

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

FERNANDA VANESSA MACHADO BARTIKOSKI

**PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO:
RETOMANDO PRÁTICAS E AVALIANDO**

**SÃO LEOPOLDO
2017**

Fernanda Vanessa Machado Bartikoski

PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO:

Retomando práticas e avaliando

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães

São Leopoldo

2017

B288p

Bartikoski, Fernanda Vanessa Machado.

Projeto didático de gênero: retomando práticas e avaliando / Fernanda Vanessa Machado Bartikoski. – 2017.

120 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2017.

“Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães”.

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. 4. Competência e desempenho (Linguística). I. Título.

CDU 801:37.02

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252)

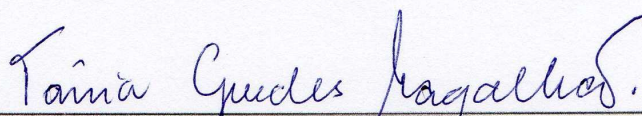
FERNANDA VANESSA MACHADO BARTIKOSKI

PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO: RETOMANDO PRÁTICAS E AVALIANDO

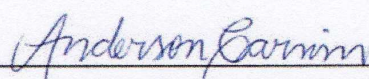
Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovada em 9 de janeiro de 2017.

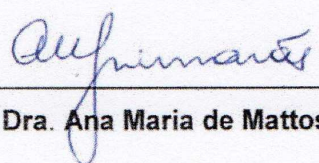
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Tânia Guedes Magalhães – UFJF



Prof. Dr. Anderson Carnin – UNISINOS



Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães – UNISINOS

Aos professores-caminhantes, às vezes errantes, que
continuam a trilhar seus caminhos na educação.

AGRADECIMENTOS

São tantas pedras no caminho! Algumas grandes, como se fossem montanhas intransponíveis; outras menores, mais fáceis de serem deixadas para trás. Contudo, em meio a tantos pedregulhos, eis que surgem as pedras preciosas, estas sim são as que fazem valer a pena seguir o caminho. Agradeço imensamente às minhas pedras preciosas!

Aos meus pais por sempre acreditarem em mim e em meus sonhos. Pai, obrigada por comprar revistas e livros, pelos cafés no meio da tarde e o chimarrão sempre a minha espera. Mãe, obrigada pelos almoços a jato, quando eu saía da UNISINOS, depois das aulas do mestrado, e vinha correndo almoçar, pois tinha que trabalhar à tarde.

Ao Bruno, meu marido, por nunca me deixar desistir e sempre me mostrar que estou no caminho certo. Acho que agora teremos tempo de assistir juntos a todas as séries de que gostamos.

À minha sobrinha por deixar meus dias mais alegres e resumir esta dissertação em poucas palavras: um trabalho muito difícil.

À professora Ana Guimarães por ser, ao mesmo tempo, minha orientadora e analista. Pela paciência em responder as mil e tantas perguntas que fiz durante estes dois anos. Além disso, agradeço imensamente todos os puxões de orelha que recebi da senhora desde a graduação, pois eles contribuíram para a minha caminhada até aqui.

Ao professor Anderson Carnin, obrigada pela ajuda em vários momentos. Sinto-me inspirada pelo teu exemplo e espero que um dia eu também chegue lá.

À professora Dorotea Frank Kersch que, para mim, é uma professora mais que especial. Sou infinitamente grata por tudo, desde o Observatório de Educação até as aulas do mestrado.

Às minhas queridas colegas do mestrado, pela ajuda, amizade, ombro amigo e tudo mais que boas parceiras podem propiciar.

Aos meus colegas da Escola Estadual João Ribeiro, em especial, à Irmandade JR, pelo companheirismo e incentivo.

“Nem todos os caminhos são para todos os caminhantes”. (GOETHE, 2016).

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar um Projeto Didático de Gênero (PDG) (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, 2014, 2015), sob a perspectiva do trabalho de uma professora (BRONCKART, 2006; 2008; MACHADO, 2004; 2007), tendo como base seu trabalho (auto)prescrito e o real/concretizado (BRONCKART, 2006, GUIMARÃES, DREY e CARNIN, 2012). Para isso, recorreremos ao banco de dados de projeto de formação continuada cooperativa, desenvolvido com apoio da CAPES, Programa Observatório da Educação, no período de 2011 a 2014. Analisamos o planejamento e interações ocorridas na sala de aula da professora Ana, regente de uma turma do 1.º ano do Ensino Fundamental e professora bolsista do referido projeto, no período em que desenvolveu um PDG sobre o gênero autorretrato. Elegemos como categorias de análise o que estamos chamando de pilares que sustentam a proposta do PDG - conceitos de linguagem como interação, gênero de texto, letramento e prática social, leitura e análise linguística. Para fins metodológicos, as dimensões do trabalho da professora foram examinadas separadamente e depois, comparadas para verificar as aproximações e os distanciamentos entre elas. A análise dos dados apontou que, em ambas as dimensões, foram encontradas os conceitos fundantes do PDG. Assim, por exemplo, o conceito de linguagem como interação pôde ser percebido desde o trabalho prescrito, no qual a professora já planejava situações de interação com seus alunos. Também no trabalho real/concretizado, momento em que a ação docente é constituída, chamou a atenção a constante prática do revozeamento (CONCEIÇÃO; GARCEZ, 2005), que pode ser considerada uma marca da linguagem entendida como interação. A realização desta dissertação permitiu verificar como se atualizaram, na prescrição e na prática, os principais pilares que sustentam um PDG. Da mesma forma, verificamos que a professora Ana conseguiu desenvolver com autonomia um PDG, o que deixou transparecer a sua capacidade de pilotar a sua sala de aula (BROCKART, 2006) e apontar sua atorialidade (ALMEIDA, 2015). Por fim, este estudo mostra a importância da participação ativa de professores em cursos de formação continuada, de forma que os docentes possam ressignificar suas práticas, como foi o caso da formação continuada cooperativa analisada.

Palavras-chave: Ensino de língua materna. Projeto Didático de Gênero. Agir docente. Trabalho prescrito. Trabalho real/concretizado.

ABSTRACT

The current study aims at analyzing a Genre Didactic Project (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, 2014, 2015), under the perspective of a teacher's work (BRONCKART, 2006; 2008; MACHADO, 2004; 2007), and its base is her (auto)prescribed work and the real/concrete work (BRONCKART, 2006, GUIMARÃES, DREY e CARNIN, 2012). In order to accomplish this research, we use the data of the project for a continued cooperative graduation, developed with the foundation of CAPES, Education Observatory Program, from 2011 to 2014. We analyze the planning and the interactions occurred in the classroom of teacher Ana, regent in a classroom of first year of elementary school and a scholar teacher of the same project, during the period in which the PDG was developed about the self-portrait genre. We selected as analytic categories what we call pillars that support the purpose of PDG – concepts of language as interaction, text genre, literacy and social practice, reading and linguistic analyses. For methodology purposes, the dimensions of the teacher's work were examined separately and, afterwards compared, to verify the approaches and the detachments between them. The data analyses pointed that, in both the dimensions, were found the foundational concepts of PDG. Therefore, for instance, the concept of language as interaction could be noticed since the prescribed work, in which the teacher has already planned situations of interaction with her students. Likewise in the real/concrete work, moment in which the teaching action is constituted, the attention for a constant revoicing practice was important (CONCEIÇÃO; GARCEZ, 2005), that can be considered a characteristic of language understood as interaction. This dissertation allowed verifying how it was updated, in the prescription and in the practice, the main pillars that support a PDG. At the same time, we verify that teacher Ana achieve with autonomy a PDG, what made transparent her ability to conduct her class (BRONCKART, 2006) and point her acting (ALMEIDA, 2015). Lastly, this study shows the importance of the active participation of teachers in the continuing education courses, in a manner that the teachers can re-signify their practices, as it was the case of the cooperative continuing graduation analyzed.

Key-words: Mother language teaching. Genre Didactic Project. Teaching act. Prescribed work. Real/concrete work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da sequência didática	34
Figura 2 - Níveis básicos da transposição didática	36
Figura 3 - Representação da relação entre o PDG e a prática social	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os três níveis da arquitetura textual.....	29
Quadro 2 - Tipos de discurso	32
Quadro 3 - Síntese comparativa entre o trabalho prescrito e o real/concretizado da professora Ana	60
Quadro 4 - Planejamento da professora	64
Quadro 5 - Resumo das categorias de análise	67

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
FORMCOOP	Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
IRA	Iniciação-Resposta-Avaliação
MDG	Modelo didático de gênero
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDG	Projeto Didático de Gênero
PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
SD	Sequência didática
TCC	Trabalho de conclusão de curso
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DO TRABALHO PRESCRITO AO REAL/CONCRETIZADO: AS MUITAS AÇÕES DO PROFESSOR	18
2.1 DAS DIMENSÕES DO TRABALHO DO PROFESSOR	21
2.2 DOS TERMOS LIGADOS AO QUADRO DO AGIR DOCENTE	22
3 O ISD EM LINHA GERAIS	27
3.1 DAS FORMAS DE ANÁLISE DOS TEXTOS.....	28
3.1.1 Os Tipos de Discurso	31
3.2 A VERTENTE DIDÁTICA DO ISD.....	33
3.2.1 A Transposição Didática	36
4 O PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO	38
4.1 DOIS PONTOS DE PARTIDA PARA UM PDG	38
4.2 OS PILARES QUE SUSTENTAM A PROPOSTA DO PDG	42
4.3 A FORMA DE DESENVOLVIMENTO DE UM PDG	51
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	56
5.1.1 Os Dados	56
5.1.2 A Escola	57
5.1.3 A Professora	58
5.1.4 A Turma	59
5.2 PROPOSTA DE ANÁLISE	59
5.2.1 Os Dados Disponíveis para Análise	60
5.2.1.1 O Projeto Didático de Gênero Autorretrato.....	63
5.2.2 Os Pilares do PDG Como Categorias para a Análise do Trabalho da Professora Ana	65
5.2.2.1 Fala-em-Interação em Sala de Aula.....	68
6 ANÁLISE DOS DADOS	71
6.1 O TRABALHO PRESCRITO	71
6.2 RESSIGNIFICAÇÃO DOS PILARES QUE SUSTENTAM O PDG A PARTIR DO TRABALHO PRESCRITO DA PROFESSORA ANA	79
6.3 RESSIGNIFICAÇÃO DOS PILARES QUE SUSTENTAM O PDG A PARTIR DO TRABALHO REAL/CONCRETIZADO DA PROFESSORA ANA	86

6.3.1 “Alguém Já Ouviu Falar do Autorretrato?”	87
6.3.2 “Dá pra Saber se Ele É Esperto ou Não?”	91
6.3.3 “Será que É pra Dar pra Professora?”	97
6.3.4 “Sabia que Faz um Montão de Dia que Eu Sonhei uma Coisa Muito Ruim?”	99
6.3.5 “Eu Vou Ler Como Está pra Gente Escrever de Novo”	102
6.4 RESSIGNIFICAÇÃO DOS PILARES DO PDG NO TRABALHO DA PROFESSORA ANA: COMPARAÇÃO ENTRE O TRABALHO PRESCRITO E O REAL/CONCRETIZADO	104
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	118
ANEXO A - CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO ADAPTADAS	120

1 INTRODUÇÃO

Início esta parte introdutória retomando o meu percurso profissional que, em alguma medida, contribuiu para que este estudo fosse realizado.

Durante o delineamento da proposta desta dissertação, preocupada com a profissionalidade do professor, tentei voltar no tempo, quando ingressei no curso de Letras, aos 17 anos, sem fazer ideia do que era ser professora de língua portuguesa e no que consistia tal profissão, para pensar em como, hoje, constituo-me como professora.

Minha primeira atuação profissional ocorreu na metade da graduação, quando iniciei o estágio não obrigatório em uma escola municipal de Novo Hamburgo, local onde resido. Durante os dois anos de estágio, trabalhando com alunos de níveis de escolaridade bem distintos, do 1.º ao 6.º ano, aprendi métodos de alfabetização; formas de contar histórias; como lidar com os conflitos em sala de aula; mas, sobretudo, o quanto é gratificante ver alunos aprendendo a ler e outros aprendendo a gostar de ler.

Ao término desse período, a minha bagagem adquirida no estágio foi ressignificada, quando, no início de 2013, ingressei como bolsista de Iniciação Científica no projeto *Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental (FORMCOOP)*, sob a coordenação da professora Ana Maria de Mattos Guimarães. Nele, participei do desenvolvimento do dispositivo didático Projeto Didático de Gênero (PDG) (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, 2014, 2015), que propõe o alinhamento entre o ensino de gêneros textuais e o letramento¹.

Com o estudo mais aprofundado do PDG, percebi que trabalhar com gêneros ia muito além de apresentar textos de diferentes gêneros em sala de aula, lê-los e produzi-los, tudo isso na mesma aula, como eu fazia no estágio. Verifiquei, então, que eu até trabalhava com gêneros, mas de forma não sistemática, sem ter em vista um ensino mais aprofundado e sistemático de um determinado gênero. Como

¹ Neste trabalho, optamos por adotar o termo letramento, entendendo-o como um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita (KLEIMAN, 2001), mas pretendendo abarcar também a ideia de que o letramento não se reduz à leitura e à escrita. A partir do manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures*, o Grupo de Nova Londres, em 1996, desenvolveu o conceito dos multiletramentos. Com isso, os pesquisadores ampliaram o conceito de letramento, contemplando as diversas práticas de leitura e de escrita, além de inserir, nessa perspectiva, o caráter multimodal dos textos.

sempre gostei de trabalhar a partir do interesse dos alunos, de forma bem intuitiva, até poderia alinhar um gênero a uma prática social, mas sem refletir sobre as características ensináveis dessa relação. Foi a participação no grupo de pesquisa que me permitiu refletir sobre a relação possível entre os saberes práticos que adquiri como professora estagiária e os saberes teóricos dos quais me apropriei no papel de bolsista do projeto, estudante de Letras.

Concretizei tal relação no meu trabalho de conclusão de curso (TCC)², quando desenvolvi um Projeto Didático de Gênero, em uma turma do 3.º ano do Ensino Fundamental, inserida no contexto da progressão continuada - que consiste na formação de um bloco pedagógico, contemplando do 1.º ao 3.º ano, sem retenção de nenhum aluno. Foi então que verifiquei a relevância dessa proposta didática para a aprendizagem daqueles alunos, principalmente levando em consideração que alguns ainda não estavam completamente alfabetizados. Os bons frutos colhidos com a defesa do meu TCC me fizeram sonhar mais alto. Cheguei ao Mestrado.

Como a minha investigação, até então, estava centrada nas aprendizagens dos alunos com os quais desenvolvi o PDG, no Mestrado, senti a necessidade de refletir sobre o outro sujeito que se faz muito importante nesse dispositivo didático, o professor.

Quando o projeto *Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental* foi delineado, uma das maiores preocupações das pesquisadoras Ana Maria de Mattos Guimarães e Dorotea Frank Kersch era ofertar uma formação continuada cooperativa, que levasse os professores a pensarem sobre a sua prática em sala de aula e, a partir disso, a ressignificarem, alinhando dispositivos de ensino que realmente fizessem a diferença naquele contexto, conforme o trecho a seguir nos permite compreender:

Em relação especificamente ao desafio referente à criação e adaptação de dispositivos de ensino pelo professor, a profissionalização de um docente se dá a partir da superação da simples colocação em prática dos materiais e técnicas didáticas disponíveis, quando o professor passa a desenvolver capacidades de adaptação e criação de novos dispositivos didáticos. Este, em nosso entender, deve ser o foco de uma proposta de educação continuada para docentes em ação. (GUIMARÃES et al., 2009. p. 10).

² Ver Bartikoski (2013).

Quatro anos se passaram e o projeto fora concluído. Durante esse tempo, muitos professores passaram pela formação continuada, uns seguiram até o final, outros, por uma razão ou outra, desistiram. Então, o que pretendo verificar, neste trabalho, já sinalizado pelo seu título *Projeto Didático de Gênero: retomando práticas e avaliando*, é: **O professor, após participar da formação continuada cooperativa ofertada pelo grupo de pesquisa, consegue conceber e desenvolver um Projeto Didático de Gênero, assumindo a pilotagem de sua sala de aula?**

Na busca por responder a tal pergunta de pesquisa, este trabalho tem por objetivo central analisar o desenvolvimento de um PDG, a partir do trabalho do professor, ancorado nos estudos de Bronckart (2006; 2008); Drey (2011); Guimarães, Drey e Carnin (2012) e Malabarba (2015); Machado (2004; 2007), levando em consideração o trabalho prescrito, sob a perspectiva do prefigurado, pois o material analisado será o planejamento da professora, e o trabalho real/concretizado, aquele a que tivemos acesso por meio das filmagens em sala de aula, no contexto de aplicação do PDG. A partir do objetivo central deste trabalho, formaram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) comparar o trabalho (auto)prescrito (planejamento) e o trabalho real/concretizado (gravações em vídeo e transcrição das aulas) de um professor que participou da formação continuada cooperativa ofertada pelo grupo de pesquisa;
- b) retomar os pilares que sustentam a proposta do PDG, verificando em que medida eles foram ressignificados no planejamento e no agir do professor em sala de aula;
- c) observar traços de atorialidade no agir deste professor.

A seguir apresento as partes que compõem este trabalho.

O referencial teórico que embasa este estudo está dividido em três capítulos. No primeiro, desenvolvemos uma retomada do que se constitui o trabalho do professor, recorrendo, principalmente, aos estudos propostos por Bronckart (2006; 2008) e Machado (2004; 2007). Durante esse capítulo, discorreremos sobre o entendimento que move o estudo do trabalho do professor, visto como verdadeiro trabalho, totalmente desvinculado da concepção de sacerdócio e de dom. Além

disso, abordamos a questão das dimensões do trabalho docente: *trabalho real, trabalho prescrito, trabalho representado e trabalho interpretativo pelos observadores externos*, dimensões estas importantes para a análise que este trabalho pretende realizar. Usamos ainda, dentro do trabalho real, a formulação proposta por Guimarães, Drey e Carnin (2012) de trabalho real/concretizado. Preocupamo-nos também em conceituar os termos ligados ao quadro do agir, como *ator, agente e atividade*.

Na segunda parte do referencial teórico, retomamos os pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), teoria na qual este trabalho está ancorado. Dessa forma, abordamos os pontos principais do ISD, para, em seguida, apresentar a abordagem proposta pela teoria para a análise de textos, a arquitetura textual (BRONCKART, 1999) e, por fim, tratamos da vertente didática do ISD, representada pelo dispositivo da sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Na última parte do referencial teórico, o Capítulo 4, apresentamos o conceito do dispositivo didático do Projeto Didático de Gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014; 2015). Para isso, voltamos no tempo e descrevemos como o PDG foi concebido: a partir dos estudos de Guimarães (2006; 2010; 2012) voltados para o ensino de língua materna, principalmente no tocante ao desenvolvimento da leitura e da escrita e a organização de uma proposta de formação continuada cooperativa, com professores da educação básica de um município localizado na região metropolitana de Porto Alegre. Em seguida, descrevemos os pilares que fundamentam o PDG: linguagem como interação, gênero de texto, letramento e prática social, leitura e análise linguística. Por último, discorremos sobre as etapas previstas para o desenvolvimento do PDG.

Passando para os procedimentos metodológicos, no Capítulo 5, iniciamos a descrição do contexto da pesquisa, os dados³, a escola, a professora e os alunos. Em seguida, delimitamos a proposta de análise, apresentando os dados disponíveis e planejamento do PDG realizado pela professora. Por fim, apresentamos os pilares

³ Como esta pesquisa está vinculada ao projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”, não houve a necessidade de submetê-la ao Comitê de Ética da Unisinos, uma vez que o projeto maior aprovado serve como um guarda-chuva para projetos que utilizem seu banco de dados. No Apêndice A, encontra-se o Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes da pesquisa.

do PDG como categorias de análise para as duas dimensões do trabalho do professor, apontando os critérios que seguimos na análise.

A proposta de análise de dados está localizada no Capítulo 6 e se encontra dividida em quatro partes, sendo a primeira voltada para a análise do planejamento da professora, à luz do modelo da arquitetura textual (BRONCKART, 1999), a segunda e a terceira tratam da análise das categorias, constituem partir do que chamamos de pilares do PDG. O capítulo se encerra com uma síntese, na qual comparamos o trabalho prescrito e o real/concretizado, a fim de verificamos as aproximações e os distanciamentos presentes nessas duas dimensões.

Por fim, no Capítulo 7, nas Considerações Finais, realizamos uma reflexão sobre os dados analisados neste trabalho e o que eles puderam nos revelar sobre como os pilares no PDG são ressignificados nas duas dimensões do trabalho da professora, além de discutir se a professora, ao desenvolver seu PDG, conseguiu pilotar o seu projeto de ensino. Tais reflexões podem servir como auxiliares para novas formações de professores.

2 DO TRABALHO PRESCRITO AO REAL/CONCRETIZADO: AS MUITAS AÇÕES DO PROFESSOR

Para compreender e analisar o trabalho do professor, recorreremos ao quadro teórico de Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)¹. Tal escolha está baseada no fato de que o ISD se orienta para a compreensão do agir humano e tem (nos últimos tempos) estudado a questão do agir em situações de trabalho, principalmente o educacional, em especial no Brasil.

Inicialmente, é importante pensarmos, brevemente, na essência do trabalho de uma forma geral, isto é, qual é a sua real importância em se tratando do homem e da sociedade. Atividade própria da raça humana, o trabalho se constitui como algo inerente ao homem, desenvolvendo-se desde os primórdios da humanidade. Ao refletirem sobre essa questão, Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007, p. 239) declaram que: “[...] consideramos o trabalho como eixo central da existência humana na sociedade contemporânea, ou seja, umas das formas de agir da espécie humana (Bronckart 2004) e a condição básica de toda a vida humana (Engels 1876).”

Como aponta Bronckart (2006), o trabalho surgiu como uma forma de assegurar a sobrevivência econômica de um determinado grupo, pois, por meio de uma organização coletiva, cada membro do grupo tornava-se responsável por uma determinada tarefa, que, ao final, era parte integrante de um todo. Assim, o trabalho sempre apresenta uma dupla perspectiva: coletiva e individual.

Machado (2004) chama a atenção para o fato de que a definição de trabalho ainda não está clara, uma que vez várias pesquisas têm tentado compreender as suas características, mas, o que se percebe, é que o senso comum e teorias inadequadas tecem representações que vão se tornando cristalizadas. Essa constatação trazida pela autora, embora trate do trabalho de forma genérica, apresenta uma estreita ligação com as representações que se tem sobre o trabalho do professor e que perduram há bastante tempo. Quem nunca ouviu as seguintes afirmações: *é preciso ter o dom para ensinar, eles (professores) fazem isso tudo por amor à profissão...?* De tanto proferidas, tais afirmações ajudaram a mistificar a

¹ Como o trabalho do professor é um elemento importante deste estudo, optamos por iniciar a parte de fundamentação teórica abordando conceitos pertinentes a essa temática, oriundos dos estudos propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo. Logo em seguida, no Capítulo 3, o ISD será tratado de forma mais geral.

atividade educacional, fazendo com que “[...] fosse vista como ‘missão’, ‘sacerdócio’, dificultando a atribuição de um sentido profissional a ela.” (MACHADO, 2009, p. 81).

Embora tais discursos ainda estejam presentes, Bronckart (2006) enfatiza que o ensino é considerado um **verdadeiro trabalho**, que leva o profissional a aprender o seu *métier*. A partir desse pressuposto, o ISD passou a se interessar também pela investigação e análise do trabalho educacional.

Para Bronckart (2006), o motivo que levou o ISD a aprofundar os estudos nessa área está ligado à evolução *natural* dos trabalhos voltados para a didática das disciplinas, principalmente das línguas. Dentro desse contexto, quando a didática das línguas passou a se distanciar dos métodos tradicionais de ensino, apropriando-se de novas teorias gramaticais e de abordagens textuais e discursivas, houve a preocupação em transpor tais conteúdos, que, dessa forma, se refletiram em “[...] uma redefinição do **projeto** de ensino das línguas.” (BRONCKART, 2006, p. 206, grifo do autor). No entanto, de acordo com pesquisas, como a realizada por Canelas Trevisi (1997)², quando aplicados em sala de aula, os projetos eram rapidamente abandonados pelos professores, o que evidenciava a existência de uma grande lacuna entre o planejamento do trabalho e o seu desenvolvimento em sala de aula. Bronckart (2006) salienta que, por essa razão, o estudo da aprendizagem dos alunos não poderia dominar as investigações no âmbito da didática, uma vez que ela deveria se interessar igualmente “[...] pelo que os professores fazem na aula, isto é, pela **realidade do trabalho educacional**.” (BRONCKART, 2006, p. 207, grifo do autor).

Em consonância com os estudos do ISD, originados na Universidade de Genebra, na Suíça, no grupo *Langage, Action et Formation* (LAF), teóricos brasileiros, como os que pertenceram ao ALTER-LAEL da PUC-SP³, que já eram filiados a essa corrente teórica, também passaram a se interessar pelas atividades que envolvem o trabalho docente.

Pensar sobre o trabalho do professor nos remete à *opacidade* que permeia esse ofício, uma vez que até o simples fato de *falar sobre* já é um grande desafio. Então, a pergunta adequada a se fazer é: *Quais são as características que definem*

² Para mais informações, ver Canelas-Trevisi (1997).

³ O grupo de pesquisa denomina-se Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações, e esteve vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo até o ano de 2011, quando passou a ser vinculado à USP. Deste grupo, fazem parte professores do PPGLA da UNISINOS.

o *profissional docente*? Bronckart e Machado (2009) discutem a importância de se pensar na especificidade de tal profissão, o que torna relevante a busca por uma identidade profissional. Dessa forma, para os autores, além de essa atividade sempre se realizar “[...] em um contexto social específico, envolvendo a situação imediata e a mais ampla [...]” (BRONCKART; MACHADO, 2009, p. 36), ela apresenta as seguintes características:

- a) é *pessoal* e sempre única, envolvendo a totalidade das discussões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc.);
- b) é plenamente *interacional*, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e por ele é transformado;
- c) é *mediada por instrumentos* materiais ou simbólicos;
- d) é *interpessoal*, pois envolve sempre uma interação com *outrem* (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os ‘outros’ interiorizados pelo sujeito);
- e) é *impessoal*, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f) e é *transpessoal*, no sentido de que é guiada por ‘modelos do agir’ específicos de cada ‘métier’. (BRONCKART; MACHADO, 2009, p. 36-37, grifo do autor).

A partir das características elencadas acima, percebemos que o trabalho do professor se encontra em uma *rede múltipla de relações sociais*. (MACHADO, 2007). De caráter multifacetado, o trabalho docente, mesmo sendo pessoal, não deixa de ser influenciado pelo coletivo (no âmbito da escola: alunos, colegas, equipe diretiva, pais e, no âmbito prescritivo, as normas, as leis, as diretrizes e todas as medidas impostas pelos órgãos responsáveis por regulamentar o ensino) e pelo próprio meio no qual o profissional está inserido. Todo esse panorama apresentado sobre o agir docente corrobora para o rompimento de um conceito ainda muito arraigado à profissão: a questão do *dom* para ensinar, como se a profissão apresentasse um caráter quase *divino*.

Em se tratando dos estudos brasileiros, diversos pesquisadores têm se interessado cada vez mais pelo trabalho do professor, analisando por diversos ângulos a questão do agir educacional. Além disso, mais especificamente, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, no qual este trabalho também está inserido, teses e dissertações sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Mattos Guimarães (ALMEIDA, 2015; CARNIN, 2015; DREY, 2008; 2011; MALABARBA, 2015) vêm ao encontro da concepção do ensino como trabalho, desenvolvendo assim estudos preocupados com o agir do professor, seja no contexto da sala de aula (trabalho real/concretizado), a fim de analisar a sua

capacidade de ser ator e de pilotar a sua sala de aula, seja em reflexões voltadas para o seu desenvolvimento profissional.

2.1 DAS DIMENSÕES DO TRABALHO DO PROFESSOR

Para auxiliar na compreensão do que consiste o trabalho do professor, sob o ponto de vista do ISD, Bronckart (2006) descreve as quatro dimensões do trabalho docente.

A primeira dimensão, o *trabalho real*, compreende a situação vivida pelo professor em sala de aula. Sobre as análises do trabalho do professor a partir dessa dimensão, Bronckart (2006, p. 226) salienta que “[...] estão incompletas e são provisórias, portanto, deverão ser desenvolvidas e aprofundadas.” Da mesma forma, quando o autor chama atenção para o fato de que a profissionalidade do professor é constituída por sua capacidade de pilotar um projeto de ensino, tendo ele sempre a necessidade de renegociar com os alunos, a partir de seus interesses, reações e motivações, compreendemos que é nas interações em sala de aula⁴ (professor-aluno) que a ação profissional se concretiza.

Pensando nessa questão, Guimarães, Drey e Carnin, 2012, propõem o emprego do termo *trabalho real/concretizado*, levando em consideração o *real mais concreto* mencionado por Bronckart (2006). Assim, “[...] o acesso a esse trabalho concretizado se dá pela análise das interações nele ocorridas, pois é nelas que a ação docente se constitui.” (GUIMARÃES; DREY; CARNIN, 2012, p. 159). Neste estudo, adotaremos o termo *trabalho real/concretizado*, principalmente pelo fato de que a análise dessa primeira dimensão será explorada a partir de gravações em áudio e vídeo realizadas em sala de aula.

A segunda dimensão diz respeito ao *trabalho prescrito*, pois, como todas as profissões, o trabalho do professor também é regido por documentos que orientam e regulamentam a prática desse profissional em sala de aula, isto é, documentos que servem como subsídios para o trabalho docente.

De acordo com Machado et al. (2009), em se tratando de qualquer trabalhador, sempre há textos anteriores que cumprem a função de prefigurar o agir

⁴ Destacamos que as interações em sala de aula são percebidas a partir de uma noção multimodal (DREY, 2011; MALABARBA, 2015), em que tantos os comportamentos verbais quanto os não verbais são importantes. Ainda sobre essa questão, é importante destacar a importância da análise da fala-em-interação, que será explorada neste trabalho, na seção 5.2.2.1.

e de subsidiar um *modelo para o agir*, regulando a atuação do profissional. Quanto ao modelo para o agir educacional, no contexto brasileiro, os textos prescritivos de maior expressividade são os que tratam de leis educacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), elaborados pelo Ministério da Educação, além de materiais didáticos enviados para as instituições de ensino. Da mesma forma, nas escolas, sejam elas públicas ou particulares, existem documentos como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Interno e os Planos de Estudo de cada disciplina, que servem igualmente para nortear o trabalho do professor.

Ainda dentro desse contexto, insere-se o próprio planejamento do professor, denominado como texto planificador ou autoprescritivo (MACHADO et al., 2009), uma vez que ele é o reflexo de como o profissional articula as prescrições e seus próprios conhecimentos sobre um determinado conteúdo. Para Souza-e-Silva (2004, p. 95), “[...] a ação do professor consiste não apenas em operacionalizar as prescrições, mas também em colocá-las à prova e delas reapropriar-se para a sua experiência profissional.” Neste estudo, trataremos do trabalho (auto)prescrito.

A terceira dimensão, o *trabalho representado*, está baseada na reflexão por parte do professor, antes ou depois de sua prática em sala de aula, permitindo que ele (re)avalie suas ações, o que pode auxiliar na sua atuação profissional em outros momentos. De acordo com Drey (2008, p. 43), “É nesta dimensão que aflora a consciência discursiva dos actantes durante a situação específica de reflexão.”

Já a quarta e última dimensão do trabalho docente, nomeada como o *trabalho interpretativo pelos observadores externos*, consiste na análise do trabalho real/concretizado ou do trabalho representado, por um observador, que, na maioria das vezes, é pesquisador. Ele observa e analisa como ocorreram as interações em sala de aula, no caso do trabalho real/concretizado, podendo compará-las com o trabalho prescrito; ou se detém nas marcas linguísticas, oriundas dos discursos dos docentes ao falarem sobre seu próprio agir em situação de trabalho.

2.2 DOS TERMOS LIGADOS AO QUADRO DO AGIR DOCENTE

Além da necessária imersão nos significados que compõem cada dimensão do trabalho docente proposta pelo ISD, torna-se igualmente imprescindível discorrer sobre os termos ligados a essa corrente teórica e que nos auxiliam a delimitar terminologicamente o quadro do agir docente. Iniciamos, então, pelo termo *agir*. Na

perspectiva interacionista sociodiscursiva, o *agir* ou *agir referente*, termo genérico, denomina todas as modalidades de intervenções de um ou mais seres humanos no mundo. Nas palavras de Bronckart (2006), *agir* é o *dado* a ser analisado.

Para tratar da interpretação do *agir*, temos os termos *atividade* e *ação*. Assim, a *atividade* é uma leitura do *agir*, que mobiliza as dimensões motivacionais e intencionais, atuando no âmbito coletivo, ao passo que a *ação* é a leitura do *agir*, que implica as mesmas dimensões já citadas, mas no plano individual. Em se tratando dos seres humanos que atuam nas intervenções do *agir*, o termo *actante* é utilizado de forma genérica para nomear qualquer indivíduo que está implicado no *agir*, podendo ser interpretado de duas formas: como *ator*, aquele que no seu *agir* revela ter *motivos*, *intenções* e *capacidades*, ou como *agente*, a quem tais propriedades elencadas não são atribuídas.

Sendo propriedades caracterizadoras do *ator*, os *motivos*, *capacidades* e *intenções* pertencem aos elementos constitutivos do *agir*, que podem ser nomeados como: *razões para o agir*, *intencionalidade do agir* e *recursos do agir*. (MACHADO et al., 2009). De acordo com as discussões já abordadas neste estudo, o trabalho sempre apresenta uma dupla perspectiva: individual e coletiva, e o mesmo acontece com os elementos constitutivos do *agir*, uma vez que esses estão ligados à análise dos dados. Assim, temos:

- a) razões para o agir: são constituídas pelos *determinantes externos*, que tem origem no coletivo, e que influenciam o agir, e os *motivos*, de ordem interna, são interiorizados de forma particular (individual);
- b) intencionalidade do agir: é composta pelas *finalidades* - fins do agir orientados pelo coletivo - e pelas *intenções*, representadas pelo agir individual;
- c) recursos do agir: compreendem *instrumentos*, materiais ou simbólicos, recursos localizados no meio social (plano coletivo) e pelas *capacidades*, que são recursos comportamentais e mentais, pertencentes a um indivíduo (plano individual).

No trabalho do professor, acontece uma sobreposição: a influência do coletivo, que prescreve as formas de agir docente e a própria resposta do profissional a essa prescrição (suas ações). Dessa forma, para pilotar o seu projeto

de ensino, o professor precisa interpretar e redefinir as prescrições (influência do coletivo), orientado por seus próprios motivos, intenções e capacidades. Com isso, apesar de o docente estar pautado pelo que lhe é prescrito, cabe a ele fazer a autoprescrição, reelaborando continuamente o seu agir, sempre que necessário. De acordo com Machado (2007, p. 93-94, grifo do autor), para desempenhar o seu ofício de forma plena, cabe ao professor:

- a) reelaborar continuamente as prescrições mesmo antes de entrar na sala de aula, readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos (corporais, sociais, institucionais, cognitivos, materiais, afetivos etc.), de acordo com as representações que mantém sobre os 'outros' interiorizados e sobre os critérios de avaliação que esses utilizam em relação ao seu agir;
- b) escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento;
- c) apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos *por si e para si*, quando os considera úteis e necessários para seu agir;
- d) selecionar instrumentos adequados a cada situação;
- e) servir-se de modelos do agir sociohistoricamente construídos por seu coletivo de trabalho;
- f) encontrar soluções para conflitos dos mais diversos.

Com isso, a partir da apresentação dos elementos que constituem o agir, percebe-se que o profissional da educação precisa ser um *ator*, atribuindo às suas ações: *motivos, capacidades e intenções*. Em outras palavras, o professor precisa ter responsabilidade sobre seu agir, sendo, assim, fonte do processo. Contudo, de acordo com os estudos divulgados em Abreu-Tardelli (2009), Bronckart e Machado (2005) e Lousada (2009), fica evidenciado que, em grande parte dos documentos oficiais que estabelecem diretrizes para o ensino no Brasil e, no caso da Suíça também, há um verdadeiro apagamento da atorialidade do professor.

No primeiro estudo, ao analisarem dois documentos, um brasileiro e outro suíço, um dos resultados a que chegaram Machado e Bronckart (2005) foi que os professores não são representados nesses textos, pois “[...] são postos no papel de adjuvantes ou de instrumentos de um processo inexorável ou quase mecânico, considerando-se ser seu trabalho a simples aplicação dos princípios propostos.” (MACHADO; BRONCKART, p. 207). Em suma, os documentos não deixam transparecer a ideia de que o professor precisa aprender o seu *métier*. Seguindo o mesmo panorama, em suas teses de doutorado, Abreu-Tardelli (2009), ao analisar o Decreto n.º 2.494 de 1998, que trata do ensino de EaD no Brasil, e Lousada (2009),

ao analisar os textos prescritivos que circulavam em uma escola de francês, chegaram a constatações semelhantes.

Ao relacionarmos todos esses estudos, percebemos que documentos oficiais analisados não atribuem ao professor a necessária responsabilidade de seu agir. A partir das análises, os textos parecem deixar transparecer que cabe aos professores seguirem as prescrições para que o ensino seja eficaz. Sabemos, porém, que isso não é a realidade.

É por esse motivo que tratar da questão da atorialidade é tão importante. Para Bronckart (2006, p. 226-227),

[...] o que constitui a profissionalidade de um professor é a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, 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 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.

Em suma, ator é aquele que assume a *pilotagem de sua sala de aula*, que avalia o contexto no qual está inserido e que, a partir dele, reconfigura o seu planejamento. A atorialidade do professor pode ser percebida a partir do seu engajamento na prática de ensino, pois, às vezes, cabe ao professor rever seu planejamento e metodologia de ensino para adequá-los ao contexto de sua sala de aula. Sabemos que as aulas nunca são iguais, então o que dá certo em uma turma pode não dar na outra. Além disso, saber lidar com os imprevistos na sala de aula, como desentendimentos entre alunos, entre outros fatos que tiram o foco da aula propriamente dita, também pode marcar o professor como ator.

Em se tratando do actante caracterizado como um agente, podemos dizer que ele se enquadra no perfil de um professor tarefeiro, isto é, aquele que apenas cumpre o que lhe é solicitado, sem um olhar mais atento sobre a realidade na qual ele está inserido. Obviamente o que se espera de um professor é que ele demonstre cada vez mais ser um ator, pois

[...] a atorialidade é um dos requisitos importantes para a condução dos processos de ensino e aprendizagem, que requer um professor dotado de capacidades e que faça uso delas no desenvolvimento do seu projeto didático, bem como tenha propósitos e intenções definidos. (ALMEIDA, 2015, f. 153).

Como também estamos interessados no trabalho docente, mais especificamente, em como uma determinada professora⁵ desenvolveu o seu Projeto Didático de Gênero e, posteriormente, o pôs em prática, tomaremos como base o conceito de atorialidade, isto é, tentaremos verificar se a professora demonstra ter *motivos*, *capacidades* e *intenções* em seu agir. Da mesma forma, utilizaremos três das quatro dimensões do trabalho docente propostas por Bronckart (2006), a saber: trabalho real/concretizado, trabalho prescrito e trabalho interpretado por observadores externos. Por meio da análise de textos e gravações em áudio e vídeo, e transcrições das aulas ministradas pela professora, poderemos ter acesso aos dados que esta pesquisa objetiva analisar: primeiramente, no trabalho prescrito – através do texto planificador, o planejamento realizado pela professora – e, em seguida, no trabalho real/concretizado – acessível por meio das gravações realizadas em sala de aula, tudo isso amparado pela quarta dimensão do trabalho docente, o trabalho interpretado por observadores externos.

⁵ A descrição da professora, assim como os critérios que determinaram a sua escolha serão trazidos no Capítulo 5.

3 O ISD EM LINHA GERAIS

Por este estudo estar alicerçado no arcabouço teórico-metodológico do ISD, nesta seção retomamos seus conceitos fundantes sem, contudo, descrevê-los de forma detalhada, uma vez que outros estudos já se encarregaram disso (BRONCKART, 1999; 2006; 2008).

Em meados dos anos 80, na Universidade de Genebra, na Suíça, no âmbito da Unidade de Didática das Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, as ideias propostas por Bronckart e outros pesquisadores (Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Joaquim Dolz, Itziar Plazaola, entre outros) começaram a ser delineadas.

Bronckart, pesquisador internacionalmente reconhecido por seus estudos acerca das relações entre linguagem e desenvolvimento humano e principal expoente da teoria, enfatiza que o principal objetivo do ISD é:

[...] demonstrar que as práticas languageiras situadas (os textos-discursos) são instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. (BRONCKART, 2006, p. 10).

Em outras palavras, Bronckart (2006) defende a tese de que a linguagem desempenha um papel preponderante tanto no funcionamento psíquico quanto nas atividades e ações humanas. Dada a complexidade do estudo da linguagem, o ISD apresenta um caráter transdisciplinar, uma vez que várias áreas do conhecimento – a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e, claro, a Linguística - contribuem para o estudo da linguagem e do desenvolvimento humano. Consequentemente, o ISD é caracterizado como uma *corrente da ciência do humano*. (BRONCKART, 2006).

A busca por uma ciência integrada do humano está ligada aos preceitos do interacionismo social, uma vez que o “[...] ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social e contesta, portanto, a divisão atual das Ciências Humanas/Sociais [...]”. (BRONCKART, 2006, p. 10). Dessa forma, o quadro interacionista sociodiscursivo inscreve-se no movimento do interacionismo social, sendo considerado, ao mesmo tempo, uma variante e um prolongamento deste.

O caráter transdisciplinar do projeto do ISD pode ser percebido também a partir de suas influências. A base das ideias interacionistas sociodiscursivas proveem, no campo filosófico, de Habermas e Ricoeur, no campo psicológico, dos

estudos sobre o desenvolvimento cognitivo humano de Vygotsky e, no campo da linguagem, dos trabalhos desenvolvidos por Saussure, Volochinov e Bakhtin, cujos preceitos se orientavam para a dimensão social da linguagem.

Visando a fundamentar-se em uma ciência do humano, Bronckart (2006) defende que as práticas languageiras, os textos, são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento humano. Seguindo essa linha de raciocínio, o agir languageiro se materializa nos textos, sejam eles orais ou escritos. Machado et al. (2009), ao tratar a respeito de alguns apontamentos feitos por Bronckart, salientam que

[...] as ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos, mas, sobretudo, por meio da análise das interpretações dessas condutas, neles (textos) expostas. (MACHADO et al., 2009, p. 20).

Para a análise dos textos, o ISD dispõe de um aparato teórico-metodológico, cuja abordagem acontece de forma *descendente*, isto é, parte das atividades sociais para as atividades de linguagem e destas aos textos e suas formas linguísticas. (BRONCKART, 2006). Tratar da noção de texto, de acordo com o ISD, é concebê-lo como o resultado de uma ação de linguagem e, principalmente, uma unidade comunicativa de nível superior, pois o texto é definido como “[...] toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário [...]”. (BRONCKART, 1999, p. 137).

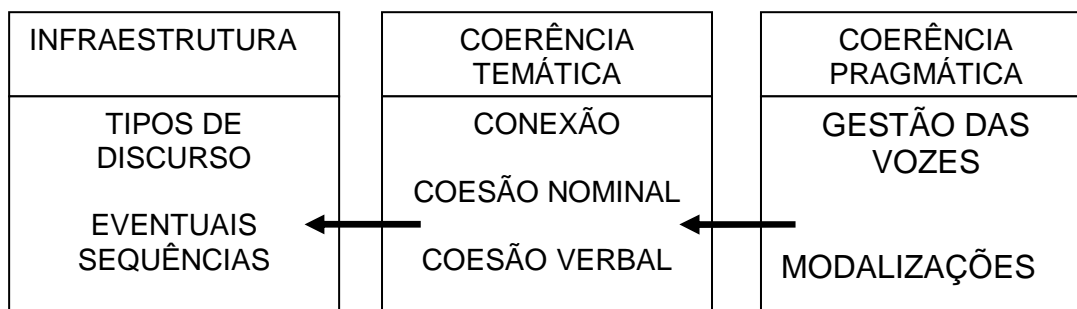
A proposta de análise de textos defendida por Bronckart (1999) segue o pressuposto de que todo texto está organizado em três níveis superpostos e em parte interativos. Como o estudo da *arquitetura textual* permite compreender a organização dos textos, na próxima seção, apresentamos os seus três níveis, uma vez que, na análise dos dados, esses serão utilizados

3.1 DAS FORMAS DE ANÁLISE DOS TEXTOS

De acordo com Bronckart (1999), a organização geral de um texto, a *arquitetura textual*, é constituída por três camadas superpostas: a *infraestrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*.

Para melhor compreendermos como se organizam os níveis da arquitetura textual, antes de conhecer suas características, apresentamos um esquema extraído de Bronckart (2006):

Quadro 1 - Os três níveis da arquitetura textual



Fonte: Bronckart (2006, p. 147).

O nível mais profundo da arquitetura textual é denominado *infraestrutura geral do texto*. Esse primeiro nível é constituído pelo *plano geral*, ligado ao conteúdo temático, pelos *tipos de discurso*¹ (e suas formas de articulação: *encaixamento* e *fusão*), que compreendem os diferentes segmentos que o texto comporta, e as *sequências*, modos de planificação que ocorrem no interior do plano geral do texto, podendo ser: narrativa, explicativa, argumentativa, descritiva e/ou dialogal.

O nível intermediário é constituído pelos *mecanismos de textualização*, responsáveis pela criação de cadeias de unidades linguísticas, as *séries isotópicas*, que “[...] contribuem para o estabelecimento da coerência temática.” (BRONCKART, 1999, p. 122). Dessa forma, a segunda camada do folhado textual auxilia nas articulações lógicas e/ou temporais do texto. Bronckart (1999) distingue três mecanismos de textualização: *conexão*, *coesão nominal* e *coesão verbal*:

- a) *conexão*: é responsável por marcar as articulações da progressão temática, dando coerência ao texto. Esses mecanismos marcam as transições entre os tipos de discurso, as fases de uma sequência e as articulações entre frases sintáticas. São exemplos de articuladores textuais as conjunções, os advérbios ou locuções adverbiais;
- b) *coesão nominal*: exerce duas funções no texto: inserir temas ou personagens novos e garantir sua retomada ou substituição no decorrer do

¹ Ver mais sobre os tipos de discurso no item 3.1.1.

texto. Os mecanismos responsáveis por tais movimentos no interior do texto são chamados de *anáforas*, podendo ser representadas por pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, por exemplo;

c) coesão verbal: como contribui para a organização temporal do texto e/ hierárquica dos processos, a coesão verbal é representada essencialmente pelos tempos verbais e, ainda, por outras unidades que também possuem valor temporal como os advérbios e, como acrescenta Bronckart (1999, p. 127) “[...] além disso, sua distribuição depende, mais claramente do que os dois outros mecanismos de textualização, dos tipos de discurso em que aparecem.”

O último nível do folhado textual é composto pelos *mecanismos enunciativos*, sendo, de acordo com Bronckart (1999), o nível mais superficial do folhado textual, caracterizado pela pouca dependência que tem da linearidade do texto. Contribuem para a manutenção da coerência pragmática do texto, ajudando os destinatários na sua interpretação.

Os mecanismos enunciativos são responsáveis pelos esclarecimentos dos posicionamentos enunciativos (do próprio autor ou atribuído a terceiros). A partir disso, diferentes vozes podem atuar em um texto, sendo elas agrupadas em três subconjuntos: voz do autor empírico, vozes sociais e vozes de personagens. A primeira voz diz respeito à pessoa que produz o texto, suas intervenções em relação ao que é enunciado. As vozes sociais são provenientes de personagens, grupos ou instituições sociais que não participam do conteúdo temático, mas que são evocadas para fins de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo. Por último, as vozes de personagens correspondem a seres humanos ou entidades humanizadas, que se comportam como agentes, implicados nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático.

Ainda tratando do terceiro nível do folhado textual, temos as modalizações, responsáveis por traduzir avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) em relação a aspectos do conteúdo temático. Bronckart (1999) define quatro funções de modalização, inspirado na teoria dos três mundos discursivos de Habermas (1987). Segundo Bronckart (1999), as modalizações podem ser descritas da seguinte forma:

a) modalizações lógicas: estão amparadas por critérios (ou conhecimentos) que têm relação com as coordenadas formais que definem o mundo

objetivo. Apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de verdade, certeza, probabilidade. São exemplos: *talvez, necessariamente, é evidente que*;

- b) modalizações deônticas: têm como apoio os valores, as opiniões e as regras do mundo social. Seus elementos são apresentados como sendo do domínio do direito, da obrigação ou da conformidade com as normas sociais. São exemplos: *posso, deve, é lamentável que*;
- c) modalizações apreciativas: têm origem no mundo subjetivo, apresentando a voz do próprio enunciador. Sob sua visão, algum aspecto do conteúdo temático é julgado, apresentando-o como benéfico, infeliz, estranho, etc. São exemplos: *acho que, infelizmente, felizmente e ai de mim*;
- d) modalizações pragmáticas: explicitam aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações do qual é agente.

Bronckart (1999) destaca que a marcação da modalização se faz presente nos tempos verbais (como no futuro do pretérito); nos auxiliares de modo (considerados metaverbos), como: *querer, poder, dever*; certos, advérbios e nas locuções adverbiais: *certamente, provavelmente, sem dúvida*; e, por fim, em um subconjunto de orações impessoais que regem uma oração subordinada completiva: *é provável que, é lamentável que*.

3.1.1 Os Tipos de Discurso

É importante, antes de tudo, diferenciarmos os textos dos tipos de discurso, pois estes podem ser confundidos em um primeiro momento. Dessa forma, de acordo com Bronckart (2006), os textos são unidades comunicativas originadas a partir de uma ação de linguagem, diferentemente dos tipos de discurso que são unidades linguísticas infraordenadas, que compõem os textos em modalidades variáveis.

Os tipos de discurso têm origem nos mundos discursivos e pertencem à primeira camada do folhado textual. Dependendo do gênero analisado, um texto pode comportar diferentes tipos de discurso.

Para Bronckart (1999), a atividade de linguagem, de natureza semiótica, está baseada na criação de mundos virtuais. O mundo representado pelos agentes humanos é denominado *mundo ordinário*, enquanto os mundos virtuais, criados pela atividade de linguagem, são chamados de *mundos discursivos*.

Os mundos discursivos são construídos com base em dois subconjuntos de operações: o primeiro subconjunto refere-se à relação existente entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático e as coordenadas do mundo ordinário, já o segundo relaciona as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições...) e sua inscrição espaço-temporal com os parâmetros físicos da ação da linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor e espaço-tempo da produção).

Bronckart (1999, p. 152) declara que “As operações de construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático mobilizado em um texto parecem poder ser resumidas a uma decisão de caráter binário”, uma vez que as coordenadas gerais podem ser *disjuntas* das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem, originando o *mundo do narrar*. Como outra possibilidade, esse distanciamento não é explicitamente efetuado, apresentando-se então as coordenadas organizadoras do conteúdo temático do texto como *conjuntas* à ação de linguagem, originando o *mundo do expor*. Da mesma forma, pode-se perceber uma relação binária entre o agente produtor do texto com a situação de produção, pois se há uma relação no texto, evidenciada por marcas linguísticas, com a situação de produção há *implicação*, caso isso não ocorra, a relação estabelecida é de *autonomia*.

Quadro 2 - Tipos de discurso

Relação ao ato de produção	Coordenadas gerais dos mundos		
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
Autonomia	Discurso teórico	Narração	

Fonte: Adaptado de Bronckart (1999, p. 157).

É a partir do cruzamento proveniente dos mundos discursivos que se formam os seguintes tipos de discurso:

Ordem do EXPOR - *discurso interativo*, implicado e conjunto à ação de linguagem; *discurso teórico*, autônomo e também conjunto. Não apresentam uma demarcação no espaço e no tempo.

Ordem do NARRAR – *relato interativo*, implicado e disjunto da ação de linguagem; *narração*, autônomo e também disjunto. Apresentam uma demarcação espaço-temporal.

Tais tipos de discurso podem aparecer de forma conjunta, originando, por exemplo, o discurso narrativo-teórico misto, em que será possível verificar a presença, no mesmo texto, de uma narração e de discurso teórico.

3.2 A VERTENTE DIDÁTICA DO ISD

Ao remontar as origens do ISD, Bronckart (2006) destaca que foi a partir da preocupação didática que o projeto interacionista sociodiscursivo emergiu. Com base nos estudos realizados, o problema detectado pelo pesquisador genebrino foi a dificuldade de transpor os modelos teóricos para o ensino, o que se refletia nas salas de aula e no trabalho do professor.

Na tentativa de melhorar as condições de ensino, apoiado pelos pressupostos teóricos do ISD, o Grupo de Genebra concebeu as chamadas *sequências didáticas* (doravante SD).

Esse procedimento metodológico está ancorado na noção de *gênero de texto* proposta por Bronckart (1999) – noção esta que é equivalente ao *gênero de discurso* de Bakhtin (2011). Bronckart (1999) define os gêneros de texto como:

[...] tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sócio-historicamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilo específicos. Seu estudo deve, obrigatoriamente, considerar usos e funções numa situação comunicativa. (BRONCKART, 1999, p. 101-102).

Ao tratar da concepção de gênero proposta pelo ISD, Cordeiro (2007), destaca a perspectiva adotada por Schneuwly e Dolz, principais idealizados das SD: a necessidade de o indivíduo se relacionar com diferentes práticas de linguagem e,

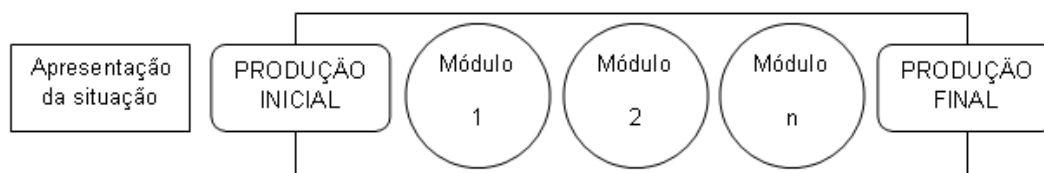
consequentemente, com os gêneros que as concretizam, a fim de que desenvolvam a linguagem e aprendam diferentes formas sociais de comunicação.

Assim, compreendendo a dimensão dada aos gêneros, uma vez que eles são constituídos com base nas interações sociais, oportunizadas, por sua vez, pelas situações comunicativas nas quais os diferentes gêneros transitam, a SD tem como principal objetivo levar para a sala de aula o ensino sistematizado de gêneros de texto, entendendo que “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63, grifo dos autores).

Conceituada pelos próprios autores, a SD pode ser caracterizada como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 82). Em tese, a proposta da SD tem como propósito o ensino de um determinado gênero, permitindo que os alunos o dominem, usando-o adequadamente em uma dada situação de comunicação.

A estrutura básica da sequência compreende a *apresentação da situação*, a *produção inicial*, os *módulos* e a *produção final*, conforme o esquema abaixo:

Figura 1 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 p. 83).

A *apresentação da situação* é um momento de contextualização, uma vez que os alunos são apresentados à sequência didática, construindo uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem, implicando também, nesse sentido, a apresentação do gênero de texto a ser trabalhado.

Na proposta de *produção inicial*, os alunos produzem a primeira versão do gênero, mesmo sem um estudo prévio. A partir dessa produção, o professor consegue “[...] ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87), ou seja, estabelecer contato com as capacidades já demonstradas pelos aprendizes.

Durante os *módulos*, os alunos têm a oportunidade de se apropriar melhor do gênero estudado, além de superar os problemas detectados na produção inicial, por meio de atividades sistematizadas.

O último estágio de uma sequência didática é a *produção final*. Nela, o aluno produz o gênero, de acordo com tudo o que aprendeu ao longo das atividades propostas nos módulos. O professor, nesse momento, pode verificar a aprendizagens dos alunos individualmente ao comparar a produção inicial com a final.

A sequência didática como dispositivo de ensino foi bastante difundida no Brasil, proporcionando uma abertura para o estudo do gênero de texto de forma sistematizada nas escolas. Sobre esse assunto, Machado e Guimarães (2009, p. 27) enfatizam que “[...] é fundamental deixar claro que a proposta de se focar o ensino de língua materna nos gêneros de texto surgiu por influência direta das ideias desenvolvidas pelo Grupo de Genebra.”

O grande desenvolvimento dessa proposta no Brasil foi motivado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que estabelece diretrizes para o ensino brasileiro. Nos PCN de 1998 já aparece como imprescindível o ensino com base nos gêneros:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23).

Com o fortalecimento da perspectiva de que o ensino deve ser baseado em gêneros, o professor de língua portuguesa embora nunca tenha ouvido falar no termo *sequência didática*, certamente ao desenvolver as atividades propostas pela *Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa*² já teve contato com os pressupostos que norteiam a sequência didática, uma que vez a Olimpíada está alicerçada em seus princípios.

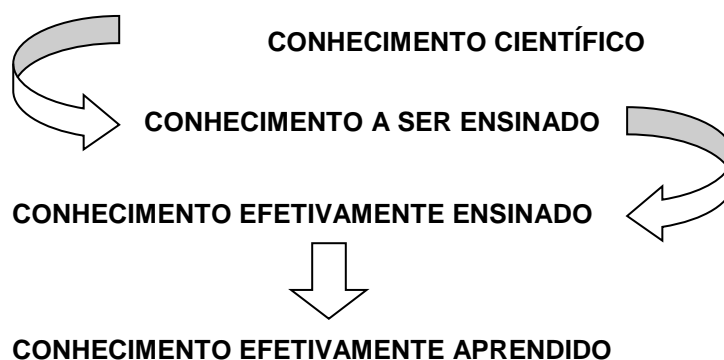
² A Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa é um concurso de produção textual promovido pelo Ministério da Educação e destinado aos alunos das escolas públicas brasileiras. Para o desenvolvimento da proposta, é disponibilizado aos professores inscritos um material didático sobre os gêneros de texto a serem produzidos pelos alunos, cuja organização está no formato de uma sequência didática.

3.2.1 A Transposição Didática

A noção de *modelo didático de gênero* sempre foi um importante subsídio para a elaboração das sequências didáticas. Por detrás da elaboração do modelo didático de gênero está o conceito da *transposição didática*. Como bem sublinha Machado (2009), a transposição didática não pode ser vista como a mera aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, pois, na realidade, ela contempla um conjunto de transformações sofridas por um determinado saber científico, uma vez que, para ser ensinável, precisa passar por uma série de deslocamento, rupturas e transformações.

De acordo com a mesma autora, a transposição didática ocorre em três níveis básicos:

Figura 2 - Níveis básicos da transposição didática



Fonte: Elaborada pela autora.

O primeiro nível diz respeito ao *conhecimento científico*, dada a sua carga teórica, este sofre um processo de transformação – são selecionados os objetos que serão posteriormente ensinados e, nessa seleção, tais objetos passam por um controle social (MACHADO, 2009) – passando a ser um *conhecimento a ser ensinado* para, por fim, se transformar em um *conhecimento efetivamente ensinado* ou, ainda, em um *conhecimento efetivamente aprendido*.

No que se refere à escola, lugar autêntico de comunicação (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999), o gênero deveria desempenhar uma dupla função: um instrumento de ensino/aprendizagem, sem deixar de ser um instrumento de comunicação. A afirmação de De Pietro e Schneuwly (2014, p. 75) elucida bem essa

questão, enfatizando a necessidade da modelização dos gêneros: “Para se tornar objeto de ensino, os saberes devem ser modelizados.”.

Em síntese, com a elaboração do modelo didático de gênero, é possível definir o objeto a ser ensinado, assim como as suas dimensões ensináveis. Dessa forma, a modelização de um determinado gênero pode servir para diferentes níveis de ensino, dependendo do público-alvo e do desenvolvimento dos alunos.

Para a construção do modelo didático, Machado e Cristovão (2006, p. 557-558) defendem que os seguintes elementos não podem deixar de ser observados³:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
 - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);
 - as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
 - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
 - as características dos mecanismos de conexão;
 - as características dos períodos;
 - as características lexicais.

Embora as autoras enfatizem a importância de contemplar tais elementos, as mesmas salientam que a construção do modelo não precisa ser pautada em apenas uma teoria e em um exemplar do gênero, uma vez que, com uma gama de exemplares, é possível enxergar com mais clareza as características predominantes do gênero.

³ É importante ressaltar que os elementos definidos pelas autoras foram delineados a partir do modelo de produção de texto de Bronckart (1999).

4 O PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO

Conforme os apontamentos trazidos na seção 3.2, intitulada *A vertente didática do ISD*, a SD, compreendida como um conjunto de atividades escolares idealizadas pelo Grupo de Genebra, trouxe grande benefício para o ensino brasileiro, principalmente no que compete ao ensino dos gêneros textuais. Uma vez que a proposta de ensino dos gêneros de texto foi incorporada e passou a ser referência na produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), documento cuja função é a de prescrever e regulamentar o sistema de ensino no Brasil, a preocupação com o ensino sistematizado de gêneros passou a existir, e as SD serviram como referência.

Os pontos positivos da SD são inúmeros, sendo que o principal deles seria a apropriação de um gênero de texto por parte dos alunos, de forma sistematizada. Contudo, o que se espera ao ensinar um gênero aos alunos é que eles consigam usá-lo não só dentro da escola, como também fora dela. Assim, atrelada à necessidade da inserção dos gêneros em sala de aula, está a necessidade de salientar as práticas sociais, nas quais os alunos possam estar envolvidos e que também devem fazer parte das aulas de língua portuguesa. No Brasil, em muitos casos, passou-se a usar sequência didática como sinônimo de estudo de texto, como pode ser verificado em inúmeros livros voltados para o ensino de língua, sem preocupação alguma com a prática social.

Pensando nisso, foram desenvolvidos os conceitos que alicerçaram a criação de uma outra proposta didática: o Projeto Didático de Gênero, que propõe a união entre o ensino dos gêneros e o conceito de letramento.

4.1 DOIS PONTOS DE PARTIDA PARA UM PDG

Para tratar da criação do conceito de PDG, é necessário descrevermos dois pontos de partida, distanciados primeiramente, mas que, ao final, contribuíram para o delineamento dessa proposta de ensino.

O primeiro ponto de partida foram os estudos realizados por Guimarães (2006; 2010; 2012) com base nos gêneros de texto e sua aplicação no ensino brasileiro; já o segundo momento é a organização de uma proposta de formação

continuada cooperativa com professores da educação básica, de um município localizado na região metropolitana de Porto Alegre.

Os estudos interacionistas sociodiscursivos ganharam força no campo de pesquisa brasileiro, despertando o interesse dos pesquisadores sobre as sequências didáticas, uma vez que elas propunham um ensino sistematizado dos gêneros de texto.

Levando em consideração a realidade brasileira, Guimarães (2010) destaca que, embora os PCN já sinalizassem a necessidade de o ensino de língua materna ter como foco principal o trabalho com os gêneros textuais, na prática, isso ainda não acontece (ou, pelo menos, não do jeito que se espera). O que se percebe é um distanciamento entre os estudos desenvolvidos na academia e a realidade da sala de aula.

De acordo com a pesquisa realizada pela autora (GUIMARÃES, 2010), as professoras entrevistadas, ao relatarem o desenvolvimento de suas aulas, não faziam menção aos PCN; algumas delas destacavam que usavam os textos em aula para trabalhar questões gramaticais e, quando tratavam da questão do gênero, o confundiam com os tipos de texto. Dessa forma, o panorama que se estabeleceu evidenciava que os gêneros textuais ainda não haviam sido incorporados ao planejamento das professoras.

No mesmo contexto, também ficava evidente a falta de relação estabelecida entre o estudo dos gêneros e sua função comunicativa, conforme destaca Guimarães (2010):

A proposta de trabalho com gêneros aqui defendida caminha em outra perspectiva: **podem ser destacadas semelhanças de textos que pertencem a um mesmo gênero, mas cada gênero deve ser trabalhado por um determinado período de tempo, com ênfase em seus conteúdos específicos, que o diferenciam dos demais gêneros, sem perder de vista seu propósito comunicativo.** Essa proposta concebe gêneros de texto como uma forma de articular as práticas languageiras, entendendo-os como passíveis de serem aprendidos, mas, sobretudo, como formas de interação. (GUIMARÃES, 2010, p. 246, grifo da autora).

Quem está inserido no contexto escolar consegue reconhecer que os estudos de Guimarães revelam a realidade de muitas salas de aula. Embora a maioria dos professores de língua materna incluía, em seu planejamento, os gêneros de texto, o que se vê, na verdade, é o gênero reduzido a um mero conjunto de frases distribuídas em parágrafos, que servem apenas para o estudo da gramática. Ao agir dessa forma, o professor descaracteriza o texto e, principalmente, perde a oportunidade de ensinar seus alunos a ler e a produzir diferentes gêneros e,

consequentemente, não põe em prática o que estabelecem os PCN de Língua Portuguesa.

O mesmo se pode dizer do Plano de Ação¹ - documento elaborado pelos professores de uma determinada disciplina com o intuito de padronizar o ensino em cada ano escolar – que são revistos todos os anos, mas que, geralmente, mantêm como foco dos estudos de Língua Portuguesa o ensino da gramática, deixando em segundo plano a produção de textos (sem citar, na maioria das vezes, o ensino dos gêneros textuais).

Esses problemas detectados nas salas de aula de língua portuguesa também inquietaram uma professora, que havia assumido a função de assessora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo. Com isso, inaugura-se o segundo momento dessa história.

Após o contato com pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), com o objetivo de promover uma formação continuada para os professores da rede municipal, uma proposta maior surgiu: o projeto intitulado *Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental*. Com o apoio da Capes, por meio do Programa Observatório de Educação e sob a coordenação da professora Ana Maria de Mattos Guimarães, tal projeto estabeleceu uma parceira comprometida com o desenvolvimento de uma formação continuada cooperativa.

No documento que orienta o projeto, há uma proposta clara de como o trabalho desenvolvido junto aos professores seria organizado:

Nossa proposta propõe justamente uma ampliação da noção da equipe genebrina ao colocar a **produção de leitura** lado a lado com a produção textual (este o grande objetivo das sequências didáticas). Diferentemente do proposto pelo grupo de Genebra, a proposta do presente projeto, ao atribuir ao processo de leitura a mesma importância do processo de produção textual, dá-lhe um detalhamento semelhante. Os módulos ou oficinas pensadas para cada projeto pedagógico proposto trarão atividades de leitura que encaminharão a produção textual. Daí a idéia de usar, na presente proposta, a noção de **projeto pedagógico** como um guarda-chuva para, a partir de uma escolha temática, trabalhar-se um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (1 bimestre, por exemplo). (GUIMARÃES et al. 2009, p. 19, grifo dos autores).

¹ Entendemos como Plano de Ação o documento elaborado na escola pelos professores que visa ao direcionamento dos conteúdos a serem trabalhados em cada ano letivo. Nele, além dos conteúdos, são previstas as competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas ao longo do no.

O mesmo documento ainda apresentava dados que mostravam a situação do ensino em Novo Hamburgo. O município que sempre fora reconhecido pela sua atenção à educação, teve seus índices reduzidos, em 2009, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (GUIMARÃES; KERSCH, 2012). Tudo isso demonstrava a necessidade de uma formação continuada.

A proposta foi na direção de uma formação continuada cooperativa, o que significou propor a interação entre os saberes teóricos da universidade e os saberes experienciais dos professores e vice-versa, dando a oportunidade de um crescimento mútuo. Assim, o professor tinha voz e espaço nesse processo de formação cooperativa, fazendo com que construísse o conhecimento e não apenas reproduzisse o que foi dito pela academia. Por seu lado, a academia se distanciou da prática de apenas criticar o trabalho dos professores.

Foi nessa lógica de cooperação que o grupo de pesquisa desenvolveu o dispositivo de ensino chamado Projeto Didático de Gênero - noção que será abordada adiante neste trabalho - pois o PDG surgiu da articulação de muitos saberes. Carnin e Guimarães (2015) destacam a importância dos professores durante a fase de conceituação do dispositivo de ensino:

Integrá-los [os professores] no movimento de formação e de cooperação, articulando saberes e experiências, foi determinante para a produção de projetos didáticos de gênero. A percepção desse fato foi ganhando corpo e espaço em nosso processo de formação continuada, que foi se realinhando no sentido de observar o desenvolvimento profissional que ocorria no seio desse movimento de cooperação. (CARNIN; GUIMARÃES, 2015, p. 257).

Em outras palavras, o que resume bem a proposta de formação continuada cooperativa é que não há uma hierarquia, na qual as professoras universitárias ditam o que deve ser feito em sala de aula, mas, sim, uma cooperação entre a academia e a escola, uma vez que se propõe uma interação entre o letramento acadêmico dos formadores e as práticas sociais dos professores e de seus alunos, sempre com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento docente.

Durante os quatro anos de duração do projeto (de 2011 a 2014), ocorreram encontros semanais com a *comunidade de indagação*² composta por professoras do

² O conceito de comunidade de indagação foi inspirado em Wells (2007). Para o autor, a escola e o que está a sua volta precisam se envolver em atitudes colaborativas, estabelecendo a importante relação entre os indivíduos por meio da interação. Com isso, Wells (2007) chamou de comunidade de indagação um grupo de alunos que se reúnem para a discussão de algum tópico importante. Ressignificando tal conceito, Guimarães e Kersch (2012) aplicaram o conceito no contexto de um

PPGLA, por bolsistas professores da rede municipal de Novo Hamburgo, por bolsistas de Iniciação Científica, mestrandos e doutorandos. Todas as terças-feiras, na parte da manhã, o referido grupo se reunia para trocar experiências, compartilhar angústias, pensar e discutir sobre os próximos PDGs, além de se apropriar de conceitos teóricos por meio de leituras, tudo isso em uma mesa oval, o que propiciava uma maior interação entre todos os presentes. Além desse pequeno grupo, um maior também foi formado e composto pelos demais professores da rede – pertencentes à chamada *comunidade de aprendizagem* – que tiveram a oportunidade de participar de cursos de formação continuada, intitulados *Caminhos da construção: Projetos Didáticos de Gênero na sala de aula de língua portuguesa*, no qual trocavam também saberes e experiências, além de se apropriarem de conceitos³ que embasam o desenvolvimento do Projeto Didático de Gênero. Devido ao interesse dos professores das séries iniciais, o curso de formação continuada, pensado inicialmente para os docentes graduados em Língua Portuguesa, contou com a adesão desse novo público, composto por graduados em Pedagogia.

Embora o projeto tenha acabado no final de 2014, vários professores da rede municipal de Novo Hamburgo continuam disseminando a proposta do PDG em suas salas de aula, bem como em outras redes de ensino nas quais os mesmos profissionais atuam. Da mesma forma, o PDG continua a ser alvo de investigação tanto em dissertações de mestrado quanto em teses de doutorado. Dada a relevância de tal dispositivo de ensino, a seguir apresentaremos as bases teóricas e metodológicas que constituem o PDG.

4.2 OS PILARES QUE SUSTENTAM A PROPOSTA DO PDG

Partindo da premissa de que o agir linguageiro é traduzido em um texto, Guimarães e Kersch (2015), com base nos estudos de Bronckart (1999; 2008; 2006), ressaltam a necessidade de o professor explorar a capacidade comunicativa dos gêneros e, concomitantemente, a relevância do trabalho com textos em sala de aula:

conjunto dos professores que se propõem a pensar coletivamente sobre as suas práticas pedagógicas, a fim de dar novos rumos à construção do conhecimento em suas salas de aula.

³ Os conceitos aqui citados serão explorados na próxima subseção intitulada *Os pilares que sustentam a proposta do PDG*.

[...] um desafio a ser vencido na formação de docentes: entender que o estudo das atividades de linguagem é feito através dos textos (orais e escritos) que as materializam e, ao mesmo tempo, compreender tais textos como unidades comunicativas globais. (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 24).

Familiarizadas com o estudo e a aplicação das sequências didáticas, Guimarães e Kersch (2012) ressaltam que a sequência didática, enquanto opção metodológica, com o objetivo de aprofundar o estudo do gênero, não enfatizava as práticas sociais em que os alunos estavam envolvidos dentro e fora da escola. Em um estudo anterior, voltado para a realidade escolar brasileira, Guimarães (2006, p. 61) já discutia essa questão: “O conceito de leitura e escrita na prática escolar é extremamente restrito, pouco adequado às práticas sociais que envolvem a língua escrita fora da escola.” O que se entende, a partir disso, é que o gênero de texto é praticado unicamente na esfera escolar, ainda que a escola também seja uma esfera social, na qual estão inseridas diversas práticas. As SD, nas palavras de seus criadores, *ficcionalizam* um determinado gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), adaptando-o a uma prática escolarizada. Para ir além da esfera escolar, era preciso conhecer a realidade das salas de aula e, ainda, estar em contato com os professores. Dentro do contexto da formação continuada cooperativa, Guimarães e Kersch (2012; 2014; 2015), juntamente com seu grupo de pesquisa, criaram o conceito de Projeto Didático de Gênero.

O PDG aparece como uma opção metodológica, que traz a mesma preocupação das sequências didáticas com relação à didatização do gênero de texto. O que difere é a incorporação do conceito de letramento e a atribuição do mesmo nível de importância dado ao ensino da leitura e da escrita.

Nas palavras de Guimarães e Kersch (2015), a noção de Projeto Didático de Gênero pode ser assim definida:

[...] como um termo guarda-chuva para, a partir de uma escolha temática, trabalhar-se um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma determinada prática social. (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 15).

Para o delineamento da proposta do PDG, conceitos basilares foram estabelecidos, a saber: *linguagem como interação, gênero de texto, letramento e prática social, leitura e análise linguística*.

O primeiro conceito é o de *linguagem como interação*. A proposta do PDG alinha-se a essa concepção por estar fundamentada nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011) e Volochinov (2006), uma vez que ambos enfatizam o princípio dialógico da linguagem, ao levar em consideração que a compreensão de um texto é coconstruída pelos interlocutores, isto é, na interação mediada pelos signos linguísticos.

Geraldi (1991) ao discorrer sobre três concepções de linguagem: *linguagem como expressão do pensamento*, *linguagem como instrumento de comunicação* e *linguagem como interação*, ressalta que “[...] toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade [...]”. (GERALDI, 1991, p. 42). Tal posicionamento nos leva a perceber que se alinhar a uma das propostas em detrimento das outras, deixa transparecer a intencionalidade de quem a escolhe. Assim, o conceito de linguagem como interação foi importante para o delineamento do PDG, uma vez que o seu desdobramento reflete-se nos demais princípios fundantes desse dispositivo de ensino, como veremos ao longo desta seção.

Para Volochinov (2006), a comunicação verbal faz com que a língua viva e evolua historicamente, pois

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (VOLOCHINOV, 2006, p. 125, grifo do autor).

Por reconhecer a importância da interação verbal e seu papel fundamental para o desenvolvimento humano, a proposta do PDG entende que o ensino de língua materna precisa estar embasado no conceito de linguagem como interação. Em outras palavras, ao assumir essa perspectiva, entende-se que a língua deve ser vista como um instrumento de interação social capaz de fazer com que o aluno desenvolva a sua capacidade de produzir conhecimento, refletindo de forma crítica sobre as coisas que acontecem no mundo. Para tanto, a capacidade de responder às questões do mundo passa pela apropriação dos *gêneros de texto*, o segundo pilar que sustenta o PDG. Bronckart (1999, p. 101-102) define, a partir de Bakhtin, gênero de texto como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sócio-historicamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre

apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilo específicos.”

A noção de gênero, pois, incorpora elementos sócio-históricos e considera a situação de sua produção, não podendo ser confundida com a acepção bastante usual de tipologia textual. Não se trata, por exemplo, de gênero argumentação, mas de diferentes gêneros que se valem de sequências argumentativas. Trata-se de uma noção complexa, que precisa ser internalizada pelo professor. Como afirma Carnin (2015), ao falar da importância da internalização da concepção de gênero como referimos anteriormente pelo professor:

Ao que nos parece, é intrínseca à atividade docente a necessidade de apropriação de inúmeros gêneros de texto (enquanto instrumentos psicológicos) e de práticas sociais de referência para que a transformação do trabalho (auto)prescrito/prefigurado em trabalho real seja bem sucedida. (CARNIN, 2015, p. 32).

Para entendermos a importância de o ensino de língua materna estar embasado nos gêneros de texto, retomamos a conhecida definição de Bakhtin (2011, p. 262, grifo do autor): “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” Para o autor, qualquer enunciado (oral ou escrito) está inserido em um determinado gênero, e a vontade discursiva do falante se concretiza por meio da escolha de um gênero. Avançando nessa questão, as esferas de comunicação influenciam a constituição dos gêneros, fazendo com que eles apresentem três dimensões constitutivas: o conteúdo temático, o que se pode dizer nesse gênero; o estilo, caracterizado pelos recursos linguísticos mobilizados pelo gênero; e a construção composicional, que diz respeito à organização dos conteúdos no gênero.

Dada a diversidade de gêneros existentes, Bakhtin (2011) os diferencia, nomeando-os como primários e secundários. Os primários seriam os gêneros mais simples, presentes no cotidiano, enquanto os secundários seriam os mais complexos, por surgirem em instâncias de interação social mais desenvolvidas e organizadas. Contudo, os gêneros primários não podem ser considerados de menor importância, sendo, constantemente, reelaborados pelos secundários.

Dominar uma gama de gêneros é fundamental para qualquer indivíduo. Obviamente, não há como dominá-los em sua totalidade, contudo conhecer e saber

produzir gêneros que façam parte das esferas sociais nas quais o indivíduo transita é de suma importância. Diante disso, surge o papel da escola, principalmente do professor de língua materna, o qual tem a função de propiciar a seus alunos não apenas o contato com diferentes gêneros de texto, mas também a sua produção, sempre com vistas às condições da situação de comunicação. Sobre isso, Guimarães e Kersch (2012, p. 27) afirmam que “[...] os gêneros não são adquiridos em manuais, mas nos processos interativos, nas práticas sociais.”

Para endossar ainda mais a reflexão sobre o ensino de gêneros, temos a ideia defendida por Schneuwly e Dolz (2004), que salientam a diferença entre o *gênero escolar* e o *gênero ficcionalizado*. Para os referidos autores, a noção de gênero escolar está ligada à produção de gêneros que só circulam no contexto da escola, como a redação. Ou seja, a produção de uma redação, por exemplo, não acontece em outras esferas sociais, apenas na escola. Já, no caso do gênero ficcionalizado, temos um gênero que pode ser tanto produzido na escola quanto fora dela. Por gênero ficcionalizado, Dolz e Schneuwly (2004) entendem um texto que terá suas dimensões ensináveis exploradas na escola, como o que acontece na SD, conjunto de atividades propostas pelos mesmos autores.

Aprofundando essa questão, Guimarães (2016) faz referência ao *gênero praticável*. De acordo com a autora, o gênero praticável é aquele que é produzido na escola, e, depois disso, pode tanto circular no próprio ambiente escolar quanto em outras esferas sociais, tudo de acordo com a prática social a que ele se destina. Tal conceito é o que norteia o trabalho com o PDG.

Na busca por tentar articular as questões até agora levantadas sobre os gêneros e a proposta do PDG, que estabelece uma relação entre o ensino e a produção dos gêneros de texto alinhados às práticas sociais, é possível afirmar que a sala de aula é um local privilegiado para que as práticas sociais dos alunos, muitas das quais estão fora dela, sejam o foco dos estudos. Sob a ótica do PDG, os gêneros produzidos na escola devem circular em esferas sociais e não apenas servirem como um instrumento avaliativo (texto produzido sem uma finalidade comunicativa, apenas como forma de gerar nota). Neste momento, cabe retornarmos à pergunta que norteia o trabalho com o PDG: *Por que estou ensinando o que estou ensinando a estes alunos?* (GUIMARÃES; KERSCH, 2015), pois o trabalho com o PDG tem como objetivo ressignificar a prática de produção textual,

propondo um estudo sistematizado de um determinado gênero de texto que, depois de sua produção, possa circular, cumprindo o seu papel comunicativo.

Na tentativa de fazer com que os alunos produzam textos reais, o PDG, além inspirar-se nas sequências didáticas, também incorporou conceitos ligados aos projetos de letramento (KLEIMAN, 2001). Tal perspectiva metodológica tem como objetivo o ensino de língua voltado para a prática social, ou seja, a partir de uma demanda surgida em sala de aula, trabalham-se vários gêneros a fim de dar conta das práticas a que são destinados. Não há, portanto, uma ênfase na didatização de um gênero, mas no uso de vários gêneros para exercer uma determinada prática social.

A partir disso, o terceiro pilar que sustenta o PDG é o *letramento e a prática social*. Letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita, visto como práticas usadas para agir no mundo, sendo a escola a principal agência de letramento, de acordo com Kleiman (2001). O termo letramento é plural, múltiplo, segundo Street (2007), devido ao grande universo de possibilidades de práticas nas quais nós todos podemos estar interagindo, incluindo o mundo virtual. Street (2007) reforça a ideia de letramentos múltiplos ao mostrar os diferentes contextos sociais (as esferas bakhtinianas) em que práticas de leitura e escrita estão presentes e são usadas para agir no mundo: na família, religião, política, além de diferentes atividades ligadas ao trabalho.

No bojo dos conceitos que permeiam os estudos do letramento, temos os eventos de letramento e as práticas de letramento. De acordo com Barton (1994), os eventos de letramento são ocasiões em que a escrita desencadeia uma prática. Assim, é um exemplo de evento de letramento uma aula, pois, nessa mesma ocasião, há a circulação de vários gêneros de texto, sendo que tudo isso é observável. Já as práticas de letramento não podem ser observadas, elas contemplam os eventos de letramento, à medida que estão associadas à identidade e posição social de cada indivíduo. Street (2012, p. 77) complementa que “As práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”. Assim, entende-se que um evento de letramento pode retratar práticas de letramento bem diferentes, pois tudo depende da identidade e das vivências de cada um.

Barton (1994) chama a atenção para as bases sociais do letramento, trazendo o conceito da ecologia, os nichos, para descrever a cadeia de relações que se estabelecem entre os indivíduos, o que acaba gerando o próprio letramento. Isto é, à medida que acontecem as interações interpessoais, novas práticas de letramento tendem a surgir, como é o caso dos avanços tecnológicos, que requerem cada vez mais novos saberes dos indivíduos. Se é pela interação que as práticas de letramento se efetivam e, até mesmo, surgem, Kleiman (2007) estabelece uma ligação entre a prática social e o ensino de gênero: “A prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade.” (KLEIMAN, 2007, p. 8).

Levando em consideração as palavras de Kleiman (2007) e, sobretudo, os princípios do PDG, podemos dizer que o objetivo do dispositivo de ensino aqui abordado é fazer com que o gênero trabalhado em sala de aula tenha vínculo com a prática social dos alunos.

Adiante, temos o quarto pilar que também está intimamente ligado à concepção de linguagem como interação e que reflete uma das principais diferenças entre o PDG e a SD, o conceito de *leitura*. No PDG, o ensino da leitura passa a ter o mesmo grau de importância atribuído à produção textual, visto que as práticas de leitura e de escrita contribuem igualmente para o letramento dos alunos. A leitura é equiparada à escrita por ser entendida como uma ação privilegiada em que o sujeito, enquanto leitor, responde ao texto com uma *atitude responsiva ativa* (estabelecendo um diálogo com o texto). Guimarães e Kersch (2012) ao tratarem desse assunto, assinalam que, no PDG, a leitura do não verbal também deve ser incluída. Na verdade, dentro dos princípios basilares do PDG, a leitura está intimamente relacionada ao pilar do letramento.

A abordagem proposta, entretanto, difere completamente de atividades muitas vezes realizada na sala de aula tradicional, em que a leitura serve apenas como uma etapa anterior a alguma produção textual. Ainda, em alguns casos, a definição de leitura se reduz às seguintes habilidades: saber realizar a leitura de forma silenciosa e alcançar uma leitura vocalizada e entoada. Partindo da premissa já desenvolvida nesta seção, de que a leitura e a escrita são práticas sociais, a leitura não pode ocupar um papel acessório no ensino de língua materna. Ler e compreender, estabelecer um diálogo com o texto, com outros sujeitos são ações

que não podem deixar de ser levadas em conta na sala de aula. Sobre a atitude responsiva ativa, Bakhtin (2011) argumenta que:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271).

O quinto e último pilar que sustenta o PDG é o conceito de *análise linguística*. A adoção do termo análise linguística não é por acaso, pois o que se pretende, no PDG, é propriamente uma reflexão sobre a língua, propondo um ensino comprometido com a análise do funcionamento de aspectos linguísticos empregados no(s) gênero(s) de texto trabalhado(s) durante o projeto.

Ao escolher como um de seus pilares a análise linguística, o PDG tenta romper com uma prática ainda presente nas aulas de língua materna, a qual reduz o trabalho com os componentes linguísticos a exercícios mecânicos de, por exemplo, preencher lacunas com os pronomes demonstrativos, circular ou sublinhar os adjetivos nas frases, retirar do texto dois verbos e assim por diante. Da mesma forma, com a proposta do PDG, as atividades voltadas aos aspectos linguísticos não são estanques e isoladas, pois o que determina o foco do estudo linguístico é o gênero textual a ser trabalhado e produzido, além de o domínio que os alunos têm dele, domínio este percebido pelo professor na produção inicial feita pelo aluno.

Outro argumento que reforça a necessidade de um ensino pautado na análise linguística é trazido por Santos (2016). A autora ressalta que as atividades tradicionais, aquelas que envolvem a identificação de classes gramaticais e definições de funções sintáticas, por exemplo, não traduzem o papel que, de fato, os componentes linguísticos desempenham no funcionamento da língua e na interação entre os falantes.

Foge-se da concepção tradicional de que a linguagem é a expressão do pensamento, ou nas palavras de Travaglia (1996, p. 21),

[...] as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.

Esta concepção, que tem como princípio o fato de que a base única que deveria guiar o ensino é a gramática tradicional, tem repercussões importantes e

acabou provocando o que Perfeito (2005) chama de ensino fundamentado na extração ou, em suas palavras:

[...] o ensino de língua enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico. O eixo da progressão curricular e dos manuais didáticos são os itens gramaticais. (PERFEITO, 2005, p. 29).

Nessa perspectiva, a prática de leitura é usada apenas para extrair informações. Lamentavelmente, essa concepção ainda está presente na grande parte das salas de aula. Por isso, a necessidade de tornar claro o pilar da análise linguística, mediante o qual se foge das práticas extrativistas (retire do texto um substantivo). Tem-se, ao contrário, presente a concepção de que há elementos linguísticos essenciais para que a produção de um texto de determinado gênero ocorra e permita que seja compreendido. Assim, valoriza-se o ensino de elementos que possam ajudar a estrutura composicional do gênero e até seu estilo composicional.

Para exemplificar esse ponto, pouco explorado como tal, no PDG que desenvolvemos sobre o gênero panfleto e do qual falaremos a seguir, exploramos o uso do modo imperativo, como uma forma de sugerir, de prescrever (em frases do tipo: Escove os dentes todos os dias) (BARTIKOSKI, 2013). Trata-se de um uso que não reflete uma ordem, pois o ouvinte pode ou não fazer o que o falante sugere ou prescreve. Além disso, há uma questão relacionada ao tempo, já que as orientações dadas, as prescrições, só se realizarão em data futura e não imediatamente. No contexto dos panfletos, existe ainda o imperativo associado ao infinitivo, pois muitos desses textos trazem verbos no infinitivo com o mesmo valor do imperativo. Como já havíamos verificado, pelas produções iniciais, que os alunos dominavam o uso do infinitivo neste contexto, passamos a trabalhar uma forma linguística que lhe seria equivalente a do imperativo, também bastante frequente nos exemplos que analisamos.

Agora que os pilares do PDG foram explorados nesta seção, passamos para a forma de desenvolvimento desse dispositivo de ensino. Com isso, procuraremos mostrar como o PDG se articula e se desenvolve, desde a sua idealização até a sua execução.

4.3 A FORMA DE DESENVOLVIMENTO DE UM PDG

De acordo com o que discutimos na seção “Dos termos ligados ao quadro do agir docente”, do Capítulo 2, o professor demonstra a sua atorialidade ao assumir a pilotagem de sua sala de aula. A capacidade de saber conduzir o seu projeto de ensino, levando em consideração o contexto escolar e a própria dinâmica da sala de aula, torna esse professor muito mais do que um tarefeiro (aquele que apenas executa uma tarefa pré-determinada) e faz com ele tenha um olhar mais atento ao que acontece ao seu redor e a se questionar: Em quais práticas meus alunos estão envolvidos? Em quais eles precisam se envolver? Tais questionamentos vão ao encontro da proposta do PDG.

O PDG se configura como uma proposta que tem etapas pré-definidas. Isto é, antes mesmo de ser aplicado em sala de aula, há ações anteriores que norteiam o desenvolvimento do projeto. Assim, o primeiro passo é dado pelo professor: inicialmente, ele detecta a prática social na qual os alunos estão inseridos ou necessitam estar; em seguida, seleciona um gênero de texto adequado à prática social, produz o modelo didático do gênero (MDG) e elabora as oficinas, de acordo com o que foi percebido nas produções iniciais e nas dimensões ensináveis do gênero a partir do MDG. Além disso, cabe ao professor a tarefa de contextualizar a proposta do PDG para seus alunos.

Quando em sala de aula, os alunos passam por todo o processo previsto pelo PDG: produção inicial, oficinas, coconstrução da grade de avaliação, leitura extensiva, produção final, reescrita e efetivação do gênero em uma prática social (última etapa do projeto). O que se percebe é que o caminho traçado pelo PDG aumenta ainda mais a interação entre o professor e seus alunos, como é o caso da coconstrução da grade de avaliação, momento em que são pensados os critérios que serão avaliados nas produções textuais e que conta com as intervenções tanto do professor quanto dos alunos.

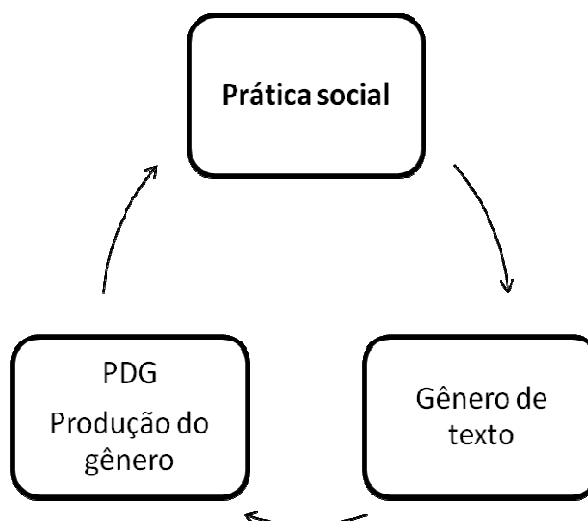
O PDG, conforme já apresentado neste estudo, se apresenta como outra opção metodológica, inspirada na sequência didática, por isso tem a liberdade de avançar como um dispositivo de ensino. A estrutura de base da SD, por exemplo, permanece, mas com ajustes, pois antes mesmo da contextualização da situação de produção, o professor já percorreu um longo caminho: identificou uma prática social, escolheu um gênero e produziu o seu MDG. Vamos a essas etapas.

Inicialmente, temos o fator que desencadeia a realização de um PDG: a *prática social*. O olhar atento do professor ao que acontece com seus alunos é um elemento primordial para detectar as práticas sociais e, nessa ação, certamente desencadeará as práticas de leitura e de escrita, tão necessárias para agir no mundo.

Para exemplificar, podemos citar o PDG desenvolvido com uma turma do 3.º ano do Ensino Fundamental. (BARTIKOSKI, 2013). Por meio de observações, foi possível verificar que alguns alunos se queixavam de dor de dente e, em um contato mais direto com eles, foi percebido que muitos deles, embora ainda crianças, possuíam muitas cáries. Tendo como ponto de partida essa questão, o *gênero* panfleto emergiu de forma natural, pois a proposta do PDG era fazer com que os alunos se conscientizassem da importância da saúde bucal, tudo isso por meio de leituras e pela interação com uma dentista, que visitou a escola. Como o problema identificado na turma não era estrito a ela, mas a outras turmas da escola, o gênero escolhido desempenhou a sua dupla função: foi um *objeto de ensino* - estudado durante a aplicação do projeto - e um *instrumento de comunicação* - a produção dos panfletos permitiu que os conhecimentos partilhados pelos alunos do 3.º ano se estendessem aos demais alunos da escola por meio da distribuição do material pelos próprios alunos.

A relação entre o Projeto Didático de Gênero e a prática social pode ser entendida como um ciclo. No PDG, o gênero de texto escolhido deve estar a serviço da prática social na qual a turma está inserida ou que deseja se inserir e, após seu estudo sistematizado e a sua produção, ele retorna à prática social com a qual se relaciona.

Figura 3 - Representação da relação entre o PDG e a prática social



Fonte: Elaborada pela autora.

Uma etapa posterior à identificação da prática social e à escolha do gênero é a elaboração do modelo didático de gênero. O MDG ajuda a estabelecer as dimensões ensináveis de um determinado gênero de texto e a visualizar as características que o compõe, o que facilita o planejamento do projeto pelo professor. Tratando desse assunto, Guimarães e Kersch (2015, p. 20) ressaltam que: “O modelo didático a servir de base para a transposição didática é o mesmo, mas os elementos que serão trabalhados em sala de aula são diversos.” Em outras palavras, o que determinará como o MDG será explorado na elaboração do projeto em sala de aula é o nível de compreensão da turma, que leva em consideração a idade/série e o próprio diagnóstico após análise da produção inicial. Assim, o mesmo gênero pode ser trabalhado em anos escolares distintos, como aconteceu com a professora, cujo planejamento e desenvolvimento de seu PDG são os objetos de estudo deste trabalho, pois ela trabalhou o gênero autorretrato com seus alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental, escolhendo elementos e características mais *superficiais* do gênero, devido ao nível dos seus alunos; enquanto outra professora acompanhada pelo grupo de pesquisa produziu o autorretrato com alunos do 1.º ano do Ensino Médio, obviamente com uma abordagem bem mais aprofundada do gênero.

Conforme apontam Almeida e Carnin (2015, p. 34),

[...] o modelo didático é essencial para a transposição didática, que é o conjunto de medidas para transformar os conhecimentos teóricos sobre o gênero textual em objeto de ensino.

Assim, o MDG contribui para transpor os conhecimentos teóricos – os subsídios que o professor irá buscar em materiais que tratem do gênero do seu interesse -, tornando-os objetos de ensino, aqueles que irão para sala de aula e instrumentalizarão os alunos no momento da produção textual.

Com o MDG já definido, é hora do professor iniciar a aplicação do PDG. Nessa fase, o primeiro movimento é o de *apresentação da proposta*, quando o professor conversará com a turma sobre a prática social detectada, o gênero de texto escolhido e a sua circulação depois de produzido. Dessa forma, ficará muito mais fácil para os alunos compreenderem a proposta do professor. Em seguida, os alunos entram em cena, embora já tenham tido um papel decisivo bem no início: determinar a prática social, mas, agora, até a chegada à versão final do gênero, eles percorrem um grande e desafiador caminho. O desenvolvimento do Projeto Didático de Gênero segue uma estrutura de base que consiste em:

- a) *produção inicial*: serve como um diagnóstico, porque permite ao professor enxergar as dificuldades encontradas pelo aluno na produção de um determinado gênero de texto. Vale lembrar que, nessa etapa, o aluno produz um texto pertencente ao gênero indicado pelo professor, sem ter recebido qualquer tipo de informação acerca de suas características;
- b) *oficinas*: são concebidas a partir dos problemas detectados na produção inicial. Nelas, o tema do PDG é abordado através de leituras que ampliam o conhecimento temático e o repertório linguístico dos alunos, ajudando-os na produção de textos. Dentro das oficinas, o professor pode inserir uma *leitura extensiva*, isto é, leitura de textos maiores que venham fornecer subsídios para o trabalho desenvolvido, podendo estar focada no tema do projeto ou no gênero. Da mesma forma, durante as oficinas, o professor deve propor atividades de análise linguística, abordando nelas aspectos linguísticos que são essenciais para o desenvolvimento do gênero trabalhado no PDG. Assim se propõe um estudo no qual certos aspectos linguísticos entram como elementos necessários para a produção do gênero e não como ponto principal;
- c) *grade de avaliação*: coconstruída em sala de aula com a participação dos alunos e do professor, a grade de avaliação esclarece quais são os aspectos que serão avaliados na produção textual. A elaboração desse instrumento é realizada ao longo do PDG, auxiliando tantos os alunos

quanto o professor: à turma permite retomar os aspectos estudados do gênero e ao professor auxilia na verificação do aprendizado dos discentes até aquele momento. A grade possibilita diversas formas de avaliação, como a autoavaliação do aluno, a avaliação dos pares (os alunos avaliam as produções uns dos outros) e a própria avaliação do professor;

- d) *produção final*: revela o que os alunos aprenderam no decorrer das oficinas. Sua avaliação é baseada na grade de avaliação e é realizada pelo professor e/ou colegas e pelo próprio aluno, produtor do texto;
- e) *reescrita*: caso algum aspecto da grade de avaliação do gênero ainda não tenha sido contemplado a contento na produção final, o aluno pode, com a reescrita, revisá-lo.

Depois de todo esse percurso, o gênero de texto estudado durante o PDG retorna à prática social, cumprindo o seu papel que é o de comunicar.

Em se tratando da aprendizagem, há uma preocupação com o processo individual, à medida que se acompanha a evolução de cada um dos aprendizes. A proposta delimita muito bem o ponto de partida e de chegada dos alunos, dentro de sua individualidade. Em outras palavras, ao término do projeto, cada aluno vai ser avaliado não apenas em torno das aprendizagens demonstradas na produção final, mas, sim, pelo conhecimento adquirido a partir da produção inicial. Com isso, fica clara a importância da comparação entre a produção inicial e final para medir o grau de leitura e escrita adquirido pelos alunos ao longo do PDG.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é dedicado à apresentação dos procedimentos metodológicos em que esta pesquisa está embasada. Como o nosso foco analítico está voltado para a análise de um PDG, através do trabalho do professor, sob a ponto de vista de como o professor prescreve e, depois, realiza/concretizada tais prescrições nas interações com seus alunos, a análise dos dados se dará de forma qualitativa. Seguindo esse objetivo, para a coleta de dados utilizamos, de forma combinada, duas técnicas apresentadas por Silverman (2009): análise de textos e gravações em áudio e vídeo, sendo que esta última é complementada com as transcrições ortográficas de interação em sala de aula. Segundo o autor já referido, a escolha das técnicas pelo pesquisador é muito importante, pois, quando escolhida a técnica ou, ainda, duas ou mais de forma combinada, o escopo da pesquisa é delimitado, o que auxilia no tratamento dos dados e no foco de análise.

Antes da descrição de como será a análise, faremos a apresentação do contexto da pesquisa, isto é, dos dados, da escola, da professora e da turma. Em seguida, passaremos para a proposta de análise que, entre outras coisas, mostrará como será feita a articulação entre o trabalho da professora e a os pilares do sustentam a proposta do PDG.

5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, é esclarecido o contexto da pesquisa: como os dados foram gerados e as motivações que nos levaram a escolher a professora Ana como participante da pesquisa. Também são apresentadas a escola, a professora e a turma em que o PDG foi desenvolvido, além do planejamento da professora, que também será analisado.

5.1.1 Os Dados

Durante os quatro anos de duração do projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”, oito escolas da rede municipal abriram suas

portas para que os bolsistas de iniciação científica gravassem a aplicação dos Projetos Didáticos de Gênero, realizados por professores nelas atuantes.

A cada aula gravada, os vídeos eram armazenados em um computador de acesso restrito ao grupo de pesquisa, sendo, em seguida, catalogados a fim de que pudessem servir como fonte de dados para futuras pesquisas.

Devido ao fato de o banco de dados possuir um número considerável de aulas filmadas de diferentes docentes, uma professora foi selecionada para fazer parte desta pesquisa. Ela foi escolhida com base nos seguintes critérios: ser assídua às reuniões semanais do grupo de pesquisa, ter tido todas as suas aulas e desenvolvimento do PDG gravadas, além de ter disponibilizado tanto o seu planejamento quanto as produções iniciais e finais dos alunos para estudo, previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos professores participantes.

Além das próprias gravações, é dado deste trabalho o planejamento do Projeto Didático de Gênero produzido pela professora.

5.1.2 A Escola

A escola onde o PDG foi desenvolvido está localizada no bairro Canudos, o bairro mais populoso de Novo Hamburgo. Essa localidade é muito importante para a economia do município, pois lá estão concentradas várias empresas de pequeno e médio porte, além de comércios.

No entorno da escola, há uma zona comercial bem forte, com muitas lojas, farmácias e supermercados. Como o bairro é grande, há uma expressiva diferença entre os níveis socioeconômicos dos moradores; cortado por avenidas, é possível verificar que algumas delas iniciam em zonas residenciais valorizadas e terminam em vilas, em que, nem mesmo, há água encanada e luz elétrica regular. Dada a discrepância socioeconômica de Canudos, o bairro possui altos índices de violência, geralmente concentrados nas zonas mais pobres. Todo esse panorama se reflete na escola, uma vez que, nesse espaço, estudam desde alunos que vivem em extrema pobreza até aqueles que têm um poder aquisitivo elevado.

A escola é a maior da rede municipal, atendendo desde a faixa etária 5 (Educação Infantil) até o 9.º ano, além de contar com a Educação de Jovens e Adultos - EJA, na modalidade Ensino Fundamental, à noite. Por comportar muitas

turmas, a estrutura física da escola possui diferentes espaços para o uso dos alunos: uma biblioteca, uma cozinha, um laboratório de informática, uma quadra coberta e outra ao ar livre, além de uma pracinha para os alunos menores.

Segundo o relato da professora Ana, a escola foi decisiva para o tema do PDG sobre o gênero de texto autorretrato. Tudo começou devido à exoneração da diretora da escola, na época, e à transferência de duas vice-diretoras, a partir de um Procedimento Administrativo Disciplinar instaurado pela Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, sob a alegação de que houve falhas na aplicação de recursos financeiros na escola, o que, conseqüentemente, fez com que uma nova equipe diretiva assumisse. Em meio a tantos acontecimentos, muitos alunos ficaram chocados, perdendo a sua identidade enquanto alunos daquela escola. Além disso, a própria equipe diretiva precisava conhecer quem era o seu alunado e, assim, a professora teve a ideia de propor a produção do autorretrato.

Produzir o autorretrato na turma, então, cumpriria duas funções: tendo a professora como escriba, ele seria utilizado no conselho de classe do segundo trimestre, para que os professores, a orientadora e a coordenadora pedagógica pudessem conhecer melhor as crianças e, em seguida, o autorretrato seria anexado junto aos boletins. Dessa maneira, os pais ou responsáveis poderiam perceber a forma como cada criança se via.

5.1.3 A Professora

A professora Ana (nome fictício) tinha 36 anos à época da geração de dados e atuava há mais de 15 anos na profissão. Desde 2010, era servidora do município de Novo Hamburgo e sempre trabalhou na mesma escola com alunos dos anos iniciais. No turno inverso, era professora de Educação Infantil da rede municipal de outra cidade da região metropolitana de Porto Alegre.

Formada primeiramente no Curso Normal, a professora Ana, em 2009, graduou-se em Pedagogia – Habilitação em Gestão e Supervisão dos Processos Educativos e, posteriormente, especializou-se em formação de docentes e de orientadores acadêmicos na modalidade educação a distância.

No ano de 2013, participou da formação continuada oferecida pelo projeto, uma vez que, pelo interesse despertado nos professores dos anos iniciais, esse público passou a integrar a comunidade de indagação, além dos professores de

língua portuguesa, alvo inicial do projeto de pesquisa. Devido ao seu empenho e dedicação, Ana, em 2014, no último ano do projeto, passou a fazer parte do grupo de pesquisa como professora pesquisadora. Durante esse período, ela desenvolveu dois PDGs, um sobre o gênero autorretrato e outro sobre cartaz.

5.1.4 A Turma

A turma na qual as gravações em vídeo ocorreram era um 1º ano do Ensino Fundamental. Ao todo, eram 22 alunos, sendo 9 meninas e 13 meninos, todos com idade entre 6 e 7 anos. O grupo era muito receptivo e curioso, sempre pronto para questionar e interagir com a professora.¹ Como em todas as salas de aula, naquela também havia uma grande heterogeneidade: alguns alunos tinham ainda dificuldades em reconhecer o alfabeto e realizar atividades simples como enumerar ações, contar pequenas histórias etc., já outros conseguiam ler pequenas palavras ou, até mesmo, ler e produzir textos, como aconteceu com uma menina da turma que, antes da metade do ano letivo, já estava alfabetizada.

A sala de aula era espaçosa, tanto que os alunos sentavam em pequenos grupos. Nas paredes, havia muitos cartazes e, nas estantes, jogos e livros ao alcance das crianças. Durante a realização do projeto, vários espaços da escola foram utilizados: a sala de aula (local onde a maioria das atividades e as rodinhas de conversa aconteceram); o laboratório de informática (local reservado para os alunos assistirem a vídeos), a biblioteca e a sala de recursos (ambiente que serviram de refúgio para as produções do autorretrato, uma vez que essas foram realizadas individualmente).

5.2 PROPOSTA DE ANÁLISE

A análise do desenvolvimento do PDG terá como base o trabalho da professora, abrangendo três das quatro dimensões do trabalho docente trazidas por Bronckart (2006), sendo elas: *trabalho prescrito*, *real/concretizado* e *interpretativo pelos observadores externos*. A partir da primeira e da segunda dimensão, será possível comparar o planejamento de um Projeto Didático de Gênero e a sua

¹ Os detalhes aqui relatados sobre a turma são oriundos das minhas observações, uma vez que, enquanto fui bolsista de iniciação científica, filmei praticamente todas as aulas da professora Ana, conhecendo, assim, os seus alunos.

execução. Quanto à análise, pode-se dizer que ela vai ao encontro da quarta dimensão do trabalho do professor, *trabalho interpretativo pelos observadores externos*, pois este estudo cumpre essa função.

5.2.1 Os Dados Disponíveis para Análise

Como já mencionamos neste capítulo dedicado à metodologia, os dados aqui analisados são de duas ordens: para a análise do trabalho prescrito, contamos com o planejamento do PDG produzido pela professora Ana, e, para termos acesso ao seu trabalho real/concretizado, recorreremos ao banco de dados do projeto, que possui todas as gravações em vídeo das aulas em que a professora Ana desenvolveu o seu PDG.

Para que fosse possível comparar o trabalho prescrito e o real/concretizado, foram assistidas, várias vezes, todas as aulas, que totalizavam dez horas de gravação.

Por contarmos com um acervo extenso, antes de elencarmos as categorias de análise, optamos pela elaboração de um quadro síntese, que cumpre a função de apresentar os dados com os quais iremos trabalhar, servindo, dessa forma, como suporte para a análise detalhada do trabalho da professora Ana. Como mostraremos no decorrer da análise, há algumas diferenças entre o prescrito e realizado. Normalmente, poderia se pensar em impedimentos que não permitissem a realização das tarefas propostas. Porém, temos um quadro que nos mostra o contrário, ou seja, o quanto além do prescrito vai a professora quando realiza seu agir.²

Quadro 3 - Síntese comparativa entre o trabalho prescrito e o real/concretizado da professora Ana

(continua)

Elementos que antecedem o PDG	Trabalho prescrito	Trabalho real/concretizado
Motivação para o projeto	Necessidade da nova equipe diretiva de conhecer os alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental.	Necessidade da nova equipe diretiva de conhecer os alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental.
Gênero textual	Autorretrato	Autorretrato

² Embora tenhamos diante de nós um excelente material que mostra a distância, as lacunas, entre o trabalho prescrito e o real, entendemos que a análise e reflexão sobre suas causas, tendo em vista os limites e prazos de uma dissertação de mestrado, não serão abordadas no presente estudo.

(continuação)

Etapas do PDG	Trabalho prescrito	Trabalho real/concretizado
Contextualização da proposta	Não há uma descrição de como a contextualização da proposta será feita.	Ocorre no primeiro dia de aplicação do PDG, antes dos alunos realizarem a produção inicial. Além disso, no segundo dia de trabalho, a professora delimita junto aos alunos a situação de comunicação.
Produção inicial	Cada aluno, individualmente, faria o seu autorretrato tendo a professora como escriba.	Um por um, os alunos se dirigiram à biblioteca para a produção do autorretrato, tendo a professora como escriba.
Oficinas	Total de cinco oficinas.	Total de oito oficinas.
	<p>Oficina 1: Apresentação do autorretrato pintado por Van Gogh. Os alunos deveriam observar as características apresentadas pelo pintor em sua obra (a forma de representar a si mesmo). Na sequência, os alunos fariam os seus autorretratos artísticos, munidos de suas fotografias.</p>	<p>Oficina 1: Apresentação de dois autorretratos: o primeiro da Palhacinha Marronzinha e o segundo do pintor Van Gogh. A professora concentrou as perguntas no segundo autorretrato, perguntando quais eram as características físicas do pintor. Em seguida, munidos de suas fotos, os alunos produziram os autorretratos artísticos.</p>
	<p>Oficina 2: Os alunos deveriam listar oralmente as características físicas que perceberem em sua foto e no autorretrato artístico produzido, a fim de que a professora pudesse registrar.</p>	<p>Oficina 2: Os alunos fizeram uma rodinha e a professora distribuiu os autorretratos feitos no último encontro, com o intuito de cada um descrever oralmente as suas características físicas. A professora realizou a anotação dos comentários de cada aluno.</p>
	<p>Oficina 3: Os alunos deveriam desenhar em uma folha <i>as coisas que mais gostam e as que não gostam de fazer na escola, além das coisas que os deixam alegres e tristes</i>. Depois eles iriam apresentar os desenhos aos colegas, explicando o que foi desenhado.</p>	<p>Oficina 3: Os alunos receberam uma folha dividida em quatro partes e precisaram desenhar <i>as coisas que mais gostam e as que não gostam de fazer na escola; e as coisas que os deixam alegres e tristes</i>. Depois eles apresentaram e explicaram os desenhos aos colegas.</p>
	<p>Oficina 4: Conversa a partir de dois vídeos assistidos. Em um segundo momento, a professora leria o texto “Autorretrato aos 56 anos”, escrito por Graciliano Ramos. A partir dessa leitura, a professora conversaria sobre as características trazidas pelo autor, além de destacar o uso da terceira pessoa.</p>	<p>Oficina 4: Os alunos assistiram a dois vídeos no laboratório de informática: um de uma música chamada Autorretrato e outro de um autorretrato em formato digital. Na sala de aula, a professora explorou mais o segundo vídeo assistido, questionando que elementos apareciam naquele autorretrato e como eles poderiam aparecer no autorretrato que seria produzido pelos alunos.</p>

(continuação)

Etapas do PDG	Trabalho prescrito	Trabalho real/concretizado
Oficinas	<p>Oficina 5: Consistiria na leitura de dois autorretratos produzidos por alunos do 1.º ano do ensino médio. Em seguida, seria abordado como as características dos alunos são trazidas nos textos, e as características de um texto escrito em primeira pessoa (uso dos verbos).</p>	<p>Oficina 5: A professora entregou para cada aluno duas fichas: uma vermelha e outra verde. Em seguida, explicou que leria alguns adjetivos como: bonito, feio, alto etc. e disse que se o aluno se encaixasse naquela característica deveria levantar a ficha verde e, caso não se encaixasse, deveria levantar a vermelha.</p>
	<p><i>Não havia, no planejamento, previsão de outras oficinas, que acabaram se concretizando, como se vê ao lado.</i></p>	<p>Oficina 6: A professora transcreveu em um papel pardo uma produção inicial de um aluno da turma. Leu para os alunos o texto e questionou se havia a repetição de algumas palavras, os alunos foram dizendo que sim e, a partir disso, a turma reescreveu a produção inicial.</p>
		<p>Oficina 7: Para iniciar a leitura do livro “O Chapeuzinho Amarelo”, que narrava a história de uma menina muito medrosa, a professora levou um bolo para a sala de aula e pediu para os alunos lerem o que estava escrito em cima dele: “LOBO”, fazendo uma brincadeira com as sílabas “LO” e “BO”, que também formam a palavra “BOLO”. Depois da leitura, a professora perguntou aos alunos do que eles tinham medo e, em seguida, todos comeram o bolo.</p>
		<p>Oficina 8: A professora leu dois autorretratos produzidos por alunos do 1.º ano do ensino médio. Em seguida, abordou como as características dos alunos são trazidas nos textos, e as características de um texto escrito em primeira pessoa (uso dos verbos).</p>
Leitura extensiva	Há apenas o link que remete ao livro. Não é determinado quando e nem a leitura extensiva ocorreria.	A leitura extensiva deu origem à oficina 7.
Grade de avaliação	Só aparece a grade de avaliação, sem uma articulação entre ela e a produção textual dos alunos.	Depois da oficina 8, a professora leu os critérios de avaliação que julgava serem importantes para avaliar o autorretrato produzido pelos alunos. Na sequência, a turma apontou itens que também julgava importantes e a professora os inseriu na grade de avaliação.

(conclusão)

Etapas do PDG	Trabalho prescrito	Trabalho real/concretizado
Produção final	Escrita de um autorretrato, tendo a professora como escriba.	Um por um, os alunos se dirigiram à sala de recursos da escola para produzirem o autorretrato. A professora foi a escriba também na produção final.
		Antes da reescrita, a professora chamou cada aluno para fazer a avaliação da produção final. Com a grade de avaliação em mãos, o aluno ouvia atentamente o seu autorretrato, lido pela professora, e pintava, na grade, a opção mais coerente com o seu texto.
Reescrita	A professora lia o autorretrato para o aluno, para que ele pudesse reescrevê-lo, tendo novamente a professora como escriba.	A professora optou por fazer a reescrita oralmente, retextualizando a sua proposta original.
Circulação do gênero	Já na justificativa do projeto, a professora havia destacado que o autorretrato seria lido no conselho de classe dos alunos e os pais o receberiam anexado ao boletim.	Na oficina 1, a professora enfatiza que o autorretrato será lido no conselho de classe e também será anexado ao boletim para que os pais também possam ler. Não tivemos retorno quando à efetiva circulação do gênero.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos dados apresentados no quadro acima, pretendemos analisar com mais profundidade o planejamento da professora e, em seguida, a execução da proposta, tendo como categorias de análise os pilares que sustentam o PDG: linguagem como interação, gênero textual, letramento e prática social, leitura e análise linguística.

5.2.1.1 O Projeto Didático de Gênero Autorretrato

Antes do desenvolvimento do PDG, cada professor deveria apresentar o planejamento do seu projeto na reunião semanal do grupo de pesquisa, amparado pelo modelo didático do gênero que seria estudado. Da mesma forma, era solicitada uma pequena caracterização do gênero, além de uma justificativa que pautasse a sua escolha, com base em uma prática social.

O PDG analisado, de acordo com o plano de aula da professora Ana, possuía cinco oficinas, além de contemplar as produções iniciais e finais, uma leitura

extensiva e a reescrita. No Quadro 4, temos o planejamento do PDG sobre o gênero autorretrato, disponibilizado pela professora, que representa o seu trabalho prescrito.

Quadro 4 - Planejamento da professora

(continua)

Projeto Didático de Gênero – Autorretrato

Segundo Costa (2012), um autorretrato é: “descrição (v.) escrita ou falada, real ou fictícia, que se faz de si próprio, com características conceituais, físicas ou psicológicas” (COSTA, 2012, p.46).

Mais comum entre os artistas, o autorretrato que aparece na pintura e na escultura também está presente na literatura. Serve como um espelho que revela marcas mais nítidas do próprio “artista”, nem sempre representa uma imagem real, podendo mostrar como o criador se vê.

A partir do autorretrato, o artista reflete sua imagem, sua personalidade, seus valores, sua época e sua maneira de ver o mundo.

Prática social: O autorretrato feito pelos alunos, tendo a professora como escriba, será utilizado no Conselho de Classe do Segundo Trimestre para que professores, orientadora e coordenadora pedagógica possam conhecer mais as crianças. Além disso, será anexado junto ao boletim dos alunos. Dessa maneira, os pais ou responsáveis poderão compartilhar com as crianças a forma como cada um se vê.

Produção Inicial: Iniciarei com a proposta de que cada aluno faça seu autorretrato, tendo a professora como escriba. Este trabalho será feito individualmente.

Oficina 1: A professora levará um dos autorretratos feitos pelo artista Van Gogh para ser explorado com as crianças. A educadora questionará o que estão vendo e como é esta pessoa que está retratada ali, se conseguimos ver como é seu cabelo, seus olhos e se ela é gorda ou magra, por exemplo. Também poderíamos falar sobre a roupa que veste e se está feliz ou triste.

As crianças, então, farão um autorretrato artístico a partir de uma foto sua, utilizando os materiais disponíveis: lápis, lápis de cor, canetinhas e giz de cera.

Oficina 2: As crianças listarão oralmente as características físicas que perceberem em sua foto e no autorretrato visual que fizeram, para que a professora as registre.

Oficina 3: Cada aluno registrará com desenhos, em folha de ofício, as coisas que mais gostam e as não gostam de fazer na escola, o que os deixam tristes e o que os deixam alegres.

Os alunos apresentarão os desenhos feitos, dizendo aos colegas suas características que foram registradas no desenho.

Projeto Didático de Gênero – Autorretrato

Oficina 4: Vídeo 1: https://www.youtube.com/watch?v=HboOL-3B_y0 - Conversa sobre o que fala a música do vídeo.

Vídeo 2: https://www.youtube.com/watch?v=M_3ZwJQNHwc - Conversa sobre o autorretrato apresentado, o que a pessoa fala de si no vídeo (lugar onde estuda, por exemplo).

Posteriormente a professora irá ler o autorretrato de Graciliano Ramos (Autorretrato aos 56 anos). A professora conversará sobre as principais características trazidas pelo autor. Também destacará que, nesse caso, o autor traz suas características em terceira pessoa.

Oficina 5: Leitura de dois autorretratos de alunos de primeiro ano do ensino médio. Conversa sobre as características trazidas nos textos e as características de linguagem de um texto feito em primeira pessoa. Como falamos? Como utilizamos os verbos?

Produção final: Escrita de um autorretrato, tendo a professora como escriba.

Avaliação (Grade de avaliação):

Cada questão será respondida de acordo com a seguinte legenda:

Verde: sim Vermelho: não

() FALEI DE MINHAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS (COR E CUMPRIMENTO DO CABELO, COR DOS OLHOS, ALTURA...)?

() FALEI DO QUE GOSTO OU NÃO GOSTO?

() FALEI DE ALGUMAS DE MINHAS PREFERÊNCIAS?

() USEI AS PALAVRAS ADEQUADAS AO FALAR DE MIM?

Reescrita: Após leitura de seu texto, realizada pela professora, cada aluno irá reescrevê-lo, tendo a professora como escriba.

Leitura extensiva: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eu000004.pdf>

Fonte: Ana (2013).

5.2.2 Os Pilares do PDG Como Categorias para a Análise do Trabalho da Professora Ana

Tendo em vista o *corpus* desta pesquisa – planejamento da professora e vídeos gravados em aula durante a aplicação do PDG sobre o gênero autorretrato - optamos pela análise do trabalho da professora nessas duas dimensões, tendo

como categorias de análise os pilares do PDG. Como os mesmos já foram desenvolvidos no item 4.2, neste momento optamos por delimitar como tais critérios irão guiar a análise dos dados.

Em primeiro lugar, temos o conceito de *linguagem como interação*. Para verificarmos se há indícios linguístico-discursivos de um trabalho orientado para essa noção, no planejamento, buscaremos *pistas* que nos levem a compreender se, nessa etapa de seu trabalho, Ana já pressupõe a interação inerente à sala de aula como, por exemplo, inserindo notas de comentário e perguntas a serem feitas aos alunos e, ainda, como prevê o tratamento de questões linguísticas, se situa o seu PDG em uma determinada situação de comunicação e delimita as dimensões ensináveis do gênero autorretrato. Já no trabalho real/concretizado, tomaremos como base a prática do revozeamento³ (CONCEIÇÃO; GARCEZ, 2005), a fim de verificar se as interações em sala de aula se encaminham para essa perspectiva, mais ligada à construção conjunta do conhecimento a partir da relação estabelecida entre professor-aluno.

O segundo critério diz respeito ao *gênero de texto*. Como a concepção de linguagem como interação está estritamente alinhada ao ensino de gêneros, nessa etapa, verificamos como conteúdo temático, estilo e estrutura composicional (BAHKTIN, 2011) do gênero autorretrato aparecem em ambas as dimensões do trabalho de Ana. Procuraremos verificar se a professora apresenta questões de elaboração sócio-histórica do gênero, bem como sua relação com/em diferentes esferas sociais. Tudo isso, sem perder de vista a escolha feita pela professora com relação às dimensões ensináveis do gênero presentes no MDG, uma vez que o contexto de aplicação do PDG é bem específico: uma turma do 1.º ano do Ensino Fundamental com a grande maioria dos alunos ainda não alfabetizada.

Outro grande pilar que sustenta o PDG é o *letramento*. Essa terceira categoria engloba todo o processo do dispositivo de ensino, pois ele contempla o envolvimento dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita. No planejamento e na execução do projeto, buscaremos a presença de elementos que possam contribuir para o letramento dos alunos. No bojo do conceito de letramento, temos a *prática social*. Tomando como base a pergunta que norteia o trabalho com o PDG: *por que estou ensinando o que estou ensinando a estes alunos?* (GUIMARÃES; KERSCH, 2015), nos deteremos na prática social que originou o trabalho com o

³ Este conceito está ligado a padrões de fala-em-interação em sala de aula. Para saber mais, ver a seção 5.2.2.

gênero autorretrato, a fim de verificar como essa prática foi percebida e incorporada no trabalho da professora Ana. Além disso, como vamos utilizar transcrições de fala, teremos acesso a interações que podem nos revelar, inclusive, se os alunos compreenderam o contexto da proposta de produção do gênero autorretrato.

Os dois últimos conceitos que integrarão nossas categorias de análise são a *leitura* e a *análise linguística*. No primeiro item, verificaremos se a professora atribui à leitura o mesmo grau de importância da escrita, um ponto muito forte do PDG e que o diferencia das sequências didáticas. Da mesma forma, não há como deixarmos de verificar se a(s) atividade(s) de leitura proposta(s) pela professora permitiram aos alunos, leitores do texto, uma *atitude responsiva ativa*, de acordo com Bakhtin (2011) e Volochinov (2006). Buscaremos, assim, indícios que possam mostrar se há espaço para que os alunos reflitam sobre a leitura, atribuindo a ela sentido e, assim, resignificando-a. Quanto à análise linguística, verificaremos a presença ou não de uma oficina dentro do PDG que venha a contemplar aspectos linguísticos pertinentes ao gênero trabalho, o autorretrato. Além disso, se esse aspecto for contemplado no projeto, observaremos como se dá a proposição das atividades, tendo em vista o(s) elemento(s) linguístico(s) explorado(s) e a faixa etária dos alunos.

Na tentativa de ilustrar melhor as categorias de análise e os critérios que as compõem, criamos o quadro abaixo.

Quadro 5 - Resumo das categorias de análise

(continua)

CATEGORIA DE ANÁLISE	CRITÉRIOS CONSIDERADOS
Linguagem como interação	O planejamento e a sua concretização na sala de aula enfatizam o princípio dialógico da linguagem, isto é, levam em consideração que a compreensão de conceitos é coconstruída pelos interlocutores, ou seja, ocorre na interação?
	Tal perspectiva perpassa todo o planejamento ou há momentos em que o interlocutor está excluído?
	Na sala de aula, a professora se vale dos conceitos trazidos pelos alunos e os incorpora à sua fala (revozeamento)?
Gênero de texto	A professora consegue (re)construir o contexto sócio-histórico em que o gênero trabalhado está presente, estabelecendo relação com as esferas sociais nas quais ele circula?
	Quanto às dimensões ensináveis do gênero autorretrato, a professora levou em consideração o seu contexto de ensino: alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental?
	Que dimensões ensináveis do gênero foram privilegiadas pela professora?
	A professora deixou claro o contexto no qual o texto produzido circulará?

(conclusão)

CATEGORIA DE ANÁLISE	CRITÉRIOS CONSIDERADOS
Letramento e Prática social	Em que medida, no planejamento e na execução do projeto, encontramos a presença de elementos que possam contribuir para o letramento dos alunos?
	Foram privilegiadas atividades voltadas para o contexto de produção do gênero e sua relação com uma dada prática social?
	A prática social que originou o trabalho com o gênero autorretrato foi detalhada no planejamento e incorporada no trabalho da professora Ana?
	Durante o desenvolvimento do projeto, como os alunos foram envolvidos na prática social proposta para a produção do gênero autorretrato?
Leitura	A professora atribui à leitura o mesmo grau de importância que atribuiu à produção escrita?
	A(s) atividade(s) de leitura proposta(s) pela professora permitem(iram) aos alunos uma atitude responsiva ativa? De que forma?
	As leituras efetivadas promoveram diálogo, serviram ao desenvolvimento do letramento dos alunos?
Análise linguística	Há oficinas que contemplam os aspectos linguísticos inerentes ao gênero autorretrato? (Essa atividade foi proposta para promover reflexão(ões) sobre o uso da língua? Isto aconteceu na concretização da atividade?)
	De que forma as atividades de análise linguística foram propostas, tendo em vista a faixa etária dos alunos?

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2.2.1 Fala-em-Interação em Sala de Aula

Depois de concluído o seu planejamento, o professor coloca-o em prática em sala de aula. Nesse ambiente, o trabalho autoprescrito ou planejado toma corpo por meio das interações entre professor-alunos. Dessa forma, para que consigamos ter acesso ao que realmente acontece em sala de aula, é necessário analisarmos as interações que ocorrem nesse ambiente (GUIMARÃES; DREY; CARNIN, 2012), principalmente porque determinados padrões conversacionais podem revelar se o professor em seu agir orienta-se para a noção de linguagem como interação.

Para tanto, recorreremos à Sociolinguística Interacional, mais detidamente nos que se refere à estrutura conversacional da fala-em-interação. Tendo a sala de aula como cenário, levaremos em consideração a sequência triádica Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) e a prática do revozeamento.

Longe de ser a estrutura conversacional adotada em falas cotidianas, a sequência IRA atua no âmbito institucional, mais precisamente o da sala de aula. De

acordo com Garcez (2006), a fala-em-interação no ambiente escolar se dá por meio de uma sequência previsível:

I – iniciação: turno do professor. Ele faz uma pergunta que, geralmente, já conhece a resposta;

R – resposta: turno do aluno. Ele responde a pergunta, podendo, às vezes, a resposta estar muito atrelada às expectativas do professor;

A – avaliação: turno do professor. Há uma avaliação por parte do professor a partir da resposta do aluno.

A sequência IRA é considerada canônica, uma vez que pode ser percebida na grande maioria das aulas. Ao tratar dessa questão, Garcez (2006) chama a atenção para o fato de que a presença maciça da sequência IRA em sala de aula contribui para a reprodução do conhecimento e não para a produção dele. O professor, nesse caso, faz perguntas apenas para testar o conhecimento dos alunos, a fim de descobrir se eles dominam ou não determinado conteúdo. Da mesma forma, essa abordagem faz com que haja um controle social do aluno, isto é, o professor ao perguntar algo que já sabe, somente com o intuito de avaliar a resposta do aluno, revela uma hierarquia na qual o professor é o único detentor do saber e que só espera de seu aluno uma resposta pronta.

Embora a sequência IRA possa levar à reprodução do conhecimento, não dando a chance ao aluno para expor suas ideias e pensamento, não podemos enxergá-la como inadequada ou digna de ser abolida de sala de aula, uma vez que ela precisa ser vista dentro de um contexto e, algumas vezes, é ela necessária em sala de aula. O que se busca, na verdade, são outros padrões conversacionais que podem auxiliar na sala de aula, como o revozeamento. (GARCEZ, 2006).

O revozeamento apresenta uma perspectiva mais democrática, oportunizando um envolvimento maior do aluno em sala de aula, o que, por sua vez, corrobora com a produção do conhecimento e a formação de um sujeito mais crítico. Conceição e Garcez (2005, p. 04) sinalizam que “Ao contrário da sequência IRA, o revozeamento permite que a interação se prolongue mais, de modo a possibilitar uma construção de conhecimento coletiva, mesmo que o professor faça iniciações de reparo”.

Em suma, no revozeamento, o professor reelabora o que foi dito pelo aluno para que seja avaliado pelo próprio aluno e/ou colegas, com vistas a valorizar a

contribuição discente. A prática tem início quando o professor realiza uma pergunta (podendo ou não saber a resposta) e um aluno responde. No próximo turno, o professor realiza, por meio do revozeamento, uma verificação, com o intuito de saber se entendeu a resposta e a mesma pode ser retificada ou ratificada pelo aluno, autor da resposta, ou por outro colega.

A prática do revozeamento em sala de aula ainda é muito rara, pois demanda uma capacidade profissional por parte do professor e, ainda, para que essa forma de interação aconteça, é necessário mais tempo para a apresentação das informações.

Por fim, é importante destacar que, assim como na sequência IRA, o revozeamento ainda mantém o controle social nas mãos do professor, uma vez que é ele quem avalia e controla a tomada de turno. Contudo, ele pode ser entendido como uma prática mais inclusiva e que propicia a construção conjunta do conhecimento.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta parte do trabalho, analisamos o desenvolvimento do PDG a partir de duas dimensões do trabalho do professor (BRONCKART, 2006): o trabalho prescrito e o trabalho real/concretizado, de acordo com os procedimentos metodológicos descritos no capítulo anterior.

O nosso ponto de partida será a descrição e a análise do planejamento da professora. Para isso, iniciamos com a apresentação do contexto de produção do PDG sobre autorretrato e, em seguida, passamos à análise de aspectos linguístico-discursivos presentes no texto escrito por Ana, tendo como base o modelo de arquitetura textual proposto por Bronckart (1999).

Em seguida, o nosso foco analítico é direcionado para a análise dos pilares que sustentam a proposta do PDG, isto é, verificaremos como tais categorias são ressignificadas no trabalho de Ana. Cabe ressaltar que, nesta etapa, serão descritas e estudadas as duas dimensões do trabalho da professora de forma separada. Primeiramente, analisaremos o planejamento da professora; em segundo lugar, o trabalho real/concretizado e, por fim, na última seção deste capítulo de análise, serão apontados os distanciamentos e aproximações existentes entre as duas dimensões.

Em tempo, salientamos que as transcrições utilizadas durante a análise do trabalho real/concretizado não seguirão a ordem cronológica dos acontecimentos, pois os segmentos foram selecionados de acordo com o tema da aula e sua relação mais próxima com a categoria de análise enfocada. Foram enumerados, pois, na ordem de seu aparecimento nesta dissertação, como S1, S2 e assim por diante.

6.1 O TRABALHO PRESCRITO

O trabalho prescrito é a dimensão do trabalho do professor que antecede o agir docente em sala de aula. Durante essa etapa, o professor tem acesso a textos que prefiguram seu agir, ajudando na configuração de um *modelo para o agir*. Tais textos-base têm origens diversificadas, que vão desde os documentos oficiais, como os PCN, até aqueles que circulam na própria escola, os Planos de Estudo, por exemplo. No caso específico da professora Ana e dos demais professores participantes da formação continuada cooperativa, compõem também o trabalho

prescrito as reuniões do grupo da comunidade de indagação e as prescrições advindas desses encontros, como a necessidade da produção do MDG e a apresentação da proposta do PDG ao grupo antes de desenvolvê-la em sala de aula.

A partir desses textos, o professor realiza a autoprescrição, isto é, articula as prescrições com os seus próprios conhecimentos, prefigurando seu agir (MACHADO, 2007; MACHADO et al., 2009). Um dos principais textos gerados a partir da autoprescrição é o planejamento do professor. Em razão disso, neste estudo, para a análise do trabalho prescrito da professora Ana, utilizaremos o planejamento do PDG elaborado por ela – etapa que precedeu a aplicação do projeto, ou seja, trabalharemos com sua (auto)prescrição.

O planejamento de Ana será, inicialmente, analisado com base no modelo de arquitetura textual proposto por Bronckart (1999). De acordo o autor, os textos podem ser analisados a partir de sua situação de produção e arquitetura interna. O modelo de arquitetura textual apresenta três níveis superpostos: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos de enunciação.

Como a proposta de Bronckart (1999; 2006) para a análise dos textos apresenta uma abordagem descendente, partindo das atividades sociais para as atividades de linguagem e destas aos textos e suas formas linguísticas, trataremos inicialmente do contexto de produção.

O planejamento feito individualmente pela professora tratou do desenvolvimento do PDG sobre o gênero autorretrato. Posteriormente, como os demais professores bolsistas, Ana apresentou o seu planejamento à comunidade de indagação, a fim de que os componentes da comunidade pudessem contribuir de alguma forma para aquele trabalho. Os participantes do grupo opinavam, dando sugestões para o aprimoramento da proposta como, por exemplo, indicando leituras complementares ou sugerindo atividades.

Na época em que a professora Ana desenvolveu o seu PDG sobre o gênero autorretrato, o grupo de pesquisa ainda não produzia coletivamente o MDG. Com isso, coube à professora a tarefa de fazê-lo. Para a modelização didática, Ana precisou pesquisar a respeito do gênero autorretrato, apoiando-se em um dicionário

de gêneros utilizado pelo grupo de pesquisa¹, e em um PDG já aplicado por outra professora bolsista também sobre o gênero autorretrato.

Cabe ressaltar que, embora a professora tenha se inspirado no PDG produzido por outra colega do grupo, no decorrer de seu planejamento, é possível verificar que a proposta delineada por ela é adaptada a sua situação: professora de um 1.º ano do Ensino Fundamental, com a maioria dos alunos ainda não alfabetizados. Como sabemos, o planejamento do professor serve como um apoio para a seu agir em sala de aula e, dessa forma, na maioria das vezes, não existe um interlocutor, isto é, o próprio professor é quem o elabora, sendo, ao mesmo tempo, seu único interlocutor. Contudo, no caso de Ana, havia interlocutores: os participantes da comunidade de indagação, aos quais ela apresentou seu planejamento.

Orientada pelos exemplos com os quais teve contato ao longo da formação, Ana dispõe o plano geral do seu texto que, aparentemente, segue um *modelo* de planejamento do PDG, com a inserção e o ordenamento dos seguintes elementos:

- a) descrição e caracterização do gênero;
- b) justificativa para a prática social;
- c) organização do Projeto Didático de Gênero:
 - produção inicial;
 - oficinas 1 a 5;
 - produção final;
 - grade de avaliação;
 - reescrita;
 - leitura extensiva.

A ordem estabelecida pela professora na descrição do PDG deixa transparecer que ela tenta, inicialmente, contextualizar a proposta para depois descrevê-la. O planejamento tem início a partir da descrição e caracterização do gênero, passando pela justificativa para a prática social, o que também já esclarece o contexto de circulação do gênero - o Conselho de Classe do 2.º trimestre - assim como os leitores do autorretrato: os professores, a equipe diretiva e os próprios pais

¹ Trata-se de dicionário produzido por Costa (2009). Considerando as limitações e objetivo dessa obra, o grupo a tomava apenas como um ponto de partida para a caracterização do gênero.

dos alunos. Em seguida, a professora descreve como o projeto será desenvolvido. Nesse momento, percebemos que dois elementos fundamentais do PDG aparecem no planejamento de forma diversa ao que fora construído conceitualmente: a grade de avaliação - já elaborada antes mesmo de o projeto ser aplicado, sem que houvesse uma coconstrução dos critérios a serem avaliados – e a leitura extensiva, apenas indicada por um link, sem a descrição da obra que seria trabalhada em sala de aula.

Ainda com relação à infraestrutura textual, podemos perceber a ocorrência dos seguintes tipos de discurso: discurso teórico (caracterizado pelo eixo do expor de ordem conjunta, em uma relação de autonomia ao ato de produção) e o discurso interativo (pertencente ao eixo do expor e que está implicado à situação de comunicação). (BRONCKART, 1999). Em alguns casos, como ilustraremos, acontece a fusão entre os dois tipos de discurso mencionados, resultando no discurso interativo-teórico misto.

Notadamente, no planejamento de Ana, predomina o discurso teórico. Como esse tipo de discurso é caracterizado por ser autônomo ao ato de produção, aparecem, com frequência, segmentos que não apresentam unidades linguísticas que remetam aos participantes ou à delimitação espaço-temporal. Nesse sentido, também ocorre a ausência de nomes próprios ou pronomes que remetam à 1.^a ou 2.^a pessoa do singular (aos interactantes), pois, na grande maioria das vezes, Ana se mantém distante do ato de produção, utilizando os sintagmas nominais *a professora e a educadora*.

Como podemos observar já no início do planejamento, quando Ana caracteriza o gênero autorretrato, ela faz uso do presente genérico – outra característica do discurso teórico – o que estabelece uma relação de disjunção temporal, isto é, o uso dessa forma verbal aponta para a atemporalidade do enunciado. Podemos ilustrar essa questão a partir do segmento (S1)² abaixo:

- S1** Segundo Costa (2012), um autorretrato é: “descrição (v.) escrita ou falada, real ou fictícia, que se faz de si próprio, com características conceituais, físicas ou psicológicas” (COSTA, 2012, p. 46).
Mais comum entre os artistas, o autorretrato que **aparece** na pintura e na escultura também **está** presente na literatura. **Serve** como um espelho que **revela** marcas mais nítidas do

² Para identificarmos os segmentos, usaremos a letra S e o número para indicar a sequência. Durante a análise, apenas faremos referência à identificação proposta.

próprio “artista”, nem sempre **representa** uma imagem real, podendo mostrar como o criador se **vê**.

A partir do autorretrato, o artista **reflete** sua imagem, sua personalidade, seus valores, sua época e sua maneira de ver o mundo.

Outro ponto importante e característico do discurso teórico é a ausência de pronomes de 1.^a e 2.^a pessoa. O distanciamento que Ana mantém da situação comunicativa é percebido pelo uso dos sintagmas nominais *a professora*, totalizando nove ocorrências, e *a educadora*, que aparece apenas uma vez. Destacamos que essa é a contagem geral, o que engloba tanto os segmentos pertencentes ao discurso teórico quando aqueles em que existe a fusão entre o discurso teórico e o discurso interativo.

Nos segmentos (S2 e S3) abaixo é possível verificar exemplos em que a professora fala de si na terceira pessoa:

- S2** O autorretrato feito pelos alunos, tendo **a professora** como escriba, será utilizado no Conselho de Classe do Segundo Trimestre para que professores, orientadora e coordenadora pedagógica possam conhecer mais as crianças.
- S3** Escrita de um autorretrato, tendo **a professora** como escriba.

Nos segmentos selecionados acima, temos amostras de como Ana se exclui da situação de produção. Em S2, quando a professora delimita o contexto de produção do gênero, articulando-o com a prática social, ela se põe no papel de escriba dos alunos, mantendo-se distante. O mesmo acontece em S3, momento em que Ana descreve a produção final do gênero autorretrato.

Há casos em que a professora faz a fusão entre o discurso teórico e o discurso interativo, pois ela oscila entre o uso da 1.^a e da 3.^a pessoa.

- S4** **Iniciarei** com a proposta de que cada aluno faça seu autorretrato, tendo **a professora** como escriba.
- S5** **A professora** levará um dos autorretratos feitos pelo artista Van Gogh para ser explorado com as crianças. **A educadora** questionará o que estão vendo e como é esta pessoa que está retratada ali, se **conseguimos** ver como é seu cabelo, seus olhos e se ela é gorda ou magra, por exemplo. Também **poderíamos** falar sobre a roupa que veste e se está feliz ou triste.

A oscilação entre a 1.^a e a 3.^a pessoa pode ser vista em vários momentos ao longo do planejamento. Em S4, temos, primeiramente, o uso da forma verbal *iniciarei*, que apresenta 1.^a pessoa do singular em sua desinência, e, logo em seguida, o sintagma nominal *a professora*. Nesse segmento temos a descrição da produção inicial, parte muito importante do PDG, na qual a professora contextualiza a proposta e propõe a produção do gênero, a partir do conhecimento prévio dos alunos. Assim, a professora faz uso do verbo *iniciarei* para destacar o seu papel preponderante nessa etapa, pois é ela quem deve conduzir os alunos na elaboração dos seus autorretratos.

Em S5, a professora planeja a primeira oficina do PDG. Ana inicia o segmento usando duas vezes a 3.^a pessoa – *a professora* e *a educadora*, respectivamente. Em seguida, após mencionar que vai trabalhar com o autorretrato do artista Van Gogh, utiliza dois verbos conjugados na 1.^a primeira pessoa do plural: *conseguimos* e *poderíamos*, nessa ordem. O primeiro verbo se encontra no presente, mostrando que Ana, naquele momento, está envolvida na situação e prevê também o envolvimento de seus alunos. Já no segundo caso, a professora insere quase que um comentário, a fim de deixar registrado algo que julga importante na caracterização do gênero: “*Também poderíamos falar sobre a roupa que veste e se está feliz ou triste.*” Com o uso do verbo *poderíamos*, no futuro do pretérito, Ana deixa transparecer que, durante a interação em sala de aula com os alunos (daí o uso da forma verbal na primeira pessoa do plural), poderia (por isso o uso do condicional) abrir espaço para conversarem sobre a roupa usada por Van Gogh (sua descrição física) e sobre o sentimento que sua aparência pode traduzir (de felicidade ou tristeza, correspondendo a uma descrição psicológica). É interessante observar que, mesmo no planejamento, a professora se deixa envolver pelo contexto dos seus interlocutores, crianças de 6-7 anos, valendo-se de formas simples para as indicações do que poderia ser enfatizado no momento da execução, ou seja, no decorrer do trabalho real/concretizado.

De acordo com os segmentos em que Ana faz uso do discurso interativo-teórico misto, podemos inferir que ela, embora esteja ciente de que o planejamento é um discurso teórico, não consegue deixar de envolver-se, deixando transparecer seu papel naquelas situações. Esses são indícios linguístico-discursivos que apontam para o fato de que a professora, em alguns momentos em seu

planejamento, demonstra apresentar motivos, capacidades e intenções em seu agir, ou seja, atorialidade (ALMEIDA, 2015) em seu planejamento.

Outro aspecto importante desta etapa de análise do trabalho prescrito de Ana é a predominância dos verbos no futuro do presente, o que pode ser analisado em uma das camadas da arquitetura textual: a da textualização. Os segmentos abaixo ilustram essa questão.

- S6** As crianças **listarão** oralmente as características físicas que perceberem em sua foto e no autorretrato visual que fizeram, para que a professora as registre.
- S7** Cada aluno **registrará** com desenhos, em folha de ofício, as coisas que mais gostam e as que não gostam de fazer na escola, o que os deixam tristes e o que os deixam alegres.

A partir dos exemplos acima é possível perceber que há um distanciamento entre o momento da produção do planejamento, da autoprescrição, portanto, e a aplicação do PDG em sala de aula. Em outras palavras, o processo verbal definido pelo planejamento é algo que acontecerá depois do ato de sua produção. O uso das formas verbais no futuro do presente pode revelar que a professora tem seus objetivos bem definidos, mas que só poderão ser concretizados em um futuro que ocorrerá em relação ao momento presente da elaboração do planejamento. Há outra escolha feita por Ana que merece destaque, ela não utiliza em nenhum momento o infinitivo impessoal no início de cada parte que compõe o PDG, possivelmente para marcar a importância da função da professora na condução de sua sala de aula.

A análise da terceira camada da arquitetura textual, que corresponde aos mecanismos de enunciação, nos revela que a professora traz vozes sociais para amparar a caracterização do gênero autorretrato como, por exemplo, o autor do dicionário sobre gêneros textuais, conforme podemos ver no fragmento retirado do S1: “*Segundo Costa (2012), um autorretrato é [...]*”.

Ainda invoca os membros do Conselho de Classe, os pais ou responsáveis. Traz também o que podemos considerar vozes de personagens (S8): os seus alunos, ou crianças, também em função agentiva (S6 e S7), como ocorre nas descrições das Oficinas 2 e 3. Da mesma forma, por vezes, a voz da professora se junta a dos alunos (S5), como podemos verificar na Oficina 1.

- S8** Dessa maneira, os pais ou responsáveis poderão compartilhar **com as crianças** a forma como cada um se vê.
- S6** Oficina 2: **As crianças** listarão oralmente as características físicas que perceberem em sua foto e no autorretrato visual que fizeram, para que a professora as registre.
- S7** Oficina 3: **Cada aluno** registrará com desenhos, em folha de ofício, as coisas que mais gostam e as que não gostam de fazer na escola, o que os deixam tristes e o que os deixam alegres.
- S5** A educadora questionará o que estão vendo e como é esta pessoa que está retratada ali, se **conseguimos** ver como é seu cabelo, seus olhos e se ela é gorda ou magra, por exemplo. Também **poderíamos** falar sobre a roupa que veste e se está feliz ou triste.

Ainda sobre os mecanismos de enunciação, com relação às modalizações, é importante destacarmos que as modalizações apreciativas e deônticas não estão presentes em nenhum momento do planejamento. Há raras modalizações lógicas e pragmáticas. Os dois momentos em que podemos perceber a presença das modalizações estão concentrados na Oficina 1. Primeiramente temos a modalização pragmática, que explicita a responsabilidade dos agentes implicados no conteúdo temático (no caso, a professora e os alunos), como pode ser percebido no S5, principalmente a partir do trecho: “[...] se **conseguimos** ver como é o seu cabelo [...]”

Em seguida, a modelização lógica, caracterizada por estar amparada em critérios (ou conhecimentos) que têm relação com as coordenadas formais que definem o mundo objetivo, apresentando elementos de seu conteúdo do ponto de vista de verdade, de certezas ou probabilidades. A presença dessa modalização é percebida quando a professora sublinha, como hipótese, uma questão que poderia ser levantada na sala de aula, de acordo como o fragmento retirado do S5: “**Também poderíamos** falar sobre a roupa que veste e se está feliz ou triste.”

Como já mostramos anteriormente, ao tratarmos do tipo da alternância entre os tipos de discurso empregados no planejamento, podemos verificar que, na maioria das vezes, a professora se distancia do ato de produção, utilizando a 3.^a pessoa. Nos poucos momentos em que Ana se insere no texto, isto é, usa a 1.^a pessoa, ela parece se aproximar mais do ato de produção, denotando a importância do envolvimento dela naquelas etapas do PDG: na produção inicial e definição de características do gênero autorretrato. Para ilustrar essa afirmação, temos o segmento onde a professora Ana usa o verbo *poderíamos*, na 1.^a pessoa do plural,

como forma de sinalizar que, se houvesse necessidade, na sala de aula, ela e os alunos poderiam conversar sobre a vestimenta de Van Gogh e seus sentimentos, percebidos por meio de sua fisionomia, o que revela traços de atorialidade no trabalho da professora. (ALMEIDA, 2015).

A análise efetivada do trabalho prescrito mostra que a professora demonstra pilotar o seu projeto de ensino, ao interpretar e redefinir as prescrições, nos levando a reconhecer elementos constitutivos da profissionalidade docente. (BRONCKART, 2006). Dentre os elementos constitutivos presentes no trabalho de Ana, podemos citar a sua redefinição das prescrições, isto é, como ela articulou a definição do gênero autorretrato, retirada do dicionário, e o PDG já realizado por outra professora sobre o mesmo gênero, pois Ana produziu uma nova versão, com base no seu público-alvo: alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental, adaptando a linguagem e os elementos constitutivos do gênero às capacidades da turma. Da mesma forma, é interessante verificar que, mesmo no planejamento, a professora sinaliza a necessidade de pequenas intervenções no decorrer da aplicação do projeto, mostrando que ela entende que, na sala de aula, às vezes é necessário reorientar o seu agir, de acordo com as necessidades do momento. Tal elemento pode ser verificado quando Ana aponta para questões que podem ser discutidas em aula, como ocorre na Oficina 1, em que professora descreve como irá trabalhar com os alunos as características do gênero autorretrato.

6.2 RESSIGNIFICAÇÃO DOS PILARES QUE SUSTENTAM O PDG A PARTIR DO TRABALHO PRESCRITO DA PROFESSORA ANA

Esta é a primeira parte da segunda etapa de análise dos dados. Neste momento, voltar-nos-emos para os pilares que sustentam o PDG: *concepção de linguagem como interação, gênero de texto, letramento e prática social, leitura e análise linguística*, a fim de verificarmos como a professora Ana os ressignifica em seu planejamento.

Por compreendermos que a concepção de linguagem como interação é um conceito que deve perpassar todo o planejamento, assim como a relação existente entre os demais pilares, optamos por realizar de forma conjunta a análise das categorias, em um texto único.

Inicialmente, abordaremos a noção de gênero de texto, mais detidamente se a professora considera o contexto sócio-histórico do gênero, assim como a sua relação com/em diferentes esferas sociais. Da mesma forma, veremos como a professora articula as dimensões ensináveis do gênero de acordo com o contexto de aplicação do PDG: uma turma do 1.º ano do Ensino Fundamental.

Nosso ponto de partida está na definição dada por Ana sobre a motivação para o desenvolvimento do PDG sobre o gênero autorretrato. Segundo ela, a produção do autorretrato serviria para apresentar os alunos do 1.º ano à nova equipe diretiva da escola e aos professores no conselho de classe do segundo trimestre e, ainda, como uma maneira de mostrar aos pais ou responsáveis o modo como cada aluno se via. Em se tratando do contexto sócio-histórico, vemos que a professora encontrou no autorretrato uma forma de ação social, isto é, enxergou nesse gênero um instrumento capaz de promover a comunicação/interação entre a equipe diretiva, os professores e a turma do 1.º ano e também entre pais e alunos.

Muito atrelado ao contexto sócio-histórico do gênero, temos as esferas sociais em que o gênero circula, instaurando, assim, uma situação de comunicação. Se nos remetêssemos ao gênero autorretrato fora do contexto escolar, logo poderíamos pensar no campo da literatura, pois uma das principais características desse gênero é que quem o escreve fala de si de muitas formas, o que remete ao um caráter mais subjetivo da linguagem.

Para isso, no planejamento, percebemos que a professora considera a situação de comunicação e, a partir dela, delimita o escopo de seu projeto. Primeiramente, há a identificação dos interlocutores e seus papéis sociais: os alunos do 1.º ano que produziram o gênero autorretrato para ser lido no conselho de classe do segundo trimestre pelos professores, orientadora e coordenadora pedagógica, além dos pais ou responsáveis, que teriam acesso ao texto quando buscassem o boletim das crianças. Da mesma forma, podemos inferir que a esfera de produção e de circulação do gênero é, primeiramente, a escola e, de acordo com a professora, o objetivo do autorretrato é fazer com que os professores e a equipe diretiva possam conhecer melhor os alunos do 1.º ano. Secundariamente, por extensão aos pais ou responsáveis, os textos circularão na esfera da família, fora da escola, portanto.

Nesse momento, é importante destacar que, embora a professora apresente uma seção intitulada Prática social, na qual descreve os itens mencionados acima, não está previsto no planejamento a apresentação do PDG para os alunos, isto é,

não há uma indicação sobre o momento em que Ana fará a contextualização da proposta e nem apresentará a situação de comunicação em que os alunos estão implicados.

Quanto às dimensões ensináveis do gênero, é possível perceber a preocupação da professora com relação a esse aspecto, pois ao longo das cinco oficinas previstas em seu planejamento, as características do autorretrato são cotejadas, sempre com vistas ao público-alvo do projeto, alunos de 6-7 anos. Contudo, no texto de Ana, não aparecem indicações que nos levem à função que o gênero assume socialmente, pois os aspectos ligados às características do autorretrato dominam o planejamento.

Avançando ainda nas dimensões ensináveis do gênero, é sempre importante termos em mente as três dimensões constitutivas do gênero: (1) conteúdo temático, (2) construção composicional e (3) estilo. (BAHKTIN, 2011). Os desdobramentos dessas dimensões podem ser vistos em vários momentos do planejamento, conforme trataremos a seguir.

O conteúdo temático – o que pode ser dito no gênero autorretrato – encontra-se distribuído no decorrer das oficinas que compõem o PDG. É importante observarmos que a professora se detém nas características físicas (S6)³ e em informações básicas, como os gostos e preferências dos alunos (S7).

- S6** As crianças listarão oralmente **as características físicas** que perceberem em sua foto e no autorretrato visual que fizeram, para que a professora as registre.
- S7** Cada aluno registrará com desenhos, em folha de ofício, **as coisas que mais gostam e as que não gostam de fazer na escola, o que os deixam tristes e o que os deixam alegres.**

A opção da professora por trabalhar as características físicas e informações pessoais pode ser explicada pela sua necessidade em apresentar dimensões do gênero que possam ser assimiladas por alunos de 6-7 anos. A mesma motivação pode ser alegada para a diversidade dos materiais e textos apresentados ao longo do PDG. Na tentativa de comparar as distintas modalidades que um autorretrato pode apresentar, Ana planeja levar para a sala de aula um autorretrato artístico do pintor Van Gogh (Oficina 1), um autorretrato elaborado em mídia digital (Oficina 4), o

³ Por serem os mesmos segmentos utilizados na seção 6.1 *O trabalho prescrito*, optamos por manter a numeração já utilizada, apenas repetindo os fragmentos de texto como forma de auxiliar o leitor desta dissertação.

autorretrato do escrito Graciliano Ramos (Oficina 4) e também dois autorretratos produzidos por alunos do primeiro ano do Ensino Médio (Oficina 5). Tudo isso demonstra que a professora tenta fornecer o maior número de exemplos possíveis do gênero trabalhado.

Um aspecto não contemplado no planejamento foi a composição estrutural do gênero, pois não há, nem mesmo, uma sinalização sobre a necessidade de um título ou um ordenamento referente a quais elementos abrem ou fecham o texto. Quanto ao estilo – os recursos linguísticos característicos do gênero - percebemos que a professora explora o uso da 1.^a pessoa na produção do autorretrato, principalmente na Oficina 5, em que apresenta os textos produzidos por alunos do Ensino Médio (S9).

S9 Oficina 5: Leitura de dois autorretratos de alunos de primeiro ano do ensino médio. Conversa sobre as características trazidas nos textos e as características de linguagem de um texto feito em primeira pessoa. Como falamos? Como utilizamos os verbos?

É importante destacar que o uso da 1.^a pessoa é o único item trabalhado no que diz respeito aos aspectos linguísticos pertinentes ao gênero.

A partir da análise da noção de gênero de texto, é possível perceber que nas oficinas, principalmente quando a professora escreve na 1.^a pessoa do plural, temos acesso a indicações que nos levam a compreender que Ana, já em seu planejamento, prevê momentos em que a interação entre ela e seus alunos será muito importante para a construção do conceito de autorretrato. Os segmentos abaixo nos ajudam nessa constatação.

S5 **A professora** levará um dos autorretratos feitos pelo artista Van Gogh para ser explorado com as crianças. **A educadora** questionará o que estão vendo e como é esta pessoa que está retratada ali, se **conseguimos** ver como é seu cabelo, seus olhos e se ela é gorda ou magra, por exemplo. Também **poderíamos** falar sobre a roupa que veste e se está feliz ou triste.

S10 **Conversa** sobre o que fala a música do vídeo.

O fragmento S5, extraído da Oficina 1, apresenta três momentos em que Ana revela compreender linguagem como interação. No primeiro, embora seja escrito em 3.^a pessoa, temos a presença dos verbos *levará* e *questionará*, indicando uma ação

que será realizada pela professora em sala de aula, isto é, ela irá fazer algumas perguntas como, por exemplo: *O que vocês estão vendo?* e *Como é esta pessoa que está retratada?* Ao realizar as perguntas em seu planejamento, a professora já prevê, na aplicação do PDG, momentos de interação. O mesmo acontece com o uso do verbo *conseguimos*, na 1.^a pessoa, pois ele dá continuidade às perguntas pensadas por Ana. Ainda no mesmo segmento, temos o verbo *poderíamos*, também na 1.^a pessoa do plural. Nesse caso, falar sobre a roupa ou os sentimentos de Van Gogh, está no eixo da possibilidade, à medida que a professora deixa transparecer que será só pela interação em sala de aula que ela poderá perceber se esses questionamentos são relevantes ou não. Assim como o primeiro exemplo do S5, no S10, temos a indicação de que, na aplicação do projeto, está prevista uma conversa sobre o que fala a música do vídeo que será assistido pelos alunos, na Oficina 4.

O que torna interessante a articulação entre a concepção de linguagem como interação e o gênero de texto é a capacidade da professora de, mesmo antes de aplicar o PDG, já reconhecer a relevância dos momentos de interação entre ela e os alunos para a conceituação do gênero autorretrato.

Possivelmente um dos grandes destaques na proposta de desenvolvimento do PDG está na produção de um texto, o autorretrato, por alunos do 1.^o ano, uma vez que grande parte da turma ainda não era alfabetizada. A inserção de práticas sociais de leitura e de escrita é de suma importância para o desenvolvimento desses alunos. Ao propor a produção do gênero autorretrato, Ana rompe com a perspectiva tradicional de que, durante a fase de alfabetização, os alunos precisam apenas ter contato com palavras soltas. Da mesma forma, o ato de produzir o autorretrato não ficou restrito à simples escrita de um texto para a professora ler, pois, depois de concluído, o gênero iria circular na própria escola e em dois momentos distintos, com leitores igualmente diferentes: no conselho de classe do segundo trimestre - cujos leitores seriam os professores, a orientadora e a supervisora pedagógica - e anexado aos boletins dos alunos - momento em que os pais ou responsáveis também seriam leitores desse texto.

Outro ponto significativo referente ao letramento é a mediação realizada pela professora. Quando Ana delega para si o papel de mediadora⁴ entre os alunos e a escrita do autorretrato, por ser a escriba, ela concretiza um dos pontos enfatizados

⁴ Ao atribuir à professora o papel de mediadora, entendemos que Ana é uma agente de letramento (KLEIMAN, 2001).

por Kleiman (2001), que a escola é a mais importante agência de letramento. O que entendemos, por consequência, é a atribuição ao professor da tarefa de mediar o contato dos alunos de variadas faixas etárias com diferentes eventos de letramento.

Passando para a análise dos encaminhamentos a respeito da leitura, no planejamento de Ana, há quatro momentos em que a leitura é um aspecto contemplado. Os segmentos abaixo ilustram esses momentos.

- S5** Oficina 1: A professora levará um dos autorretratos feitos pelo artista Van Gogh para ser explorado com as crianças. A educadora questionará o que estão vendo e como é esta pessoa que está retratada ali, se conseguimos ver como é seu cabelo, seus olhos e se ela é gorda ou magra, por exemplo. Também poderíamos falar sobre a roupa que veste e se está feliz ou triste.
- S11** Oficina 4: Posteriormente a professora irá ler o autorretrato de Graciliano Ramos (Autorretrato aos 56 anos). A professora conversará sobre as principais características trazidas pelo autor.
- S9** Oficina 5: Leitura de dois autorretratos de alunos de primeiro ano do ensino médio. Conversa sobre as características trazidas nos textos e as características de linguagem de um texto feito em primeira pessoa. Como falamos? Como utilizamos os verbos?
- S12** Leitura extensiva: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eu000004.pdf>

No PDG, a leitura deve ser entendida como uma atitude responsiva ativa, isto é, deve ser vista como um movimento em que o leitor estabelece um diálogo com o texto, respondendo a ele ativamente. Por pressupor tal interação, a leitura sob essa perspectiva está alinhada ao conceito de linguagem como interação.

Como a leitura não precisa ser necessariamente apenas do verbal (GUIMARÃES; KERSCH, 2012), no S5, a professora propõe a leitura do autorretrato artístico do pintor Van Gogh, que se enquadra no não verbal. Ler a imagem retratada na pintura, já na primeira oficina, serviu para dois objetivos: distinguir o autorretrato artístico do autorretrato escrito e, ainda, mostrar aos alunos que uma imagem pode traduzir sentimentos e emoções, além de como o artista se vê fisicamente.

Nos S11 e S9, temos dois momentos: no primeiro, Ana propõe a leitura do autorretrato de Graciliano Ramos e, no segundo, ocorre a leitura de dois autorretratos produzidos por alunos do Ensino Médio. Em ambos, a professora sinaliza a importância que atribui às leituras, deixando transparecer que ela entende que ler não é apenas decodificar palavras, mas compreendê-las e a partir delas

estabelecer sentidos. Já no último exemplo (S12), que se refere à leitura extensiva, parte integrante do PDG, só há a indicação de um link, pois não encontramos informações sobre o nome da obra e nem como o trabalho a partir dessa leitura será encaminhado em sala de aula.

Sobre o último pilar, a análise linguística, já pincelada no estudo do gênero, encontramos na Oficina 5 (S9) a indicação de que a professora deseja trabalhar com os alunos as características linguísticas envolvidas na produção de um texto em 1.^a pessoa, como o uso de pronomes e de verbos. Nesse sentido, é possível verificar que Ana propõe uma reflexão sobre a língua a partir da leitura de dois autorretratos produzidos por alunos do Ensino Médio. Com base na leitura nesses dois textos, é encaminhada a análise a respeito do uso da 1.^a pessoa no gênero autorretrato.

De acordo com os segmentos selecionados para compor esta etapa de análise, podemos concluir que Ana entende linguagem como interação. Retomando o que foi analisado, temos, na primeira etapa, exemplos que mostram a relação estabelecida entre o contexto sócio-histórico do gênero. No planejamento de Ana, a partir da identificação da prática social – os alunos precisavam se fazer-conhecer no conselho de classe – a professora optou pela produção do autorretrato, uma vez que esse texto tem como características principais uma escrita em 1.^a pessoa, em que o produtor do texto fala de si. Ao fazer isso, prática social foi legitimada pela escolha do gênero autorretrato.

Da mesma forma, as dimensões ensináveis do gênero, em grande medida, contemplaram a atividade de linguagem a que o gênero se destina, faltando, contudo, um olhar mais atento da professora sobre a dimensão social assumida pelo gênero, pois não há atividades voltadas a essa questão. Após as ressalvas sobre essa questão, é possível inferir que Ana revela ter o cuidado de adaptar as dimensões ensináveis do gênero ao contexto no qual está inserida: regente de uma turma do 1.^o ano, o que também ajuda a explicar os momentos inseridos no planejamento em que ela sinaliza a necessidade de conversar e questionar seus alunos em sala da aula.

Quanto ao tratamento de aspectos linguísticos, temos a reflexão acerca do uso da 1.^a pessoa, o que nos leva a constatar que o estudo da língua não é levado pronto para a sala de aula, pois ele parte de textos reais, como o exemplo dos autorretratos produzidos pelos alunos do Ensino Médio que a professora planeja ler,

fazendo com que os alunos construam o seu entendimento sobre o aspecto gramatical estudado. Assim, encontramos indícios que encaminham para a prática da análise linguística.

A linguagem como interação também se faz presente nos momentos em que os conceitos de letramento e prática social são abordados. Ao inserir os alunos do 1.º ano em práticas letradas – leitura de textos e produção do autorretrato – Ana apresenta à turma um novo cenário de aprendizagem, em que a leitura e a escrita vão além de palavras soltas ou frases feitas e, ainda, permite aos aprendizes construir conhecimento por meios das interações professor-aluno.

Por último, o trabalho com a leitura também caminha ao encontro da interação, à medida que, em grande parte das leituras propostas pela docente, são priorizadas as interlocuções entre ela e seus alunos.

6.3 RESSIGNIFICAÇÃO DOS PILARES QUE SUSTENTAM O PDG A PARTIR DO TRABALHO REAL/CONCRETIZADO DA PROFESSORA ANA

Depois de realizada a análise do trabalho prescrito, neste momento nosso foco analítico voltar-se-á para o trabalho real/concretizado da professora Ana. Novamente os pilares que sustentam o PDG voltam a servir como categorias de análise, sendo eles: *linguagem como interação, gênero de texto, letramento e prática social, leitura e análise linguística*. Além disso, essa dimensão do trabalho nos dará acesso ao agir da professora (concretização da ação profissional) e a elementos que podem nos ajudar a reconhecer a sua possível capacidade de pilotagem o seu projeto de ensino. (BRONCKART, 2006).

Para o exame do trabalho real/concretizado, serão utilizados dados provenientes das gravações audiovisuais realizadas na sala de aula, que fazem parte do acervo do banco de dados do grupo FORMCOOP. Pelos dados contabilizarem quase dez horas de gravação, alguns momentos específicos foram selecionados para serem analisados (aqueles que mais se alinham às categorias de análise já elencadas). Da mesma forma, cabe ressaltar que os momentos examinados serão predominantemente descritos, havendo, apenas em alguns casos, as transcrições das interações professor-aluno. Teremos sempre um contexto (se pensarmos na infraestrutura da arquitetura textual) de interação professora/alunos, com predominância de discurso interativo. Há alguns momentos

de discurso teórico (quando a professora explica algum ponto em particular), mas sempre em conjunto com a interação, no que chamamos de discursos interativo-teórico misto.

6.3.1 “Alguém Já Ouviu Falar do Autorretrato?”

A concepção de linguagem como interação ocupa um lugar central na proposta do PDG, pois ela embasa os demais pilares que o sustentam. Além de estar ligado à constituição do PDG, o conceito de linguagem como interação também se alinha à noção de atorialidade proposta por Bronckart (2006). A relação entre linguagem como interação e a atorialidade do professor pode ser vista a partir da constatação de que a interação é a principal forma de concretização do agir docente. (GUIMARÃES, 2014). Surge daí a necessidade de verificar se o professor se sente como fonte do processo (BRONCKART, 2006; MACHADO, 2007) – um ator – que, a partir disso, assume a pilotagem de seu projeto de ensino, sem deixar de reorientar suas ações de acordo com o momento e de negociar com seus alunos pontos de seu plano de aula, considerando-os parceiros na interação.

Partindo, então, do pressuposto de que a linguagem medeia as interações professor-aluno, para esta análise utilizaremos os estudos de Conceição e Garcez (2005) e Garcez (2006), que tratam da questão da fala-em-interação em sala de aula no contexto brasileiro.

Nesse caso, nosso foco analítico está nas interações em que acontece o revozeamento, por ser uma estrutura que propicia maior tempo de interação e construção de sentidos entre professor-alunos. Mostraremos, entretanto, um exemplo da prática da sequência IRA, a fim de ilustrar as diferenças entre tais padrões interacionais. Em tempo, esclarecemos que os dados que serão analisados nesta seção são oriundos do primeiro e do segundo dia de filmagem, ocorridos, respectivamente, em 30 de junho e 03 de julho de 2014.

Inicialmente, temos a sequência interacional clássica das salas de aula, a sequência IRA (iniciação-resposta-avaliação). Nela, o professor inicia o seu turno fazendo uma pergunta, tendo, geralmente, conhecimento da resposta, e um aluno a responde. Em seguida, o professor avalia a resposta dada pelo aluno.

O segmento selecionado ocorreu no dia 03 de julho, na segunda oficina do PDG⁵. Nesse dia, a professora inicia a aula retomando a Oficina 1, ocorrida em 30 de junho.

S1_Aula 1_03_07_14

- ANA A gente (.) se dividiu pra fazer um trabalho né? Cada ↑um ia ↑lá na biblioteca e ia dizendo pra profe o que queria escrever é ou não é?
- ALUNOS É ((os alunos respondem juntos))
- ANA ↑É né? E o que que é que a gente foi escrever lá?
- ALUNO1 As coisas= ((um aluno no fundo da sala responde))
- ALUNA2 =As coisas que queria= ((uma aluna próxima à professora responde))
- ALUNA3 =As coisas que gostava= ((uma aluna responde))
- ALUNA4 =As coisas que gosta= ((uma aluna responde))
- ANA A:::h como é que era o nome desse texto que a gente foi fazer? Alguém lembra?
- ALUNA2 O ÁLBUM
- ALUNOS O álbum ((outros alunos falam))
- ANA Não não é álbum
- ALUNA5 É tipo uma história
- ALUNA 6 °O autorretrato° ((uma menina no fundo da sala responde))
- ANA A:::h alguém lembrou deixa eu ver
- ALUNOS Autorretrato ((grande parte dos alunos falam juntos))
- ANA Autorretrato

No S1 temos a forma mais tradicional de estrutura conversacional presente no contexto escolar, a sequência IRA. Naquele momento, a professora quer retomar os estudos da última oficina, a Oficina 1, e se vale da sequência IRA para isso. Segundo Garcez (2006, p. 69) utilizá-la nesses contextos de verificação é algo muito recorrente: “[...] a sequência IRA é um método altamente eficaz e econômico de apresentar informação nova aos alunos e/ou de verificar em que medida eles dispõem de certas informações [...]”. A professora pretendeu verificar junto aos alunos se todos lembravam que, na última aula, eles haviam iniciado uma atividade diferente e se todos se lembravam do gênero autorretrato. Destacamos ainda que

⁵ Optamos por um segmento retirado da Oficina 2 pelo fato de que, no primeiro dia de aplicação do PDG, a aula foi dividida da seguinte forma: exposição do projeto (parte que será utilizada para ilustrar a prática do revozeamento) e as produções iniciais individuais dos alunos. Como a professora se valeu, predominantemente, da prática de revozeamento nos momentos de interação com seus alunos, precisamos buscar um exemplo de uso da sequência IRA em uma outra aula da professora Ana.

Ana já conhecia todas as respostas, apenas questionava os alunos como forma de conferir se eles dispunham ou não daquelas informações.

Já no caso do revozeamento, optamos por escolher a Oficina 1, ocorrida em 30 de junho, na qual Ana inicia sua fala retomando uma combinação realizada anteriormente com seus os alunos: eles fariam um trabalho um pouco diferente. Ana diz que, naquela aula, a turma iniciaria a produção de um pequeno texto chamado autorretrato. Com o intuito de iniciar o trabalho, a professora lança a pergunta: “*Alguém já ouvir falar do autorretrato?*”

A partir desse questionamento, inicia-se uma série de interações nas quais a professora faz uso da prática do revozeamento (CONCEIÇÃO; GARCEZ, 2005). Essa estrutura interacional caracteriza-se por ser iniciada com uma pergunta feita pelo professor, a qual é respondida pelo aluno e, em seguida, ao tomar o turno novamente, o professor reproduz o enunciado do aluno. No segmento selecionado, encontramos a presença dessa organização interacional:

S2 – Aula 1_30_06_14

ANA	Alguém já ouviu falar no autorretrato?
ALUNO 1	Eu não= ((somente um aluno responde, a gravação não mostra o rosto))
ALUNOS	=Nã::o ((todos falam juntos))
ANA	O que que é o autorretrato então?
ALUNO-DUDA	É uma coisa assim ((o aluno forma um quadrado com as mãos))
ANA	É uma <u>folha</u> assim?
ALUNO-DUDA	É uma foto
ANA	A:::h é uma <u>foto</u> m::: o que mais pode ser um autorretrato? ((silêncio)) Será que só a foto é um autorretrato?
ALUNA 2	Tem que escrever o que que a pessoa gosta
ANA	Tem que escrever o que que a pessoa <u>↑gosta</u> m::: o que <u>ma::is</u> >que vocês< sabem sobre o autorretrato? A foto que o Duda falou é qualquer foto?
ALUNOS	Nã::o ((todos respondem juntos))

Em S2 temos exemplos de como Ana pratica o revozeamento em sua aula. No início da interação temos o questionamento dela “*Alguém já ouviu falar no autorretrato?*” Por receber apenas respostas negativas, a professora refaz a pergunta que, agora, é respondida com uma afirmação “*É uma coisa assim*” - isso acontece ao mesmo tempo em que o aluno Duda faz um quadrado com as mãos. A professora pergunta se é uma folha, mas o aluno diz que é uma foto.

A partir da resposta dada por Duda, Ana começa a delimitar o seu objeto de ensino, o gênero autorretrato. Para reafirmar as palavras do aluno e dar

credibilidade à sua contribuição, a professora revozeia “*A::h é uma foto*”. No mesmo turno, ela questiona se algo mais pode ser um autorretrato e se só a foto é um autorretrato, possivelmente para levar os alunos a perceberem que o autorretrato pode ser escrito também, o que se caracteriza como uma iniciação de reparo (CONCEIÇÃO; GARCEZ, 2005).

Empenhados em responder à pergunta, um dos alunos, a Aluna 2, responde que tem que escrever o que a pessoa gosta, novamente a professora revozeia e acrescenta: “[...] o que *ma::is* >que vocês< sabem sobre o autorretrato? A foto que o Duda falou é qualquer foto?”.

No segmento analisado, foi possível visualizar que o revozeamento fez com que a interação professor-aluno se mantivesse por mais tempo, uma vez que, a cada troca de turno, novas informações eram adicionadas. Tal constatação vai ao encontro das palavras de Conceição e Garcez (2005, p. 04) ao afirmarem que “[...] o revozeamento permite que a interação se prolongue mais, desse modo será possível que haja uma construção de conhecimento coletiva, mesmo que o professor faça iniciações de reparo.”

Diante dos dados aqui analisados, podemos notar que há fortes indícios que, nessa sala de aula, as interações professor-alunos se encaminham para uma prática que se baseia na ideia de que a língua é um instrumento de interação necessário para a produção do conhecimento, exemplificado pela prática do revozeamento. Todavia, não desmerecemos o uso da sequência triádica IRA, uma vez que ela também contribuiu, dentro daquele contexto, para o encaminhamento da proposta do PDG.

É interessante observar que, ao lançar mão do revozeamento, a professora iniciou em conjunto com seus alunos a construção do gênero e, ainda, mesmo sem saber, foi a partir dessas interações que o aluno Duda já adiantou o próximo passo do PDG: o estudo das diferenças entre o autorretrato artístico e o escrito. O mesmo aconteceu com a menina, nomeada como Aluna2, que disse à professora que, no autorretrato, “*Tem que escrever o que que a pessoa gosta*”.

Embora distinguir o autorretrato artístico do escrito e apresentar como uma das características do gênero a escrita sobre seus gostos e preferências já estivessem previstos no trabalho prescrito, as interações em sala de aula certamente contribuíram para ressignificar o trabalho real/concretizado da professora Ana.

O entendimento de linguagem como interação foi analisado nesta seção com base na prática do revozeamento, contudo tal concepção voltará a ser mencionada à medida que outros pilares do PDG serão examinados.

6.3.2 “Dá pra Saber se Ele É Esperto ou Não?”

Nesta parte concentrar-nos-emos no segundo pilar que sustenta o PDG: o gênero de texto. Como nosso foco de análise está na construção do significado do gênero, utilizaremos a noção de gênero ficcionalizado proposta por Schneuwly e Dolz (2004), ao mostrarem que um determinado gênero ao se tornar um objeto a ser ensinado, sofre adaptações. Refletir sobre essa questão é de suma importância nesse trabalho em específico, pois o público-alvo do PDG sobre o autorretrato eram alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental, o que delegou à professora o papel de averiguar quais eram as dimensões ensináveis do gênero que poderiam ficar ao alcance desses alunos.

O nosso ponto de partida será a diferença estabelecida entre o autorretrato artístico e o escrito, já levantada pela professora na Oficina 1. Para isso, recorreremos, inicialmente, à aula do dia 03 de julho de 2014, a Oficina 2, em que Ana trabalha dois autorretratos artísticos: o do artista Van Gogh e o da Palhacinha Marronzinha.

A aula é iniciada pela professora retomando a Oficina 1 e dizendo que, naquele dia, eles iriam ver autorretratos artísticos, o que leva Ana a lembrar a definição do aluno Duda sobre o autorretrato: “*É uma foto*”.

S3_Aula_03_07_14

ANA	Aí eu me lembro que naquele dia o Duda até disse assim que né Duda? Que o ↑autorretrato era uma (.) ((a professora fica em silêncio, esperando alguém responder))
ALUNO-DUDA	↑Foto
ANA	Uma ↑foto né? Porque ele pensou em um tipo de autorretrato né? Ele pensou na ↑foto só que o autorretrato que a gente fez naquele dia foi o autorretrato es?
ALUNOS	Escrito ((vários alunos respondem juntos))
ANA	Escrito né? Quando a gente <u>escreve</u>

O primeiro ponto trabalhado por Ana é a questão de distinção entre o autorretrato artístico e escrito. Em S3 vemos que a professora articula os conhecimentos que os alunos já têm sobre o gênero: eles sabem que o autorretrato pode ser uma foto e que também pode ser escrito, pois eles o produziram dessa forma na última aula.

Retomando as três dimensões constitutivas do gênero elencadas por Bakhtin (2011), o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, vemos que, quanto ao conteúdo temático, o que se pode dizer sobre o gênero em questão, Ana tenta transpô-lo indo do concreto para o abstrato. Em outras palavras, ela utiliza os autorretratos da Palhacinha Marronzinha e de Van Gogh para focar as características físicas e, em alguma medida, como veremos, as psicológicas, dos indivíduos para, em seguida, ler para os alunos dois autorretratos de alunos do Ensino Médio – daí a noção abstrata porque os alunos ainda não eram alfabetizados, o que os distanciavam da compreensão de alguns aspectos inerentes à escrita.

Para exemplificar as afirmações do parágrafo anterior, selecionamos três segmentos (S4, S5 e S5), sendo que os dois primeiros são referentes ao trabalho com o autorretrato artístico de Van Gogh e o terceiro sobre a leitura de um dos dois autorretratos produzidos por alunos do Ensino Médio.

No S4 temos o momento em que Ana apresenta aos alunos o autorretrato do pintor Van Gogh, a partir dessa apresentação, ela vai questionando os aspectos que podem ser percebidos a partir da imagem.

S4_Aula_03_07_14

- ANA Mas eu quero saber o seguinte vamos olhar para este autorretrato do Van Gogh (.) dá pra gente olhando pra ele falar como ele é? ((enquanto a professora fala, ela segura o autorretrato de Van Gogh em suas mãos))
- ALUNO1 Legal
- ALUNO2 Legal
- ANA Tá só um pouquinho (.) não vamos chegar nessa parte assim vamos pensar na parte ↑física dele como é que ele é ele é bonito?=
 ALUNO2 =Bonito=
 ALUNO3 =Bonito=
 ANA =Ou é feio?

- ALUNO4 =Feio=
- ANA Vocês acharam ele bonito (.) o::h temos já uma coisa aí ele é bonito o que que mais a gente pode dizer dele?
- ALUNOS XXXX ((muitos alunos falam ao mesmo tempo))
- ALUNA5 =ELE É ESPERTO=
- ALUNA6 =ELE É ESPERTO
- ANA Só um pouquinho olhando assim na foto no autorretrato dele na imagem a gente consegue dizer que ele é esperto?
- ALUNOS N::ão ((os alunos falam juntos))
- ANA Dá pra saber se ele é esperto ou não?
- ALUNOS N::ão ((os alunos falam juntos))
- ANA Não né? Pra isso a gente teria que estudar outras coisas fazer uma pesquisa vamos pensar assim olhando pro autorretrato vamos pensar na parte mais física dele=
- ALUNO7 =Ele tem barba
- ANA Ele tem barba
- ALUNA8 Ele tem cabelo
- ANA Como é que é o cabelo dele?
- ALUNOS [Laranja]
- ANA Só um pouquinho (.) o::h lembra como é que que é quando eu faço assim com a mão? Então tá gente (.) o cabelo dele alguém sabe porquê assim teve gente que disse ali ai ele é ↑era laranja mais quando a gente fala do cabelo existe um jeito assim mais específico que a gente pode dizer dessa cor do cabelo dele que tá meio avermelhado não tá meio avermelhado mesmo esse cabelo dele?
- ALUNOS S::im ((os alunos respondem juntos))
- ANA Tá meio avermelhado até a gente podia dizer que ele é ruivo porque quem tem o cabelo meio avermelhado é ruivo sabiam?

Durante as interações que compõem o S4, percebemos que Ana explora o conteúdo temático do gênero autorretrato. É interessante observar que alguns alunos, ao realizarem a leitura do não verbal, apontam que Van Gogh é legal, possivelmente porque usam esse adjetivo para várias coisas, com isso a professora reorienta seu agir, voltando-se à inadequação da resposta. O mesmo acontece quando a turma fala que o pintor é esperto, o que faz com que Ana questione: “*Só um pouquinho olhando assim na foto no autorretrato dele na imagem a gente consegue dizer que ele é esperto?*”, quando os alunos dizem que não, a professora novamente enfatiza a pergunta, reformulando-a: “*Dá pra saber se ele é esperto ou*

não?”. Depois disso, Ana retorna ao seu objetivo original e diz “[...] *vamos pensar assim olhando pro autorretrato vamos pensar na parte mais física dele*=”.

O que temos, nesse momento, é uma readaptação do trabalho prescrito de Ana, de acordo com a situação imposta pelas reações dos alunos, pois, em seu planejamento, a professora tinha previsto falar nas características físicas, mas, em seu trabalho real/concretizado, no curso do agir, precisou retomar algumas coisas antes de dar continuidade ao estudo do gênero. O S5 exemplifica como a professora explorou as características que vão além de bonito e feio, como algumas psicológicas, acessíveis por meio da fisionomia de Van Gogh.

S5_Aula_03_07_14

ANA A gente olhando pra ele a gente consegue dizer se ele está feliz se ele está triste?

ALUNO1 SIM

ALUNO2 Tá brabo

ALUNO3 °Triste°

ANA Muito bem podemos dizer até que talvez ele esteja brabo a cara dele realmente está parecendo um pouco braba né? É né? Mas feliz ele não tá né? Olhando assim né?

A escolha do autorretrato de Van Gogh como forma inicial de delimitar o conteúdo temático do gênero, de acordo com as interações apresentadas, corroborou para que os alunos conseguissem compreender o que pode ser dito nesse gênero. O uso dessa material pela professora vai ao encontro com o que Machado (2007, p. 94) descreve como uma das atribuições do professor: “[...] d) selecionar instrumentos adequados a cada situação [...]”.

Outro momento em que o conteúdo temático, assim como o estilo do gênero foram abordados no PDG, foi quando Ana leu para a turma dois autorretratos produzidos por alunos do 1.º ano do Ensino Médio. Contudo, por meio das interações obtidas nessa aula, do dia 07 de agosto, foi perceptível que os alunos não conseguiram compreender grande parte dos textos lidos pela professora, o que pode ser visto pelo S6 apresentado abaixo, cujas interações ocorreram após a leitura do primeiro texto:

S6_Aula_07_08_14

- ANA Essa pessoa que escreveu esse autorretrato ela estava falando de quem?
- ALUNO1 Dos pais=
- ALUNA2 =Dela
- ANA Ela deu ali um exemplo ali dos pais dela né? Que ela assim podia ser pare↓
- ALUNOS Parecidos ((alguns alunos respondem isso))
- ANA Mas ela estava falando de quem quando ela falou que era <calma>=
- ALUNA2 =Dela
- ANA =<nervosa>
- ALUNOS DELA ((os alunos compreendem a pergunta e respondem alto))
- ANA ↑Dela né? Então o::: é um autorretrato ela estava falando dela de como ela é ela também falou de coisas que ela gosta e o que não gosta alguém lembra do quê? (.) Lembra Ricardo? ((a professora vê um aluno com o dedo levantado))
- ALUNO1 Lembro
- ANA Lembra? Então fala
- ALUNO1 U::: ((o aluno pensa na resposta))
- ANA Ela disse que adora ser baju (.)
- ALUNA3 >Bagunceira<
- ANA Não baju (.) lada

Pela troca de turnos limitada entre a professora e mais três alunos, com poucas contribuições do coletivo, podemos perceber que a turma, de uma forma geral, não conseguiu atribuir sentido à leitura feita pela professora, pois, ao contrário de outros momentos em que vários alunos interagem, naquele a maioria permaneceu em silêncio. Mesmo quando com Ana realizava várias perguntas a fim de que eles pudessem dar uma resposta ativa ao texto, quase todos demonstravam não compreender o teor daquela leitura, possivelmente por estar muito distante da realidade deles.

Passamos agora para a estrutura composicional do gênero. Como no planejamento esse aspecto não havia sido contemplado, achamos importante apresentar como a professora o aborda em seu trabalho real/concretizado. Para isso, utilizamos um segmento retirado da aula do dia 15 de julho, em que os alunos, após assistirem a um autorretrato em formato digital, são questionados sobre alguns aspectos referentes à estrutura do gênero autorretrato, de acordo com o S7.

S7_Aula_15_07_14

- Ana Agora a gente vai pensar nesse último vídeo que a gente viu vamos pensar assim o:: quando nós escrevemos lá com a pro::fe o primeiro autorretrato lembram que vocês foram lá na biblioteca com a profe escrever?
- Alunos Sim ((os alunos respondem juntos))
- Ana T::á vamos baixar a mão e esperar um pouquinho vamos primeiro pensar ((a professora vê que alguns alunos querem falar e que estão com as mãos levantadas)) agora pensa naquele primeiro autorretrato que vocês escreveram pensem ↑tá no vídeo que a gente viu agora o que que é a primeira coisa que a moça fala no vídeo?
- Aluna1 °Aí eu não sei°
- Aluno2 Es↑tudo
- Ana ((a professora não fala nada apenas balança negativamente a cabeça))
- Aluna3 Brasileira
- Ana Quase isso Bruna quase isso essa foi a segunda coisa que ela falou a primeira coisa que ela falou alguém lembra?
- Aluna4 EU NÃO ((uma aluna grita do fundo da sala))
- Aluno5 O vídeo do estudo
- Aluno6 A faculdade
- Ana Não foi a faculdade também a primeira coisa que ela mostrou
- Aluno2 O primeiro ano
- Ana Então tá vou lembrar pra vocês lembrou Natália? ((a professora vê que uma aluna quer falar))
- Aluna Natália O que ela disse por primeiro foi boa tarde e disse o nome dela
- Ana Mu::uito bem Natália

A partir da resposta da aluna Natália, Ana começa a falar que dizer o nome, assim como a idade são informações muito necessárias para o autorretrato. Em seguida, ela propõe que os alunos façam uma reflexão e pensem se, em suas produções iniciais, eles colocaram tais informações. Além de assinalar que o nome e a idade precisam aparecer bem no início do texto, a professora chama a atenção para o fato de que os professores, a coordenadora e supervisora da escola, isto é, seus interlocutores, precisam saber o nome principalmente para saber quem foi que produziu o autorretrato. Durante essa oficina, é importante destacarmos que embora a professora se detenha na estrutura do gênero, ela também não deixa de lado a

situação de comunicação e como tais elementos são importantes no momento da atividade de linguagem. Levar sempre em consideração a situação de comunicação é um fato extremamente relevante para Bronckart (1999), pois o autor enfatiza que o gênero de texto em “Seu estudo deve, obrigatoriamente, considerar usos e funções numa situação comunicativa.” (BRONCKART, 1999, p. 102).

Fazendo um balanço entre as três dimensões que constituem o gênero, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional (BAKHTIN, 2011), conseguimos verificar que a professora trabalha ao longo do PDG em alguma medida. Os aspectos do gênero autorretrato são apresentados pela professora e é notória a sua preocupação em fazer-se entender, à medida que o seu público-alvo é constituído por alunos de 6-7 anos. Contudo, os *inputs* diversificados a respeito do conteúdo temático, como o autorretrato artístico e os autorretratos escritos por alunos do Ensino Médio, possivelmente não contribuíram para uma convergência sobre as características do gênero autorretrato, fato esse que ficou latente quando os alunos demonstraram não compreender a leitura feita por Ana de um dos autorretratos elaborados pelos alunos do Ensino Médio.

6.3.3 “Será que É pra Dar pra Professora?”

Um dos pilares mais importantes do PDG é o letramento e, aliado a ele, está a prática social. Como esse dispositivo de ensino visa ao alinhamento entre um determinado gênero de texto a uma dada prática social em que os alunos estão envolvidos ou desejam estar, o ponto de partida não seria outro que não a atividade de linguagem contextualizada.

Da mesma forma, o letramento compreendido como um conjunto de práticas que envolvem a leitura e a escrita viabiliza a escolha que o falante faz em usar um ou outro gênero em determinadas situações de comunicação, como bem aponta Kleiman (2007), uma vez que é na interação que as práticas de letramento são concretizadas.

Para verificarmos em que medida o letramento está incorporado ao PDG desenvolvido por Ana, recorreremos à aula do dia 03 de julho, na qual a professora retoma a produção inicial, realizada no primeiro dia de aplicação do projeto, e delimita junto aos alunos a situação de comunicação em que eles estão inseridos. É importante observarmos que, no primeiro dia, antes da produção inicial, nada foi

explicado aos alunos sobre a motivação para o projeto, quem seriam os leitores, o porquê daquela produção textual, onde o gênero iria circular, ou seja, nada que pudesse, naquele momento, estabelecer a situação de produção do gênero.

O S8 apresenta a interação que ocorre logo após a conclusão da oficina que contou com a análise do autorretrato de Van Gogh. Como durante a última oficina os alunos haviam elencado características físicas e psicológicas do artista, a professora aproveitou para lembrá-los de que, na produção final, eles também teriam que dar tais informações, assim como falar sobre o que gostam e o que não gostam, pois aquele texto não seria lido apenas por ela, mas também pelos professores e a equipe diretiva da escola no conselho de classe do segundo trimestre, como forma de apresentá-los.

S8_Aula_03_07_14

- ANA Mas vocês sabem pra que vocês vão fazer o autorretrato? ((a professora aguarda a resposta dos alunos, alguns até respondem sim ou não, porém com um tom de voz muito baixo)) Alguém aqui sabe por que que a gente fez aquele autorretrato e que a gente vai fazer outro dia de novo aprender a fazer direitinho?
- ALUNA1 É pra gente aprender (a escrever)
- ANA ↑Olha a Ana Carolina disse uma coisa muito importante por que Ana?
- ALUNA1 Porque a gente podia aprender a escrever
- ANA Porque fazendo isso a gente pode aprender a escrever muito bem Ana
- ALUNA2 E também a pintar bo↑nito
- ANA TAMBÉM mas °olha só° a gente vai fazer esse autorretrato escrito porque será que é pra dar pra professora?
- ALUNOS N::ão
- ANA Pra professora olhar?
- ALUNA 3 É pra diretora ver também
- ANA Muito bem Natalia nós vamos pegar o autorretrato escrito de vocês e vai ser para o conselho de classe vai ser para a diretora ler, a orientadora, a supervisora, depois delas, vai para o boletim e o papai e a mamãe de vocês também vão poder olhar e ver como é que vocês acham que vocês são e vocês vão dizer lá no autorretrato como vocês são

Quando a professora faz a primeira pergunta, questionando o motivo pelo qual os alunos iriam produzir um autorretrato, os alunos ficam em dúvida e oscilam entre as respostas sim e não. Eis que a Aluna1 fala que “*É pra gente aprender (a*

escrever)”. Obviamente, como se tratava de alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental, o simples ato de escrever, para eles, já era considerado um evento de letramento. (BARTON, 1994). Isso também pode ser justificado a partir de Street (2012) que estabelece uma relação entre os eventos de letramento e a identidade dos indivíduos, pois a concepção que os alunos têm da escrita nessa fase de alfabetização está muito ligada à ideia de que a escola é o lugar onde eles terão acesso à escrita e, conseqüentemente, irão aprender a escrever.

A professora inicia a apresentação da situação de comunicação, perguntando aos alunos “[...] *será que é pra dar pra professora?*”, com isso ela enfatiza que o texto produzido pelas crianças não terá apenas ela como leitora. Depois disso, os alunos não a questionam, apenas demonstram estar nervosos com a possibilidade de outras pessoas lerem os seus textos. A falta de interação após a delimitação da situação de comunicação foi tão expressiva que não havia motivos para inserir a sua transcrição aqui. O que ficou explícito foi que os alunos não estavam engajados na produção de um autorretrato pelo fato de ele ser lido no conselho de classe para os professores e a equipe diretiva, mas, sim, por ser um texto escrito, algo ainda distante e possivelmente nunca trabalhado na sala de aula.

Diante da análise dos dados, foi possível verificar que, embora a professora tenha, em sua opinião, identificado uma prática social, quando o PDG foi aplicado, principalmente na ocasião em que Ana o apresenta à turma, foi percebido que os alunos não se sentiram inseridos naquela prática de produzir um autorretrato. Nesse sentido, a motivação por parte dos alunos ficou estrita à ação de escrever um texto, que poderia ser qualquer outro.

6.3.4 “Sabia que Faz um Montão de Dia que Eu Sonhei uma Coisa Muito Ruim?”

A leitura, assim como a escrita, também se encontra no centro das preocupações inerentes ao letramento. Seguindo essa linha de raciocínio, a leitura é uma prática que precisa ser contemplada no ensino de língua materna que tem como base o conceito de linguagem como interação, pois ler, na proposta do PDG, vai muito além da decodificação de palavras, deve levar a uma atitude responsiva ativa. (BAKHTIN, 2011).

Como, no PDG, a leitura é muito valorizada e apresenta o mesmo grau de importância atribuído à escrita, neste momento, as lentes de nossa análise voltar-se-ão para esse conceito. Para isso, selecionamos o momento em que a professora realiza a sua leitura extensiva – parte inserida em uma das oficinas e que pode compreender a leitura de uma coletânea de textos ou de uma obra literária sobre o tema desenvolvido no projeto ou sobre o gênero trabalhado. Escolhemos esse momento porque, no planejamento, a obra não foi apresentada.

O livro escolhido por Ana foi o *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, cujo enredo gira em torno de uma menina, a Chapeuzinho Amarelo, que tem medo de tudo, principalmente de encontrar o desconhecido lobo. Depois de encontrá-lo, a menina supera os seus medos e redescobre o prazer de viver. A inserção da obra como uma leitura extensiva suscita o trabalho com os medos e aspectos psicológicos, o que poderia levar a professora a realizar um trabalho sobre os medos dos próprios alunos, oportunizando uma reflexão que poderia fazer parte do autorretrato de cada um. Contudo, não foi isso que aconteceu.

Quando lido em sala de aula, o livro acabou virando um meio de trabalhar a alfabetização, ilustrada por meio das sílabas das palavras LO-BO e BO-LO exploradas pela professora. Tudo teve início quando Ana colocou em cima de um bolo a palavra LOBO e solicitou que, quem soubesse ler, poderia dizer qual era a palavra, alguns alunos leram e disseram que era LOBO. Em seguida, a professora iniciou a leitura do livro e a turma escutou-a com muita atenção. Após a leitura, Ana realizou algumas perguntas de compreensão do texto. Durante a conversa com a turma, ela perguntou que adjetivo os alunos dariam à menina já que ela tinha medo de tudo, um menino respondeu que poderia ser medrosa. O segmento que ilustra as interações que ocorreram depois dessa resposta pode ser visto abaixo.

S9_Aula_05_08_14

- ANA E as pessoas são medrosas às vezes?
- ALUNOS [S::im] ((parte dos alunos respondem negativamente))
- ALUNOS [N::ão] ((parte dos alunos respondem afirmativamente))
- ANA Às vezes ↑s::im
- ALUNA1 O:: SO↑RA
- ANA Só um pouquinho ((a professora pede silêncio para que uma aluna possa falar))

A Natalia levantou o dedo e ela quer falar, fala Natalia

ALUNA1 Sabia que faz um montão de dia que eu sonhei uma coisa muito ruim?

ANA É? E daí ficou com medo?=-

ALUNA1 =É que eu tinha ganhado uma flechada na perna

ANA U::: tá (.) deixa eu fazer uma outra pergunta então agora pra vocês mas no final da história a Chapeuzinho Amarelo ela perdeu o medo né? (.) ou não?

ALUNA1 -Sim, mas eu também perdi meu medo ((a aluna rapidamente responde a pergunta antes dos colegas))

A partir das interações apresentadas em S9, percebemos que a professora não levou em consideração a resposta dada pela Aluna1 sobre o seu sonho ruim, pois Ana estava preocupada em ouvir dos alunos fatos sobre o livro. Com isso, a aluna que demonstrou apresentar uma atitude responsiva ativa à leitura do texto, à medida que foi a partir dela que a lembrança do sonho ruim foi relembrada, foi silenciada pela professora. Interessante observar que a aluna, mesmo não autorizada pela professora (que, neste caso, não a revozeia, mas assume o turno de fala e muda o tema), não perde a oportunidade de expressar-se: “*Sim, mas eu também perdi meu medo.*” Neste momento, a aluna responde ativamente ao texto lido, o que não é levado em conta por Ana.

Ao não dar a chance à aluna de se expressar sobre o assunto, Ana não levou em consideração a relação existente entre o enunciado e o seu leitor. Sobre a atitude responsiva do leitor, Bakhtin (2011, p. 271) esclarece que “[...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.”

A análise decorrida a partir da uma das oficinas do PDG, cujo foco era a leitura, nos faz apontar duas questões importantes: a primeira é que, embora a obra escolhida pela professora possa, sim, suscitar discussões a respeito dos medos dos alunos, o que poderia ser integrado às informações pessoais deles no autorretrato, o trabalho de pós-leitura realizado não estabeleceu uma relação concreta com o PDG, pois o livro poderia ser lido em qualquer outro momento e não, precisamente, durante o desenvolvimento do projeto. Em segundo lugar, quando a aluna que mais demonstrou ter uma atitude responsiva com relação à leitura se dispôs a falar, a professora por, possivelmente, não achar relevante suas colocações as ignora, perdendo a grande oportunidade de trabalhar o que realmente a obra se propõe: os medos e a superação deles.

6.3.5 “Eu Vou Ler Como Está pra Gente Escrever de Novo”

Nesta última categoria de análise do trabalho real/concretizado, vamos verificar como a professora Ana desenvolveu o conceito de análise linguística, tendo em vista os aspectos da língua inerentes ao gênero autorretrato.

A análise linguística pressupõe, como o próprio nome já sinaliza, uma reflexão sobre a língua, o que se opõe à perspectiva tradicional, que centraliza o ensino de língua materna no ensino gramática, com base em nomenclaturas e classificações. Nesse sentido, no PDG, os aspectos linguísticos a serem estudados precisam estar contextualizados e a serviço do gênero.

Para verificar como a professora desenvolve esse conceito, escolhemos a aula do dia 17 de julho, na qual Ana propõe a reescrita coletiva de um autorretrato escrito por um de seus alunos.

A reescrita se inicia com a professora colocando o texto no quadro, em um papel pardo. Ela realiza a leitura do autorretrato e convida os alunos a reescreverem o texto, pensando na repetição das palavras como o verbo *gosto* e no advérbio *também*. Para fins de exemplificação, em S10, apresentamos a etapa inicial dessa atividade.

S10_Aula_17_07_14

- ANA Vocês se lembram do ↑dia que vocês foram lá na biblioteca com a profe pra profe escrever o autorretrato de vocês vocês iam falando e a profe ia escrevendo?
- Aluno1 °Sim°
- Ana Sim ou não?
- Alunos S::im
- Ana S::im então (.) a profe pegou (.) o autorretrato que um de vocês falou pra profe escreve (.) certo? ((a professora cola o cartaz no quadro ao mesmo tempo que fala com os alunos)) e a profe escreveu neste cartaz (.) tem gente conversando e não ↑dá
- Aluna2 ↑Ai eu não vim naquele ↓dia
- Ana Não tem problema ↓outro dia tu vai escrever com a profe também certo? Por que que a profe trouxe eu não vou dizer quem é que escreveu esse autorretrato tá? Quem foi que falou pra profe certo? Mas a profe trouxe pra gente pensar um pouquinho (.) em como foi es↑crito e em como a gente poderia melhorar essa escrita certo? Tem várias maneiras que a gente pode melhorar a escrita (.) Eu vou ler como está pra gente escrever de novo

Após a conclusão da reescrita, a professora faz uma combinação com os alunos:

S11_Aula_17_07_14

ANA Então quando a gente for falar do nosso autorretrato a gente não precisa ficar dizendo assim eu gosto eu gosto eu gosto eu gosto a gente fala eu gosto disso daquilo daquele outro daquele outro daquele outro e daquele outro (.) fala várias coisas junto que daí fica melhor pra escrever certo?

A partir das interações, foi possível verificar que a proposta de reescrita da professora focou a repetição vocabular, por isso a colocação da professora: *“Eu vou ler como está pra gente escrever de novo”*, tendo em vista que a reescrita de um autorretrato poderia ajudar a sanar a questão da repetição de palavras. A atividade era bem extensa e a professora sentiu dificuldades em manter a atenção dos alunos por tanto tempo, mais de meia hora. As palavras *gosto* e *também* foram as mais repetidas no texto, o que levou Ana a propor alternativas para evitar a repetição daqueles vocábulos. À medida que a professora foi encaminhando a reescrita, os alunos foram percebendo como o texto ficava mais fácil compreensão de ser lido e compreendido.

Depois de concluída a oficina, a professora ainda enfatizou que aquela atividade serviu para que eles repensassem seus textos na hora da produção final. Sob a perspectiva da análise linguística, pode-se concluir que a professora propôs uma atividade com base na produção inicial, parte integrante do PDG, a qual privilegiou a repetição vocabular. Fez, portanto, o que podemos considerar uma análise linguística, pois levou os alunos a refletirem sobre essa questão. Não houve, entretanto, um estudo específico sobre os aspectos linguísticos ligados à composição ou ao estilo do gênero autorretrato,

Os aspectos que poderiam receber um tratamento diferenciado, numa turma de 1º. Ano, seriam os pronomes de 1.^a pessoa, porém estes não foram trabalhados em uma oficina específica, mas seu emprego sempre foi retomado quando a professora falava sobre as características do gênero. É importante notar que Ana, mesmo sabendo que o uso dos pronomes de 1.^a pessoa é o aspecto linguístico mais sobressalente no gênero autorretrato, não torna o tratamento desse aspecto

gramatical uma atividade engessada, com vistas a um ensino fundamentado na extração, conforme relata Perfeito (2005). Ao contrário, possivelmente pelo fato de a professora ter entendido a assimilação que os alunos fizeram, mesmo que oralmente desse uso pronominal, não achou relevante propor uma oficina só para tratar dessa questão.

Finalmente, destacamos que, mesmo não enfocando um determinado aspecto linguístico característico do gênero, Ana consegue desenvolver um trabalho que visa à reflexão sobre a língua e, mais importante, com alunos do 1.º ano Ensino Fundamental.

6.4 RESSIGNIFICAÇÃO DOS PILARES DO PDG NO TRABALHO DA PROFESSORA ANA: COMPARAÇÃO ENTRE O TRABALHO PRESCRITO E O REAL/CONCRETIZADO

Após analisarmos separadamente as duas dimensões do trabalho da professora Ana, o trabalho prescrito e o real/concretizado, nesta última seção que encerra o Capítulo 6, retomamos tais dimensões com o intuito de verificarmos quais foram as aproximações e os distanciamentos entre elas. Com o intuito de mantermos uma linha de raciocínio coerente, as categorias de análise nos servirão de guia para a elaboração deste balanço entre as dimensões.

Iniciamos, então, pelo conceito de linguagem como interação. Na primeira dimensão, o trabalho prescrito, optamos por não analisar separadamente essa concepção de linguagem por entendermos que ela perpassa todo o planejamento do PDG. Embora, no trabalho real/concretizado, tal categoria tenha sido analisada separadamente, foi possível concluir que, em ambas as dimensões, a linguagem como interação está presente. Para fins de exemplificação, temos, no trabalho prescrito, segmentos em que Ana já prevê momentos de interação, como quando, na Oficina 1, ela insere uma espécie de comentário, sobre algo que poderia ser dito em sala de aula: *“Também poderíamos falar sobre a roupa que veste e se está feliz ou triste.”* O mesmo acontece durante o desenvolvimento do PDG, mas de forma mais efetiva. Por meio da prática do revozeamento (CONCEIÇÃO; GARCEZ, 2005), Ana coonstrói conceitos importantes ao longo do projeto, como foi o caso do conceito de autorretrato, em que a professora, em interação com os alunos, pôde iniciar a conceituação do gênero: um dos alunos disse que o autorretrato poderia ser

uma foto e outra aluna mencionou que, durante a escrita do gênero, seu produtor poderia escrever sobre o gosta.

Quanto ao gênero de texto, podemos destacar que a professora considera seu contexto sócio-histórico, pois delimita em seu planejamento a situação de comunicação e o papel social do gênero naquela determinada atividade de linguagem. Para isso, são enfocadas as características mais superficiais do gênero autorretrato, como a necessidade de ser escrito em 1.^a pessoa (estilo), os assuntos pertinentes ao gênero – nome, idade, coisas que gostam ou que não gostam etc. (conteúdo temático), sem, contudo, explorar a estrutura composicional do autorretrato. Ainda, tendo em vista o seu público-alvo, Ana leva para a sala de aula vários exemplares do gênero em modalidades distintas: dois autorretratos artísticos (Van Gogh e Palhacinha Marronzinha), um autorretrato em formato digital e dois autorretratos escritos por alunos do Ensino Médio.

Contrastando essas questões com o trabalho real/concretizado, é possível apontar que, nas interações de sala de aula, as três dimensões do gênero são contempladas - conteúdo temático, estrutura composicional e o estilo – incluindo, como podemos ver, a segunda dimensão que não havia sido desenvolvida no planejamento. Da mesma forma, a professora continua com a preocupação em estabelecer o contexto sócio-histórico do gênero e em delimitar das suas principais características.

Um ponto de distanciamento percebido entre as dimensões do trabalho da professora foi a resposta dada pelos alunos aos diversos textos trabalhados por Ana. Quando planejada, a ideia de levar textos variados para a sala de aula seria um *input* positivo para a turma, pois proporcionaria o contato com uma gama de exemplares do gênero autorretrato. Porém, de acordo com as interações transcritas, foi notória a falta de entendimento da turma quando a professora leu para eles um dos autorretratos escritos por alunos do Ensino Médio. Possivelmente, a ação de professora foi malsucedida por se tratar de textos com uma linguagem muito distantes das que os alunos do 1.^o ano estavam acostumados.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, algo semelhante aconteceu com o desenvolvimento dos conceitos de letramento e prática social. Se, no planejamento, a professora mostra a relevância da produção do autorretrato como forma de apresentar a turma do 1.^o ano aos professores e à equipe diretiva e, ainda, aos pais, no contexto da sala de aula, isso não fica tão claro. Embora a professora tenha

delimitado a situação de comunicação, esclarecendo o papel social do gênero, os alunos não conseguiram se inserir nessa prática. O que ficou transparente nas interações entre a professora e os alunos foi que, para eles, a grande motivação do projeto não estava na produção do gênero autorretrato, mas, sim, na escrita em si, uma vez que a prática social da escrita (no caso, eles como produtores do texto) era algo novo e que despertou o interesse de todos.

Sobre a leitura, é possível apontar que há muitos momentos em que ela aparece tanto no planejamento quanto durante o desenvolvimento do projeto, o que nos leva a perceber que a professora atribuiu à leitura o mesmo nível de importância dado à escrita. Tratando especialmente do planejamento, é perceptível que Ana tenta sempre apresentar de que forma a leitura vai se encaminhar em sala de aula, o que pode revelar que ela objetiva que seus alunos tenham uma atitude responsiva ativa a partir das leituras. Contudo, na leitura extensiva, atividade selecionada por não ter sido descrita no planejamento de Ana, vemos um total apagamento do conceito de leitura como uma atitude ativa.

Depois da leitura do livro *Chapeuzinho Amarelo*, quando a professora tenta fazer com que os alunos respondam às perguntas de interpretação, ela ignora a colocação de uma aluna que respondeu ao texto de forma responsiva. Ao não levar em consideração a fala da aluna, Ana perde a chance de desenvolver um trabalho enfocando o teor da obra: os medos e a superação deles.

Na última categoria, a análise linguística, houve um distanciamento entre o trabalho prescrito e o real/concretizado. No primeiro, a professora, mesmo não criando uma oficina específica para tratar da análise linguística, previu a inserção de estudos voltados para o uso da 1.^a pessoa, característica marcante do gênero autorretrato. Tal proposta pode ser vista de forma concreta na Oficina 5, em que Ana, depois de ler um texto, insere em seu planejamento: “*Como falamos? Como utilizamos os verbos?*”, ao tratar de aspectos ligados ao autorretrato lido para os alunos. No entanto, durante a aplicação do projeto, o foco linguístico da professora é alterado, pois ela percebe que os alunos compreenderam que para falar de si, no autorretrato, eles teriam que usar palavras específicas, no caso, pronomes de 1.^a pessoa, como eu, minha, e verbos também conjugados na mesma pessoa.

Possivelmente por perceber o domínio que os alunos tinham dessas formas, Ana optou por desenvolver uma oficina, já com o PDG em andamento, voltada para

a repetição vocabular, fato percebido no decorrer das produções iniciais e que necessitava ser trabalhado em sala de aula.

Em vista dos apontamentos a respeito da comparação entre as duas dimensões do trabalho da professora aqui analisados, é importante destacarmos que o curso do agir da professora é modificado em alguns momentos no trabalho real/concretizado pelas participações dos alunos, o que corrobora para a constatação de que a professora sabe a importância da interação em sala de aula. Tudo isso pode, em alguma medida, justificar a inclusão de mais oficinas além das planejadas PDG e o tratamento dado, por exemplo, à questão de análise linguística, que não estava prevista no planejamento, mas que, em sala de aula, foi importante para os alunos refletirem sobre a repetição vocabular.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como iniciei a introdução retomando minha trajetória profissional, neste momento, após as inúmeras leituras que realizei para a escrita desta dissertação, posso afirmar que o conceito de PDG com o qual iniciei minhas reflexões, durante a graduação, não continua o mesmo após o término deste trabalho. Explico melhor. Embora eu tenha desenvolvido um PDG em meu TCC, os estudos que amparavam a proposta ainda não estavam bem consolidados, uma vez que o grupo FORMCOOP precisava avançar em algumas questões como, por exemplo, na produção dos modelos didáticos de gênero pelos professores. Hoje, eu consigo entender o quanto desenvolvi pessoalmente cada um dos conceitos-pilares do PDG e o que isso poderá significar também para meu desenvolvimento profissional.

A presente dissertação, nascida após o término da formação continuada cooperativa, teve origem na necessidade de se verificar de que forma os conceitos basilares do PDG apareciam nas propostas desenvolvidas pelos professores. Daí surgiu a pergunta de pesquisa que subsidiou este trabalho: *O professor, após passar pela formação continuada cooperativa ofertada pelo grupo de pesquisa, consegue conceber e desenvolver um Projeto Didático de Gênero, assumindo a pilotagem de sua sala de aula?*

Os pilares do PDG – linguagem como interação, gênero de texto, letramento e prática social, leitura e análise linguística – foram muito importantes para a delimitação de nosso foco analítico, servindo, inclusive, como categorias de análise. Em razão disso, a presença ou não dos pilares foi verificada em duas dimensões do trabalho da professora Ana: no trabalho prescrito, especificamente, o (auto)prescrito materializado no planejamento do PDG e, no trabalho real/concretizado, momento em que a proposta foi desenvolvida em sala de aula.

A partir das análises, foi possível apontar que, ao ressignificar os pilares do PDG em seu trabalho, Ana mostrou os conhecimentos que adquiriu no decorrer da formação continuada cooperativa. Embora a turma do 1.º ano do Ensino Fundamental não tenha se sentido inserida na prática de produzir o autorretrato - como forma de os alunos serem apresentados à equipe diretiva e os professores no conselho de classe - percebemos que os alunos se engajaram na proposta por verem nela a oportunidade de desenvolverem suas escritas. Isto é, a proposta da professora colocou os alunos em contato com as práticas sociais de leitura e de

escrita, oportunizando diversos eventos de letramento (STREET, 2012) em sala de aula.

Sobre alguns dos momentos em que a prescrição ou a prática de Ana pareceram não corresponder à proposta conceitual do PDG, recorreremos à explicação dada por Schneuwly (2016), em recente entrevista, em que aponta para uma teoria da sedimentação da prática. O autor relata que os professores genebrinos, por vezes, acabam por misturar as abordagens de ensino, mesclando abordagens renovadoras, aquelas apoiadas no ensino de gêneros, com outras tradicionais. Seguindo essa linha de raciocínio, algo muito semelhante aconteceu com trabalho da professora analisado. Mesmo que, durante a formação continuada cooperativa, Ana tenha tido acesso a materiais e leituras que evidenciassem a necessidade de o letramento estar inserido em sala de aula desde o início da escolarização – isso foi algo discutido ao longo das reuniões do grupo, por termos professores das séries iniciais na comunidade de indagação – na prática, algumas vezes, a professora focou na alfabetização. Exemplificamos em nossa pesquisa com o caso da leitura extensiva, em que pensar na escrita das palavras *lobo* e *bolo* e na compreensão literal foram mais importantes do que levar em consideração as intervenções de uma aluna a respeito dos seus medos, tema do livro lido. Ao não revozear a aluna, Ana não desenvolveu, naquela oficina, o conceito de leitura como atitude responsiva ativa, um dos pilares do PDG.

Assim como podemos levar em consideração os apontamentos de Schneuwly (2016) a respeito da teoria da sedimentação da prática - o conflito em que o professor se coloca ao trabalhar concomitantemente com abordagens renovadoras e tradicionais - também podemos analisar o desenvolvimento não linear do trabalho de Ana a partir do viés investigado por Carnin (2015). Sobre o desenvolvimento do professor, Carnin (2015) mostrou que o conceito de gênero de texto pode ser visto como um instrumento psicológico, pois, ao internalizar tal conceito, o professor consegue desenvolvê-lo em sua prática. Mas, Carnin (2015), com amparo em Vygotski, mostra que esse desenvolvimento pode não ser linear, podendo haver rupturas. Levando-se em consideração o cenário desta pesquisa, Ana pode ter mostrado esses avanços e recuos característicos do seu desenvolvimento. Nada disso a impediu, entretanto, de assumir a pilotagem de sua sala de aula.

Embora em alguns momentos do trabalho, principalmente no trabalho real/concretizado, o trabalho sedimentado tenha se sobreposto ao trabalho inovador

do desenvolvimento de um PDG, podemos inferir que isso vem do próprio contexto em que a professora está inserida: uma turma do 1.º ano do Ensino Fundamental, que possui a maioria dos alunos ainda não alfabetizados. Com isso, às vezes, as atividades oscilavam entre atividades de alfabetização como, por exemplo, no decorrer da proposta de leitura extensiva, e outras já rumando para o desenvolvimento do letramento dos alunos, como aconteceu com a leitura não verbal do autorretrato de Van Gogh.

Sabemos que a constituição do trabalho do professor se faz, principalmente, a partir de sua capacidade de pilotar o seu projeto de ensino. (É claro que, em algumas ocasiões não é necessário o professor ser um ator, podendo ser apenas um agente, como é o caso do preenchimento dos cadernos de chamada). Na pilotagem de seu projeto, Ana, na maioria das vezes, revelou possuir motivos, capacidades e intenções em seu agir, isto é, demonstrou sua atorialidade. (ALMEIDA, 2015; BRONCKART, 2006).

Para corroborar o que está sendo dito, volto à minha primeira experiência profissional como professora, em que, muitas vezes, por inexperiência deixei passar interações muito valiosas com meus alunos, por medo de que elas pudessem me levar a fugir do meu planejamento. Obviamente, todos os professores, quando entram na sala de aula, têm objetivos traçados que pretendem atingir. Contudo, minha caminhada docente me mostrou que é sempre importante estar atenta ao que acontece ao meu redor e, se necessário, sim, reorientar meu agir. Nesse sentido, Bronckart (2006) sinaliza que a profissionalidade do professor está na sua capacidade de pilotar um projeto de ensino *predeterminado*, isto é, que não está pronto, acabado, mas que pode, durante o agir do professor, ser modificado por razões que só ele é o único responsável.

Nos estudos de Almeida (2015), a pesquisadora constatou que os professores com os quais teve contato demonstraram possuir marcas de atorialidade, no que diz respeito às suas representações sobre o seu agir. Seguindo como base essa pesquisa, neste trabalho, em alguma medida, também avançamos nessa perspectiva, pois analisamos duas dimensões do trabalho do professor (BRONCKART, 2006) – trabalho prescrito e real/concretizado - a fim de verificar, entre outras coisas, se havia traços de atorialidade no trabalho da professora Ana. Nossos resultados também apontaram positivamente para essa questão, pois nas duas dimensões a professora, por várias vezes, demonstrou pilotar o seu projeto de

ensino, principalmente (1) quando adaptou as prescrições sobre o autorretrato advindas do dicionário de gêneros e do PDG já elaborado por outra professora da comunidade de indagação, ressignificando-o principalmente pelo fato de ele ser aplicado em uma turma do 1.º ano do Ensino Fundamental; (2) ao pressupor momentos de interação já em seu planejamento; (3) quando procurou coconstruir conceitos importantes em sala de aula, como foi o caso da conceituação do gênero autorretrato; (4) ao reorientar seu projeto de ensino, durante o desenvolvimento do PDG, fato revelado pelo acréscimo de oficinas, modificações e complementações feitas além do que havia em seu trabalho (auto)prescrito.

Pensar nesse contexto específico contribui para assinalar a necessidade de novas formações de professores, feitas à semelhança da que acompanhamos. Isto vale para a perspectiva que foi aberta a professores das séries iniciais, para que possam deixar de lado a prática sedimentada da alfabetização pela alfabetização e partam para a ideia de que se pode alfabetizar letrando. Nesse sentido, oportunizar novos cursos de formação continuada com foco na cooperação entre a academia e os professores da educação básica é a chave para que o aperfeiçoamento dos professores possa instrumentalizá-los, fazendo com que consigam conduzir seus projetos de ensino dentro de propostas renovadoras. De nossa parte, esperamos que esta dissertação tenha contribuído para mostrar esse fato.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S. O trabalho do professor em EaD na lente da legislação. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 167-197.
- ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- ALMEIDA, A. P.; CARNIN, A. Modelo(s) didático(s) de gênero(s): da concepção teórica à transposição didática na formação continuada de professores. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 28-48.
- ALMEIDA, A. P. **Docência de língua materna: o professor como ator do seu próprio agir**. 2015. 174 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015. Documento em PDF.
- ANA. **[Projeto didático de gênero autorretrato]**. São Leopoldo, 2013. Material didático produzido pela autora.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARTIKOSKI, F. V. M. **Projeto didático de gênero em sala de aula de progressão continuada: um estudo de caso**. 2013. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Curso de Letras: Habilitação: Português, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013.
- BARTON, D. The social basis of literacy. In: BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 1994. p. 33-50.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões teóricas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **DELTA**, São Paulo, n. 21, p. 183-214, 2005.

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

CANELAS-TREVISI, S. **La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe**. 1997. Tese (Doutorado) -- Universidade de Genebra – FAPSE, Genebra, 1997.

CANIN, A.; GUIMARÃES, A. A. de M. Formação continuada para professores de língua portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa? **Scripta**, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 241-262, 1º sem. 2015.

CARNIN, A. **Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional**. 2015. 139 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015. Documento em PDF.

CONCEIÇÃO, L. E.; GARCEZ, P. M. O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 12, p. 1-10, 2005. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3941>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CORDEIRO, G. S. Leituras possíveis do ISD: agir, produção de textos e trabalho. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. Apresentação. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões teóricas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 65-76.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DE PRIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 51-81.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 5-16, 1999.

DREY, R. F. **Eu nunca me vi, assim, de fora**: representações do agir docente por meio da autoconfrontação. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2008. Documento em PDF.

DREY, R. F. **O processo inicial de competência profissional docente**: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado. 2011. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2011. Documento em PDF.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução do conhecimento, construção conjunta do conhecimento. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 60-65, jan./abr. 2006.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 7. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1991. Originalmente publicado em 1984.

GOETHE, Johann. **[Frases e pensamentos]**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://pensador.uol.com.br/frase/NTEwNw/>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Routledge: Psychology Press, 2000, p.9-37.

GUIMARÃES, A. M. M. Do saber fazer ao poder fazer: a importância de uma formação continuada que dê voz ao professor. In: **V FLAEL**: Fórum de Linguística Aplicada e Ensino-Aprendizagem de Línguas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GUIMARÃES, A. M. M. A interpretação de texto: um olhar pedagógico na perspectiva de formação de um leitor ativo e crítico. In: LEFFA, V. J.; ERNST, A. (Org.). **Linguagens**: metodologias de ensino e pesquisa. Pelotas: EDUCAT, 2012. p. 187-202.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

GUIMARÃES, A. M. M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347-374, set./dez. 2006.

GUIMARÃES, A. M. M. et al. **Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental**. São Leopoldo, 2009. Projeto de Pesquisa (mimeo).

GUIMARÃES, A. M. M. Gêneros textuais e ensino de língua materna: entre o caminho e a pedra. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p. 421-438, 2010.

GUIMARÃES, A. M. M.; DREY, R. F.; CARNIN, A. Parece difícil e é mesmo: sobre a dificuldade de falar sobre o trabalho docente na sala de aula. In: CORREA, M. C. GUIMARÃES, A. M. M. (Org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa: desafios e possibilidades**. Santa Maria: PPGL Editores/UFSM, 2012. p. 155-186.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção: Projetos Didáticos de Gênero na sala no domínio do argumentar**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção: Projetos Didáticos de Gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 21-44.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. Então... caminhos da construção de projetos didáticos de gênero – da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professores(es) e das (dos) pesquisadoras(es). In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 07-28.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. Era uma vez. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção: Projetos Didáticos de Gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 07-20.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. Apresentação. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões teóricas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 9-16.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões teóricas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 1-25, dez. 2007.

LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; MAZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões teóricas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 237-256.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L.

Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 271-296.

MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. São Paulo: FAPESP, EDUEL, 2004.

MACHADO, A. R. Apresentação. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. São Paulo: FAPESP, EDUEL, 2004. p. vii-xx.

MACHADO, A. R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Linguagem e educação:** o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

MACHADO, A. R. **Linguagem e educação:** o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

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

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Linguagem e educação:** o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 79-99.

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

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v.6, n.3, p.547-573, set./dez. 2006.

MALABARBA, T. **O percurso do agir interacional no trabalho docente:** do projeto de ensino às participações contingentes em sala de aula de língua inglesa. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UNISINOS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Documento em PDF.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). **Congresso latino-americano sobre formação de professores de línguas**, 1, 2006, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. p. 824-836.

SANTOS, C. X. Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década: impacto da virada pragmática no livro didático. In: BICALHO, D. C.; CARNIN, A.;

GUIMARÃES, A. M. de. (Org.). **Formação e trabalho docente**: múltiplos olhares para o ensino de língua materna. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 81-104.

SCHNACK, C. M.; PISONI, T. D.; OSTERMANN, A. C. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, São Leopoldo, RS, v.2, n.2, mai/ago, 2005.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: FAPESP, EDUEL, 2004. p. 81-104.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In. MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n 8, p. 465-488, jul. 2007.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

WELLS, G. Dialogic Inquiry as Collaborative Action Research. In.: SOMEKH, B.; NOFFKE, S. (Ed.). **Handbook of educational action research**. [S.I.], 2007. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/eaea/3db43ba0c812f49cf82dc7e683c23d1fe3b8.pdf>> Acesso em: 15 set. 2016.

WITTKE, C. I. A didática na formação do professor de línguas sob a perspectiva do pesquisador Bernard Schneuwly. Entrevista com Bernard Schneuwly. **Calidoscópio**, São Leopoldo, RS, v.14, n.2, mai/ago, 2016.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP/PPG)
 Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

versão março/2008

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RESOLUÇÃO 068/2012

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 12/054 **Versão do Projeto:** 16/07/2012 **Versão do TCLE:** 15/07/2012

Coordenadora:

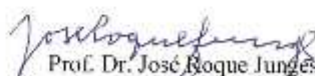
Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães (PPG em Linguística Aplicada)

Título: Gêneros de Texto em Ensino: por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental.

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 196/96, item VII.13, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 16 de julho de 2012.


 Prof. Dr. José Roque Junges
 Coordenador do CEP/UNISINOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você foi convidado(a) a participar de um estudo sobre o trabalho e a formação do professor de língua portuguesa em suas diferentes. O estudo está sendo conduzido pela Profª Drª Ana Maria de Mattos Guimarães, em colaboração com a Profª Drª Dorotca Frank Kersh e suas equipes de pesquisa. Nesta pesquisa, estamos interessados em compreender a relação existente entre a formação continuada do professor e o trabalho realizado por ele nos diferentes espaços de atuação que ele ocupa (sala de aula, escola, rede de ensino, universidade, entre outros), observando se a formação continuada do professor pode operar mudanças em seu trabalho. A participação no projeto requer gravações de aulas desenvolvidas durante a formação continuada, de reuniões de formação, entrevistas, registros de observações, coleta de materiais empregados (textos e recursos didáticos, por exemplo) e análise e divulgação dos dados de pesquisa gerados.

Não há riscos associados a sua participação nesta pesquisa. Sua participação, no entanto, ajudar-nos a construir novos conhecimentos relativos ao ensino de língua portuguesa e à formação de docentes nessa área.

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 questionários 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.

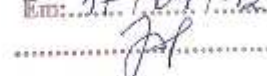
Se você decidir participar, por favor, preencha e assine a seção que segue. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tem dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo telefone 3590-8476 ou pelo e-mail anag@unisinoss.br.

Você receberá uma via deste documento de consentimento, que ficará em seu poder. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Ateiosamente,

CEP - UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 17.12.12

Profª Drª Ana Maria de Mattos Guimarães
 Pesquisadora Responsável


Concordância do(a) professor(a) em participar:

Eu,.....
 concordo em participar do projeto acima descrito.

Assinatura: _____

Data: _____

Telefones para contato: _____

Melhores horários para contato: _____

ANEXO A - CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO ADAPTADAS

Convenções de transcrição	
-	Interrupção abrupta da fala
=	Fala colada à elocução anterior
(.)	Micropausa
(0,4); (0,5); (1,8); etc.	Intervalo da pausa
Sublinhado	Sílaba, palavra ou som acentuado
[]	Falas sobrepostas
:	Alongamento de som
> <	Fala mais rápida
< >	Fala mais lenta
° °	Fala com volume mais baixo
LETRAS MAIÚSCULAS	Fala com volume mais alto
()	Dúvida na transcrição
XXXX	Texto inaudível
(())	Comentários do transcritor
↓	Entonação descendente
↑	Entonação ascendente

Fonte: Adaptado de Schnack, Pisoni e Ostermann (2005, p. 104).