implica linguisticamente no texto, isto é, existem elementos linguísticos que caracterizam o autor que produz o texto. Em um **discurso autônomo** (ou disjunto), não há traços linguísticos que marcam o autor do texto.

Por fim, observamos que a constatação dessas “pistas” referentes ao agir representado das professoras por meio das entrevistas semiestruturadas se torna fundamental para uma compreensão de pertencimento ao contexto mencionado e implicado.

3 O (NOVO) ENSINO MÉDIO E A BNCC

Existem, no cenário educacional brasileiro, atuais discussões sobre a base geral da educação nacional que têm mobilizado agentes políticos, públicos e privados. Observa-se que esses agentes são envolvidos com a área da educação, de maneira evolutiva, adequando-se à realidade de todos os estados e dos municípios brasileiros. Tais debates giram em torno da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018), a qual define uma proposta que prevê direitos de aprendizagem e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada modalidade da Educação Básica. Nesse âmbito, leis, documentos normativos e parâmetros de ensino consideram a necessidade de uma Educação Básica de qualidade, principalmente nas escolas do Ensino Médio (foco desta pesquisa).

A Base foi organizada pelo movimento intitulado “Movimento Pela Base Nacional Comum”, o qual envolveu o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) na implementação do (Novo) Ensino Médio, considerando-se a possibilidade de os alunos cursarem os chamados itinerários formativos. Para isso, são indicadas referências curriculares para sua elaboração e o Guia de Implementação do (Novo) Ensino Médio, que, para Rodrigo Conde (2019), representa “os desafios da vez para a educação”.

Desse modo, são priorizadas várias alterações, dentre as quais a inclusão de estratégias no Plano Nacional (PNE), a saber: i) a renovação do Ensino Médio e a elaboração da BNCC, a abordagem interdisciplinar, currículos flexíveis e diversificados e a determinação de conteúdos obrigatórios e eletivos; ii) a flexibilidade da matriz curricular, a articulação com a educação profissional técnica e a educação integral, que são as principais alterações promovidas pela LDB (BRASIL, 1996), responsável pela reforma do Ensino Médio; e iii) atualizações das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, contendo orientações e definições para o planejamento dos currículos de escolas e sistemas de ensino, a partir da ampliação da carga horária e da definição de uma nova organização curricular para as escolas brasileiras públicas e privadas.

É importante ressaltar a obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática nos três anos do Ensino Médio. Mesmo possibilitando que os estudantes cursem os referidos itinerários formativos, a BNCC enfatiza a relevância dessas disciplinas. Vale ressaltar, ainda, que o aluno terá a autonomia de escolher o que cursar, de modo que seja acompanhado do apoio familiar, pois os currículos do Ensino Médio deverão levar em conta a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho pautado na construção de seu projeto de vida e na sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, conforme rege a BNCC (BRASIL, 2018), levando em conta suas competências.

Assim, as atualizações das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio contêm orientações e recomendações para o planejamento dos currículos de escolas e sistemas de ensino, a partir da ampliação da carga horária e da definição de uma nova organização curricular.

Quanto à implantação da BNCC no âmbito do currículo das escolas do Piauí, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/PI) informou que os currículos para a etapa da Educação Infantil e a etapa do Ensino Fundamental já foram aprovados e estão em fase de implementação nas redes estadual e municipal. O currículo para o Ensino Médio está em fase de construção. Depois de escrito, o documento será submetido à análise crítica de validação do comitê de governança da SEDUC/PI e, posteriormente, passará à consulta pública. Ao retornar para a governança, serão acrescentadas as contribuições da comunidade; e, mais uma vez, o comitê validará a proposta e a repassará para o Conselho Estadual de Educação (CEE). Ao retornar do CEE, o documento voltará para a equipe ProBNCC (órgão do MEC responsável pela escrita do currículo) para ajustes finais. A SEDUC-PI informou ainda que a previsão de conclusão de todo esse processo da formação do currículo seria até o final de 2020.

Portanto, o Piauí no dia 17 de dezembro de 2020 foi entregue o referencial curricular do Novo Ensino Médio ao Conselho Estadual de Educação (CEE/PI). Posteriormente o documento será avaliado pelo CEE para então ser homologado. A análise mesmo com a pandemia, continua a avançar com o trabalho que vinham fazendo antes do novo coronavírus.

Neste contexto, todos os estados trabalham na construção dos novos currículos de referência, que serão formados pela BNCC e por itinerários formativos. Nesse novo arranjo, a BNCC é a referência para a parte comum e obrigatória: a Formação Geral Básica. Já os Itinerários Formativos são a parte flexível, que os jovens poderão escolher cursar de acordo com seus interesses e a capacidade de oferta das redes e escolas. Todas as redes estaduais preveem colocar seus currículos em consulta pública para colher contribuições da sociedade.

Nela estão previstas diversas mudanças nos currículos e nas formas de oferta do Ensino Médio no Brasil, que passarão a ser organizados em dois blocos indissociáveis: a formação geral básica, comum para todos, e os Itinerários Formativos, no qual os estudantes poderão exercer escolhas de acordo com seu projeto de vida, interesses e necessidades pedagógicas. Além disso, a lei criou alternativas para uma melhor articulação com a formação técnica profissional durante a carga horária regular do currículo, bem como a possibilidade de estabelecer parcerias para viabilizar as diversas formas de organização curricular.

Uma característica importante da reforma é que ela praticamente não impõe um modelo padrão de Ensino Médio. Cabe aos sistemas desenvolverem suas formas de oferta. Entretanto, essa abertura, em muitos casos, pode se apresentar como um grande desafio entre os sistemas

de ensino para equilibrar formas e ofertas por meio de normas e regulamentos que precisam ser produzidos, focando a garantia da equidade para todos os estudantes do País. Ressalta-se que estas informações foram retiradas do documento “Guia das regulamentações para currículo e implementação do novo Ensino Médio”, na pág. 5, acesso 03 de março de 2021.

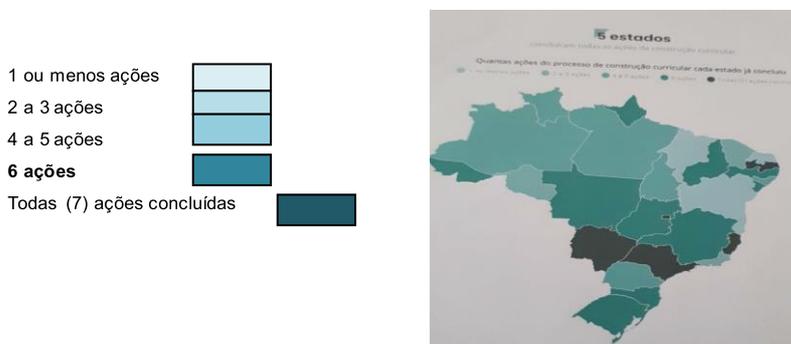
O que está regulamentado são os prazos para as ações intermediárias (adaptação à BNCC-EM ampliação da carga horária para três mil horas, adequação da formação de professores, apoio à implementação pelo MEC, dentre outras), que devem ser utilizados como referência para elaboração do cronograma, definindo as etapas e os prazos finais de implementação em cada território. A data de implantação do novo Enem é um marco referencial importante para a elaboração do cronograma, já que, para aplicação de um exame com aferição de conhecimentos da formação geral básica e dos itinerários, todas as escolas de Ensino Médio precisam estar com o novo currículo implementado. Uma coordenação nacional, preferencialmente capitaneada pelo MEC, com participação do Conselho Nacional de Educação, do Consed e de representação das mantenedoras privadas, é essencial para alinhar uma data de finalização da implementação em todos os sistemas de ensino. Esta é a situação de cada ação da construção curricular.

O Piauí entregou o Currículo ao Conselho Estadual de Educação (CEE), na (6ª ações), representado no quadro, e conseqüentemente será avaliado pelo CEE para então ser homologada, última etapa de Formação do Currículo do Ensino Médio.

Escrita da Formação Geral Básica	Consulta pública da Formação Geral Básica	Escrita dos Itinerários Formativos	Consulta pública dos itinerários Formativos	Revisão final do currículo	Entrega do currículo ao Conselho Estadual de Educação	Currículo homologado
----------------------------------	---	------------------------------------	---	----------------------------	---	----------------------

5 estados que concluíram todas as ações da construção curricular.

Quantas as ações do processo de construção curricular cada estado já concluiu:



Fonte: Frente Currículo e Novo Ensino Médio do Consed, Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação.

Para que possamos compreender quantas as ações do processo de construção curricular do (Novo) Ensino Médio cada estado já concluiu sua realidade e como se encontra o Piauí (6ª ações), **será avaliado pelo CEE para então ser homologado.**

Neste sentido, a arquitetura do currículo do Ensino Médio será composta pelos itinerários formativos da BNCC, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino, considerando-se as seguintes áreas do conhecimento: I – Linguagens e suas Tecnologias; II – Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V – Formação Técnica e Profissional. (BRASIL, 2018, p. 465). Essa arquitetura histórica organizacional do currículo disciplinar por itinerários formativos é específica para cada região (estado), com ênfase nas cinco áreas do conhecimento.

Nessa proposta organizada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) para Ciências Humanas¹ e Sociais, busca-se trazer um olhar para o próximo, para o outro, para as escolas; uma qualificação para os gestores e professores; e um olhar para os estudantes que moram distantes de suas escolas etc.; ou seja, buscam-se mudanças gerais na dimensão da política educacional. O intuito é uma formação voltada para uma possibilidade de integração do estudante ao mercado do trabalho. É válido ressaltar que a BNCC – no que se refere ao Ensino Médio – prevê a possibilidade de garantia do direito à educação desses alunos, destacando o desempenho insuficiente nos últimos anos finais do Ensino Fundamental e no EM. Assim, o direito de aprender não se concretiza para todos. Vale salientar que a Base não é apenas uma compilação das orientações anteriores de outros documentos – mais do que isso, procura atualizá-los no que se refere às recentes pesquisas na área.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) assumem, ainda na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem de Bakhtin, a partir de sua análise dialógica, que a linguagem é “[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica:

¹ As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BRASIL, 2017, p. 357). Valorizar: **os direitos humanos**; o respeito ao **ambiente** e à própria **coletividade**; o **fortalecimento de valores sociais**, tais como a **solidariedade**, a **participação** e o **protagonismo** voltados para o **bem comum**; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. **Cabe**, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BRASIL, 2017, p. 357).

um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 1998, p. 20). Desse modo, a concepção de linguagem enunciativo-discursiva adquire centralidade no trabalho com o texto nesse âmbito.

É fato que ainda existem muitas dúvidas e discussões com relação à implantação dessa etapa do Ensino Médio nas escolas. São diversos questionamentos de natureza tanto burocrática como pedagógica. Rodrigo Conde (2019), de modo didático, questiona: i) como ficará a formação dos professores que precisaram se adaptar a uma nova forma de ensinar e alinhar conteúdo a desenvolvimento de competências?; ii) como controlar e avaliar os alunos que percorrem uma trilha fora do perímetro da escola?; iii) qual o futuro dos exames nacionais? Isso implica muitos prazos e processos que ainda precisam ser definidos pelo MEC. Como iniciar a implementação das mudanças com a garantia de que atividades complementares e parcerias sejam validadas para a contabilização da carga horária necessária, por exemplo? Por isso, surge outra pergunta: *por que a mudança do (Novo) Ensino Médio chegou?* Precisamos depreender a razão da transformação desse cenário, pois é entendido que a etapa do Ensino Médio sempre gerou uma discussão polêmica no que tange à aprendizagem do estudante, uma vez que lidamos ainda com as incertezas e que, nos últimos anos, o debate educacional somente vem crescendo. A certeza que temos é de que há mudanças, do ponto de vista da BNCC (BRASIL, 2018, p. 498), no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa nas práticas contemporâneas de linguagem.

Ganham destaque, no Ensino Médio,

A cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações, e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/ator e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados. (BRASIL, 2018, p. 498).

Neste excerto, a Base chama atenção para o ensino de Língua Portuguesa envolvendo a contextualização das práticas de linguagem que os estudantes do Ensino Médio devem vivenciar, incluindo conhecimentos acerca dos diferentes gêneros, apropriando-se deles com objetivos para além de um satisfatório desempenho na prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), criado pelo Ministério da Educação (MEC) para testar o nível de aprendizado dos estudantes que concluíram essa etapa. O exame tem como um dos objetivos democratizar o acesso desses alunos à educação superior.

Vale observar que os alunos do Ensino Médio são avaliados na competência textual escrita por meio da realização na prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), criado pelo Ministério da Educação (MEC), para testar o nível de aprendizado dos concluintes dessa etapa da Educação Básica. Além disso, devem adquirir conhecimentos acerca dos diferentes gêneros, apropriando-se deles para um satisfatório desempenho dessa prova do ENEM, como também para se organizar em seu projeto de vida, consoante a BNCC (BRASIL, 2017, p. 472), prevê que “o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas”.

Com o (Novo) Ensino Médio, surge um diferencial quanto à elaboração de dois tipos de provas para o ENEM: prova comum (BNCC) e prova por escolha (itinerários informativos). Além disso, priorizam-se campos de atuação social destes estudantes (BRASIL, 2018, p. 501), como: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação da vida pública. Cabe às escolas brasileiras conhecerem os conceitos destes campos de atuação social dos estudantes para que isso se reflita nas aulas de Língua Portuguesa.

Na esteira dessa discussão, o Estado do Piauí se mobilizou para auxiliar no desenho de um novo currículo do Ensino Médio com um documento chamado “Recomendações e orientações para elaboração e arquitetura curricular dos itinerários formativos”. Esse documento reúne a contribuição de mais 150 técnicos das secretarias, gestores e especialistas de organizações da sociedade civil, envolvidos no compromisso de desenvolver o (Novo) EM, e tem como objetivo assegurar que o ensino faça mais sentido para a juventude piauiense, preparando-a melhor para enfrentar os desafios do século XXI.

O material apresenta orientações extraídas de marcos legais, documentos oficiais e consensos construídos em encontros formativos promovidos pelo Consed e seus parceiros antes mencionados. Lembramos, ainda, que essas recomendações se baseiam em propostas elaboradas por grupos de trabalho e especialistas, e seguem sugestões a serem consideradas pelas redes. O documento foi organizado em formato de perguntas com a intenção de focar nas principais dúvidas apresentadas pelas Secretarias de Educação. Esse material é dividido em cinco capítulos: 1) Itinerários formativos – principais concepções e compreensões sobre o tema; 2) Organização da oferta – questões essenciais sobre a arquitetura curricular e a organização da oferta dos itinerários formativos; 3) Escolha do estudante – aspectos relacionados aos processos de mobilização, escolha e acompanhamento dos estudantes; 4) Avaliação, certificação e mobilização – reflexões sobre como avaliar, certificar e assegurar a mobilidade dos estudantes e como validar e aprimorar os

itinerários formativos; e 5) Currículo – propostas relacionadas à construção do documento curricular e dos elementos que compõem os itinerários formativos (subdivide-se em: Aprofundamentos; Eletivos e Projeto de Vida).

Os itinerários formativos também passaram a ser compostos por uma parte comum e outra que pode variar conforme escolha dos estudantes em relação à oferta de cada educando. A parte comum é denominada de Formação Geral e propõe aprendizagem das competências e habilidades definidas pela BNCC. A outra parte é chamada de Itinerários Formativos e compreende um conjunto de unidades curriculares² que os estudantes podem escolher a partir do seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional.

Na área do conhecimento, os itinerários formativos buscam ampliar e aprofundar as aprendizagens dos estudantes em Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional. O estudante também pode escolher itinerários voltados à sua formação técnica e profissional ou cursar itinerários integrados, que combinem diferentes opções, como, por exemplo, optar por duas ou mais áreas do conhecimento ou cursar essas áreas combinando-as com a formação integral. Os itinerários formativos têm ainda o objetivo de consolidar a formação integral, promover a incorporação de valores universais e desenvolver habilidades gerais e específicas associadas a quatro eixos estruturantes: **Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.**

No caso da Formação Técnica e Profissional, os itinerários trabalham habilidades associadas aos eixos estruturantes em unidades curriculares específicas que compõem o Módulo de Formação para o Mundo do Trabalho, além das habilidades básicas requeridas indistintamente pelo mundo do trabalho e as habilidades específicas requeridas pelas distintas ocupações, conforme previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO e (BRASIL, 2018).

Recomenda-se, enfim, que os itinerários formativos sejam compostos por: **Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento ou na Formação Técnica e Profissional, Eletivos e Projeto de Vida.** Essa é a composição recomendada pela **Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos.**

² Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, unidades curriculares são elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos.

Nos **Aprofundamentos**, busca-se expandir os aprendizados promovidos pela Formação Geral. No caso dos itinerários formativos de áreas do conhecimento, essa ampliação acontece em articulação com temáticas contemporâneas e conforme o contexto e os interesses dos estudantes. Na **Formação Técnica e Profissional**, a expansão se dá juntamente com o desenvolvimento de habilidades básicas requeridas pelo mundo do trabalho e de habilidades específicas relacionadas aos Cursos Técnicos, Cursos de Qualificação profissional (FICs) ou Programa de Aprendizagem Profissional escolhido pelos estudantes. Além de melhores explorações potenciais e vocações, os Aprofundamentos permitem que os jovens já concluam o Ensino Médio com alguns diferenciais na sua formação. Dessa forma, seu histórico escolar será personalizado e envolverá maior tempo de dedicação a unidades curriculares escolhidas em consonância com seu Projeto de Vida. Para que cumpram com esses objetivos, recomenda-se que os Aprofundamentos tenham duração de, pelo menos, quatro semestres.

Os **Eletivos** são unidades curriculares de livre escolha dos estudantes, com duração de um semestre cada, que lhes possibilitam experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, de modo a diversificar e enriquecer o seu itinerário formativo. O estudante pode cursar eletivas associadas à mesma área do conhecimento ou à formação técnica e profissional em que estiver se aprofundando, ou optar por diversificar sua formação, escolhendo eletivas de seu interesse associadas a outra área do conhecimento. Recomenda-se que sejam construídas pelos professores a partir de sugestões dos próprios jovens. Apesar do seu caráter mais lúdico e prático, é importante que tenham intencionalidade pedagógica e se articulem com as áreas do conhecimento, os eixos estruturantes e as Competências Gerais da BNCC. Na Formação Técnica e Profissional, as FICs (Curso de Qualificação Profissional) também podem ser ofertadas como eletivas.

O **Projeto de Vida** é o trabalho pedagógico intencional e estruturado. Tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro a agir no presente com autonomia e responsabilidade. Recomenda-se que seja transformado em componentes curriculares com carga horária de, pelo menos, dois tempos de aula por semana, a serem desenvolvidos ao longo dos três anos de Ensino Médio.

No **1º ano**, sugere-se que o foco seja o autoconhecimento, até mesmo para permitir que o estudante faça escolhas mais assertivas em relação às Eletivas e, especialmente, aos Aprofundamentos. Para o **2º ano**, recomenda-se que a ênfase recaia sobre ampliação de repertório e possibilidades para diversificar as opções e expandir os horizontes dos alunos. No **3º ano**, a busca maior é por orientar os jovens para que planejem ações presentes e futuras, definindo metas para sua vida pessoal, profissional e cidadã. Todo o processo deve ser

permeado por vivências que lhes permitam desenvolver competências como autoconfiança, determinação e resiliência, entre outros.

Assim, é importante observar que o desenvolvimento das habilidades previstas nos itinerários formativos demanda a aplicação de metodologias mais ativas e diversificadas, bem como maior protagonismo dos estudantes. Tais especificidades também requerem criatividade e inovação no que diz respeito à elaboração de arranjos curriculares que oportunizem mudanças significativas na organização de tempos, espaços e práticas escolares, de forma a assegurar que façam mais sentido e gerem mais aprendizagem e desenvolvimento para jovens que já nasceram no século XXI.

Como definir a carga horária? Orienta-se que, considerando a Formação Geral, esse período deve perfazer no máximo 1.800 horas, e os itinerários formativos devem ter um mínimo de 1.200 horas à (conferir na tabela abaixo, na figura 5). A organização da carga horária do EM precisa considerar os seguintes aspectos: como será a distribuição das horas de Formação Geral nos três anos? Como a carga horária dos itinerários formativos será dividida entre Aprofundamentos, Eletiva e Projeto de Vida? Como a carga horária dos itinerários formativos será distribuída ao longo dos três anos? Quanto às recomendações com base na Formação Geral, sugere-se que se conceda mais tempo no 1º ano e se reduza sua carga horária gradativamente ao longo dos dois anos seguintes. Outra opção é distribuí-la igualmente nos três anos do Ensino Médio.

No que tange aos **Aprofundamentos**, no caso dos itinerários formativos de áreas do conhecimento, recomenda-se que tenham a carga horária total de, pelo menos, 500 horas³ e contemplem os quatro eixos estruturantes para assegurar a efetiva apropriação das habilidades gerais e específicas previstas. Vale destacar que esta indicação de carga horária se constitui apenas em uma recomendação, que não integra os marcos legais vigentes, mas busca assegurar as vivências e aprendizagens necessárias a um real aprofundamento das áreas do conhecimento. No caso dos itinerários formativos de Formação Técnica e Profissional, a carga horária irá variar de acordo com o curso técnico, conjunto de FICs articuladas ou programadas de aprendizagem profissional escolhidas pelo estudante.

Especialmente nesses itinerários, recomenda-se que os eixos estruturantes sejam trabalhados a partir de um Módulo de Formação para o Mundo do Trabalho, na parte da Matriz da Preparação Básica para o trabalho. Este módulo pode ser composto por quatro unidades curriculares, norteadas pelos eixos, de 60 horas para cada.

³ Uma parte do itinerário pode ser ofertada a distância, seguindo as diretrizes do EM.

Na Preparação Básica para o Trabalho, os Módulos de Formação para o Mundo do Trabalho subdividem-se em: unidade curricular norteada pelo eixo Investigação Científica; unidade curricular norteada pelo eixo Empreendedorismo; unidade curricular norteada pelo eixo Processos Criativos; e unidade curricular norteada pelo eixo Mediação e Intervenção Sociocultural.

Nas **Eletivas**, a recomendação é que tenham duração semestral e carga horária de um a dois tempos por semana. Quando a oferta de Eletivas for por meio de FICs, ela será realizada em mais de um semestre, com carga horária mínima de 160 horas. Também se indica que cada estudante possa cursar um mínimo de duas Eletivas por ano ao longo do Ensino Médio. No caso dos itinerários formativos que envolvem cursos técnicos, recomenda-se que, dentro da carga horária, seja considerado o componente curricular de **Projeto de Vida**, que deve ser trabalhado ao longo do Ensino Médio, com a possibilidade de uma concentração maior no 1º ano ou uma distribuição equilibrada ao longo dos três anos.

Por fim, ao final do EM, espera-se que os estudantes sejam capazes de realizar pesquisas científicas, criar obras, soluções e/ou inovações, intervir positivamente na realidade e empreender iniciativas pessoais, acadêmicas, produtivas e/ou cidadãs, sempre em diálogo com as Competências Gerais indicadas pela BNCC como finalidade da Educação Básica – direito de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes brasileiros.

Seguem, na Figura 2:

Figura 2 - Arranjos e exemplos de itinerários formativos de áreas do conhecimento no Ensino Médio regular

Seguem abaixo alguns arranjos possíveis e exemplos para itinerários formativos de áreas do conhecimento no Ensino Médio regular de 3 mil horas, considerando que cada tempo de aula tem duração de 50 minutos e equivale a uma carga horária total de 33 horas e 20 minutos por ano:

Exemplo 1	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total por componente
 Formação Geral	800h 24 tempos/ semana	500h 15 tempos/ semana	500h 15 tempos/ semana	1.800h
 Itinerário Formativo	200h	500h	500h	1.200h
 Aprofundamento de Área do Conhecimento		366h40 11 tempos/ semana (1 eixo por semestre)	366h40 11 tempos/ semana (1 eixo por semestre)	733h20
 Projeto de Vida	66h40 2 tempos/ semana	66h40 2 tempos/ semana	66h40 2 tempos/ semana	200h
 Eletivas	133h20 4 tempos/ semana (2 eletivas por semestre)	66h40 2 tempos/ semana (1 eletiva por semestre)	66h40 2 tempos/ semana (1 eletiva por semestre)	266h40
 Total por ano	1.000h	1.000h	1.000h	3.000h
Exemplo 2	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total por componente
 Formação Geral	600h 18 tempos/ semana	600h 18 tempos/ semana	600h 18 tempos/ semana	1.800h
 Itinerário Formativo	400h	400h	400h	1.200h
 Aprofundamento de Área do Conhecimento		266h40 8 tempos/ semana (1 eixo por semestre)	266h40 8 tempos/ semana (1 eixo por semestre)	533h20
 Projeto de Vida	100h 3 tempos/ semana	66h40 2 tempos/ semana	66h40 2 tempos/ semana	233h20
 Eletivas	300h 9 tempos/ semana	66h40 2 tempos/ semana	66h40 2 tempos/ semana	433h20

ITINERÁRIOS FORMATIVOS

 Conselho Nacional de Educação
Currículo e Novo Ensino Médio

Fonte: Frente de Currículo e Novo Ensino Médio (CONSED, 2020, p. 11).

Para uma melhor compreensão é necessário observar a figura 2, como representam os exemplos (1 e 2) acerca da Formação Geral - os arranjos e exemplos de itinerários formativos de áreas do conhecimento no Ensino Médio regular com as respectivas carga horária. Conforme a Secretaria de Educação Básica do MEC, os marcos legais indicam que os sistemas de ensino precisam ofertar mais de um tipo de itinerário formativo em cada município, em diferentes áreas do conhecimento e/ou na formação técnica e profissional, permitindo que os estudantes

escolham entre diferentes arranjos curriculares, de forma a contemplar a pluralidade de interesses e aspirações das juventudes, sem deixar de respeitar a heterogeneidades nas condições de oferta das escolas de cada território. Para tanto, a oferta dos aprofundamentos deve considerar os seguintes aspectos: a) **perfil dos estudantes**: o interesse e as necessidades dos jovens; b) **quantidade de estudantes**: a recomendação de que as escolas com mais alunos ofereçam maior quantidade e variedade de aprofundamento para dar conta da demanda também mais ampla; c) **equipe docente**: a disponibilidade de tempo, os conhecimentos, as habilidades e as vocações dos professores; **infraestrutura**: a estrutura e quantidade dos espaços físicos, equipamentos e materiais existentes ou possíveis de serem adaptados/adquiridos pela escola, ou oferecidos por meio de parceria com outras instituições ofertadas; d) **potencialidades locais**: potenciais, demandas e especificidades do território em que a unidade de ensino se localiza e, no caso específico da Educação Profissional Técnica, o potencial socioeconômico e ambiental e as demandas tanto do mercado de trabalho regional como das novas exigências ocupacionais geradas pelas transformações no mundo do trabalho.

Por tudo isso, tendo em vista os resultados aquém do esperado nesta etapa da educação básica, somados à alta evasão, foi preciso pensar em mudanças que transformem o Ensino Médio *em uma etapa mais estimulante e significativa para os alunos*. Para tanto, houve a inclusão de estratégias no Plano Nacional de Educação (PNE), levando toda essa arquitetura curricular para a renovação do Ensino Médio. Tudo isso aconteceu em 2017, com a homologação do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre essa etapa, que define mais claramente a Lei 13.415, com a previsão de as escolas se adequarem às mudanças até março de 2022. Contudo, os efeitos da pandemia de Covid-19 poderão afetar essa previsão de adequação em tal prazo.

4 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA ESCOLA

Parece difícil falar do ensino de produção textual na escola a partir de representações das professoras sobre seu trabalho docentes – e é difícil mesmo, porque tal processo se constitui em um trabalho que envolve uma multiplicidade de gêneros de texto como objetos de ensino. Esse ponto de partida implica entendermos que o ensino da escrita é uma atividade central às aulas de Língua Portuguesa e carece de um planejamento consistente, sistemático, centrado num trabalho com gêneros diversos e pautado numa concepção de linguagem como interação, como defendem Geraldi (1984 apud CARNIN, 2016) e Matêncio (1994 apud CARNIN, 2016). Sendo assim, para Carnin (2016, p. 51), não basta

[...] apenas trabalhar com a escrita no fim de um projeto de ensino de escrita, com atividade pouco contextualizada em relação às práticas sociais, ou pouco relacionada às necessidades envolvidas pelos estudantes no momento sócio-histórico que vivem (ou que possam viver). Antes, é necessário encarar o ensino da escrita como um processo que deve ser paulatinamente desenvolvido no âmbito de um projeto de ensino que pode, dentre outras características, dialogar mais explicitamente com práticas de interação social em que assume papel nodal.

Para tal propósito, esta é uma discussão que deve acontecer com grupos de professores das escolas de Ensino Médio, fomentando criação de projetos de ensino de produção escrita, projetos peculiares à escola e ao seu corpo discente, alinhados às necessidades dos estudantes, da instituição e de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 48), em relação ao ensino da escrita, reforçam que, “[...] a partir do momento em que os objetos de ensino são descritos e explicitados, fica mais fácil iniciar o ensino”, já que o ensino de produção escrita representa um dos mais importantes instrumentos de interação social e leva os estudantes, através da realização de suas tarefas, a (re)construírem saberes que possibilitam diferentes trocas entre eles e com indivíduos da sociedade. Nas palavras de Carnin (2011, p. 52), o trabalho com língua(gem) escrita “[...] deve ser realizado por meio de tarefas que levem o(s) aluno(s) a (re)conhecerem, apropriarem-se e produzirem diferentes gêneros de textos”. Assim, percebe-se que tal competência representa um pilar para o ensino de Língua Portuguesa. Então, cabe à escola nortear esses *aprendizes* do Ensino Médio a serem capazes de criar e (re)produzir gêneros de textos – uma vez que essa ferramenta didática é fundamental para desenvolver a linguagem escrita e o *saber-escrever*, que, de acordo com as dimensões da escrita, desenvolve-se progressivamente em todos os níveis de escolaridade.

Neste sentido, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 490, grifo nosso), faz uma reflexão sobre os estudantes que chegam ao Ensino Médio, afirma que esses estudantes

[...] já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos **gêneros textuais/discursivos** que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. **Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos**, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos.

No que tange à prática pedagógica, a análise sobre a linguagem e seu funcionamento é evidenciada pela BNCC, reforçando que esses aspectos devem ser explorados em sala de aula pelo professor de Língua Portuguesa. Faz-se necessário que o professor tenha um olhar que implique uma (re)construção e reflexão sobre as práticas de ensino em sala de aula, levando o aluno a filtrar, compreender e produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social. Ou seja, é preciso garantir espaços para que esses jovens se reconheçam e valorizem as práticas locais, bem como adquiram o direito de acesso a práticas de letramento valorizadas.

Assim, essa é a forma mais viável de “[...] ampliar as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, tanto nos âmbitos da cidadania, do trabalho, quanto dos estudos dos estudantes do Ensino Médio”. (BRASIL, 2018, p. 498). Isso se dá na perspectiva das práticas contemporâneas de linguagem, envolvendo a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos nos processos colaborativos, nas interações e nas atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais. Esses estudantes, ao terminarem a última etapa da Educação Básica, devem ter condições de participar significativamente dessas práticas de linguagem, além de dominar certos gêneros textuais discursivos. Em contrapartida, conforme apontado no capítulo anterior, a Educação Básica brasileira não tem atingido os índices esperados. Neste sentido, investigar sobre como ensinar produção escrita em nossas escolas, desde os anos iniciais da educação básica até a última etapa, é indispensável.

É justamente sobre esses aspectos que queremos deixar um grande alerta quanto aos desafios do (Novo) Ensino Médio e da proposta dialógica da BNCC, que hoje preveem a possibilidade de assumirem o grande papel central no contexto geral da Educação, tendo como um dos pilares principais preparar o estudante para a árdua batalha de ser aprovado em alguma

instituição superior. Esses são os domínios propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para os estudantes do Ensino Médio, em uma progressão do processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Quanto ao quadro do ISD, os gêneros textuais não representam em si um novo modelo de análise, mas fornecem auxílio e uma posição já estabelecida sobre o desenvolvimento do ser humano. A partir de uma perspectiva interdisciplinar, valorizam-se o papel central da linguagem e as suas práticas, aspectos que orientam as práticas de ensino em sala de aula quanto ao domínio dos gêneros do discurso.

Bakhtin (2018, p. 261), defende que “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Por isso, compreende-se perfeitamente que

[...] o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e único, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo, ou seja, pelas seleções dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos estes três elementos - o **conceito temático**, o **estilo**, a **construção composicional** – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da enunciação. (BAKHTIN, 2018, p. 261).

Conforme aponta esse excerto, é essencial que o professor, ao trabalhar com a produção textual escrita na escola, compreenda que cada enunciado é individual, porém cada campo de utilização da língua organiza seus tipos *relativamente estáveis de enunciados*, os quais se chamam *gêneros do discurso*. Neste contexto, emerge também a importância das práticas do diálogo (BAKHTIN, 2018), pois o autor conceitua a **interação verbal** como uma ação construtiva da atividade do humano. Nesse viés, segundo Bakhtin (2018, p. 274), “[...] um ponto metodológico central no pensamento linguístico é o resultado do conhecimento da *real unidade* da comunicação discursiva – o enunciado”, pois se entende que o discurso só pode existir nos modos de enunciação reais de determinados falantes (na relação de fato entre os sujeitos do discurso). Compreende-se, então, que as relações estabelecidas pela linguagem entre os sujeitos constituem, assim, enunciados. (BAKHTIN, 2018). Cabe salientar, em especial, que todo enunciado está em interação com outros enunciados. Isso não é diferente na escrita, pois quem escreve constitui seu estilo individual, utilizado conforme a intenção do autor ao produzir o texto, considerando também os mecanismos de concatenação dos argumentos utilizados, dentre outros aspectos.

Portanto, ao se trabalhar com a produção textual escrita na escola – de forma alinhada aos princípios e questionamentos centrais sobre as prescrições previstas pela BNCC em relação ao modo como o ensino é abordado –, nota-se claramente a natureza prescritiva do documento, associada ao processo de produção de conhecimento no âmbito do ensino de Língua Portuguesa ao longo da Educação Básica, sinalizando-se o desejo de um trabalho a ser concretizado.

Para que tais habilidades da escrita dos *aprendizes* sejam desenvolvidas – embora a diversidade do trabalho com gêneros seja mais ampla do que o trabalho com a escrita –, esse processo permite partir de regras gramaticais ou tipologias textuais *per se*, de modo que o ensino da produção textual escrita acontece a partir de gêneros textuais. Nesse sentido, reiteramos que tal aspecto é mencionado por Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 18) quando discutem essa problemática acerca do ensino de produção escrita, que deve considerar que o objeto de “ensinar” e o de “aprender” nesse contexto são atividades complexas que se aprendem desde um processo de “[...] construção em diversas situações complexas de comunicação”.

Desse modo, não há uma forma prescrita – como, por exemplo, uma “receita de bolo” que já vem pronta (acabada) para ser feito o bolo, contendo as instruções sobre como deve ser realizado o trabalho. Não há uma forma determinada para o ensino da escrita na escola, e sim trabalho colaborativo, embasamento na reflexão crítica do professor e na análise das produções e das potencialidades dos alunos, uma vez que a produção escrita possibilita diferentes maneiras de se trabalharem às tipologias textuais. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Essa diversidade atinente a práticas textuais escritas, à comunicação e a suas interações está inserida nos novos estudos com foco no ensino de línguas. Segundo tais estudos, nas palavras de Gadotti (1992, p. 21), “[...] a escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista”.

É importante salientar que há a necessidade de conhecer a realidade, as experiências e vivências, para se verificarem obstáculos e práticas de sucesso com os estudantes. Assim, o professor conseguirá “enxergar os problemas” para possam entender a dimensão das ações profissionais efetivamente concretizadas pelos trabalhadores professores – mais do que isso, conhecer, compreender, dialogar e construir. Além disso, buscar uma reflexão sobre a importância das interações verbais professor-aluno na configuração/reconfiguração dos objetos

de ensino⁴ quando desenvolve seu agir⁵ em sala de aula, consoante Guimarães (2012, p. 156-157). *A priori*, há convicção de que os conhecimentos, os saberes, as competências etc. são úteis para o desenvolvimento humano. (BRONCKART, 2016).

Tendo em vista a potência de um ensino de produção textual escrita, é importante salientar a noção de gênero de texto assumida nesta pesquisa. Dolz, Gagnon e Decândio (2010), ao discutirem o trabalho com produção escrita na escola e as dificuldades de aprendizagem de alunos em processo de escolarização, fornecem-nos argumentos para tratar dessa questão, no sentido de estarem sintonizados sempre com novos instrumentos que constituem possibilidades de comunicação. Nesse sentido, é “[...] a comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem” (BAKHTIN, 2018, p. 12), já que as unidades do conhecimento humano são representadas por “[...] signos de entidades do mundo que se constituem como seus referentes”. (BRONCKART, 2008, p. 75). Esses signos se originam justamente dos discursos produzidos pelas pessoas no quadro de interações sociais, construindo, assim, seu caráter dialógico. Do mesmo modo, cabe à escola compreender que há um direcionamento essencial da *interação* ligado à *enunciação*, às formas de produção e circulação dos textos e discursos.

Na obra *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2018, p. 169), dando continuidade a alguns temas desenvolvidos anteriormente por Voloshinov, vê

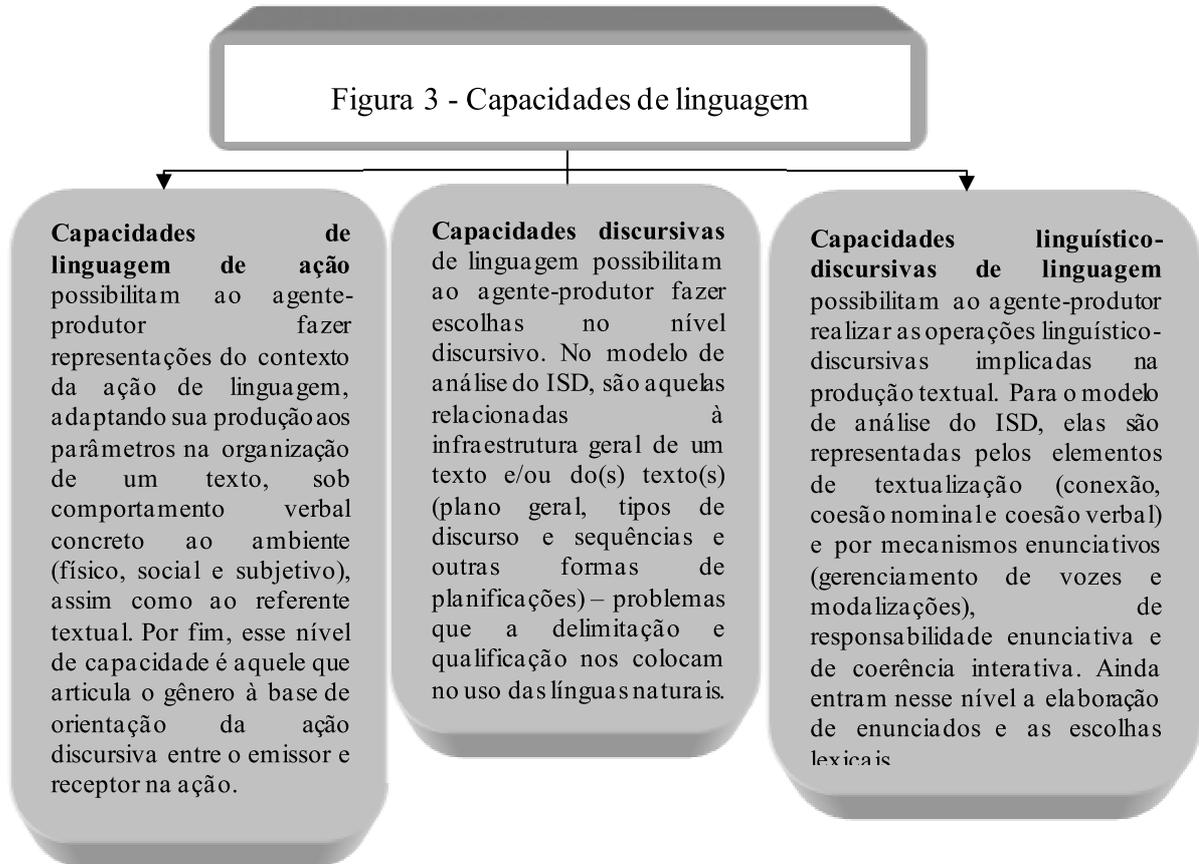
[...] os enunciados como a materialização da utilização da linguagem emanando das representações de um domínio da atividade humana. Para o autor, cada esfera de utilização elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, tipos esses que constituem os gêneros do discurso. O gênero funciona como uma norma que intervém na estruturação dos enunciados, como o fazem as normas da linguagem: se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

⁴ “Objetos de ensino, no âmbito deste texto, são entendidos como unidades completas de instrução/ensino planejadas e empregadas para o desenvolvimento de atividades específicas de/em aula. Nesse sentido, o trabalho com objetos de ensino em sala de aula se dá por meio daquilo que Dolz *et al.* (2004 apud GUIMARÃES, 2012) denominaram “tarefa didática”. Nas palavras dos autores, uma tarefa didática é “constituída por um conjunto de instruções que definem um objetivo suscetível de ser atingido na atividade em aula, assim, como pelas condições concretas de atingir esse objetivo e pelas ações a executar” (DOLZ *et al.*, 2004 apud GUIMARÃES, 2012, p. 9). Assim, segundo eles, é por meio das tarefas didáticas que as capacidades e os conhecimentos dos alunos podem ser transformados e que os objetos de ensino são coconstruídos no espaço da sala de aula”.

⁵ “No âmbito do Intencionismo Sociodiscursivo (ISD), os termos *agir*, *ação* e *atividade* assumem significados atinentes ao construto teórico proposto por Bronckart (2008, p. 120), e uma distinção entre eles pode ser assim estabelecida: o termo *agir* (ou *agir-referente*) é “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo”. Ou seja, *agir* é o “dado” das pesquisas antes de qualquer análise. Quando esta é realizada, invariavelmente por um viés interpretativo, os termos *ação* e *atividade* aparecem como leituras do *agir*. Na perspectiva do ISD, a *ação* envolve as dimensões motivacionais e intencionais no nível individual, ao passo que a *atividade* designa as mesmas dimensões citadas, mas no nível do coletivo”.

Segundo Dolz e Gagnon (2015), assim se encaixa a organização dos signos nos discursos, formando enunciados, concebendo-se, desse modo, um dialogismo nas práticas linguageiras. É importante compreender que essa posição acerca da organização dos enunciados *pressupõe que o objeto do enunciado ou do discurso* se constitua em representações que podem ser compartilhadas, permitindo ajustamento no sistema da fala entre o “locutor e o destinatário” (CANVAT, 1999 apud DOLZ; GAGNON, 2015), considerando que os enunciados são ferramentas que estabelecem a possibilidade da comunicação por meio dos gêneros. Segundo Schneuwly (1994 apud DOLZ; GAGNON, 2015), trata-se de ferramentas vistas como processos de ensino e aprendizagem.

No contexto da escrita, os estudiosos genebrinos Dolz e Schneuwly (1998 apud CRISTÓVÃO, 2007) apresentam a noção de gênero, explicitando seu papel no ensino e na aprendizagem da produção textual escrita, na sua relação com a teoria de Bakhtin (1994 apud DOLZ; GAGNON, 2015), que aponta que os gêneros são *comunicacionais*. Assim, para Marcuschi (2005, p. 19), os gêneros textuais apresentam “[...] entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornável de qualquer situação comunicativa” e, portanto, acatam às necessidades de expressão e são moldados sob influência da situação sócio-histórica das diversas esferas da comunicação humana. (BRONCKART, 2006, p. 101-102). Além disso, emerge outra definição de gênero de texto em Schneuwly e Dolz (2004), quando defendem que os gêneros textuais surgem de diferentes domínios sociodiscursivos, sendo estáveis historicamente e definidos como instrumentos culturais e livres para as interações sociais. Esses autores também postulam que os gêneros de texto são “megainstrumentos didáticos”, dado que contribuem, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993 apud CRISTÓVÃO, 2007) e Dolz e Schneuwly (1998 apud CRISTÓVÃO, 2007), para o desenvolvimento dos três planos das *capacidades de linguagem*, que podem ser divididas distintamente em **de ação, discursivas e linguístico-discursivas**, como detalha a figura 3.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Cristóvão (2007).

Para Bronckart (2006, p. 199-200), essa *capacidade de linguagem*, embora subdividida em três planos, não atua de modo compartimentado ou linear, ou seja, uma *capacidade de linguagem* não age sozinha, pois uma depende da outra – ainda que classificada em três planos distintos. Essa partilha na articulação entre os três planos é que justamente proporciona a mobilização dos “esquemas de utilização do gênero” como instrumento semiótico, resultando, assim, em uma ação languageira, centrada na “ação sucessiva” da produção de um texto. Desse modo, depreende-se que não há como analisar a mobilização das capacidades da escrita fora da sua ação de linguagem, pois “[...] o ‘competencial’ não pode ser dissociado da própria ação; é, ao contrário, uma de suas propriedades constitutivas.” (BRONCKART, 2006, p. 200). Sem a ação, os recursos/capacidades nada podem produzir ou (re)produzir.

Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010), os gêneros podem ser (re)agrupados, dependendo do tipo de regularidade linguística, aspecto relevante ao ensino de produção textual. Por isso, há três tipos de *critérios* que justificam a escolha da noção de gênero de texto como fundamental para o trabalho com escrita, uma vez que os gêneros podem ser “facilitadores” do ensino para a

produção textual na escola: (i) primeiramente, é preciso considerar a diversidade e heterogeneidade dos textos e o trabalho de agrupamento conforme as características comuns de vários gêneros, o que facilita o desenvolvimento de conteúdos de ensino; (ii) o segundo critério ganha vantagem a partir do trabalho com gêneros de texto que possam ampliar as possibilidades de se trabalhar com práticas sociais no domínio de uso da linguagem na escola, uma vez que, ao direcionarmos os textos produzidos pelos estudantes a uma finalidade específica, podemos analisar a pertinência, a adaptação e a eficácia comunicativa dos textos; (iii) o terceiro critério trata das representações sociais de um gênero, sendo eles nomeados, identificados e categorizados pelos seus usos, trabalhando-se a partir dessas representações práticas; isso facilita construir o “sentido” da aprendizagem. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 46-47).

Além disso, ao se trabalhar com produção textual escrita na escola, segundo Dolz e Gagnon (2015, p. 28), os diferentes enunciados representam o “[...] conjunto de unidades linguísticas, em relação de contextualidade particular, que permite identificar um texto como pertencente a um gênero, que caracteriza as formas linguísticas específicas de sua textualidade”. Desse modo, de acordo com Vygotsky (1991), a língua tem a finalidade de comunicar, regradar comportamentos, planejar a ação, generalizar conceitos e experiências. Para Bakthin/Volochinov (2006), a verdadeira importância da língua é construída pelo fenômeno social da interação verbal, isto é, a língua somente é produzida na interação entre sujeitos. Por isso, os gêneros conversam entre si, contam vidas de pessoas, acontecimentos, fatos, dentre tantas outras possibilidades.

Nessa concepção, só há comunicação se houver a interação com o outro. Assim, o ISD assume a linguagem como ação social; e, para Vygotsky (1991), a *Sociolinguística Interacional* sugere a interação como prática social, “[...] caracterizada pela linguagem a partir da noção de desenvolvimento que considera a interação na perspectiva sócio-histórica”. Na perspectiva do ISD (BRONCKART, 2006, p. 69), os textos são “[...] produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas às situações de comunicação muito diferente”. Desse modo, Bronckart (2006) garante que há diversas formas de realização empírica daquilo que chamamos de texto. Ou seja, de acordo com a situação de comunicação – ocorrendo a interação entre os agentes participantes – e a formação discursiva, o texto, como um correspondente empírico, pode assumir diferentes formas, também consideradas diferentes espécies de textos, as quais passam a receber a denominação de gêneros textuais.

Desse modo, compreende-se o embasamento referente às atividades com análise dos gêneros textuais. Consoante Schneuwly e Dolz (2004) deve-se estabelecer **atividades** organizadas em “sequências didáticas”, ou seja, um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, com o objetivo de auxiliar o estudante a dominar melhor

a escrita de gêneros de texto, permitindo-lhe falar ou escrever de modo mais adaptado à situação de comunicação.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A análise dos dados deste estudo se dá a partir da relação discursiva entre o ensino de Língua Portuguesa com produção textual escrita na escola, no Ensino Médio, e as representações de professoras de Língua Portuguesa dessa última etapa da Educação Básica sobre essa competência. Os dados gerados a partir das entrevistas semiestruturadas com as professoras foram analisados com base nos princípios teórico-metodológicos do ISD, considerando seu modelo de organização textual, o qual propõe princípios para a análise subdivididos em **três níveis de arquitetura dos textos**. (BRONCKART, 2006). As características das participantes e o processo de análise a partir dados gerados, com base no ISD, são abordados detalhadamente na subseção 5.1.

Tal percurso é descritivo, pois esse movimento de análise revela o(s) modo(s) como as professoras abordam conceitos e suas relações com o ensino de produção textual escrita nas aulas de Ensino Médio. É também de caráter interpretativo, com base nos significados dos dados; e é de base qualitativa por envolver questões a partir do método indutivo. (CRESWELL, 2010, p. 26).

A geração de dados coletados provém de entrevistas semiestruturadas, registradas em vídeo, realizadas com três professoras de Língua Portuguesa de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, as quais atuam na mesma escola no município de Teresina (Piauí). Ressalva-se que ser da mesma escola tem o intuito de saber se as professoras participantes realizam um trabalho com a escrita, sem envolvimento com projeto de ensino de escrita, com atividade pouco contextualizada em relações as práticas sociais, bem como relacionadas poucas às necessidades envolvidas pelos alunos, em situação de interação entre ambas quase não existia, já que se trata de uma atividade central as aulas de língua portuguesa, com planejamento consistente e sistemático.

Neste estudo, passamos a chamá-las de Juliana, Maria e Cássia⁶. Elas atuam na escola regular da rede pública estadual de ensino. As entrevistas aconteceram na escola Acrópole (nome fictício atribuído à escola) durante o segundo semestre de 2019. Foram gravadas em vídeo e, posteriormente, transcritas com base nas convenções ortográficas da Língua Portuguesa.

⁶ Nomes fictícios atribuídos às participantes, a fim de preservar suas identidades e a da instituição envolvida.

As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a utilização dos dados gerados para fins de pesquisa acadêmica, e o gestor da instituição assinou a Carta de Anuência para submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unisinos. O projeto de pesquisa foi submetido ao Certificado de Apresentação para a apreciação Ética da universidade⁷. A aprovação⁸ foi concedida com o número do parecer consubstanciado. Comprometemo-nos a utilizar os dados das docentes exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a utilização das informações sem prejuízo para as participantes e/ou para a instituição envolvida.

5.1 O Perfil das Entrevistadas

Com base nos princípios éticos de pesquisa, apresentamos a seguir os perfis de Juliana, Maria e Cássia. Como se pode observar no quadro a seguir, elas possuem características que as aproximam, uma vez que são formadas em Letras há mais de 10 anos, são pós-graduadas (em nível *lato sensu*) e trabalham com a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio da mesma escola.

Quadro 3 - Perfil das entrevistadas

Professora Juliana	Professora Maria
Formou-se em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em (2005); cursou Direito pela Faculdade das Atividades Empresariais de Teresina (FAETE) em 2015. Possui pós-graduações (nível <i>lato sensu</i>) em: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Montenegro (2007); e Docência do Ensino Superior pelo Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP) (2017). Há 18 anos, atua como professora efetiva de Língua Portuguesa, sendo cinco anos de atuação nas redes municipais de Elesbão Veloso (PI) e de Arraial do Piauí-(PI). Possui 12 anos de atuação em Teresina (PI) e apenas um ano de atuação na instituição escolar Acrópole (nome fictício), com o 3º ano do Ensino Médio.	Formou-se em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em 1994. Cursou Direito pela Faculdade Santo Agostinho (FSA) em 2019, em Teresina (PI). Possui pós-graduações (nível <i>lato sensu</i>): em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI (2000); e em Didática e Formação do Ensino Superior (2006). Atua há 15 anos na instituição escolar Acrópole (nome fictício), como professora de Língua Portuguesa do 1º ano.
Professora Cássia	
Formou-se em Letras – Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em 2010. Bacharela em Direito pela Universidade Brasileira de Ciências Jurídicas do Rio de Janeiro (UBCJ) em 2001. Possui pós-graduações (nível <i>lato sensu</i>) em Gestão Educacional em Rede pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) em 2015; em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) em 2015; em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENE), na	

⁷ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética: **0087019.9.0000.5344**.

⁸ Número do parecer consubstanciado: **3.570.724**.

modalidade EAD, em 2016; e em Revisão de Textos pela Faculdade Unyleia (2019), a distância. Tornou-se professora dessa escola Acrópolis - nome fictício, apenas em 2019, no 1º e no 2º ano do Ensino Médio. Tem experiência como professora em outras escolas e em outras disciplinas. É válido ressaltar que Cássia foi aluna da instituição escolar Acrópole. Desde 1994, trabalha em sala de aula. Iniciou na época do antigo Ensino Médio (1º, 2º e 3º graus).

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 4 apresenta o tempo de gravação de cada entrevista. Essas gravações aconteceram no dia 06 de novembro de 2019, pela manhã, e foram divididas em duas etapas, entre intervalos de cada aula das professoras na escola pesquisada. Vale lembrar que foi uma pesquisa tranquila, do ponto de vista de não acontecer nenhum empecilho para a gravação dos vídeos, considerando o fato de as professoras estarem em sala de aula, a interação aconteceu divididos em dois vídeos, como ferramenta um aparelho celular. Às participantes da pesquisa da escola investigada, permitiram que gravasse os vídeos, mesmo em se tratando de um contexto complexo.

Quadro 4 - Entrevistas realizadas

dia 06 de novembro de 2019

Professora Juliana	Professora Maria	Professora Cássia
1º vídeo – tempo de gravação: 21 min 22 s.	1º vídeo – tempo de gravação: 18 min 23 s.	1º vídeo – tempo de gravação: 5 min 13 s.
2º vídeo – tempo de gravação: 3 min 48 s.	2º vídeo – tempo de gravação: 1 min 47 s.	2º vídeo – tempo de gravação: 9 min 54 s.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como foi mencionado anteriormente, os dados gerados a partir das entrevistas semiestruturadas com as professoras foram analisados com base no ISD, sobretudo no modelo da organização textual, o qual propõe princípios para a análise subdivididos em **três níveis de arquitetura dos textos**. (BRONCKART, 2006).

O **primeiro nível** é o mais profundo, com infraestrutura geral do texto e sua organização temática, planificação e modalidade pelos tipos de discurso (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração), que representam as modalidades de articulação da linguagem nas produções textuais. O **segundo nível** de análise refere-se aos processos de mediação formativa, que, para Bronckart (2006), implica a deliberação por meio da qual os adultos integram os “recém-chegados” ao conjunto dos pré-construídos disponíveis no seu ambiente sociocultural, associados ao controle e à avaliação das condutas verbais e não verbais

dos actantes praticadas desde o nascimento até o fim da vida. O mesmo acontece com os processos educativos explícitos que se realizam, especialmente, nas instituições escolares. São considerados também os mecanismos de textualização, tanto os de conexão quanto os de coesão nominal. Para Almeida (2016), esses mecanismos permitem a identificação de como os profissionais se representam e representam os demais envolvidos em suas atividades. Essa categoria permite-nos analisar as representações do trabalho das três professoras na escola.

Por último, o **terceiro nível** da arquitetura textual compreende o processo das organizações enunciativas e abrange a constituição de responsabilização enunciativa, a inserção de vozes e as modalizações.

Neste trabalho, escolhemos centrar nossas análises no primeiro nível, o da infraestrutura geral do texto, a partir da identificação dos tipos de discurso – visto que eles permitem identificar os mecanismos discursivos empregados por Juliana, Maria e Cássia nas respostas dadas aos discursos das entrevistas – e no terceiro nível de arquitetura textual, a partir da identificação dos mecanismos enunciativos que retratam a responsabilização enunciativa acerca do conteúdo de suas falas.

O Quadro 5 resume o percurso de análise empregado nesta pesquisa.

Quadro 5 - Métodos norteadores de análise do *corpus* da pesquisa

Tipos de discurso		Marcas linguísticas morfossintáticas observáveis na análise
Implicação em relação ao ato de produção	Discurso interativo	<ul style="list-style-type: none"> • Dêiticos temporais: singular e plural; • (“eu”) pronome individual = professor – voz do autor empírico – responsabilidade enunciativa; • (“Meu” “minha”): pronome-possuidor (pessoa gramatical) na primeira pessoa do singular; • (“Mim”): pronome pessoal oblíquo tônico, representação da voz prazerosa da professora; • Pronomes de primeira pessoa (“ele”), (“eles”), singular e plural; acompanha entonações verbais nas expressões sucessivas de primeira pessoa do singular/plural; • Verbos no presente de primeira pessoa do singular; • (“A gente”) faz – coletivo ou genérico; • Posição pessoal marcada por “eu”, autor empírico; • “eu passei”, “eu gostei”, opinião na voz da professora; • “eu saber” na voz da professora, “ajudei ele” = professora + “ele (a aluno)”; • “eu preciso”, “eu tenho” protagonismo – motivador na voz da professora = “a gente faz” – sucessões de outros = coletivas ou genéricas (a gente = professora + a aluno).
	Relato interativo	<ul style="list-style-type: none"> • Pronomes de primeira pessoa “eu” – na voz do autor e “a gente”/nós, voz do autor empírico = professor + a aluno coletivo ou genérico; • Formas verbais de primeira pessoa do singular e do plural; • Verbos no presente, passado e futuro pretérito.
Autonomia	Discurso teórico	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de marcas linguísticas que remetem aos participantes da interação.

ao ato de produção	Narração	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de qualquer elemento constitutivo que implique os participantes da interação; • Presença de unidades linguísticas que situam o fato temporalmente, no contexto.
Mecanismos de responsabilização enunciativa		
Vozes presentes nos enunciados	Voz de autor empírico do texto	Voz da pessoa que está produzindo o enunciado; Pronomes pessoais de primeira pessoa do singular e plural (“eu”, “nós” e “eles”) e desinências verbais.
	Vozes de personagens	Vozes de seres humanos ou entidades humanizadas, implicadas na qualidade de agente: “a gente faz” = professor + a luno; faz: radical do verbo fazer posto em cena; Pronomes pessoais de terceira pessoa do singular/plural (“ele, eles”) na voz de personagem; Mim, eu – voz do agir da professora – uso pronome pessoal de primeira pessoa do singular.
	Vozes sociais	Outros personagens, grupos ou instituições que não intervêm como agentes (às vezes, ficam subentendidos no contexto da participante); <i>Transmitir conhecimento para o outro</i> : professor = a luno = outro.
As Modalizações utilizadas	Epistêmicos	Conhecimento de valores de verdade das proposições enunciadas como certas, possíveis, improváveis etc.
	Pragmáticas	Introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o “passar o idioma”), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).
	Deônticas	Avaliações das proposições enunciadas como base em valores sociais, econômicos, princípios morais que regulariam o que é permitido, o necessário, o proibido, o desejado etc.
	Apreciativas	Trazem uma avaliação mais subjetiva, apresentando os fatos enunciados como difíceis, na visão da instância que avalia pontos do conteúdo temático; “eu gosto muito” representa modalizações, exprime julgamento marcado pelo verbo “gostar” e pelo advérbio “muito”, de intensidade.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Bronckart (2006) e Schmidt e Carnin (2020).

Para esta seção a seguir dedicamo-nos à análise e discussão dos dados selecionados para esta dissertação, visto que, o *corpus* da pesquisa é maior, mais abrangente e diretamente ao objetivo deste texto. Pela busca das respostas dadas aos discursos das entrevistas optamos por apresentar os excertos que permitem discutir de maneira mais efetiva quais as representações das professoras entrevistadas acerca do ensino com produção textual escrita na escola do Ensino Médio como foco deste trabalho.

6 ANÁLISE DE DADOS

Como já mencionado no capítulo anterior, neste estudo, entrevistamos três professoras de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Médio, com a finalidade de identificar a relação entre as suas representações e o trabalho de ensino de Língua Portuguesa com produção textual escrita, analisando como tais representações aproximam-se (ou distanciam-se) do que é prescrito ao professor de língua materna pela Base Nacional Comum Curricular. É necessário salientar que, em nossas análises, focalizamos a identificação dos tipos discurso empregados

pelas professoras nas suas respostas e a sua relação com o sentido atribuído e depreensível de suas representações quanto aos trabalhos com o ensino de Língua Portuguesa.

Conforme Bronckart (2006, p. 149), os tipos de discurso podem ser compreendidos como “[...] formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos”. Para o referido autor, há quatro tipos de discurso: o **discurso interativo**, o **discurso teórico**, o **relato interativo** e a **narração**. A partir de sua identificação, foi possível analisar a organização discursiva e a maneira de raciocinar empregada pelas professoras em suas respostas nas entrevistas. Além disso, nessa análise, procuramos também explorar a responsabilização enunciativa sobre o conteúdo das falas de Juliana, Maria e Cássia, que indicam como elas expressam a responsabilidade sobre seu agir e se esse agir aproxima-se (ou distancia-se) do que é prescrito ao professor de português como língua materna pela BNCC.

Ademais, explicamos como se deu o percurso das entrevistadas nas gravações de vídeos para a geração de dados desta pesquisa. Conforme já referido, Juliana, Maria e Cássia trabalham na Acrópole, uma escola regular da rede pública estadual piauiense. As gravações aconteceram no dia 06 de novembro de 2019, pela manhã, divididas em duas etapas, devido ao fato de as professoras estarem em sala de aula. Com isso, foi necessário realizar tal procedimento nos intervalos.

Os dados gerados de análise do *corpus* da pesquisa foram subdivididos em 18 excertos, que permitem discutir de modo mais efetivo quais as representações do trabalho de docentes sobre as entrevista semiestruturadas.

Selecionamos, a seguir, algumas perguntas e respostas das três professoras para construir nosso percurso de análise, como já mencionamos na metodologia. Vale lembrar que o roteiro de entrevista semiestruturada inicial não é analisado como pista de desenvolvimento ou tomada de consciência, mas como ponto de partida para a compreensão de como as docentes representaram seus trabalhos, segundo os tópicos investigados nesta pesquisa. Isso permitiu a compreensão do desenvolvimento individual de cada professora em relação à sala de aula de Ensino Médio.

Vejamos os excertos dos dados sobre os dizeres de cada professora entrevistada nas subseções a seguir.

6.1 Professora Juliana

A primeira pergunta do roteiro de entrevista semiestruturada foi: **“Como é ser professora de Língua Portuguesa, de modo geral, e como é ser docente na escola pública**

estadual?”. Vejamos a resposta da professora Juliana no excerto 1, foram subdivididos em 18 excertos, por isso, são caracterizados por sequência de (1 a 18):

Excerto 1

*“Ser professora para mim é algo prazeroso, gosto muito de ser professora, tanto que fui fazer licenciatura e **eu** não queria fazer, queria fazer Direito, e ser jornalista, **eu** até esnobava de certa forma a profissão de professor, costumo dizer que fui castigada, uma vez que terminei Direito e passei na OAB, sinto-me melhor dando aula do que exercendo advocacia. **Ser professora de Língua Portuguesa na escola pública? É um desafio, porque a língua portuguesa é complexa, envolve leitura, texto; e o nosso aluno não tem mania de leitura, tem a dificuldade da questão da família, do não apoio da família, que não se engaja com a escola, tem a questão cultural e também têm vários fatores socioeconômicos que envolvem a questão, mas o fato é que é um desafio. Porque você se depara com o aluno que não tem motivação, que não quer ler, que não quer interpretar, que não quer discutir, e como trabalhar a língua portuguesa senão dessa forma, com leitura, com discussão e produção, então é difícil, **eu** encontro dificuldades”.***

No excerto, podemos observar que o discurso de Juliana é predominantemente baseado no relato interativo (BRONCKART, 2006), em que há relato em relação à situação de produção do texto, marcada pela presença do pronome pessoal oblíquo tônico (*mim*), mas disjunta temporalmente da situação de interação. Sua voz sobre o prazer do agir é representada pela presença do pronome pessoal de primeira pessoa do singular – em negrito no excerto (**eu**). A professora Juliana assume a voz de autor empírico do seu dizer, tornando-se responsável e consciente pela autoria que pode ser atribuída ao enunciado, ao seu modo.

Mais interessante é observar o contexto diferente dos três tipos de pronome pessoal de primeira pessoa do singular (“**eu**”). Na primeira ocorrência, precisa-se atentar para o enunciado e para o conteúdo temático que está relacionado com o uso desse referente. O pronome marca a **responsabilidade enunciativa** da professora quando aciona o **relato interativo**, no qual suas ações estão refutando a profissão docente e valorizando outras profissões (advogado e jornalista): *“tanto que fui fazer licenciatura e **eu** não queria fazer, queria fazer Direito, e ser jornalista, **eu** até esnobava de certa forma a profissão de professor, costumo dizer que fui castigada, uma vez que terminei Direito e passei na OAB”.*

Há um retorno ao discurso interativo em *“sinto-me melhor dando aula do que exercendo advocacia. **Ser professora de Língua Portuguesa na escola pública? É um desafio, porque a Língua Portuguesa é complexa, envolve leitura, texto; e o nosso aluno não tem mania de leitura, tem a dificuldade da questão da família...**”.* Há também a presença do seu comprometimento com a ação docente ao utilizar o “**eu**” para finalizar o relato sobre a sequência de impedimentos atinentes a seu trabalho, dizendo: *“eu encontro dificuldades”.*

Ao trazer a lista de impedimentos (o fato de a língua portuguesa ser complexa, a falta de interesse em ler do aluno, a ausência da família, as questões sociais), Juliana reproduz o senso comum, possível de ser visto no discurso de muitos professores. São questões verdadeiras e pertinentes, sem dúvida, as quais dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Mas a pergunta era sobre “como é ser docente na escola pública”, e não sobre “como é ser aluno na escola pública”. Em suma, o tempo presente no relato interativo revela o conflito entre o seu desejo, quando diz que “*ser professora para mim é algo prazeroso*”, e as dificuldades, quando afirma “*mas o fato é que é um desafio*”, de modo que “*é difícil, eu encontro dificuldades*” (desafio).

Respondendo à pergunta “**Como deve ser uma boa aula de Língua Portuguesa, especificamente no âmbito do ensino de produção textual escrita em sala de aula, e como costuma trabalhar nesse âmbito?**”, a professora Juliana disse:

Excerto 2

“É o seguinte, o trabalho com a língua portuguesa, hoje, principalmente com a leitura e produção textual, os próprios livros, eles já trazem do começo ao fim textos, a cada duas questões um texto, e muitas das respostas é de interpretar, outras as respostas já é uma produção, o aluno, baseado no texto acima, ele também produza, que na verdade o aluno não quer não ler, não produz. Minha pergunta fica como produzir texto sem pensar? Impossível! Ai tem esse problema, os alunos não querem pensar, eles querem conversar qualquer assunto da rede social, do WhatsApp, do Facebook, menos o assunto que tá no livro, como vai produzir texto? Mas não somente a conversa do dia a dia, se eles usassem as ferramentas das redes sociais pra ler alguma coisa, mas não. Então uma boa aula de Língua Portuguesa é uma aula que tenha leitura e produção textual, às vezes, na prova ele marca questão sem ler, só para se ver livre da prova”.

Nos dizeres de Claudine Normand⁹ (1990 apud MORATO, 2009), a comunicação nos indica que a pessoa “tem algo a dizer ou mostrar” às coisas do mundo explícito ou implícito, aspecto que Morato (2009) define como *representabilidade*, no sentido de compreensão das tarefas interpretativas. Então, considerando o que comenta Morato (2009), a professora Juliana, ao ser questionada sobre como deve ser uma boa aula de Língua Portuguesa, foge ao tema: terceiriza o ensino ao livro didático; traz o aluno novamente como um impedimento, uma vez que ele não lê e não pensa; e também demoniza as redes sociais. Questiona: “*Minha pergunta*

⁹ Segundo Normand (1990, p. 334 apud MORATO, 2009, p. 318), a comunicação nos indica que o sujeito “tem algo a dizer ou mostrar”; a significação nos indica que o sujeito mostra, explícita ou implicitamente, a maneira pela qual ele corre o risco de interpretar e ser interpretado, de representar ou dar “representabilidade” às coisas do mundo. Essa ponderação indica que também a interação – é tudo o que é afeito a ela – produz sentido. O sentido é produção de interação: o outro nos é necessário para sabermos o que estamos a dizer, e mais, para construirmos o sentido daquilo que estamos a dizer. Neste aspecto é que a interação – enquanto categoria de análise – pode ser um elemento de distinção na definição do sentido e capital para a compreensão das tarefas interpretativas.

fica como produzir texto sem pensar?”, o que contribui para sua fuga e pode ser um recado para a entrevistadora, no sentido de dizer que a pergunta feita inicialmente sobre uma aula não é a pergunta adequada, sugerindo que, independentemente da proposta da aula, o problema é o fato de o aluno não pensar. Ao final, responde à pergunta inicial – “*Então uma boa aula de Língua Portuguesa é uma aula que tenha leitura e produção textual*” –, sem se colocar enunciativamente como proponente, sem trazer detalhes sobre o que seria uma boa aula.

Quanto à concepção das representações que a professora Juliana faz de seu agir no excerto, Amigues (2004) indica objetos constitutivos da atividade do professor quando discute que o **docente é**, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; e um organizador do trabalho dos alunos. Essa atividade não é individual. Neste sentido, a professora Juliana intercala uma pergunta (grifada em negrito) que, a partir desse contexto do seu agir, contempla a questão: “**Minha pergunta fica como produzir texto sem pensar?**”. A entrevistada usa o pronome possessivo “minha” na pergunta, que representa a sua voz ao questionar como os alunos produzirão textos se não pensarem.

Além disso, de modo semelhante ao Excerto 1, observa-se o uso dos dêiticos pronominais de primeira pessoa do singular e do plural (“**eles**”, “**ele**”, em negrito no excerto), acompanhando verbos. No relato interativo marcado na fala de Juliana, confirmamos que seu agir é baseado nos textos do livro didático, quando ela afirma que “*eles*” (os livros didáticos) “*já trazem do começo ao fim, textos, a cada duas questões um texto, e muitas das respostas é de interpretar*”. Há outras marcas verbais nas expressões “*já trazem*”, “*não quer, não ler*”, “*não produz*”, “*como produzir texto sem pensar*”, “*não querem pensar*”, “*querem conversar*”, “*marca questão sem ler*” e “*se ver livre da prova*” (tais itens estão sublinhados no excerto). E então, conforme Bronckart (2006, p. 126-127), todo professor, ao entrar em sala de aula, tem seu agir orientado prescritamente aos saberes anteriores a ele, devendo “[...] ter um domínio sólido dos conteúdos e das questões em jogo nas matérias a serem ensinadas”. Além disso, para Bronckart (2006, p. 126-127) e Amigues (2004), o professor é um organizador que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo, em um trabalho coletivo. Nesse âmbito, quanto ao uso das redes sociais como ferramentas potencializadoras, tais recursos fazem parte da cultura da geração atual. Assim, é relevante estimular o aluno a compartilhar e construir conhecimento de forma conjunta, possibilitando um novo ambiente de produção de texto, contemplando as concepções metodológicas atinentes às práticas de leitura e produção escrita.

Juliana ainda aponta uma das características da escola pública ao mencionar a adesão mais concreta e real ao(s) livro(s) didático(s) e à gramática em aulas. Como explica claramente Guimarães (2007, p. 213), esses são resultados que não convergem com os de Bronckart (2006),

uma vez que as professoras entrevistadas jamais se referiram aos documentos oficiais e planos político-pedagógicos de sua instituição, e até mesmo evidenciaram desconhecer documentos oficiais que regem o trabalho docente brasileiro, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso aponta, ainda, uma realidade dos(as) professores(as) da escola pública, em que há uma adesão mais concreta e real ao(s) livro(s) ou à gramática na sala de aula.

Convidamos também Juliana a descrever como é uma boa aula de LP. Ela assume, na sua fala, ser uma aula que tenha “leitura e produção”, uma vez que tal conteúdo foi pouco explorado com seus alunos, isto é, ainda se mostra muito vago para eles.

Respondendo à solicitação **“Caso não tenha participado de alguma Formação Continuada, descreva como poderia ser uma formação continuada que lhe auxiliasse a enfrentar os desafios cotidianos de ensinar Língua Portuguesa no Ensino Médio”**, a professora Juliana afirmou:

Excerto 3

*“Olha! É..., como lhe falei, **eu** considero que as que **eu** já participei foram ideais, não deixou algo a desejar, o que na verdade **eu acho** que a desejar são os nossos receptores. **Eu** considero que a maioria dos professores da rede estadual de ensino até mesmo de todo Brasil, **elas** se encontram preparados para esse desafio. Agora esse aluno que vai receber essa informação é que nem sempre **ele** está preparado para nos ouvir. **Eles** não querem nos ouvir e muita vez recai sobre nos professores a culpa de todos os males. O que não é verdade! Nós estamos sim preparados, **eu** considero a formação continuada importante, considero, mas às vezes tenho até críticas sobre **elas**, acho que o poder público cria esse mundo de coisas para justificar que estão fazendo a parte deles. Quando na verdade, esse público (aluno) que não recebem essas informações, que não estão preparados e que não estão motivados nas escolas, tem uma questão social por trás disso, tem uma questão econômica social que não se discute, porque é o cerne da questão, é a raiz do problema e aí muitas vezes essa formação **ela** fica aí..., **ela** acontece de forma ótima, agora vamos para a prática e não encontramos um público que esteja com vontade de receber, porque é uma relação recíproca, **eu** dou e o aluno tem que estar preparado para receber, se **ele** não estiver preparado para receber e não receber. A questão é... Como cultivar esse aluno? 18 anos de profissão ainda não consegui, em alguns problemas, **eu** ainda não encontrei soluções, alguns sim, outros não”.*

Ao observar o discurso interativo de Juliana, há relato em relação à formação continuada, em que ela assume a voz de autor empírico do seu dizer, ao seu modo, na primeira linha do excerto. Ela se torna responsável pela autoria, que pode ser atribuída ao enunciado pela presença do pronome pessoal de primeira pessoa do singular (“**eu**” está em negrito sete vezes no excerto). Isso marca a responsabilidade enunciativa da professora em sua postura no relato

interativo. Nesse sentido, suas ações são responsáveis e conscientes ao afirmar que *“as que eu já participei foram ideais, não deixou algo a desejar”*.

Há uma idealização de formação continuada, por parte da Juliana, em relação a seus colegas de trabalho, mas ela reforça na sua fala: *“o que na verdade eu acho que [deixam] a desejar são os nossos receptores”*. Assim, menciona a palavra, receptores, referente aos representantes responsáveis pela Educação – o MEC, por exemplo, que não dá apoio aos professores da rede pública estadual. No decorrer da entrevista, a professora Juliana, a todo instante, desabafou nesse sentido, fazendo um pedido de atenção, de apoio, de socorro mesmo.

Isso é reforçado no seu relato por meio do uso do pronome pessoal de primeira pessoa do singular **“eu”**, acompanhado da modalização apreciativa. Tal aspecto apresenta a voz da própria enunciativa, com origem no mundo subjetivo, e permite avaliar determinado ponto do conteúdo temático pela utilização do termo *acho*, incluindo-se, assim, expressões do tipo **“eu acho”** – um desejo que se exprime em um julgamento marcado pelo verbo *achar*. Segundo Amigues (2004, p. 43-44), *“essas regras reúnem gestos genéricos relativos ao conjunto de professores e gestos específicos, por exemplo, à disciplina”*. Isso demonstra, no *corpus* da pesquisa, que esses gestos estão ligados diretamente à sua própria atividade em sala de aula, com seu trabalho representado.

Por sua vez, os gestos genéricos estão mais volvidos ao coletivo dos professores. Mais importante é a seguinte verbalização: *“Eu considero que a maioria dos professores da rede estadual de ensino até mesmo de todo Brasil, elas se encontram preparados para esse desafio”*. Assim, Juliana acredita que todos os professores da rede estadual do Ensino Médio se encontram preparados para o desafio de ensinar com qualidade; apenas desejam o reconhecimento para que possam realizar o seu trabalho.

Ao retornar ao discurso interativo, mais uma vez, Juliana envolve o estudante, mencionando sua falta de interesse – *“o de não ouvir”* – e o seu comprometimento com a ação do professor, ao dizer: *“Eles não querem nos ouvir”*. Isso contribui para que o seu trabalho não possa ser efetivado consoante seu desejo. Assim, Juliana deseja ser inocentada *“de todos os males”* atribuídos à suposta falta de preparo dos docentes: *“O que não é verdade! Nós estamos sim preparados”*. Trata-se de um relato interativo sequencial que fecha com uma confirmação: *“Nós estamos sim preparados”*. Revela-se um desejo de atenção dos *“representantes educacionais”* brasileiros, pois os professores estão se sentindo como se estivessem realizando seu trabalho individualmente, sem uma parceria do coletivo.

A narrativa da Juliana vai ao encontro das considerações de Libâneo (2004), quando afirma que é imprescindível ter clareza de que os professores aprendem muito compartilhando

sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho em sala de aula. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão docente significa entender que é na instituição que o professor desenvolve saberes e competências de ensinar no Ensino Médio, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.

Depois ao utilizar o “eu” ao tratar da importância da formação continuada, sua afirmação subsequente contribui, mais uma vez, para a sua fuga. Isso pode ser mais um recado para a entrevistadora, no sentido de dizer: *“mas às vezes tenho até críticas sobre elas [as formações], acho que o poder público cria esse mundo de coisas para justificar que estão fazendo a parte dele”*. Esse “mundo de coisas” a que ela se refere inclui a BNCC, dentre outros documentos oficiais. Juliana não se coloca na questão; não responde enunciativamente, transferindo os problemas para o próprio sistema educacional. O que se revela aqui é um conflito interno da docente. Trata-se de características de professores das escolas públicas, revelando suas próprias práticas, ou seja, o seu agir em sala de aula ao seu modo, sem se alinhar às prescrições dos documentos oficiais.

Dessa forma, para a professora, o público estudante fica desmotivado nas escolas públicas. Isso se deve à vida socioeconômica do aluno do Ensino Médio, sendo *“o cerne da questão, a raiz do problema”*. Juliana banaliza a aprendizagem do estudante ao dizer: *“e aí muitas vezes essa formação, ela fica aí... ela acontece de forma ótima, agora vamos para a prática e não encontramos um público que esteja com vontade de receber”*. Segundo a fala da docente, a formação do estudante, na teoria e no que é prescrito pelos documentos oficiais, implica a qualidade da sua aprendizagem; mas, na prática, isso é totalmente diferente, isto é, o processo não funciona com qualidade, por ser o estudante advindo de escola pública estadual. Juliana se utiliza da pergunta *“a questão é... Como cultivar esse aluno?”* para mencionar novamente o impedimento sobre o seu agir em sala de aula, uma vez que *“18 anos de profissão ainda não consegui, em alguns problemas, eu ainda não encontrei soluções, alguns sim, outros não”*.

Por fim, há uma presença expressiva do “eu”, pronome individual – voz do autor empírico do texto –, indicando responsabilidade enunciativa. Chama atenção também o uso dos dêiticos pronominais de primeira pessoa do singular e do plural (**ele**, **eles**, **ela**, **elas**, em negrito no excerto), acompanhados de verbos que representam as modalizações utilizadas no texto pela professora Juliana.

Segundo Bronckart (2006), o agir da profissionalidade docente leva em conta a negociação do professor com o aluno ao elaborar e programar um projeto didático de ensino de qualidade. Assim, um projeto pautado na produção escrita do Ensino Médio deve valorizar as

necessidades, minimizar os problemas e elevar os interesses do aluno e suas motivações. Além da proposta pedagógica da escola, incluem-se outras competências. Carnin (2011) defende a ideia de que o trabalho com língua(gem) deve realizar-se por meio de tarefas que levem o(s) aluno(s) a (re)conhecerem, apropriarem-se e produzirem diferentes gêneros de texto. Assim, compreende-se a importância da formação continuada como forma de melhoria do ensino de LP, diante da proposta do (Novo) Ensino Médio, no âmbito da produção textual escrita.

Respondendo à questão “**Que desafios você ainda percebe no ensino de produção textual escrita em sala de aula que podem ter auxílio de propostas de formação continuada para serem superados?**”, a professora Juliana relatou:

Excerto 4

*“A leitura. Já falei! Durante toda a nossa conversa, é a leitura. E essa leitura, inclusive, a minha sugestão é que, além dessa formação continuada para professores, teria que ter um trabalho das escolas, um investimento do MEC pra ter mais palestras nas escolas umas duas vezes por mês, com o alunado, despertar no alunado o desejo e a vontade pela leitura, de que adianta fazer formação continuada com os professores, pra ensinar o aluno que não quer ler, que não quer ouvir o professor? Então essa formação continuada eu considero importante e para ficar melhor o resultado desse processo seria um investimento, através do MEC nas escolas para ter mais palestras dentro das escolas, mês a mês ou um ou duas vezes por mês com o alunado **fazer** o alunado **refletir** e **descobrir**, e **sentir** a importância do conhecimento da litura para a vida dele”.*

A docente – em todos os seus excertos – tem como referência as concepções metodológicas relativas às práticas de leitura e produção textual escrita na escola. Mas, em nenhum momento, ela representa a forma de seu agir em suas aulas sobre leitura e produção textual. A docente se vale, mais uma vez, do relato interativo, mas ao final acrescenta excerto construído por meio do discurso teórico marcado por verbos no infinitivo (“**fazer, refletir, descobrir e sentir**”, em negrito no excerto) e por sugestões como a seguinte: além da formação continuada para os professores, deveria haver trabalho nas escolas e investimento do MEC para que fossem realizadas palestras com os estudantes uma/duas vezes por mês. Assim, segundo ela, seria possível “*fazer o alunado refletir, descobrir e sentir a importância do conhecimento da litura para a vida dele*”. Juliana ainda menciona, diversas vezes, impedimentos (“*a falta de interesse dos estudantes que não querem ler, não querem ouvir o professor em vários excertos no corpus dessa análise*”) para argumentar: “*de que adianta fazer formação continuada com os professores, pra ensinar o aluno que não quer ler, que não quer ouvir o professor?*”.

Conforme a análise desse excerto, com os mecanismos enunciativos, percebemos que, na representação da docente, não há uma presença significativa construída com seus alunos em

sala de aula. É necessário reinterpretar sua ação, (re)avaliando sua própria prática, para que se possa perceber quais desafios se apresentam no ensino de produção textual escrita em sala de aula e quais propostas de formação continuada podem ser apresentadas.

Em resposta à pergunta “**Sobre os gêneros textuais e o ensino com produção textual escrita, como você percebe as orientações da BNCC (e/ou PCN ou currículo da escola/rede) sobre isso? Elas são adequadas? Auxiliam o seu trabalho de sala de ensino?**”, Juliana afirmou:

Excerto 5

*“Sim, são adequadas e auxiliam sim. **Auxiliam o seu trabalho de sala, de ensino? Auxiliam sim, com certeza, esses documentos são importantes eles têm sempre uma lição muito importante para nós, professores, não tenho dúvida disso, e de que forma eles auxiliam em seu trabalho, com gêneros textuais em sala de aula?** Dando sugestões de como trabalharmos melhores este gêneros textuais, que na verdade tudo que está escrito está dentro de um gênero, e tudo que você ler com o aluno, você deve estar mostrando para **ele**, discutindo para que **ele** possa conhecer inclusive a nossa prova do Enem, desde seu início o foco da prova do Enem é exatamente texto, e não existe uma questão de gramática, existem 45 questões, 05 de língua estrangeira e as outras são textos, e o que se quer do aluno que **ele** compreenda a ideia do texto, o sentido do texto, e que é a ideia desses documentos que nos falamos aqui, entendeu? E aí **eu** encontrei um aluno agora e aí acertou muitas questões? Professora muito poucas, **acho** que não chegam a 30 questões, ou seja, de noventa questões o aluno acerta 30 questões, então esse é o resultado que **eu** mencionei agora há pouco, é a falta, por que se **ele** lesse a prova, se **ele** tivesse se concentrado **ele** não precisaria ter estudado antes, por que a prova é de sentido é tirar a ideia principal do texto, marcar a alternativa, só que no momento que o aluno não leu o texto **ele** vai errar não tem segredo **ele** vai errar a questão”.*

Nesse excerto, Juliana faz duas vezes o uso do *sim* – confirmação, em seu relato interativo, de que todas as orientações dos documentos que fazem parte do currículo geral e específico da escola são adequadas e auxiliam o seu trabalho. Há outras marcas linguísticas observáveis, como o uso dos dêiticos pronominais de terceira pessoa do singular e plural (“**eles** e **ele**”, em negrito no excerto), seguido de desinências verbais, indicando suas flexões, e do “**eu**”, pronome individual (professor – voz do autor empírico – responsabilidade enunciativa), ao dizer: “o que se quer do aluno que ele compreenda a ideia do texto, o sentido do texto, e que é a ideia desses documentos que nos falamos aqui, entendeu?”.

Porém, a docente, ao ser questionada sobre a forma como os documentos auxiliam em seu trabalho com gêneros textuais e com produção textual escrita, não demonstra ter se apropriado da proposta da BNCC, que trata do papel dos profissionais da educação (BRASIL, 2017, p. 79), fazendo seu planejamento dos aspectos de produção de textos com gêneros

diversos. Trata-se da representatividade do trabalho do “professor protagonista” – segundo a Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996) –, referenciado pela BNCC como “professor pesquisador”.

Para Bronckart (2006), o agir da profissionalidade docente – a habilidade do professor de elaborar e programar projeto didático de ensino, a negociação com o aluno, a valorização das suas necessidades, dos seus interesses e de suas motivações, em articulação com a proposta pedagógica da escola e com outras competências – é uma atividade humana complexa. Isso envolve a instituição escolar e os trabalhos pedagógicos, isto é, “uma rede de múltiplas relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico”. (MACHADO, 2007, p. 92).

Juliana se vale outra vez do aluno como impedimento, usando um exemplo para afirmar que, se o estudante não lê uma questão adequadamente, erra a resposta por não ter interpretado a ideia central do texto – o que, para ela, é óbvio. A docente não percebe que os textos produzidos pelos alunos e por ela circulam em uma situação de comunicação, o que é fato defendido pelos autores Costa Val e Rangel (2006) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Essas são ações e reações que representam o trabalho da professora Juliana – dimensão do *trabalho real* – nas diversas tarefas que precisam ser reformuladas constantemente em sala de aula.

Além disso, a docente parece revelar um pouco mais sobre como seu trabalho com produção escrita se organiza. Não é demais verbalizar que, se o aluno não ler o texto da prova do Enem, não vai conseguir extrair a ideia principal e, portanto, vai errar sempre. Por meio de seu trabalho representado, é possível perceber que, na sua perspectiva, desencadear uma interação mais profícua socialmente por meio da escrita parece não ser tarefa da professora. Assim, emerge do seu discurso uma concepção voltada à prática da escrita como produto, com ênfase no exercício técnico de colocar os recursos da língua em uso num texto para fins de obter uma nota.

O tipo de discurso interativo da ordem do expor é impactante pela desmotivação de suas práticas docentes. Juliana solicita determinadas atividades para os alunos e não percebe que, na maioria das vezes, seria necessário utilizar mais ferramentas didáticas na realização das tarefas, principalmente na leitura e na interpretação de textos, posto que “todo sistema de normas sociais [...] só existe em relação à consciência subjetiva dos indivíduos que pertencem à coletividade regida por essas normas.” (GUIMARÃES, 2007, p. 204). Nesse caso, é no processo conjunto que se caracteriza a dimensão coletiva do trabalho do professor de Língua Portuguesa.

Respondendo à solicitação “**Descreva uma (ou mais) aula(s) que você tenha dado e que considere uma boa aula de produção textual**”, Juliana relata:

*“Sim, exatamente, quando **eu** trago um texto com tema interessante e relevante, leio o texto com **eles**, discuto primeiro na tentativa de que ao final **eles** tenham se empolgado e consiga produzir, faço pergunta sobre o texto, questiono, os deixo dar opinião e depois faço a pergunta igual as do texto que **a gente** comentou. **Eu** estou descrevendo umas das formas que trabalho com produção textual”.*

Observa-se que a docente, nesse excerto, organiza sua fala utilizando o relato interativo, marcado pela presença da primeira pessoa do singular (“**eu**”, em negrito no excerto), pelos pronomes pessoais no plural (“**eles, eles**”) e pelos verbos postos em cena. Ela representa aqui a forma como trabalha nas aulas o ensino com produção textual escrita. Ao dizer “*quando eu trago um texto com tema interessante e relevante*”, entendendo que tal prática consiste em uma boa aula.

Segundo a verbalização em análise, Juliana lê o texto com os alunos; faz perguntas sobre o texto lido; ouve as opiniões. Ou seja, ela trata de seu agir-referente, estabelecendo uma diferença entre o coletivo (atividade em ação) e o individual (ação em si, produção escrita – realização da tarefa solicitada), segundo Guimarães (2007). Juliana está certa de que, assim, colabora para um melhor desenvolvimento do(s) aluno(s) e contribui para a consolidação de sua aprendizagem. No entanto, ela não embasa o ensino da escrita no trabalho com gêneros de texto, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), defendido pelos documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998) e, mais recentemente, a BNCC (BRASIL, 2018). Juliana se utiliza apenas dos exemplos de textos; vale-se de um padrão de senso comum em sala de aula, reproduzido pela maioria dos professores.

6.2 Professora Maria

Respondendo à pergunta “**Como é ser professora de Língua Portuguesa, de modo geral, e como é ser docente na escola pública estadual?**”, a professora Maria afirmou:

Excerto 7

*“É um desafio transmitir conhecimento para outras pessoas, **eu penso** muito na questão de **fazer a diferença, de fazer a transformação social** e enquanto **eu estou** ensinando **é muito mais que conteúdo, é uma educação mesmo, é uma formação. Ser professora de Língua Portuguesa na escola pública estadual? É outro desafio, porque a gente tem uma demanda de alunos de corpo docente muito deficiente, nós trabalhamos somente com Ensino Médio e não trabalhamos com a formação desde os primeiros, o Ensino Fundamental, então os alunos dos quais chegam pra **nós**, vem com uma deficiência muito gritante, chegam até alunos que não conseguem escrever seu próprio nome correto”.***

O trabalho representado pela professora Maria, da mesma forma que a representação da professora Juliana, expressa-se por meio da palavra **desafio** (em negrito e sublinhada no excerto). Conforme abordado na seção anterior, Juliana refere-se, em sua fala, ao *desafio* no sentido da dificuldade e da complexidade do ensino de Língua Portuguesa no que tange à produção escrita. Observa-se que o *desafio*, para Maria, remete a outro aspecto: o de “*transmitir conhecimento para outras pessoas*”, estas subentendidas como o aluno e/ou como vozes sociais.

Salientamos ainda outra diferença de postura com relação à professora Juliana. A postura da professora Maria é marcada pelo uso de “eu penso” em “*É um **desafio** transmitir conhecimento para outras pessoas, eu penso muito na questão de fazer a diferença, de fazer a transformação social e enquanto eu estou ensinando é muito mais que conteúdo, é uma educação mesmo, é uma formação*”. O verbo “pensar”, intensificado pelo advérbio “muito”, indica a reflexividade da professora sobre o seu trabalho. Ainda que ela expresse o quão desafiadora é sua profissão, ela se coloca no papel de quem assume sua responsabilidade ao dizer “*estou ensinando*”. Por sua vez, a postura da professora Juliana é a de dificuldade, focalizando a complexidade do ensino de Língua Portuguesa no que se refere à produção escrita.

Ainda no mesmo excerto, o autor empírico (Maria) divide sua responsabilidade com o coletivo e representa o seu ofício de dominar a gestão de suas aulas em seu percurso no trabalho. Maria diz “*a gente tem*”, usando o relato interativo, na intenção do “fazer” coletivo ou genérico (*a gente* = professora + aluno). O pronome de primeira pessoa “**nós**” indica também a voz do autor empírico: professor + aluno coletivo ou genérico.

Além disso, sobre a capacidade da ação escrita, destaca-se o uso de “*fazer a diferença*”, “*fazer a transformação social*”. Isso representa uma ação pragmática na intenção do querer-fazer. No uso das modalizações pragmática e apreciativa (“**eu** estou”, “**eu** penso”), trazendo sua voz no poder fazer do discurso interativo, Maria avalia suas opiniões (“**eu** estou”, “**eu** penso”).

O outro *desafio* mencionado por Maria é no sentido da “*deficiência muito gritante*” de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental. Nesse discurso interativo, percebe-se a tomada de consciência, prevista pela BNCC, no que tange à deficiência do ensino básico em produção textual escrita no Ensino Fundamental, aspecto que impacta, assim, no Ensino Médio. (BRASIL, 2018, p. 490).

É preciso, como explica Maria, ter a consciência de que, na escola de Ensino Médio, “*não trabalhamos com a formação inicial*” para os alunos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 79) prevê, com relação ao papel dos profissionais de educação, um planejamento dos aspectos de produção de textos com gêneros diversos. Trata

ainda da avaliação das práticas realizadas em aula, com produção textual escrita, mesmo que seja em situações de interação social específica. (BRASIL, 2017, p. 70). Essa é a representatividade do trabalho do docente pela Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), referido na BNCC como “professor pesquisador¹⁰”, pois, segundo Antunes (2007, p. 36), “[...] já não há mais lugar para o professor simplesmente repetidor [...] que fica passivo [...] o novo perfil do professor é aquele do pesquisador que, com seus alunos (e não, “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre”. A autora mostra, com isso, a importância da formação continuada para professores da Educação Básica brasileira.

Respondendo à pergunta “**Como deve ser uma boa aula de Língua Portuguesa quanto ao ensino de produção textual escrita em sala de aula?**”, Maria relatou:

Excerto 8

*“Com discussões, debates, **a gente faz júris simulados, com o assunto, de acordo, livre, o aluno é quem escolhe o tema, se ele está na defesa do tema, se não está na defesa do tema, e antes de tudo, lendo bastante sobre o assunto, o aluno não deve fazer redação sem ele estar por dentro de todo conteúdo, sobre a temática que está sendo buscada, então a gente faz bastante pesquisa, a gente faz bastante diálogo e discussão, aí eu parto para a execução, que é a parte da produção textual”.***

Neste excerto, a professora Maria representa o modo como costuma trabalhar em sala de aula a produção textual escrita. Mais uma vez, evidencia-se o tipo de discurso relato interativo, por meio do qual representa o seu agir-referente, fazendo a distinção entre o coletivo (atividade) e o individual (ação), seguindo o pensamento de Guimarães (2007). A docente mostra estar certa de que, assim, colabora para um melhor desenvolvimento do(s) aluno(s), bem como para a consolidação de sua aprendizagem.

Destacamos também as ocorrências do pronome de terceira pessoa do singular “**ele**” (o aluno), o pronome de primeira pessoa do singular “**eu**” (em negrito no excerto), bem como as

¹⁰ Quando falamos em professor *ator*, estamos utilizando uma terminologia do ISD, para o qual um *actante* – qualquer pessoa implicada num agir-referente, isto é, em “qualquer forma de intervenção orientada no mundo” Bronckart (2008, p. 213) – pode desempenhar suas atividades, marcando suas ações como um agente ou ator. (BRONCKART, 2008, p. 121). Então, num plano interpretativo, o termo *ator* designa aquele que, mediante as formas linguageiras nas configurações textuais, aparece como fonte de um processo dotado de capacidades, motivos e intenções. Por sua vez, quando não é possível depreender nenhuma dessas propriedades nas configurações textuais analisadas, o termo *agente* é utilizado. Fazendo uma relação com a definição que Bronckart usa de profissionalidade docente, o professor *ator* seria aquele que tem comanda a pilotagem de sua sala de aula, “negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou o único responsável, isto é, no quadro das ações ele é o único ator” (BRONCKART, 2006, p. 226-227). Desta forma, o professor deveria ser capaz de “conduzir seu projeto didático”, lidando com uma variada gama de aspectos inerentes ao seu *métier* – sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, entre outros. Na condução desse processo, o professor é dotado de capacidades, motivos e intenções.

formas pronominalizadas “*a gente*”, denotando a responsabilidade enunciativa: *eu* = professora; *a gente/nós* = professor + alunos. Por sua vez, o tempo verbal indica o tempo decorrido da atividade. Inferimos ainda que, diante dos termos “*pesquisa*”, “*diálogo*” e “*discussão*”, Maria aborda a execução atinente à produção textual, embora não tenha representado explicitamente como isso acontece. Mesmo assim, há um diferencial que embasa seu trabalho com a escrita, a partir da abordagem que compreende esse processo como produção.

Respondendo à solicitação “**Caso não tenha participado de alguma FC, descreva como poderia ser uma formação continuada que lhe auxiliasse a enfrentar os desafios cotidianos de ensinar Língua Portuguesa no Ensino Médio**”, a professora Maria afirmou:

Excerto 9

*“Bom, essa formação não seria com relação a conteúdo, porque o conteúdo a gente vai atrás está constantemente construindo esse conteúdo, e **ele** está cada ano que passa **ele** vai ficando melhor, seria nas relações mesmo, seria na troca, seria no entender o alunado de hoje, com suas diferenças, com seus problemas existenciais, e como tocá-los nesta relação para que pudesse melhorar esse aprendizado”.*

Como se pode observar a partir desse excerto, a docente assume que o objetivo da formação continuada não seria acrescentar conhecimento no sentido de construção do conteúdo, pois o professor constantemente renova suas práticas didáticas; e sim trocar experiências, dialogar com outros professores (até mesmo de escolas diferentes, de bairros diferentes), para fins de conhecer o aluno contemporâneo, o estudante de hoje, com suas diferenças e com seus problemas existenciais, visando a engajá-lo.

No relato interativo, Maria não deixa explícito quais problemas merecem ser abordados para se manter uma boa relação entre o professor e o estudante em sala de aula, no contexto do ensino de Língua Portuguesa com produção textual escrita no Ensino Médio. A professora se responsabiliza pelo processo de ensinar e se inclui também no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Portanto, neste excerto, a docente assume a voz de autor empírico do seu dizer, tornando-se responsável pela autoria enunciativa, que pode ser atribuída aos mecanismos enunciativos em voga.

Em resposta à pergunta “**Que desafios você ainda percebe no ensino com produção textual escrita em sala de aula que podem ter auxílio de propostas de formação continuada para serem superados?**”, Maria relatou:

Excerto 10

*“Hoje, na atualidade, **nós** estamos vivendo uma problemática muito séria, **nós** temos um contingente enorme de alunos depressivos, em alto grau e*

desestruturados. Isso está influenciando bastante no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dele, então hoje, a temática tem que ser voltada para o sujeito, o subjetivo, na sua parte do tipo inteligência emocional, relações sociais e familiares. E essa temática emocional está sendo um desafio para todos nós aqui na escola”.

Nesse excerto, observa-se que, na organização da sua fala, Maria utiliza o relato interativo, marcado pela presença dos pronomes pessoais de primeira pessoa do plural (“**nós**”, em negrito no excerto), na voz do autor empírico do texto (professor + estudante); e pelo dêitico temporal (hoje), ao dizer: “*Hoje, na atualidade, **nós** estamos vivendo uma problemática muito séria, **nós** temos um contingente enorme de alunos depressivos, em alto grau e desestruturado”.*

Na fala da Maria, seus olhos brilhavam com o desabafo, o pedido de assistência, para que se buscasse entender o que a escola estava sofrendo naquele momento, ao dizer: “*essa temática emocional está sendo um desafio para todos **nós** aqui na escola”.* Ou seja, isso está influenciando bastante no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem desses estudantes; então, é motivo de preocupação.

É importante observar que a resposta não aborda seu trabalho com o ensino de produção e indica que a professora tirou totalmente o foco da pergunta em questão. O que ocorre aqui parece ser um recado para a entrevistadora, no sentido de dizer que a pergunta feita inicialmente acerca de uma aula não é adequada para o momento, sugerindo que, independentemente da proposta da aula, é preciso buscar alternativas para resolver o que está acontecendo na escola e afetando a vida do aluno em todos os aspectos: familiar, emocional, psíquico, social. Com isso, tais aspectos acabariam afetando também o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como dos professores e da escola como um todo.

Em resposta à questão “**Sobre os gêneros textuais e o ensino com produção textual escrita, como você percebe as orientações da BNCC (e/ou PCN ou currículo da escola/rede) sobre isso? Elas são adequadas? Auxiliam o seu trabalho de sala de ensino?**”, Maria afirmou:

Excerto 11

*“**Eu acho** muito bonita, elas não são adequadas a nossa realidade, por exemplo, a realidade do Piauí, Teresina e região, **eu acho** que é bem padronizada, acho que deveria ser mais adequada a **nossa** realidade, porém, por exemplo, os PCN, **a gente** adéqua à nossa realidade, como professor **a gente** pega uma orientação, e como orientação é maravilhoso! **A gente** faz adequação, trazendo um pouco para **nossa** realidade. Mas a BNCC auxilia bastante, auxilia como orientação”.*

Na fala de Maria, evidencia-se sua posição pessoal, marcada por “**eu**”, assumindo voz do autor empírico amparado em “eu acho”, “a gente” (referência genérica); bem como no uso do

pronome pessoal no plural “elas” para se referir às prescrições e do possessivo “nossa” para mencionar a realidade sociocultural, incluindo pessoas, mas não deixando claro quem são. A docente se vale desses recursos para explicar que as orientações da BNCC são “muito bonitas” – “*eu acho que é bem padronizada*”. Mas refere que essas orientações não são adequadas à sua realidade piauiense. Defende que, em suas aulas, os PCN, por exemplo, “*a gente adéqua à nossa realidade*”. Maria assume um tipo de discurso que é impactante, revelando não saber que a BNCC também pode se adequar à sua realidade. Parece ainda não conhecer o documento oficial mais atual, que traz orientações sobre como o docente deve trabalhar o ensino de Língua Portuguesa com produção textual na escola. É um discurso vago, de ordem do expor, que impacta pela pouca (ou quase nenhuma) menção a suas práticas docentes.

Respondendo à solicitação “**Descrever uma (ou mais) aula(s) que você tenha dado e que considere uma boa aula de produção textual**”, a professora Maria relatou:

Excerto 12

*“Sempre me surpreendo e não sei dizer qual foi a melhor, das produções textuais, mas, por exemplo, **eu** trabalho muito tenho uma boa participação do aluno, porque eu trabalho com debates, júris simulados, **a gente** lança um tema e que seja polêmico, por exemplo, e naquele tema depois do estudo **eu** pergunto quem concorda com esse posicionamento e quem discorda desse posicionamento? Livrentemente **eles** mesmos se separam e **eu** escolho as pessoas que sejam parceiras no júri, a gente prepara um debate então essa aula é bem animada, bem interessante e **a gente** trabalha bastante a questão dos argumentos”.*

Maria, nesse excerto, afirma que não sabe, entre tantas atividades de produção textual, qual foi a melhor. Ela se utiliza do relato interativo, marcado pela presença da primeira pessoa do singular (“**eu**”, em negrito no excerto) e pelo pronome pessoal no plural (“**eles**”, remetendo aos alunos, e “**a gente**”, indicando o coletivo professora + alunos), além dos verbos em cena. A docente representa a sua maneira de trabalhar, na sala de aula, o ensino com produção textual escrita. Ao mencionar a palavra “júri”, ela adentra o contexto do argumentar.

Em suma, para descrever as suas ações em sala de aula, Maria reitera o uso da voz de autor empírico e assume o papel de fonte do agir, conforme retratado no excerto em discussão. Apesar de sua empolgação, infere-se também que ela não embasa o ensino da produção textual escrita no trabalho com gêneros de texto de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o que é defendido pelos documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998) e, mais recentemente, a BNCC (BRASIL, 2018).

6.3 Professora Cássia

Respondendo à pergunta “**Como é ser professora de Língua Portuguesa na escola pública estadual?**”, a professora Cássia relatou:

Excerto 13

“Para mim, ser professora é muito interessante e gratificante também, porque o fato de você estar passando informação sendo multiplicador de informação, no início da minha formação não queria ser professora, mas depois quando eu passei a ser professora eu gostei, e é como se fosse uma cachaça ser professor é uma cachaça cada dia você gosta mais. Ser professora de Língua Portuguesa na escola pública estadual? É um desafio grande, porque a gente sabe que um dos maiores problemas que os alunos têm é na área de Língua Portuguesa, primeiro tem vários problemas que envolvem a questão do aluno na escola, enquanto você professora tem a responsabilidade de passar as informações do nosso idioma para esses alunos, é muito interessante, eu gosto muito da parte de passar o idioma, a parte da literatura, parte da produção de texto, pra mim eu gosto muito, fazer com que meus alunos aprendam a escrever, a falar, a ler é muito gratificante”.

A verbalização da professora Cássia, nesse excerto, constitui-se pelo discurso do tipo relato interativo (BRONCKART, 2006) em relação à situação de produção textual, marcada pela presença do pronome pessoal oblíquo tônico (“**mim**”), mas disjunto temporalmente. A representação sobre o prazer do agir específico da professora é indicada pelo pronome pessoal de primeira pessoa do singular (“**eu**”, em negrito no excerto), denotando a voz de autor empírico do texto e servindo como um mecanismo de responsabilidade enunciativa.

A professora também faz uma comparação – figura de linguagem semelhante à metáfora – representando o seu ofício: ser professora é como “*um vício da cachaça, que quanto mais você bebe mais você gosta*”. Observa-se que o narrar implicado caracteriza a interação exposta em cena, enfatizando o agente produtor da ação marcada pelo verbo destacado “gosto” (“**eu gosto muito**”), usado por duas vezes no excerto, representando as modalizações apreciativas e exprimindo julgamento, marcado pelo verbo “gostar” e pelo advérbio de intensidade “muito”.

Cássia representa no seu agir a *atorialidade* de ser uma multiplicadora de conhecimento e a responsabilidade de ensinar, ao falar sobre o que acha que os alunos devem aprender nas aulas de Língua Portuguesa. Não obstante, demonstra que, no início da profissão, não foi prazeroso o ensino. “*Eu passei a ser professora*” e “*eu gostei*”, nesse relato interativo de Cássia, introduzem um julgamento sobre seu fazer docente. “*A gente*” (coletivo ou genérico) indica a soma de professor e aluno, sobretudo a capacidade de ação (o “*passar o idioma para meus alunos*”), a

intenção do querer-fazer e as razões (o dever-fazer), somando-se ao uso do pronome possessivo “*meus*” (“professora Cássia e os alunos”), representando a voz da professora.

Para ela, o próprio tempo fez a diferença na profissão. Cássia também considera ser a docência um *desafio* pela complexidade da disciplina de LP, embora não especifique a área de produção escrita e o seu agir nesse excerto. Quanto ao trabalho com os gêneros de texto, apenas afirma ser gratificante fazer seus alunos aprenderem a “*escrever, a falar, a ler*”, sem dizer como isso é feito em sala de aula.

Respondendo à pergunta “**Como deve ser uma boa aula de Língua Portuguesa, quanto ao ensino de produção textual escrita em sala de aula, e como costuma trabalhar esse tema?**”, a professora Cássia afirmou:

Excerto 14

*“Assim, com relação a uma boa aula de produção textual, **eu tento** trazer muito a questão dos gêneros pro aluno, qual é a função desse gênero na sociedade, no nosso dia a dia, **eu acho** que, dessa forma, o aluno começa a entender qual é a função desse texto que **ele** vai produzir, ou seja, ele tem uma função, e quando o aluno passa a entender isso, **ele** escreve melhor”.*

É fundamental observar que, nesse excerto, a professora Cássia utiliza verbos em primeira pessoa, de maneira semelhante a Juliana e Maria, usando o pronome pessoal seguido de verbos no presente (“*eu tento*”, “*eu acho*”). Isso representa um relato concreto, indicando engajamento enunciativo, revelado pelo uso de primeira pessoa do singular em seu enunciado. Porém, a entrevistada não especifica nenhum de gênero textual, tampouco a importância da função dos gêneros no dia a dia desses alunos e na sociedade. Trata-se de um relato interativo muito vago em termos de conteúdo temático, muito superficial e confuso, não explicando claramente como deve ser uma boa aula de Língua Portuguesa e como ela costuma trabalhar a questão do ensino de produção textual na escola.

Respondendo à solicitação “**Caso não tenha participado de alguma FC, descreva como poderia ser uma formação continuada que lhe auxiliasse a enfrentar os desafios cotidianos de ensinar Língua Portuguesa no Ensino Médio**”, a professora Cássia relatou:

Excerto 15

*“**Eu vejo**, assim, a questão do Ensino Médio tem muito a ver na questão do diálogo, mudando um pouco também dessa coisa teoria **eu sei que o aluno precisa dessa teoria**, mas precisa muito de prática **eu acho** que muitas vezes, **a gente deixa a desejar** nesse sentido e essas formações continuadas elas acabam trazendo essa prática, porque os professores ficam mais inteirados de alguns assuntos e começa*

isso na sala envolvendo esses alunos e o aluno do ensino médio eles gostam disso também”.

No contexto do relato interativo do excerto em análise, a professora Cássia indica ter consciência de que a teoria é importante, assim como a prática didática em sala de aula é necessária. Seu relato também revela consciência da necessidade de aprimorar seu trabalho ao dizer que *“precisa muito de prática eu acho que muitas vezes, a gente deixa a desejar”*. Ao se ter essa consciência, com certeza, há tendência de se melhorar sempre em suas práticas de sala de aula.

Além das marcas linguísticas, nas modalizações apreciativas (“**eu acho**”), Cássia assume a voz de sua atorialidade, consoante Amigues (2004, p. 43-44). Gestos genéricos atinentes ao coletivo e/ou específicos da professora estão ligados à sua própria atividade em sala de aula (“**a gente**”, sucedido por “**deixa a desejar**”), com uso de verbos no presente do indicativo, indicando que se trata de uma prática ainda atual em seu agir. De modo geral, a fala de Cássia deixa explícita a importância do diálogo com outras professoras na formação continuada como forma de auxiliar no ensino de LP com produção textual escrita.

Em resposta à pergunta “**Que desafios você ainda percebe no ensino com produção textual escrita em sala de aula que podem ter auxílio de propostas de formação continuada para serem superados?**”, Cássia pontuou:

Excerto 16

*“Assim, **acho** que ainda precisa se bater muito em cima disso, se conversar, se trocar ideias, muitas práticas para tirar subsídios para os professores prepararem os planejamentos deles. **Alguma outra consideração ou comentário sobre essa nossa conversa?** Muito boa à forma das perguntas, e pra mim é um prazer sempre falar de Língua Portuguesa”.*

A professora, no seu relato interativo, evidencia a desmotivação na proposta de realizar produções de textos escritos. Relata que o cerne da questão é a falta de diálogo com os professores da rede estadual para trocar ideias/experiências, práticas didáticas etc., em um trabalho coletivo, dividindo planejamentos. Nesse sentido, Costa Val e Rangel (2006) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010) defendem que as propostas de produção textual escrita devem considerar, além de um possível leitor para o texto do aluno, um objetivo claro para que o texto seja escrito adequadamente.

Como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), os planos de aula elaborados pelos próprios professores, os planos de ensino ou projetos político-

pedagógicos de cada escola, sejam eles materiais ou não, prescrevem (ou prefiguram) o agir docente – a conhecida dimensão do *trabalho prescrito* do professor.

Em resposta à pergunta “**Sobre os gêneros textuais e o ensino com produção textual escrita, como você percebe as orientações da BNCC (e/ou PCN ou currículo da escola/rede) sobre isso? Elas são adequadas? Auxiliam o seu trabalho de sala de ensino?**”, Cássia relatou:

Excerto 17

“Auxiliam o seu trabalho de sala de ensino? Sim são, porque muitas vezes alguns textos antes de colocar meu conteúdo com relação ao texto, um pouco do aluno que ele traz de fora, tentar buscar um pouco do currículo que esse aluno traz de fora, porque eles percebem que já sabiam isso que a professora está trazendo para a sala de aula está apenas melhorando o que ele já sabia”.

Nesse excerto, a professora responde “sim”, confirmando que os documentos oficiais auxiliam no seu trabalho de ensino. Porém, não indica como isso ocorre; apenas explica que, em suas aulas com produção textual escrita, procura explorar suas ideias com relação ao texto que vai ser trabalhado na sala de aula e investiga o conhecimento prévio do aluno, com o objetivo de aprimorá-lo.

Respondendo à solicitação “**Descreva uma (ou mais) aula(s) que você tenha dado e que considere uma boa aula de produção textual**”, a professora Cássia relatou:

Excerto 18

*“Eita! Já trabalhei tantas! Mas assim, **eu gosto** muito de trabalhar artigo de opiniões, muitas vezes você trabalha algumas informações tipo assim, do dia na sala de aula e você faz com que seu aluno se posicione melhor sobre um determinado assunto atual que está acontecendo, muitas vezes **eu** levo para a sala e os **alunos gostam**”.*

Na organização da fala da entrevistada, nesse último excerto, seu tipo de discurso é marcado pelo relato interativo, caracterizado pela presença da primeira pessoa do singular (“**eu**”, em negrito no excerto) e pelos verbos no presente (“**eu gosto**”, voz do autor empírico; e “os **alunos gostam**”, sentido coletivo). É possível relacionar o seu agir didático às considerações de Guimarães (2007) e Almeida (2016), no que se refere à atorialidade dessa professora piauiense quando representa em entrevista de pesquisa o seu trabalho.

6.4 Síntese da análise

A partir das entrevistas com as três professoras de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Médio, o estudo teve o intuito de identificar a relação entre as representações dessas docentes e o trabalho com ensino de produção textual escrita, analisando como tais representações aproximam-se (ou distanciam-se) do que é prescrito ao professor de língua materna pela Base Nacional Comum Curricular. As pistas das representações do trabalho das professoras de Língua Portuguesa acerca da produção textual escrita em sala de aula foram analisadas em dois níveis da arquitetura textual de Bronckart (2006): o nível da infraestrutura textual geral, focando na identificação dos tipos de discurso (o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração), e o nível dos mecanismos enunciativos, com foco na identificação das marcas de responsabilização enunciativa.

De modo geral, ressaltamos que as três professoras entrevistadas, Juliana, Maria e Cássia, não realizam produção textual escrita em Língua Portuguesa a partir do trabalho com gêneros de texto, o que é defendido por Schneuwly e Dolz (2004), bem como por documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998) e, mais recentemente, a BNCC (BRASIL, 2018). Desse modo, partindo da representação do trabalho real concreto das três docentes, observamos que elas salientaram os *desafios* da docência em Língua Portuguesa na escola pública estadual piauiense, aspecto que se estende à realidade educacional brasileira como um todo.

Nesse sentido, Juliana se utiliza apenas de exemplos de textos, sem buscar uma concepção mais atualizada, que poderia estender essa circulação das produções para outros contextos. Observamos que há peculiaridades nas respostas dessa professora em relação às demais. Em momento algum, ela se inclui nos problemas, nas dificuldades existentes em sala de aula junto aos estudantes; parece haver conflitos internos na docente, o que ainda pode ser comum e característico de alguns professores das escolas públicas. Isso revela suas próprias práticas, o seu agir em sala de aula ao seu modo, sem alinhá-lo às prescrições dos documentos oficiais, nem mesmo procurando entender como lidar com a questão do estudante contemporâneo. Parece uma fuga dessa realidade – Juliana distancia-se e foca em todos os problemas de seus estudantes e do poder público.

Nesse âmbito, prescrito ao trabalho do professor de Português como língua materna a partir de documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE), os PCN (BRASIL, 1998), entre outros, sendo o mais recente deles a BNCC (BRASIL, 2017, 2018). Tais documentos norteiam

e auxiliam docentes no trabalho com o ensino de produção textual escrita na escola, dentre outras questões.

Além disso, nossos dados revelam que há uma predominância de marcas linguísticas que evidenciam a implicação das professoras Juliana, Maria e Cássia em suas exposições acerca do trabalho docente. As três participantes, segundo a análise da representação que fazem de seus trabalhos, indicam ter consciência da importância do trabalho com o ensino de LP com produção textual escrita na escola. Nesse sentido, reiteramos as contribuições de Guimarães (2007) e Almeida (2016) acerca da atorialidade de professores brasileiros ao representarem, em entrevistas, o seu trabalho, como é o caso das representações das três docentes participantes deste estudo.

Salientamos que, a partir desses dados, é possível compreender a necessidade de investir nos professores na formação continuada, com foco no desenvolvimento de propostas de trabalho com o ensino de produção textual escrita, norteadas por debates e discussões sobre o cenário de educação em relação às novas orientações oficiais da BNCC. Desse modo, os docentes terão mais autonomia na construção desses debates, podendo aproximar-se do saber científico e de sua circulação na esfera acadêmica, relacionando-o ao seu conhecimento praxiológico construído em suas realidades de trabalho. Nesse sentido, as relações do saber teórico constituem um espaço a ser descoberto em cursos de formação docente.

Assim, os resultados obtidos da análise da pesquisa evidenciam que, embora as professoras se responsabilizem enunciativamente pelo seu agir discursivo em relação à produção textual escrita, ainda há muito em que se avançar em relação ao ensino de produção textual escrita na escola do Ensino Médio. Os resultados da análise da pesquisa evidencia-se, ainda, que tais representações não se aproximam do que é prescrito ao professor de língua materna pela BNCC (BRASIL, 2017, 2018). Observamos, por fim, que as professoras entrevistadas parecem não conhecer a proposta prevista para o (Novo) Ensino Médio.

Diante disso, acreditamos que esta pesquisa, tal qual a de Schmidt e Carnin (2020), contribui para as investigações feitas nessa esfera ao reafirmar a importância de se compreender o trabalho do professor, com mais profundidade na realidade escolar, a partir de representações de docentes, para que, assim, seja possível intervir mais qualificadamente em seu trabalho através de propostas de formação continuada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é o momento, em que sistematizamos os resultados de nossas análises realizadas a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada, com perguntas sobre o trabalho com produção textual escrita no Ensino Médio em Língua Portuguesa e o papel central que essa competência deve ter nas aulas. Tivemos como objetivo geral **compreender o ensino de Língua Portuguesa a partir de representações de professores acerca do trabalho com produção textual escrita na escola do Ensino Médio (EM), última etapa da Educação Básica, analisando como tais representações dialogam (ou não) com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) na proposta do (Novo) Ensino Médio.**

Os objetivos específicos são retomados e discutidos a seguir.

- **Descrever e analisar as representações de professoras de Língua Portuguesa sobre o trabalho com produção textual, reveladas a partir de entrevistas semiestruturadas, investigando como tais representações se aproximam (ou se distanciam) do que é prescrito ao professor de português como língua materna pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017; 2018).**

Este primeiro objetivo pode ser relacionado com a necessidade de buscarmos novos modelos de trabalho docente numa perspectiva da Linguística Aplicada, por meio da qual percebemos que, atualmente, essa atividade de ensino vem sendo considerada um verdadeiro trabalho. Abordamos, em nossas análises, os tipos de discurso propostos por Bronckart (2006), em seu modelo de análise da “arquitetura textual”. No Capítulo 2, trouxemos algumas reflexões sobre o Interacionismo Sociodiscursivo. Como apontamos, o ISD tem gerado contribuições produtivas no cenário educacional brasileiro, contexto em que diversas pesquisas são desenvolvidas sob seu escopo, abordando a prescrição do **trabalho real** (designa atividade realizada pelos professores em situação concreta em sala de aula), o **trabalho prescrito** (predefinido, isto é, constituído de documentos que dão instruções sobre como o professor deve proceder em todo o processo de docência) e o **trabalho representado** (o qual se torna mais difícil de ser analisado, como indicam as entrevistas com as professoras).

No Capítulo 3, apresentamos a necessidade de compreender os debates e as discussões que giram em torno da BNCC (BRASIL, 2018), cuja proposta prevê aprendizagens e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada modalidade da educação básica, sendo os alunos do Ensino Médio o foco desta pesquisa. Ainda quanto a esse capítulo, vale salientar a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do

Ensino Médio, possibilitando que os estudantes cursem itinerários formativos. Assim, a BNCC enfatiza a relevância dessas disciplinas.

Os objetivos específicos deste estudo relacionaram-se com a análise de diferentes momentos das entrevistas, que abordaram o processo de ensino de Língua Portuguesa. Os resultados obtidos indicam que, embora as professoras se responsabilizem enunciativamente pelo seu agir discursivo em relação à produção textual escrita, ainda há muito em que se avançar em relação ao esse processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio. Evidencia-se, ainda, que tais representações não se aproximam do que é prescrito ao professor de língua materna pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, 2018). Observamos, por fim, que as professoras entrevistadas parecem não conhecer a proposta prevista para o (Novo) Ensino Médio.

Consideramos que esta pesquisa contribui para as investigações feitas nessa esfera, ao reafirmar a importância de se compreender o trabalho de docentes com mais profundidade na realidade escolar, a partir de representações de professores. Isso permite intervir mais qualificadamente em seu trabalho através de propostas de formação continuada, para que os modos de incentivo ao desenvolvimento profissional favoreçam a tomada de consciência diante de diversas situações que ocorrem ao longo do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

No Capítulo 4 deste trabalho, exploramos o ensino de produção textual escrita na escola e o modo como se constitui um trabalho que envolve uma multiplicidade de gêneros de texto como objetos de ensino. Isso implica entendermos que o ensino da escrita é uma atividade central às aulas de Língua Portuguesa e necessita de um planejamento consistente, sistemático, centrado num trabalho com gêneros diversos e pautado numa concepção de linguagem como interação, segundo as considerações de Geraldi (1984 apud CARNIN, 2016) e Matêncio (1994 apud CARNIN, 2016). Assim, este estudo está firmemente pautado nesses trabalhos, que foram de grande relevância para apontar “pistas” que puderam responder ao(s) problema(s) desta pesquisa.

A seguir, reproduzimos as perguntas de pesquisa para o fechamento deste capítulo e realizamos algumas considerações:

- **Quais as representações de professoras atuantes no Ensino Médio público piauiense sobre o trabalho com produção textual escrita em aulas de Língua Portuguesa? Como tais representações construídas se aproximam (ou se distanciam) do que é prescrito ao professor de Português como língua materna pela Base Nacional Comum Curricular?**

Destacamos que as profissionais reconheceram a importância do trabalho de produção textual escrita no ensino de Língua Portuguesa e o papel central que essa competência deve ter nas aulas de LP. No entanto, reiteramos que as três professoras demonstram não conhecer os atuais debates e componentes adicionais para o ensino de produção textual proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir desses resultados, defendemos que, em diálogo com a BNCC, as escolas devem proporcionar aos estudantes, especialmente os do Ensino Médio, foco deste estudo, experiências que contribuam para a ampliação de seus letramentos.

A proposta da BNCC assume e prevê, como unidade de trabalho, a centralidade do texto e de suas inter-relações com os contextos de produção, valorizando o desenvolvimento das competências na esfera de circulação dos discursos. Na esteira do que foi proposto nos PCN, o texto da referida BNCC tem como foco as competências e propõe um (Novo) Ensino Médio com itinerários formativos. Quanto a esses aspectos, segundo as respostas das professoras entrevistadas ao tratarem do ensino de produção textual, aparentemente, elas não desenvolvem atividades que oportunizem construir “eventos de letramento” em sala de aula. Segundo Dolz e Silva-Hardmeyer (2016, p. 99, grifo nosso), “[...] *o letramento se desenvolve na escola e, sobretudo, graças à ação do professor*”.

No que tange à prática pedagógica, a análise sobre a linguagem e seu funcionamento é evidenciada pela BNCC, que reforça que esses aspectos devem ser explorados em sala de aula pelo professor de Língua Portuguesa. Sobretudo, faz-se necessário que o docente tenha um olhar que implique uma (re)construção e reflexão sobre as práticas de ensino em sala de aula, levando o aluno a filtrar, compreender e produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social. Ou seja, é preciso garantir espaços para que esses jovens se reconheçam e valorizem as práticas locais, bem como adquiram o direito de acesso a práticas de letramento valorizadas.

A análise dos tipos de discurso presentes nas falas das professoras permite-nos identificar que as três docentes, nos excertos selecionados, fazem a utilização predominante do discurso interativo, do relato interativo e das marcas de pronome pessoal de primeira pessoa do singular e do plural – estes últimos, além de marcarem tais tipos de discurso, indicam também que as entrevistadas se responsabilizam pela grande maioria de suas ações em sala de aula. Além disso, tendo em vista nosso objetivo de investigar as representações e práticas de professoras de Língua Portuguesa acerca do ensino com a produção textual escrita no contexto do Ensino Médio, analisando sua relação com o ensino das competências, verificamos algumas outras marcas linguísticas morfossintáticas e mecanismos de responsabilização enunciativa que revelam representações do agir-referente das professoras quanto a seu próprio trabalho. A conhecer:

- a predominância de uma percepção do ensino de escrita como produto (e não como processo) pautado no domínio apenas das regras de gramática e dos livros didáticos;
- o predomínio de uma compreensão do ensino com produção textual dissociada da BNCC, dos PCN, dentre outros documentos oficiais prescritos;
- a ênfase no exercício técnico de colocar os recursos da língua em uso num texto para fins de gerar uma nota;
- a utilização de mecanismos textuais na forma de regras ou rotinas pré-datadas;
- a ideia de que o aluno deve ser guiado e não estimulado, incentivado ao aprendizado;
- a adoção do livro didático ainda de forma prescritivista, como guia de conduta mesmo na produção textual;
- a ausência de uma apreensão mais debatida das funções sociais e econômicas da escrita para além da prática de redação escolar, orientada, sobretudo, pelos novos parâmetros de estudos de letamentos;
- a baixa (ou nula) compreensão do trabalho de produção textual escrita orientada pela noção de **gêneros de texto** e (não mais) pela de **tipologias textuais** no ensino de Língua Portuguesa;
- Há uma valorização do saber escrever como uma competência importante para a vida, porém, sem foco no mundo do trabalho do aluno.

Finalizando a discussão proposta, esta dissertação contribui para a ampliação do debate sobre o ensino de Língua Portuguesa com produção textual escrita nas aulas do Ensino Médio, especificamente em sua relação com as representações de três professoras que atuam em uma escola piauiense. Este estudo não se finda aqui, pois poderá ser ampliado e aprofundado, de forma que possibilite uma maior compreensão em relação aos excertos analisados. Salientamos, também, que as respostas desse trabalho não são definitivas: ao contrário, são apenas mais um passo na direção de compreendermos a realidade da sala de aula e o agir didático dessas professoras – importantes **atores** que constituem um dos pilares da educação – a partir de suas representações.

O que poderia ser pesquisado adicionalmente é que a proposta da pesquisa que desenvolvemos segue na perspectiva de chegar à integração pela análise dos demais momentos coletados. Os resultados finais da análise serão aproximados do que Bronckart (2006, pp. 7, 8) chama de agir-referente, fazendo a distinção entre o coletivo (atividade) e o individual (ação), como explica Guimarães (2007).

De qualquer modo, compreende-se que avançamos na direção de tentar facilitar a apreensão do trabalho representado, de forma a tornar mais concretas as representações que os professores fazem de seu próprio trabalho. Há indícios, em nossos resultados preliminares, de

que a conclusão da amostra do trabalho do docente brasileira seja um pouco diferente da realização pelo grupo de Bronckart, com relação o trabalho com professores suíços, uma vez que os resultados iniciais apontam, quanto ao trabalho representado, uma participação maior da figura do professor, de forma independente do trabalho prescrito pela própria escola (no caso da escola pública regular estadual) ou pela legislação da educação brasileira (em ambos os exemplos). A esse respeito, é importante a presença maciça da voz de autor empírico nas entrevistas (conforme explicitados anteriormente e anexos nos apêndices), assim como a predominância das modalidades apreciativas e pragmáticas.

Os resultados indicam também um estilo de agir diferente das docentes entrevistadas. Em que cada uma delas representou seu modo de trabalhar com produção textual escrita. A análise das vozes enunciativas permite mostrar um agir que parece no discurso, predominantemente, como uma ação que pouco ou quase nada divide coletivamente a responsabilidade de suas opções, o que é reforçado pelo uso maciço de apreciativas, que traduz com isso uma avaliação mais subjetiva, que por vezes, pode ser qualificado como estilo pedagógico diferente, pouco envolvimento com o aluno, com as adversidades realidades sociais presentes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. P. Apreensão e análise do discurso reflexivo do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; BICALHO, D. C. (orgs.). *Formação e trabalho docente: múltiplos olhares para o ensino de língua materna*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 13-31.
- AMIGUES R. O trabalho do professor e o trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. *Marxismo e a filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2010.
- BRONCKART, J.-P. O quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). *In*: BRONCKART, J.-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 109-129,
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2012.
- CARNIN, A. *Entre a formação inicial de professor de língua portuguesa e o trabalho real: a (co)construção do objeto de ensino produção textual escrita*. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

- CARNIN, A. Um olhar para o trabalho do professor em formação continuada no (planejamento do) ensino da escrita. In: GUIMARÃES, A. M. M.; BICALHO, D. C. CARNIN, A. (orgs.). *Formação de professores e ensino de língua portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 49-80.
- CONDE, R. Novo Ensino Médio e BNCC: os desafios da vez para a educação. In: EDIFY. [S. l.], 19 maio 2019. Disponível em: <https://www.edifyeducation.com.br/blog/novo-ensino-medio-e-bncc-os-desafios-da-vez-para-a-educacao/>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999.
- CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). Frente Currículo e Novo Ensino Médio. *Recomendações e orientações para elaboração e arquitetura curricular dos itinerários formativos*. Brasília: Consed, 2020.
- CRISTÓVÃO, V. L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 257-272.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 23-56.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Tradução de Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- DOLZ, J.; SILVA-HARDMEYER, C. S. Desafios para o ensino de língua portuguesa e a formação de professores no Brasil. In: BICALHO, D. C.; CARNIN, A. *Formação de professores e ensino de língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 81-113.
- FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001.
- GADOTTI, M. *Diversidade cultural e educação para todos*. Juiz de Fora: Graal, 1992.
- GUIMARÃES, A. M. M. O agir educacional das representações de professores de língua. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 201-219.
- GUIMARÃES, A. M. M.; DREY, R.; CARNIN, A. Parece difícil e é mesmo: a dificuldade de falar sobre o trabalho docente na sala de aula. In: GUIMARÃES, A.M.M.; CORREA, M.C. (orgs.). *Formação continuada de professores de língua portuguesa: desafios e possibilidades*. Santa Maria: PPGL Editores, 2012. p. 155-187.
- KANT, I. *Traité de pédagogie*. [S. l.:s. n.], 1803.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-100.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C (orgs.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.13-67.

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

SCHMIDT, B. S.; CARNIN, A. “Acho que a escrita é fundamental”: representações de professores de Língua Portuguesa sobre o trabalho com produção textual na escola. *Revista Linguagem em Foco*, v.12, n.3, 2020. p. 280-301. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4337>. Acesso em 15 jan. 2021.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM AS PARTICIPANTES

Entrevista com a prof.^a Juliana, dia 06 de novembro de 2019

PROFESSORA - JULIANA:

Qual a sua formação? Em que ano você se graduou? Onde? Coursou alguma especialização, mestrado e/ou doutorado? Concluiu em que ano? Sou Professora de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio possuo Graduação em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em (2005); Graduação em Direito pela Faculdade das Atividades Empresariais de Teresina (FAETE) em (2015), Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Montenegro em (2007) e Especialização em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP) em (2017). **Há quantos anos você exerce essa função? Atuou sempre nesta escola?** Há 18 anos exerço essa função, sendo 12 anos apenas de atuação na rede estadual e semente atuo esse ano de 2019 nesta escola. **Você é efetiva pela rede estadual?** Sim, sou efetiva. Os 06 anos atuei em dois (02) municípios próximos da capital Teresina, na rede municipal de Elesbão Veloso e pela rede municipal de Arraial do Piauí também efetiva. **Para você, como é ser professor (a) de Língua Portuguesa na escola pública estadual? Quais as principais características desse trabalho?** Ser professora para mim é algo prazeroso, gosto muito de ser professora, tanto que fui fazer licenciatura e eu não queria fazer, queria fazer Direito, e ser Jornalista, eu até esnobava de certa forma a profissão de professor, costumo dizer que fui castigada, uma vez que terminei Direito e passei na OAB sinto-me melhor dando aula do que exercendo advocacia. Ser professora de língua Portuguesa na escola pública é um desafio, porque a Língua Portuguesa é complexa envolve leitura, texto e o nosso aluno, não tem mania de leitura, tem a dificuldade da questão da família, do não apoio da família, que não se engaja com a escola, tem a questão cultural e também têm vários fatores socioeconômicos que envolvem a questão, mas o fato é que é um desafio. Porque você se depara com o aluno que não tem motivação, que não quer ler, que não quer interpretar, que não quer discutir, e como trabalhar a língua portuguesa se não dessa forma, com leitura, com discussão e produção, então é difícil, eu encontro dificuldades. A principal característica desse trabalho de língua portuguesa é o que já falei acho que explica um pouco, é exatamente isso trabalhar a gramática, trabalhar a literatura e trabalhar os textos, então se

trabalhar as três coisas juntamente, através de um texto, você explica um texto de um autor da Literatura, e ao mesmo tempo você trabalha gramática dentro do texto, mas tudo envolve a leitura. São essas as principais características da Língua Portuguesa, é isso, a leitura mesmo.

Como você constrói a relação com os alunos e as suas aprendizagens, especialmente no que concerne ao trabalho com Língua Portuguesa em sala de aula? Eu sempre tive ótimas relações, graças a Deus eu consigo isso, em alguns casos nem tanto, porque tem aluno que é muito apático, ele não quer nada e nem quer sair da sala, às vezes nem pode sair, porque se sair o nosso cliente é o aluno, nós temos que fazer algo para que esse aluno fique fora da classe, e muitas vezes ele fica, mas ele fica atrapalhando, quer ser o líder da turma, puxa alunos para ele, tira até um pouco da autoridade do professor, mas mesmo assim, eu consigo conversar, dialogar, porque eu acho que se resolvem problemas é com discussões, é com diálogos, é com conscientização, então eu consigo boas relações, a pesar do esforço e da dificuldade que me traz muito cansaço.

O que você entende por formação continuada? A escola oferece alguma atividade desse tipo para os seus professores? Se sim, quais? O próprio nome sugere que essa formação continuada ela se dá com os professores durante o ano letivo em momentos, em dias que ele não esteja trabalhando aquela formação, discussões da metodologia do professor, de como ele está trabalhando, discutir os resultados, essa formação contínua, que nós sabemos que o ser humano está em constante aprendizado e essa formação é para auxiliar, é para melhorar a metodologia do professor, eu entendo que seja isso. A escola oferece sim, alguma atividade desse tipo para os professores eu já trabalhei em várias escolas, aqui mesmo em Teresina eu trabalho em outras escolas, existem sim, momentos de discussões, agora nesta escola é o primeiro ano que trabalho aqui ainda não houve, eu estou sabendo que há formação com o professor num determinado dia da semana ele se dirige a um órgão da Secretaria para ter essa formação, mas para ser sincero, esse ano eu ainda não participei, em outros momentos sim, mas esse ano eu não participei, até por falta de interesse meu também.

Descreva uma formação continuada que você participou e que considerou importante para sua prática em sala de aula (pode ter sido oferecida pela escola ou outra(s) instituição(ões)). É assim, no início do ano letivo, geralmente algumas escolas proporcionam uma semana de discussões, palestras sobre a metodologia, sobre o ensino, sobre como melhorar suas metodologias em sala de aula, como eu já falei sou recente em Teresina, mas eu participei em outras escolas, em Elesbão Veloso, em Arraijal do Piauí e foi muito legal, a gente discutia problemas, discutia soluções, junto com todos os professores, compartilhamos os mesmos problemas, buscamos soluções semelhantes, então

foi legal. **Caso não tenha participado de alguma com essas características, descreva como poderia ser uma formação continuada que lhe auxiliasse a enfrentar os desafios cotidianos de ensinar Língua Portuguesa no Ensino Médio?** Olha! É..., como lhe falei, eu considero que as que eu já participei foram ideais, não deixou algo a desejar, o que na verdade eu acho que a desejar são os nossos receptores. Eu considero que a maioria dos professores da rede estadual de ensino até mesmo de todo Brasil, elas se encontram preparados para esse desafio. Agora esse aluno que vai receber essa informação é que nem sempre ele está preparado para nos ouvir. Eles não querem nos ouvir e muita vez recai sobre nós professores a culpa de todos os males. O que não é verdade! Nós estamos sim preparados, eu considero a formação continuada importante, considero, mas às vezes tenho até críticas sobre elas, acho que o poder público cria esse mundo de coisas para justificar que estão fazendo a parte deles. Quando na verdade, esse público (aluno) que não recebem essas informações, que não estão preparados e que não estão motivados nas escolas, tem uma questão social por trás disso, tem uma questão econômica social que não se discute, porque é o cerne da questão, é a raiz do problema e ai muitas vezes essa formação ela fica aí..., ela acontece de forma ótima, agora vamos para a prática e não encontramos um público que esteja com vontade de receber, porque é uma relação recíproca, eu dou e o aluno tem que estar preparado para receber, se ele não estiver preparado para receber e não receber. A questão é... Como cultivar esse aluno? 18 anos de profissão ainda não consegui, em alguns problemas, eu ainda não encontrei soluções, alguns sim, outros não. **Para você, o que deve ser considerada uma boa aula de Língua Portuguesa? Especificamente sobre o ensino de produção textual escrita em sala de aula, como você costuma trabalhar?** É o seguinte, o trabalho com a língua portuguesa, hoje, principalmente com a leitura e produção textual, os próprios livros eles já trazem do começo ao fim, textos, a cada duas questões um texto, e muitas das respostas é de interpretar, outras as respostas já é uma produção, ela quer que o aluno baseando no texto acima ele também produza, que na verdade o aluno não quer não ler, não produz. Minha pergunta fica como produzir texto sem pensar? Impossível! Aí tem esse problema, os alunos não querem pensar eles querem conversar qualquer assunto da rede social, do WhatsApp, do Facebook, menos o assunto que tá no livro, como vai produzir texto? Mas não somente a conversa do dia a dia, se eles usassem as ferramentas das redes sociais pra ler alguma coisa, mas não. Então uma boa aula de língua portuguesa é uma aula que tenha leitura e produção textual, às vezes, na prova ele marca questão sem ler, só para se ver livre da prova. **Você poderia descrever uma (ou mais) aula(s) que você tenha dado e que considere uma boa aula de**

produção textual? Sim, exatamente, quando eu trago um texto com tema interessante e relevante, leio o texto com eles, discuto primeiro na tentativa de que ao final eles tenham se empolgado e consiga produzir, faço pergunta sobre o texto, questiono, os deixo dar opinião e depois faço a pergunta igual as do texto que a gente comentou. Eu estou descrevendo umas das formas que trabalho com produção textual. **Quais os efeitos dessa aula sobre as aprendizagens dos alunos?** O efeito não repercute muito, porque eu saio cada dia da aula de língua portuguesa mais triste, não tem entrosamento, nem empolgação. A gente vive num momento mais difícil do ensino. O aluno não tem vontade, não tem envolvimento. Ultimamente, a gente percebe, não sei se somente na minha disciplina, mas converso com outros colegas e eles também descrevem e relatam seus dilemas é que os alunos acham os professores chatos, ao entrar na sala recebem já com a cara de tristeza, ou seja, não tem envolvimento, não tem empolgação com o conhecimento. Isso nos deixa triste, porque uma relação de cumplicidade no aprendizado, na leitura. Então não sabem o que fazer na produção de texto, é um problema e fica um ponto de interrogação. O que fazer? **Você já teve contato e/ou leu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente a parte dedicada à área de Linguagens?** Olha! Eu tive alguns contatos e vou ser sincera, eu li de forma rasa, de forma rápida e não fui profunda na leitura, então não vou comentar, pela pouca leitura que eu fiz, é que são propostas dos novos eixos e propostas para trabalhar a língua portuguesa. **O que você pensa sobre esse documento oficial?** Penso ser importante e vou me aprofundar melhor. **Sobre a implementação da BNCC, como você percebe a relação dela com o trabalho de ensino dos professores de Língua Portuguesa da escola? Especificamente com relação ao trabalho com produção textual em sala de aula, o que você pensa sobre as orientações desse documento oficial?** Pois é, uma das discussões desse documento oficial é exatamente a questão da produção textual, hoje todo documento que nós recebemos do MEC até chegar nossas escolas, sempre tem um foco da produção textual, eles sugerem trabalhar até proposta de redação, fazer competição na escola, sempre com produção textual, porque o aluno que não produz um texto, que ler um texto e não interpreta, e não conseguiu produzir um texto, infelizmente ele é o famoso analfabeto funcional, que nós conhecemos ele ler, ele decifra, mas não compreende por falta de leitura, ele não produz um texto por falta de leitura, como se produz um texto, pela formação e buscar essa formação através da leitura, então o cerne da nossa questão é a leitura. **Sobre outros materiais/orientações/propostas de ensino de produção textual escrita (por ex.: livros didáticos, sites da internet, dentre outros), há algum que você costuma utilizar e/ou considera importante para esse**

trabalho? Por isso, a leitura é um dos focos desse documento que é importante acontecer, agora eu sou um pouco desmotivada por falta justamente dessas novas tecnologias, disseminação das tecnologias, o aluno quer usar as tecnologias para se distrair, para bater papos, conversar sobre o dia a dia como os colegas, mas não se está usando as redes sociais, as tecnologias, para pesquisar infelizmente, uma grande parte da população e aí falta conscientização? Acredito que não, porque conscientizações nas escolas têm até demais. Não! O que falta mesmo é uma ação decisiva, por parte dos nossos alunados de ler, porque sem leitura, ninguém produz ninguém interpreta ninguém escreve e não compreende. Então é um analfabeto funcional. **Somente por falta do aluno?** Olha! Eu considero que a parcela maior, eu não vou dizer que não têm professores que deixam a desejar e que essa formação continuada viria para auxiliar, mas pela experiência que eu tenho de 18 anos e de conhecer o perfil de várias escolas e de vários colegas professores, da minha realidade, eu lhe digo que a maior culpa é do aluno, não tenho dúvida. Agora eu não culpo esse aluno e não o condeno diretamente, porque por trás dele tem um sistema, ele é fruto, ele é um resultado de um sistema injusto, de um sistema extremamente concentrado, ele é fruto de uma cultura que ele responde a isso, então não é uma coisa tão superficial como a gente pensa ser, é bem mais profundo, mas esse aluno infelizmente ele não se empolgar com o conhecimento. E as professoras de língua portuguesa chegando às escolas com um texto para refletir, para discutir para querer que eles digam algo, a gente sai triste da sala de aula, por que simplesmente eles não veem graças e aí é muito complicado. Tem uma autora Ana Áride que fala da banalidade do mal, e essa banalidade ela se dá de várias formas, e no caso do desinteresse ficou banal, há uma banalidade você discute uma coisa como o aluno, ele não aprofunda, ele não quer a discussão, você não tem nem como continuar, porque não há a reciprocidade. Ele esbarra ali. Eu estava discutindo a semana passada sobre o tema da novela, e aluna esbarrou ali dizendo, há professora, mas não é o que acontece na vida real? Isso não é verdade professora? Inclusive sobre a novela das nove (09) que eu considero um tema muito profundo em que o mal ali se sobressai e todo mundo puxa o tapete de todo mundo, a novela “A Dona do Pedaço”, que está se encerrando. Ela olhou para mim de forma sem nenhum envolvimento e disse, não é verdade professora? Eu disse e essa verdade não te amedronta? Ai ela só fez sorrir, ou seja, e nos dá tristeza de se deparar com alunos que acha que é normal a coisa, e a pessoa rir e não quer discutir, então infelizmente isso nos deixa tristeza. **Ainda sobre gêneros textuais e ensino de produção textual escrita, como você percebe as orientações da BNCC (e/ou PCN ou currículo da escola/rede) sobre isso? Elas são adequadas?** Sim, são adequadas e

auxiliam sim. **Auxiliam o seu trabalho de sala no ensino?** Auxiliam sim, com certeza, esses documentos são importantes eles têm sempre uma lição muito importante para nós, professores, não tenho dúvida disso, **e de que forma eles auxiliam em seu trabalho, com gêneros textuais em sala de aula?** Dando sugestões de como trabalharmos melhores este gêneros textuais, que na verdade tudo que está escrito está dentro de um gênero, e tudo que você ler com o aluno, você deve estar mostrando para ele, discutindo para que ele possa conhecer inclusive a nossa prova do Enem, desde seu início o foco da prova do Enem é exatamente texto, e não existe uma questão de gramática, existem 45 questões, 05 de língua estrangeira e as outras são textos, em que se quer do aluno que ele compreenda a ideia do texto, o sentido do texto, e que é a ideia desses documentos que nos falamos aqui, entendeu? E aí eu encontrei um aluno agora e aí acertou muitas questões? Professora muito poucas, acho que não chegam a 30 questões, ou seja, de noventa questões o aluno acerta 30 questões, então esse e o resultado que eu mencionei agora há pouco, é a falta, por que se ele lesse a prova, se ele tivesse se concentrado ele não precisaria ter estudado antes, por que a prova é de sentido é tirar a ideia principal do texto, marcar a alternativa, só que no momento que o aluno não leu o texto ele vai errar não tem segredo ele vai errar a questão. **Sobre outros materiais/orientações/propostas de ensino de produção textual escrita (por ex.: livros didáticos, sites da internet, dentre outros), há algum que você costuma utilizar e/ou considera importante para esse trabalho?** Eu trabalho bastante com site da internet, trabalho com o livro didático, e às vezes *datashow*, eu costumo levar um filme para eles assistirem e discutir, sempre eu consigo, mas na maioria das vezes mesmo, para ser sincera, a gente trabalha com o livro, a gente explora mais a questão do livro dos textos, mas a gente usa também esses recursos tecnológicos, deveríamos usar mais, inclusive poderia ser uma das formas de quem sabe despertarmos maior interesse. **Há algum que você costuma utilizar e/ou considera importante para seu trabalho?** Que é o que eu falei agora a pouco a questão dos filmes, e o *datashow* que eu uso bastante. **Que desafios você ainda percebe no ensino de produção textual escrita em sala de aula que podem ter auxílio de propostas de formação continuada para serem superados?** A leitura. Já falei durante toda a nossa conversa, é a leitura. E essa leitura, inclusive, a minha sugestão é que, além dessa formação continuada para professores, teria que ter um trabalho das escolas, um investimento do MEC pra ter mais palestras nas escolas umas duas vezes por mês, com o alunado, despertar no alunado o desejo e a vontade pela leitura, de que adianta fazer formação continuada com os professores, pra ensinar o aluno que não quer ler, que não quer ouvir o professor? Então

essa formação continuada eu considero importante e para ficar melhor o resultado desse processo seria um investimento, através do MEC nas escolas para ter mais palestras dentro das escolas, mês a mês ou um ou duas vezes por mês com o alunado fazer o alunado refletir e descobrir, e sentir a importância do conhecimento da litura para a vida dele. **Alguma outra consideração ou comentário sobre essa nossa conversa?** É..., acho que foi importante, fiquei amedrontada no início, porque a gente sabe que está sendo gravada, mas você explicou, e eu não tava preparada se eu tive lido o questionário antes, a gente tem sempre uma mania de algo que vai sair à gente quer que seja planejado, não espontânea assim, mas como você disse que é para nível de pesquisa e não vai ser publicada, então considerei importante nossa discussão e reflexão sobre a nossa prática. Depois do encerramento do vídeo a professora diz que está claro que o ensino e aprendizagem não é algo fácil, precisa envolvimento, comprometimento tanto dos docentes, como dos discentes, ou seja, em uma relação recíproca.

Entrevista com a prof.^a Maria, dia 06 de novembro de 2019

PROFESSORA 2 – MARIA:

Qual a sua formação? Em que ano você se graduou? Onde? Coursou alguma especialização, mestrado e/ ou doutorado? Concluiu em que ano? Sou Professora de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio numa escola da rede estadual em Teresina Piauí, Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em 1994. Graduação em Direito pela Faculdade Santo Agostinho (FSA) em 2019, particular. Especialização em Literatura Brasileira Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em 2000 e Especialização em Didática e Formação do Ensino Superior. **Há quantos anos você exerce essa função?** Já faz 15 anos de sala de aula. **Atuou sempre nesta escola?** Sempre, sempre na primeira escola. **Para você como é ser professora?** É um desafio transmitir conhecimento para outras pessoas, eu penso muito na questão de fazer a diferença, de fazer a transformação social e enquanto eu estou ensinando é muito mais que conteúdo é uma educação mesmo é uma formação. **Ser professora de Língua Portuguesa na escola pública estadual?** É outro desafio, porque a gente tem uma demanda de alunos de corpo docente muito deficiente, nós trabalhamos somente com ensino médio e não trabalhamos com a formação desde os primeiros, o ensino fundamental, então os alunos dos quais chegam pra nós, vem com uma deficiência muito gritante, chegam até alunos que não conseguem escrever seu próprio nome

correto. **Quais as principais características desse trabalho?** O que me motiva o trabalho e fazer a diferença, a característica do meu trabalho é a dedicação, persistência, estar tentando me inovar para trazer coisas novas para estar motivando os alunos a querer aprender ter o hábito de leitura, então é bastante motivador, porque não é parado. **Como você constrói a relação com os alunos e as suas aprendizagens, especialmente no que concerne ao trabalho com Língua Portuguesa em sala de aula?** Eu procuro o máximo me aproximar do aluno e a primeira coisa que eu faço é fazendo um contrato didático, com eles, em que eu estabeleço as regras da qual são necessárias para a gente trabalhar, aonde eu vou colocando, mas também me coloco para que eles também ditem regras que eu devo obedecer, então meu primeiro contato já é de aproximação com relação a isso, eu procuro me aproximar o máximo descendo daquele pedestal imposto do professor para poder entender o aluno, porque se não, não tem como atingi-los. **Esses alunos que chegam à escola, como você disse que não sabem ler e nem interpretar textos, como você faz?** Isso não é esporádico, não é de minoria, é a maioria, não vem com hábito de leitura, não vem conseguindo interpretar. Trabalhamos bastantes textos, trabalhamos bastante interpretação, trabalho bastante à parte da literatura e dessa forma a gente constrói, a gente tem trabalho que a gente faz esquete teatral da qual os textos são produzidos por eles mesmos, e a gente vai trabalhando o texto dessa forma, em uma linguagem que tem a haver com a realidade deles. **O que você entende por formação continuada?** É uma formação que necessita de uma sistematização contínua, está sempre se formando, está sempre se inovando, está sempre procurando, se aprimorando constantemente. **A escola oferece alguma atividade desse tipo para os seus professores? Se sim, quais?** Há muito tempo que essa escola não tem, fica muito mesmo pela questão individual de cada professor, há muito tempo que não tem oferecido que antigamente a gente chamava de Capacitação que é a formação continuada! **E a formação Continuada que diz acontecer no Instituto de Educação Antonino Freire você participa?** Verdade! A Secretaria está oferecendo mesmo este tipo de formação continuada, foi falada aqui na escola, e eu sou professora em sala de aula, então eu estou à mercê do chefe que excuta a escola que é o diretor e esse ano não deixou vagas nos dias que dessa formação de Língua Portuguesa não deixou brecha, os horários eu tenho todos os dias de segunda a sexta e não deu para eu participar. **Descreva uma formação continuada que você participou e que considerou importante para sua prática em sala de aula (pode ter sido oferecida pela escola ou outra(s) instituição(ões)).** Eu gostei muito de uma formação continuada que foi bem longa como uma carga-horária bem extensa que era semipresencial, foi Gestão Democrática, que

abriu muito, tinha muito a ver a escola como um todo, desde a estrutura da escola, como a administração da escola, era mais para gestores, mas também a questão da disciplina eu trouxe também para sala de aula. **Caso não tenha participado de alguma, descreva como poderia ser uma formação continuada que lhe auxiliasse a enfrentar os desafios cotidianos de ensinar Língua Portuguesa no Ensino Médio?** Bom, essa formação não seria com relação a conteúdo, porque o conteúdo a gente vai atrás está constantemente construindo esse conteúdo, e ele está cada ano que passa ele vai ficando melhor, seria nas relações mesmo, seria na troca, seria no entender o alunado de hoje, com suas diferenças, com seus problemas existenciais, e como tocá-los nesta relação para que pudesse melhorar esse aprendizado. **Para você, o que deve ser considerada uma boa aula de Língua Portuguesa? Especificamente sobre o ensino de produção textual escrita em sala de aula, como você costuma trabalhar?** Com discussões, debates, a gente faz júris simulados, com o assunto, de acordo, livre, o aluno é quem escolhe o tema, se ele está na defesa do tema, se não está na defesa do tema, e antes de tudo, lendo bastante sobre o assunto, o aluno não deve fazer redação sem ele estar por dentro de todo conteúdo, sobre a temática que está sendo buscada, então a gente faz bastante pesquisa, a gente faz bastante diálogo e discussão ai eu parto para a execução que é a parte da produção textual. **Quais os efeitos dessa aula sobre a aprendizagem desse aluno?** Enorme! Porque tem uma frase que diz o seguinte, o autor agora fugiu a memória, um clássico da literatura que diz “Ensina quem derrepente aprende” então o aluno quando ele está produzindo ele está desenvolvendo, ele está condensando todo o conteúdo que ele aprendeu anteriormente, e isso vai fixando esse assunto, então isso é uma das formas. O aluno na prática, a gente não deve considerar que o aluno é uma pessoa totalmente leiga, ele tem algo a ensinar, então eu me sinto muito satisfeita da aula, quando eu saio da sala de aula e que eu percebo que aprendi muito mais, então eu vejo que a aula teve resultado. Olha! Eu vou falar que estamos chegando o mês de dezembro e o final das aulas e você perceber a evolução do aluno gradativamente nessas produções, na própria organização do pensamento textual isso mostra exatamente uma evolução. Mas eu trabalho assim, eu corrijo o texto eu não digo o erro, eu desenvolvi uma técnica, eu circulo a palavra ele já sabe que aquele círculo significa que ele errou a palavra ortograficamente, quando eu passo um traço sobre um contexto ele sabe que foi erro de concordância que tiveram. E de parágrafo eu coloco um sinalzinho que significa parágrafo eles já sabem que ali deveria fazer parágrafos. Então eles recebem aquele texto, observa os erros e eles reproduzem novamente para me entregar. **Você já teve contato e/ou leu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente a**

parte dedicada à área de Linguagens? Se sim, o que pensa sobre esse documento oficial?

Já, já fiz vários trabalhos que eu fui obrigada a ler. Eu não estou preparada para fazer uma crítica no momento, porque eu sempre utilizei de forma como recurso, como adequação para os trabalhos, mas nunca a analisei de forma crítica. **Sobre a implementação da BNCC, como você percebe a relação dela com o trabalho de ensino dos professores de Língua Portuguesa da escola? Especificamente com relação ao trabalho com produção textual em sala de aula, o que você pensa sobre as orientações desse documento oficial?** Bom, puxando a memória eu vou voltar a trás, muitos desses documentos vem, com exemplos. Com regras estimativas que na prática a gente ver uma realidade diferente, então à dificuldade maior é dessa aplicabilidade, porque o planejamento ele é muito bonito, perfeito, só que no universo dentro da sala de aula não se aplica tanto, não se encaixa com as pecinhas de um quebra cabeça perfeito. **Ainda sobre gêneros textuais e ensino de produção textual escrita, como você percebe as orientações da BNCC (e/ou PCNs ou currículo da escola/rede) sobre isso? Elas são adequadas? Auxiliam o seu trabalho de sala de ensino?** Eu acho muito bonito, elas não são adequadas a nossa realidade, por exemplo, a realidade do Piauí, Teresina e região, eu acho que é bem padronizada, acho que deveria ser mais adequada a nossa realidade, porém, por exemplo, os PCN, a gente adéqua à nossa realidade, como professor a gente pega uma orientação, e como orientação é maravilhoso! A gente faz adequação, trazendo um pouco para nossa realidade. Mas a BNCC auxilia bastante, auxilia como orientação. **Que desafios você ainda percebe no ensino de produção textual escrita em sala de aula que podem ter auxílio de propostas de formação continuada para serem superados?** Hoje, na atualidade nós estamos vivendo uma problemática muito séria, nós temos um contingente enorme de alunos depressivos, em alto grau e desestruturados. Isso está influenciando bastante no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dele, então hoje, a temática tem que ser voltada para o sujeito, o subjetivo, na sua parte do tipo inteligência emocional, relações sociais e familiares. E essa temática emocional está sendo um desafio para todos nós aqui na escola. **O aluno como sujeito protagonista como diz a BNCC?** Sim, o aluno protagonista, exatamente! **Sobre outros materiais/orientações/propostas de ensino de produção textual escrita (por ex.: livros didáticos, sites da internet, dentre outros), há algum que você costuma utilizar e/ou considera importante para esse trabalho?** Todos, devido à dificuldade que nós temos da prática de leitura do ensino médio, de alunos de escola pública que vem pra cá já com 14 e 15 anos não tem nenhum hábito de leitura, então todo material é bem-vindo, então é bem diversificado, até filmes é um motivo de a

gente pegar uma abordagem para fazermos um trabalho em sala de aula, os livros didáticos contribuem bastante com os textos, ainda mais que os livros didáticos hoje, estão voltados para contextos da atualidade e são nós professores que escolhemos. Então nós escolhemos os melhores. **São vocês que fazem a seleção destes livros didáticos?** Eles dão 03 opções, **O MEC?** O MEC dá 03 opções, das 03 opções escolhemos os melhores, mas eles dão um leque de livros, então os nossos livros adotados aqui são livros que são utilizados nas melhores escolas particulares de Teresina. E nossos alunos têm contatos e são textos atuais, são textos de cunho social que é uma coisa que interessa. Então eu trabalho dessa forma interpretando os textos e muitas vezes eu complemento com pesquisas, eu peço para eles pesquisarem textos, artigos referentes antes ao assunto antes deles produzirem, eu preparo conhecimentos para eles produzirem, porque o erro é você dar um tema pro aluno e ele não está apto a falar sobre aquele tema se ele já tem dificuldade para ele a redação não fica. Então eu costumo falar no começo para alunos de primeiro ano que está chegando e não tem esse hábito ainda de escrever, se teve em outras séries era muito tímido, eu digo para eles que não precisam ter medo, primeiro eu estabeleço uma confiança para que eles não sintam ridículos no que eles escrevem com vergonha de me mostrar. Primeiro eu faço um pacto com eles que eu não divulgo o texto deles e que tudo que ficar pra mim fica entre nós. E que eu corrigindo esse texto ele volta para o aluno. Então eu utilizo o livro didático, utilizo pesquisas outros textos que eu mesmo escolho e trago para a gente debater discutir aqui, eu, gostam muito de crônica de Fernando Sabino que tem a ver com a realidade e com outros autores. **Você poderia descrever uma (ou mais) aula(s) que você tenha dado e que considere uma boa aula de produção textual?** Sempre me surpreendo e não sei dizer qual foi à melhor, das produções textuais, mas, por exemplo, eu trabalho muito tenho uma boa participação do aluno, porque eu trabalho com debates, júris simulados, a gente lança um tema e que seja polêmico, por exemplo, e naquele tema depois do estudo eu pergunto quem concorda com esse posicionamento e quem discorda desse posicionamento? Livremente eles mesmos se separam e eu escolho as pessoas que sejam parceiras no júri, a gente prepara um debate então essa aula é bem animada, bem interessante e a gente trabalha bastante a questão dos argumentos. **Quais os efeitos dessas aulas sobre as aprendizagens dos alunos?** Muito, muito grande eu te garanto que hoje, a produção dos alunos, hoje, é bem diferente de quando eles chegaram. A evolução é muito grande, aqui eu pegava aluno que não tinham noção de parágrafo, não sabia o que era parágrafo, na estrutura do texto a gente já percebe que diminuíram os erros, os erros de concordância eles já passam ter consciência dos erros, mesmo porque a parte

gramatical do primeiro ano é uma revisão do que eles viram anteriormente, mas aí eles passam a ter mais consciência. **Falar sobre produção textual pela professora** tudo que a gente poder utilizar de criatividade, além de ter uma receptividade muito grande do aluno eles gostam, e o resultado é bem promissor. A última atividade que eu tive com eles em produção textual foi um esquete teatral, onde eles pegaram um tema social, coloquei vários temas sociais, cada grupo escolhia um desses temas, eles faziam a produção do texto com a história sobre os personagens, textos teatrais mesmos, com personagens, com rubrica, com notas explicativas do texto, em que eles faziam uma abordagem de problemas sociais da atualidade, e além da produção dos textos eles tinham que se organizarem em 20 minutos para fazer a representação do texto em sala de aula, não gastou tempo de aula, não perdeu tempo e foi muito bom, porque eles representavam criavam personagem, além de eles terem utilizados da criatividade e ai todo mundo saiu muito dispostos, e serviram também como motivação para os dias seguintes das aulas, em que eles se tornaram mais empolgados. **Alguma outra consideração ou comentário sobre essa nossa conversa?** Deu-me vontade de tá conversando mais sobre isso, estou sentindo falta, talvez na formação continuada, onde todo mundo está imbuído dos mesmos propósitos, foi um papo que fez com que refrescasse memórias sobre a importância de estar sempre em formação, em discussão sobre mecanismos de melhorar essa relação, aluno, professor e ensino e aprendizagem.

Entrevista com a prof.^a Cássia, dia 06 de novembro de 2019

PROFESSORA 3 CASSIA:

Qual a sua formação? Em que ano você se graduou? Onde? Coursou alguma especialização, mestrado e/ou doutorado? Concluiu em que ano? Sou Professora de Língua Portuguesa do 2º Ano e 3º Ano do Ensino Médio numa escola da rede estadual em Teresina Piauí, Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em 2010. Bacharelada em Direito pela Universidade Brasileira de Ciências Jurídicas do Rio de Janeiro (UBCJ) em 2001. Especialização em Gestão Educacional em Rede pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 2015 e Especialização em Gestão Pública pela Universidade do Estado do Maranhão (UEMA), em 2015. Especialização em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Vendam Nova do Imigrante (FAVENE) em EAD, em 2016. Especialização em Revisão de Textos pela (WOS-POS) Faculdade Unyleia (2019) À distância. **Há quantos anos você exerce essa função? Atuou sempre nesta escola?** Bom

dia, na questão de ano, eu desde 1994 que eu trabalho em sala de aula, não somente como professora de Língua Portuguesa, mas com outras disciplinas também. Eu iniciei desde aquele antigo Ensino Médio (1º grau, 2º grau e 3º grau), atuei desde aquela época. **Atuou sempre nessa escola?** Não, nessa escola não, pra mim é muito gratificante estar nessa escola como professora, porque eu fui aluna desta escola. Então quando retornei como professora foi muito gratificante. Nesta escola eu estou apenas com um ano de trabalho. **Para você, como é ser professor (a)** Para mim, ser professora é muito interessante e gratificante também, porque o fato de você estar passando informação sendo multiplicador de informação, no início da minha formação não queria ser professora, mas depois quando eu passei a ser professora eu gostei, e é como se fosse uma cachaça ser professor é uma cachaça cada dia você gosta mais. **Ser professora de Língua Portuguesa na escola pública estadual?** É um desafio grande, porque a gente sabe que um dos maiores problemas que os alunos têm é na área de Língua Portuguesa, primeiro tem vários problemas que envolvem a questão do aluno na escola, enquanto você professora tem a responsabilidade de passar as informações do nosso idioma para esses alunos é muito interessante eu gosto muito, da parte de passar o idioma, a parte da literatura, parte da produção de texto, pra mim eu gosto muito, fazer com que meus alunos aprendam a escrever, a falar, a ler é muito gratificante. **Quais as principais características desse trabalho?** As características eu diria que é importante, tipo o aluno aprender, é muito importante, saber que mais tarde aquele aluno vai chegar algum ponto mais alto, e eu saber que de alguma forma eu ajudei esse aluno a galgar esse ponto que ele vai chegar para mim é importante também. **Como você constrói a relação com os alunos e as suas aprendizagens, especialmente no que concerne ao trabalho com Língua Portuguesa em sala de aula?** Eu trabalho muito com o diálogo, tentando conversar, tentando fazer com que eles entendam que a Língua Portuguesa é muito importante e através dela é que eles conseguem ter uma facilidade melhor às outras disciplinas, ou seja, entender as outras disciplinas. **O que você entende por formação continuada?** O que eu entendo com relação pela formação continuada estudando, é isso, é que você tem sempre está se reciclando, aprendendo cada dia, assim, principalmente o professor, nunca parar de estudar para poder ter mais informações, mais um campo aberto para ele está passando para os alunos a aprendizagem. **A escola oferece alguma atividade desse tipo para os seus professores? Se sim, quais?** Sim, sim a escola do estado ela oferece várias formações com relações a cursos, principalmente a formação de língua portuguesa. **Você participa da formação continuada do Instituto Antonino Freire (IEAF) que tem a formação continuada de**

professore todas as segundas-feiras de Língua Portuguesa? Esse segundo semestre eu não estou participando, mas no primeiro semestre eu participei. **Qual a importância de participar dessa formação?** É como eu falei, é tudo, essa formação é importante deixa sempre o professor numa situação confortável, com relação a seus conhecimentos, é uma forma de ele estar se reciclando, tendo mais conhecimento, porque se você ficar na mesmice não vai ter sua mente aberta nesse campo de informação para estar repassando para seus alunos. **Descreva uma formação continuada que você participou e que considerou importante para sua prática em sala de aula (pode ter sido oferecida pela escola ou outra(s) instituição(ões)).** No ano passado, eu trabalho também em outra escola do estado, e aí a gente tinha uma formação continuada na própria escola, todas as quartas-feiras. Eu achava superinteressante, porque todas as quartas-feiras eu dava duas aulas, e o restante do horário ficava com os colegas, a gente trocava informação, atividades do nosso dia a dia. E isso ajuda muito, quando chegávamos à sala de aula, mesmo com o seu planejamento, mas aquele planejamento ampliava muito mais com as informações que os próprios colegas repassavam. Era uma interação muito interessante, que você trabalhava bem no dia a dia com seus alunos. Caso não tenha participado de alguma com essas características **descreva como poderia ser uma formação continuada que lhe auxiliasse a enfrentar os desafios cotidianos de ensinar Língua Portuguesa no Ensino Médio?** Eu vejo, assim, a questão do Ensino Médio tem muito a ver na questão do diálogo, mudando um pouco também dessa coisa teoria eu sei que o aluno precisa dessa teoria, mas precisa muito de prática eu acho que muitas vezes, a gente deixa a desejar nesse sentido e essas formações continuadas elas acabam trazendo essa prática, porque os professores ficam mais inteirados de alguns assuntos e começa isso na sala envolvendo esses alunos e o aluno do ensino médio eles gostam disso também. **Para você, o que deve ser considerada uma boa aula de Língua Portuguesa? Especificamente sobre o ensino de produção textual escrita em sala de aula, como você costuma trabalhar?** Assim, com relação a uma boa aula de produção textual eu tento trazer muito a questão dos gêneros pro aluno qual é a função desse gênero na sociedade, no nosso dia a dia eu acho que dessa forma o aluno começa a entender qual é a função desse texto que ele vai produzir, ou seja, ele tem uma função e quando o aluno passa a entender isso, ele escreve melhor. **Poderia descrever uma (ou mais) Aula(s) que você tenha dado e que considere uma boa aula de produção textual?** Eita! Já trabalhei tantas! Mas assim, eu gosto muito de trabalhar artigo de opiniões, muitas vezes você trabalha algumas informações tipo assim, do dia na sala de aula e você faz com que seu aluno se posicione melhor sobre um

determinado assunto atual que está acontecendo, muitas vezes eu levo para a sala e os alunos gostam. **Quais os efeitos dessa aula sobre as aprendizagens dos alunos?** Conhecimentos para esses alunos, eles passam aprender não somente a teoria, mas também a prática e aprender a fazer isso, no seu dia a dia. O aluno do Ensino Médio precisa muitas vezes no segundo ou no terceiro ano já precisam trabalhar e com essas informações a Empresa já pede para fazer esse tipo de informação para produzir esse tipo de texto e eles têm que estar preparados para produzir esses tipos de textos. **Você já teve contato e/ou leu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente a parte dedicada à área de Linguagens? Se sim, o que pensa sobre esse documento oficial?** Sim, assim, eu já tive alguns conhecimentos sobre a BNCC, mas ainda não a trabalhei como um todo. Eu vejo a base que traz uma responsabilidade maior para o professor de Língua Portuguesa. **Sobre a implementação da BNCC, como você percebe a relação dela com o trabalho de ensino dos professores de Língua Portuguesa da escola? Especificamente com relação ao trabalho com produção textual em sala de aula, o que você pensa sobre as orientações desse documento oficial?** Assim, eu posso falar por mim, somente o contato que eu tenho com outros colegas, acha que precisa ser trabalhada mais debatida, mais divulgada, precisa os professores se inteirar mais do conteúdo específico e da importância da BNCC. **Ainda sobre gêneros textuais e ensino de produção textual escrita, como você percebe as orientações da BNCC (e/ou PCNs ou currículo da escola/rede) sobre isso? Elas são adequadas? Auxiliam o seu trabalho de sala de ensino?** Sim são, porque muitas vezes alguns textos antes de colocar meu conteúdo com relação ao texto, um pouco do aluno que ele traz de fora, tentar buscar um pouco do currículo que esse aluno traz de fora, porque eles percebem que já sabiam isso que a professora está trazendo para a sala de aula está apenas melhorando o que ele já sabia. **Sobre outros materiais/orientações/propostas de ensino de produção textual escrita (por ex.: livros didáticos, sites da internet, dentre outros), há algum que você costuma utilizar e/ou considera importante para esse trabalho?** Sim, eu gosto muito de livro, desses livros didáticos, gosto também de alguns sites, mais precisa filtrar tem que tomar bastante cuidado com relação à segurança, cuidado com as informações, porque às vezes, as informações vêm truncadas, mas a gente tem que fazer sempre esses filtros. **Que desafios você ainda percebe no ensino de produção textual escrita em sala de aula que podem ter auxílio de propostas de formação continuada para serem superados?** Assim, acho que ainda precisa se bater muito em cima disso, se conversar, se trocar ideias, muitas práticas para tirar subsídios para os professores prepararem os

planejamentos deles. **Alguma outra consideração ou comentário sobre essa nossa conversa?** Muito boa à forma das perguntas, e pra mim é um prazer sempre falar de Língua Portuguesa.

ANEXO A – RESOLUÇÃO Nº 3, DE NOVEMBRO DE 2018



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018 ^(*)

Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em conformidade com o disposto no art. 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no § 1º do art. 9º e no art. 90, bem como nos artigos 22, 23, 24, 25, 26, 26-A, 27, 28, 35, 35-A, 36, 36-A, 36-B e 36-C, 37, 38, 61 e 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atendendo aos dispositivos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.210, de 20 de novembro de 2018, publicada no DOU de 21 de novembro de 2018, resolve:

**TÍTULO I
OBJETO E REFERENCIAL**

**CAPÍTULO I
OBJETO**

Art. 1º A presente Resolução atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017.

Parágrafo único. Estas Diretrizes aplicam-se a todas as formas e modalidades de ensino médio, complementadas, quando necessário, por diretrizes próprias.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio.

**CAPÍTULO II
REFERENCIAL LEGAL E CONCEITUAL**

Art. 3º O ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho,

^(*) Resolução CNE/CEB 3/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa “Formação continuada de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio para o trabalho com gêneros textuais, conforme a BNCC: uma proposta de intervenção escolar”, que se dedica a investigar como a formação continuada de professores de Língua Portuguesa (LP), orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode impactar no trabalho de professores de língua portuguesa do ensino médio (EM). Mais especificamente, queremos verificar o(os) impacto(s) da formação continuada realizada em contexto escolar no trabalho com gêneros textuais, nomeadamente no ensino da escrita. O estudo está sendo conduzido pela mestranda Maria da Conceição Soares Santos, orientado pelo Prof. Dr. Anderson Carnin, vinculados ao Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos.

Nesta pesquisa, estamos interessados em compreender mais a fundo como o ensino dos professores de LP, com gêneros textuais no Ensino Médio, sob orientações da BNCC para o nível de ensino. O projeto requer que sejam realizadas entrevistas com três (03) professores de Língua Portuguesa, registros de observações dos materiais empregados (textos e recursos didáticos, elaborados pelos professores) em aula. Essas auxiliarão na geração de dados para o desenvolvimento deste projeto.

Os riscos associados ao desenvolvimento desta pesquisa são mínimos, apenas aqueles inerentes ao desenvolvimento de um trabalho qualitativo de investigação de formação continuada de docentes, em que se incluem a participação em reuniões de formação continuada, verificação da realização de atividades escrita; de planejamentos didáticos; de participação em entrevista, áudio e vídeo-gravado; de análises de materiais didáticos e documentos oficiais para o ensino de língua materna. A equipe de pesquisa compromete-se a prestar atenção a possíveis desconfortos evidenciados pelos participantes da pesquisa e em procurar encaminhamentos ou soluções, se necessários.

As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais. Seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. Suas respostas a questionário serão confidenciais e a participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou pode se retirar, a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Como haverá gravações em áudio e vídeo, você tem todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar.

Se você decidir participar, por favor, assine este documento, por meio do qual você concorda com as gravações em áudio e vídeo, assegura o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas no decorrer do estudo, além das demais garantias decorrentes da participação mencionada. Maiores esclarecimentos ou contato com a pesquisadora responsável podem ser obtidos pelo e-mail: conceicasoares@hotmail.com ou pelo

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil
Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 Fax: (51) 3590-8118 <http://www.unisinos.br>
.br



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

telefone (86) 99965-6255 e/ ou (86) 99408-2607.

Atenciosamente

Profa. Maria da Conceição Soares Santos
Pesquisadora Responsável

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / ____

CEP-UNISINOS
VERSÃO APROVADA
EM 12/09/2019