



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

FÁTIMA CARLA FURTADO SILVA MARQUES

**INSTRUÇÃO AO SÓCISIA E ANÁLISE DO DISCURSO DOCENTE:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LÍNGUA/LINGUAGEM DO PROFESSOR DOS
ANOS INICIAIS**

FORTALEZA

2024

FÁTIMA CARLA FURTADO SILVA MARQUES

INSTRUÇÃO AO SÓSIA E ANÁLISE DO DISCURSO DOCENTE:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LÍNGUA/LINGUAGEM DO PROFESSOR DOS
ANOS INICIAIS

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M317i Marques, Fátima Carla Furtado Silva.

Instrução ao sócia e análise do discurso docente : representações sociais de
língua/linguagem do professor dos anos iniciais / Fátima Carla Furtado Silva Marques. –
2023.

186 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa
de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro.

1. discurso docente. 2. instrução ao sócia. 3. Ensino de língua/linguagem. I. Título.

CDD 410

FÁTIMA CARLA FURTADO SILVA MARQUES

INSTRUÇÃO AO SÓSIA E ANÁLISE DO DISCURSO DOCENTE:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LÍNGUA/LINGUAGEM DO PROFESSOR DOS
ANOS INICIAIS

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em 08/03/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Sâmia Araújo dos Santos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Fernanda de Castro Modl
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Prof. Dra. Ada Magaly Matias Brasileiro
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por ser minha força inspiradora e por trabalhar diuturnamente desde a minha infância para que eu tivesse acesso aos estudos, aos livros e ao afeto necessários para uma longa e feliz jornada em busca do conhecimento.

A meu pai (*in memoriam*) que sempre admirou minha dedicação aos estudos e que partiu em meio ao andamento desta pesquisa, deixando para mim, dentre muita saudade e muitas palavras não-ditas, o menino Henrique como herança, irmão-filho para quem também dedico minha força e amor infinitos.

Aos meus filhos Arthur e Antônio, por inspirarem minha busca por ser melhor a cada dia, sobretudo como *Mãe* deles, meu título mais valioso e insuperável, e por terem superado, mesmo que sob protestos, a minha ausência momentânea e, muitas vezes, minha irritação em meio a tantas demandas: agora acabou, mamãe é a doutora de vocês!

À minha menina Malu, força amorosa, ainda no ventre, maior surpresa dos últimos anos, que logo chegará para iluminar meus dias ainda mais!

Ao meu companheiro, Paulo Antônio, por ser admirador da minha força de vontade há tantos anos, e por não duvidar, nem por um segundo, que tudo daria certo.

À minha avó Fransquinha, pelas orações diárias e pela torcida ininterrupta pelo sucesso em toda e qualquer decisão que eu tome.

Ao meu irmão, João, parceiro de uma vida inteira, simplesmente por existir e ser fonte de incentivo na superação de cada desafio que aparece na minha vida.

À professora Pollyanne, orientadora desta pesquisa, a quem tenho tanta admiração pelo conhecimento acumulado e partilhado, e pela gentileza de suas palavras, sempre tão certeiras e respeitosas. Obrigada por tantas vezes nessa caminhada ter me acolhido e ter compreendido minhas faltas e minhas falhas, me orientando sempre a retomar o trabalho de forma ética, amorosa e eficiente.

Às professoras Fernanda Modl e Mônica Serafim, pelas contribuições assertivas e produtivas à escrita desta tese, e por terem aceitado participar também da etapa final de defesa.

Às professoras Ada Brasileiro e Sâmia Araújo, pela leitura atenta do texto final da tese e participação colaborativa na banca de defesa.

À professora Conceição*, por ter aceitado contribuir de forma tão ativa na construção do *corpus* desta pesquisa. Admiro muito sua atuação docente e sua dedicação no desempenho da nossa profissão.

Aos professores do coletivo de trabalho de LP, por se mostrarem disponíveis para contribuição no andamento dessa pesquisa.

Aos professores e professoras do PPGL - UFC, por tanto conhecimento compartilhado no andamento das disciplinas que cursei durante o curso de Doutorado. Redescobrir a Linguística e a Linguística Aplicada através da mediação de vocês foi inspirador!

Aos professores com quem trabalho ou com quem já trabalhei. Obrigada por serem inspiração e por serem escuta ativa uns para os outros em meio aos desafios diários que aparecem na rotina da educação básica.

Aos meus alunos e ex-alunos, que me inspiram a ser uma profissional melhor a cada dia, por me aperfeiçoarem como pessoa e como servidora pública, a cada nova conquista ou novo desafio que se apresentam.

A mim mesma, por ter amadurecido as boas ideias nesses cinco anos de doutorado, ter superado cada um dos empecilhos que apareceram (e não foram poucos) e por ter conseguido viver de forma saudável e feliz esses anos, sem esquecer do que/quem realmente importa nessa vida.

RESUMO

Nossa pesquisa tem como objetivo analisar, a partir do discurso docente, as representações de ensino de língua/linguagem nos anos iniciais. O estudo foi realizado com uma professora do 5º ano dos anos iniciais da rede pública de Fortaleza e com o coletivo de trabalho formado pelos professores de LP dos anos iniciais. Buscamos compreender de que forma a atividade linguageira do professor mobiliza/atualiza suas concepções e suas escolhas didáticas. Como procedimento metodológico de aplicação de pesquisa, utilizamos um questionário de sondagem e o método de Instrução ao Sósia (CLOT, 2010). A teoria de base da nossa pesquisa será dividida nos seguintes tópicos: Ensino de Língua Portuguesa e o professor dos anos iniciais (MOITA LOPES, 2011; MILLER, 2013; CELANI, 2009).; Teoria Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 1997, 2010; SOBRAL, 2009; FARACO, 2017; FIORIN, 2018; RIBEIRO, 2010); Clínica da Atividade (CLOT, 2006; 2010; 2021; AMIGUES, 2004; MACHADO, 2002; SOUZA-E-SILVA, 2004) e Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2005; 2012; JODELET, 2001; MARKOVA, 2006; 2017). A fim de realizarmos a análise da atividade linguageira, estruturamos nossa investigação no dispositivo teórico-metodológico da IAS (BATISTA; RABELO, 2013; CLOT, 2006, 2010; ODDONE; RE, BRIANTE, 1981) e na teoria relacionada à Clínica da Atividade (AMIGUES, 2004; CLOT, 2006, 2010; MACHADO; LOUSADA, 2010; TARDIF, 2010). Os procedimentos de construção do *corpus* da nossa pesquisa se deu em cinco fases: 1. Questionário de sondagem; 2. Instrução ao sósia; 3. Transcrição dos diálogos da IAS; 4. Produção de texto-comentário; 5. Roda de conversa (retorno ao coletivo). Através do exercício exotópico de falar sobre sua prática laboral, colocando-se no lugar “do outro” (sósia), a professora produziu enunciados que utilizamos em nossa análise interpretativa. Esse exercício contemplativo propiciado pela IAS proporcionou excedente de visão para a professora perceber algo que, no exercício daquela mesma prática que ela está descrevendo, ela não conseguia perceber. A IAS desenvolveu um ambiente dialógico com a força do coletivo de trabalho. Observamos uma ampliação de espaços de reflexão da atividade docente. Esse direcionamento teórico-metodológico se orienta e se constrói por meio de processos de (co)análise da atividade docente, que possibilitam acessar aspectos peculiares desse gênero da atividade, podendo levar ao seu desenvolvimento e a análises de (trans)formação.

Trata-se de uma possibilidade de acesso ao trabalho docente, por meio do discurso dos próprios trabalhadores, que numa movimentação exotópica e alteritária impulsiona relações subjetivas e intersubjetivas, levando à construção de uma análise reflexiva e dialógica sobre seu trabalho.

Palavras-chave: discurso docente; instrução ao sócia; ensino de língua/linguagem.

ABSTRACT

The aim of our research is to analyze, based on teacher discourse, the representations of language teaching in the elementary school years. The study was carried out with a 5th grade teacher from the public school system in Fortaleza and with the working group made up of Portuguese language teachers from the elementary school. We aimed to understand how the teacher's language activity involves/updates their concepts and didactic choices. As a methodological procedure for the research application, we used a survey questionnaire and the method of Instructions to the double (CLOT, 2010). The theoretical basis of our research will be divided into the following themes: Portuguese Language Teaching and the elementary school teacher (MOITA LOPES, 2011; MILLER, 2013; CELANI, 2009).; Dialogic Discourse Theory (BAKHTIN, 1997, 2010; SOBRAL, 2009; FARACO, 2017; FIORIN, 2018; RIBEIRO, 2010); Clinical Activity (CLOT, 2006; 2010; 2021; AMIGUES, 2004; MACHADO, 2002; SOUZA-E-SILVA, 2004) and Social Representations Theory (MOSCOVICI, 2005; 2012; JODELET, 2001; MARKOVA, 2006; 2017). In order to analyze the linguistic activity, we structured our study around the theoretical-methodological device of the IaS (BATISTA; RABELO, 2013; CLOT, 2006, 2010; ODDONE; RE, BRIANTE, 1981) and the theory related to the Clinical Activity (AMIGUES, 2004; CLOT, 2006, 2010; MACHADO; LOUSADA, 2010; TARDIF, 2010). The procedures for compiling the corpus of our research were carried out in five steps: 1. Questionnaire survey; 2. Instruction to the double; 3. Transcription of the IaS dialogues; 4. Production of a commentary-text; 5. Discussion session (feedback to the group). By means of the exotopic practice of talking about her teaching practice, putting herself in the place of "the other" (double), the teacher produced statements that we used in our interpretative analysis. This contemplative practice provided by the IaS gave the teacher a surplus of insight so that she could perceive something that she couldn't realize in the same practice she was describing. The IaS has developed a dialogic environment through the teaching group strength. We have seen an improvement in spaces of analysis of teaching practice. This theoretical-methodological approach is oriented towards and constructed through processes of (co)analysis of teaching practice, which make it possible to access specific aspects of this type of practice, which can lead to its development and

(trans)formation analyses. It provides an opportunity to access the teaching practice, through the speech of the teachers themselves, which, in an exotopic and alteritarian movement, promotes subjective and intersubjective relations, leading to the construction of a reflective and dialogic analysis of their practice.

Keywords: teaching discourse; instruction to the double; language teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Disciplinas relacionadas à língua/linguagem	26
Quadro 2 - Tendências de delimitação da linguagem como um objeto específico de estudo a partir de VOLOCHINOV (2017)	52
Quadro 3 - Comparativo entre unidades da língua e enunciados	61
Quadro 4 - Material didático utilizado nas aulas da professora - 5º ano	96
Quadro 5 - Convenções para transcrição do discurso oral produzido em IAS	103
Quadro 6 - Síntese dos procedimentos de construção do corpus discursivo	105
Quadro 7 - Planejamento (TARDIF E LESSARD, 2014) e discurso docente	113
Quadro 8 - Comparativo inicial da IAS e roda de conversa	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - IDEB do município de Fortaleza (2021)	94
Figura 2 - IDEB da escola (2021)	95
Figura 3 - Distribuição da carga horária de docência do professor da prefeitura de Fortaleza nos anos iniciais	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GERLIT	Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LP	Língua Portuguesa
IAS	Instrução ao Sósia
LA	Linguística Aplicada
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programas de Bolsa de Iniciação à Docência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RS	Representação Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDD	Teoria Dialógica do Discurso
TRS	Teoria das Representações Sociais
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS	22
2.1 Linguística Aplicada e formação de professores	23
2.2 Formação inicial e continuada do professor pedagogo	25
3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS	38
4 TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO	51
4.1 Linguagem e dialogismo	51
4.2 Gêneros discursivos e enunciado concreto	57
5 A CLÍNICA DA ATIVIDADE E O FAZER DOCENTE	68
5.1 Alguns conceitos básicos da Clínica da Atividade	69
5.2 O trabalho prescrito e o trabalho realizado no ensino	73
5.3 A Instrução ao Sósia e produção do discurso docente	74
5.4 Discurso e ação docente: exotopia e alteridade	79
6 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	84
6.1 Alguns conceitos teóricos da TRS	85
6.2 Aproximações teóricas: TDD e TRS	87
6.3 Discurso, identidade docente e representações sociais	89
7 METODOLOGIA	92
7.1 Caracterização da Pesquisa	92
7.2 Contexto da pesquisa	93
7.3 Sujeitos da pesquisa	98
7.4 Etapas da pesquisa e procedimentos de (co)construção do corpus discursivo	99
7.4.1 Fase 1 - Questionário de sondagem	100
7.4.2 Fase 2 - Instrução ao sósia	101
7.4.3 Fase 3 - Transcrição dos diálogos da IAS	102
7.4.5 Fase 4 - Produção de texto-comentário	103
7.4.4 Fase 5 -Roda de conversa: retorno ao coletivo	104
7.5 Procedimentos de análise	107
8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	109
8.1 Análise do questionário de sondagem: traçando um perfil docente	109

8.2 Uma (co)análise da prática docente: a IAS	112
8.2.1 Planejamento da professora e orientações à instrutora	113
8.2.2 O discurso docente ao instruir seu sócia: análises a partir da TDD	115
8.2.3 Discurso docente e modos de representar a língua/linguagem	119
8.2.4 Texto-comentário e (co)análise da prática docente	124
8.2.5 Análise da roda de conversa/retorno ao coletivo	128
8.2.5.1 Sobre as práticas e o ensino de LP nos anos iniciais	130
8.2.5.2 Sobre práticas dialógicas entre o coletivo de trabalho e formação docente	139
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	149
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	161
ANEXO B - PLANEJAMENTO PRODUZIDO PELA PROFESSORA REFERENTE ÀS AULAS DAS ORIENTAÇÕES DADAS NA IAS	164
ANEXO C - SLIDES PRODUZIDOS PELA PROFESSORA REFERENTES ÀS AULAS DAS ORIENTAÇÕES DADAS NA IAS	166
ANEXO D - TEXTO-COMENTÁRIO	169
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - MODELO	170
APÊNDICE B - EXCERTOS DA TRANSCRIÇÃO DA INSTRUÇÃO AO SÓCIA	171
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO	179
APÊNDICE D - EXCERTOS DA TRANSCRIÇÃO DA RODA DE CONVERSA	181

1 INTRODUÇÃO

A atividade docente é uma prática de trabalho que envolve muita complexidade, múltiplas interferências, diversas problemáticas e um conjunto de aspectos que determinam, problematizam e transformam essas práticas e por elas são transformados.

A partir da minha experiência como professora de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, sempre me questionei a respeito do percurso de aprendizagem dos meus alunos quanto ao desenvolvimento da linguagem na escola. Ou seja, aquele aluno que chega aos anos finais, já percorreu uma trajetória quanto à aquisição de conhecimentos da língua, quanto à leitura e produção e análise de textos. Essas reflexões chegam, obviamente, aos sujeitos que mediam o início de toda essa aprendizagem: os professores dos anos iniciais.

A motivação para este trabalho surgiu a partir de diversas reflexões sobre práticas pedagógicas ao nos direcionarmos para a relação que há entre concepções e ações docentes, visto que defendemos que as escolhas didático-metodológicas estão estreitamente ligadas aos entendimentos que os professores têm a respeito de algumas noções basilares da área de conhecimento que lecionam.

No caso do ensino de Língua Portuguesa, ao considerarmos, por exemplo, o currículo da disciplina, os objetos de conhecimento, os eixos e as práticas docentes, percebemos que há uma certa relação desses elementos com concepções e conceitos relacionados à língua/linguagem. Portanto, dentre tantas concepções que poderiam ser abordadas, escolhemos a língua/linguagem por seu papel central nas aulas de língua portuguesa.

Sabemos que as discussões teóricas, os documentos oficiais e os programas de formação docente desenvolvidos no país apresentam um forte direcionamento para uma concepção dialógica da linguagem, voltada para a interação discursiva. Mas e as concepções que os professores trazem?

Em meio a tantas influências – formação inicial, continuada e acadêmica, experiência docente, materiais didáticos utilizados, prescrições e documentos oficiais norteadores – de que forma o professor estrutura e estabelece entendimentos, concepções e conceitos fundamentais? De que forma esses

professores direcionam essas concepções na prática docente ao realizar escolhas metodológicas e didáticas?

O trabalho docente é uma ação complexa e possui múltiplas ingerências que, de forma concreta, materializam-se nas práticas didáticas como planejamentos pedagógicos e aulas. Portanto, acreditamos que essas ações são consequência de escolhas (conscientes ou não) tão complexas quanto que, por sua vez, são consequência de aspectos internos e externos ao ato didático e ao sujeito professor: formação, experiências pedagógicas, aprendizados com colegas de profissão, políticas públicas etc.

O interesse de nossa pesquisa está em perceber aspectos relevantes e determinantes que residem na interface entre as concepções, os saberes pedagógicos e a prática docente. Dentre os diversos saberes pedagógicos, um ponto determinante são as concepções de linguagem dos professores, pelo aspecto direcional e deliberativo das escolhas pedagógicas (GERALDI, 1984; 2015) relacionadas a esse conceito.

Alguns pesquisadores, consultores ou mesmo os próprios professores apontam que há uma certa dificuldade em estabelecer, coerentemente, uma ligação entre teoria e prática. Ou seja, há certa contrariedade na busca por “transpor didaticamente” as teorias desenvolvidas durante o percurso formativo, bem como, na prática, perceber relações didáticas com conceitos teóricos.

Na tentativa de reconhecer e conciliar essas dificuldades, gostaríamos de acrescentar a esse dueto “teoria e prática” algo já existente no fluxo dessa relação: os saberes dos professores. Em nossa pesquisa, trataremos essas concepções a partir da *Teoria das Representações Sociais* (TRS), com o objetivo de analisarmos as RS de língua/linguagem de professores de LP dos anos iniciais e refletirmos sobre as repercussões dessas representações nas práticas de ensino e escolhas didático-metodológicas.

Todo ato responsivo é mediado por “crenças, comportamentos reiterados, tomadas de posicionamentos”, e as atividades languageiras “(re)apresentar, atualizar e (re)vitalizar tais saberes” (RIBEIRO; RODRIGUES, 2022). Essas práticas languageiras ocorrem na interação entre os sujeitos, que podem reafirmar ou contrariar essas concepções.

Acreditamos que a formação docente não ocorre, unicamente, em processos formativos oficiais, mas de forma associada e concomitante com outras

múltiplas esferas. Portanto, se juntam os conhecimentos teóricos oficiais e estabelecidos, a experiência profissional pedagógica, as vivências diversas desse sujeito e outros saberes necessários.

A partir desse entendimento, consideramos que o estudo das RS sobre língua/linguagem possibilita um melhor entendimento da prática docente e das escolhas, encaminhamentos e perfis relacionados ao docente de língua portuguesa dos anos iniciais.

Regis e Ribeiro (2020) ressaltam que na esfera educacional, “as representações são formuladas e atualizadas nas práticas sociais, no confronto das representações já sedimentadas, consagradas com as representações advindas as novas experiências” (REGIS; RIBEIRO, 2020, p. 6).

Escolhemos a Instrução ao Sósia (IAS) como principal aspecto metodológico da nossa pesquisa, pois acreditamos que pode ser uma possibilidade de compreensão do processo de produção, reflexão e transformação da atividade. A IAS vem sendo utilizada em pesquisas para a análise da atividade profissional, com vistas a instaurar um processo dialógico entre o sujeito da pesquisa e sua atividade.

Os estudos da Clínica da Atividade concebem a linguagem como instrumento revelador da atividade docente, por meio de atividades languageiras dos próprios professores; e por meio da IAS é possível instigar um diálogo desse trabalhador com ele mesmo e com sua atividade. Conseqüentemente, ele é conduzido a uma reflexão sobre sua prática e tem a possibilidade de mobilizar suas experiências para um melhor entendimento de sua atividade e de seu *métier*.

Pagnoncelli (2018) apresenta uma análise do agir docente a partir da instrução ao sósia, como uma forma de regulação de elementos do trabalho do professor. Em sua análise, a pesquisadora verificou que as professoras demonstraram estar em processo de desenvolvimento e que, ao tomar consciência dos problemas, “buscaram (re)criar meios ao colocar em prática uma Atividade Reguladora” (PAGNOCELLI, 2018, p. 8).

Baraldi (2021) apresenta uma pesquisa exploratória com o método de IAS como subsídio para intervenção e formação de professores de italiano. Para a pesquisadora, foi possível, com a IAS, experienciar uma nova perspectiva de formação de professores: “aquela que ocorre por meio do exercício de sua prática, distanciando-se das concepções formativas que pretendem difundir novas

prescrições e ‘boas práticas’ desconectadas do real da atividade docente” (BARALDI, 2021, p. 175)

Trazendo as pesquisas cearenses voltadas para a Clínica da atividade, especificamente com a utilização da Instrução ao Sósia, destacamos a pesquisa de Santa Ana (2021) e Bessa (2018). Santa Ana (2021) apresentou pesquisa a respeito *da articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e a prática docente*, utilizando a IAS como dispositivo teórico metodológico e interventivo. A pesquisadora destaca, em suas conclusões, “a contribuição do método da instrução ao sósia para a instauração de um processo reflexivo e analítico no professor com perspectivas de desenvolvimento profissional”.

Bessa (2018), em sua pesquisa intitulada *Análise da atividade docente pelo método da instrução ao sósia: trabalhando a comunicação oral em língua inglesa no ensino médio*, atesta que o “método da instrução ao sósia contribuiu para a instauração de um processo reflexivo e analítico desse professor; que acarretou uma mudança de como esse docente percebe sua atividade” (BESSA, 2018, p.9).

A IAS não propõe uma relação hierárquica entre pesquisador/professor ou academia/escola. Tendo como teoria basilar a Clínica da Atividade, trata-se de uma metodologia de pesquisa intervencionista fundamentada na psicologia do desenvolvimento de Vygotsky e no dialogismo bakhtiniano, com muitas possibilidades ligadas a processos formativos relacionados às experiências dos trabalhadores e suas ações em situações concretas de trabalho.

Amparamos nossas escolhas teórico-metodológicas em perspectivas estabelecidas nos estudos de Vygotsky e Bakhtin por conta do caráter exotópico do exercício de análise do discurso docente a partir da IAS. A partir da linguagem, os sujeitos alcançam os sentidos. É também pela linguagem, que compreende suas escolhas e sua prática, atentando para aquilo que pode ser transformado. Transforma sua prática e é transformado por ela.

Isto posto, esclarecemos que o **objetivo geral** da nossa pesquisa é analisar, a partir do discurso docente, as representações de ensino de língua/linguagem nos anos iniciais. Para tanto, buscaremos abordar as possibilidades do dispositivo IAS para a reflexão e para a transformação de práticas docentes.

Quanto aos **objetivos específicos** da nossa pesquisa, destacamos:

1. Identificar as representações sociais de língua/linguagem apresentadas por professores de LP dos anos iniciais;

2. Compreender de que forma a atividade linguageira do professor mobiliza/atualiza suas concepções e suas escolhas didáticas;

3. Relacionar a representação social de língua/linguagem e o objeto de ensino das aulas de LP nos anos iniciais.

4. Comprovar o potencial da instrução ao sócia como dispositivo de mobilização de representações sociais deflagradas pelo processo exotópico.

A partir desses objetivos específicos e examinando, por meio do dispositivo metodológico da IAS, a atividade de uma professora de Língua Portuguesa dos anos iniciais, ancorando nossas análises nos pressupostos teóricos da Teoria Dialógica do Discurso, e da Teoria das Representações Sociais e na abordagem teórico-metodológica da Clínica Atividade, buscaremos clarificar as seguintes questões de pesquisa:

- Quais são as RS de língua/linguagem apresentadas por professores de LP dos anos iniciais?

- De que forma a atividade linguageira do professor mobiliza/atualiza suas concepções e suas escolhas didáticas?

- Qual a relação estabelecida entre a RS de língua/linguagem e o objeto de ensino das aulas de LP?

- É possível que o processo exotópico da instrução ao sócia se torne um dispositivo de mobilização de representações sociais?

Justificamos nossa escolha focada na RS de língua/linguagem ao destacarmos a alta profusão de pesquisas que possuem a linguagem como objeto de investigação e o fato de que os documentos oficiais que embasam o ensino de língua materna direcionam, pelo menos desde os anos 90, para uma concepção dialógica da linguagem voltada a situações reais de uso da língua.

Entendemos que práticas de ensino de LP, quando articuladas a uma concepção dialógica da linguagem e, portanto, centrada no texto/enunciado como objeto de ensino, tornam-se mais profícuas quando destacam não somente aspectos relacionados à forma, estrutura e significados, mas ampliam as abordagens para aspectos relacionados à produção de sentidos, situação de comunicação e a um “projeto de dizer” de um sujeito sócio-histórico.

Quando evidenciamos as práticas docentes, entendemos que as RS que os professores possuem a respeito da língua/linguagem têm forte impacto nos caminhos metodológicos escolhidos, pois são reflexo do que esses docentes definem como objeto de ensino de LP.

Destacamos a importância de algumas pesquisas desenvolvidas por estudiosos da área, os quais apresentam como propósito discutir esses aspectos que, em nossa pesquisa, apresentaremos de forma interligada.

Regis e Ribeiro (2020), ao analisar as representações de língua/linguagem e ensino de Língua Portuguesa à luz do Círculo de Bakhtin, enfatizam a força e a frequência da representação de língua/linguagem como um “conjunto de regras gramaticais, um sistema abstrato, formal, sem considerar o caráter textual-interativo, o dialogismo e a alternância dos sujeitos, pressupostos caros para a Teoria Dialógica do Discurso na proposição de uma formação enunciativa” (REGIS; RIBEIRO, 2020, p. 4).

De acordo com Machado (2004), os aspectos observáveis da prática docente são relevantes, mas, para compreendermos melhor a ação docente, os objetos de análise devem ir além. Para que haja uma melhor percepção da atividade educacional, é importante analisar os discursos produzidos tanto *na* própria situação de trabalho quanto aos discursos produzidos *a respeito da* ação profissional.

Portanto, diante desse sucinto quadro panorâmico de pesquisas desenvolvidas a respeito da Clínica da atividade, representações sociais de língua/linguagem e ensino de LP nos anos iniciais, destacamos a aplicabilidade da nossa pesquisa, visto a necessidade de repensarmos as metodologias de formação que proporcionem uma reflexão interna a respeito do trabalho desenvolvido, e não uma demanda externa ao contexto de trabalho.

A teoria de base da nossa pesquisa será dividida nos seguintes tópicos: *O ensino de Língua Portuguesa e o professor dos anos iniciais; Teoria Dialógica do Discurso, Clínica da Atividade e Teoria das Representações Sociais.*

No capítulo intitulado **O professor dos anos iniciais**, trataremos, inicialmente, de pesquisas em Linguística Aplicada relacionadas à formação docente dos professores de língua portuguesa (MOITA LOPES, 2011; MILLER, 2013; CELANI, 2009). De forma mais específica, por estarmos pesquisando o ensino de LP nos anos iniciais, trataremos da formação do professor pedagogo, trazendo estudos e orientações relacionados tanto à formação inicial quanto à formação

continuada dos professores dos anos iniciais (TEBEROSKY; CARDOSO, 2005; KRAMER, 2010). Ainda no capítulo a respeito do ensino de LP nos anos iniciais, traremos estudos a respeito das concepções de língua/linguagem e dos documentos oficiais e materiais didáticos utilizados nos anos iniciais do ensino fundamental.

No capítulo a respeito da **Teoria Dialógica do Discurso**, trataremos dos fundamentos teóricos relacionados ao dialogismo, a concepção dialógica da linguagem, gêneros discursivos e enunciado concreto (BAKHTIN, 1997, 2010; SOBRAL, 2009; FARACO, 2017; FIORIN, 2018; RIBEIRO, 2010); exotopia (BAKHTIN, 1997, 2010; AMORIM, 2014) e alteridade (BAKHTIN, 1997; FARACO, 2018).

No capítulo teórico **Clínica da Atividade e Trabalho Docente**, apresentaremos conceitos relevantes a respeito do trabalho prescrito e trabalho realizado, detalharemos o dispositivo teórico-metodológico da Instrução ao Sócia (IAS), e relacionaremos estudos sobre análise do discurso e ação docente, com reflexões a respeito dos conceitos de *exotopia* e *alteridade* (CLOT, 2006; 2010; 2021; AMIGUES, 2004; MACHADO, 2002; SOUZA-E-SILVA, 2004).

No último capítulo teórico, traremos os estudos e conceitos a respeito da **Teoria das Representações Sociais** (MOSCOVICI, 2005; 2012; JODELET, 2001) e o entrosamento teórico entre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Teoria Dialógica do Discurso (TDD), com destaque para os estudos relacionados à identidade docente (MARKOVÁ, 2006; 2017; RIBEIRO; RODRIGUES, 2022).

Após os princípios teóricos, apresentaremos a **Metodologia da Pesquisa**, com esclarecimentos a respeito da caracterização e contexto da pesquisa, sujeitos, etapas e procedimentos de (co)construção do *corpus* discursivo e procedimentos de análise. Detalharemos aspectos relacionados à escolha da Escola Municipal Professor Manuel Eduardo Pinheiro Campos, e do grupo de professores de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental.

No capítulo de **Análise e discussão dos dados**, apresentaremos inicialmente a análise do questionário de sondagem, para definirmos um perfil docente do sujeito da nossa pesquisa. Em seguida, realizaremos uma (co)análise da prática docente a partir da realização da IAS, na qual apresentaremos reflexões a respeito dos seguintes pontos: planejamento da professora e orientações à instrutora; discurso docente ao instruir seu sócia (com análises a partir da TDD); discurso docente e modos de representar a língua/linguagem; texto-comentário e

(co)análise da prática docente; análise da roda de conversa/retorno ao coletivo (práticas e o ensino de LP nos anos iniciais e práticas dialógicas entre o coletivo de trabalho e formação docente).

Buscaremos focar nossa pesquisa no contexto das séries iniciais, pois há um percurso formativo a ser problematizado a respeito do ensino de língua materna por professores que têm uma formação inicial que possui muitos desafios, já que, em quatro anos de graduação, os professores devem estar habilitados para o ensino polivalente, mesmo com tantas particularidades que cada área de ensino possui. Quanto à área de linguagens, acreditamos que há conhecimentos relacionados aos conceitos de língua, linguagem, texto e gêneros que são imprescindíveis para uma prática de ensino produtora, com vistas a formar leitores e produtores de textos.

No último capítulo, **Considerações Finais**, faremos uma retomada dos nossos objetivos e das questões de pesquisas faremos uma síntese a respeito da análise dos dados discursivos, a partir da análise do discurso docente por meio da IAS.

2 O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS

No decorrer deste capítulo, apresentaremos um panorama a respeito do professor de LP dos anos iniciais, focando em aspectos ligados à sua formação, sua atuação, o que dizem os documentos prescritivos e qual contribuição da Linguística Aplicada para esse grupo docente.

Teberosky e Cardoso (2005), em uma reflexão a respeito das pesquisas em educação e a formação de professores, destacam que, até a década de 60, as pesquisas ocupavam-se da “descrição das qualidades pessoais dos professores como elemento determinante da qualidade de ensino” (TEBEROSKY E CARDOSO, 2005, p. 49). Dessa forma, a base das pesquisas era a busca por aspectos estáveis dos professores, “a fim de criar um modelo do bom professor”.

Ainda de acordo com as autoras, a partir dos anos 70 as pesquisas começaram a relacionar as qualidades pessoais dos professores com os resultados da aprendizagem dos alunos. Surge, então, o conceito de *competência docente*.

A partir desse enfoque, a formação docente é percebida como a “criação de técnicos eficientes, capazes de alcançar um resultado com seus alunos. O professor, de acordo com esse modelo, é encarado como um “executor de prescrições curriculares, elaboradas por ‘profissionais competentes’, que acreditam que as variáveis podem ser controladas” (TEBEROSKY E CARDOSO, 2005, p.50).

É ainda nos anos 70 que repercutem os estudos da psicologia cognitiva nos Estados Unidos e, conseqüentemente, o objeto de estudo das pesquisas deixa de ser a conduta do professor. As inquietações acadêmicas se voltam para o entendimento dos processos psicológicos internos que amparam e organizam as práticas docentes.

Corroboramos com a ideia de Teberosky e Cardoso (2005) de que a investigação e compreensão do pensamento do professor é essencial para que as ações formativas não sejam originadas, planejadas e constituídas a partir de um ponto de vista externo às questões relacionadas às práticas efetivas do professor.

Apresentaremos a seguir tópicos de reflexão a respeito do professor dos anos iniciais, nos quais abordaremos: as contribuições dos estudos da LA com a formação de professores dos anos iniciais; a formação acadêmica inicial e continuada desses professores; o ensino de LP nos anos iniciais; e as concepções de linguagem apresentadas nos documentos oficiais e nos materiais didáticos.

2.1 Linguística Aplicada e formação de professores

A formação do professor de LP “não pode ser apenas linguística, teórica, ela precisa ser transdisciplinar e socialmente engajada e plural” (CAVALCANTI, 2013, p. 226). Portanto, apenas o conhecimento teórico não abrange a expertise necessária para a prática docente. De acordo com Moita Lopes (2011), na época do surgimento da LA, o foco das pesquisas desenvolvidas estava na busca pela eficiência no ensino de línguas estrangeiras. Portanto, os linguistas aplicados concentravam os estudos nos métodos e abordagens de ensino, com o escopo de indicar as técnicas mais eficientes e como formar professores mais eficientes. Era, na verdade, “aplicação de Linguística”, numa “relação unidirecional e aplicacionista entre teoria linguística e ensino de línguas” (MOITA LOPES, 2011, p. 16).

Moita Lopes (2011) esclarece que é com as pesquisas de Widdowson, no final dos anos 1970, que há, claramente, uma diferenciação entre a aplicação de Linguística e os estudos da LA. Nos estudos de Widdowson, com a relação estabelecida entre conhecimentos da teoria linguística, da Psicologia Cognitiva e da Sociologia, há o reconhecimento de que o objeto de investigação na LA “passa a ser também construído com base na relevância que teorias de outros campos do conhecimento possam ter para sua compreensão”.

A LA trouxe reflexões que se afastam, cada vez mais, da racionalidade técnica, ao apresentar abordagens que reconhecem a complexidade, distanciando-se de conceitos lineares e hierárquicos e das resoluções generalizantes.

De acordo com Miller (2013), a relação estreita entre a pesquisa em formação docente e a LA contemporânea pode ser explicada por quatro motivações. A primeira razão proposta pela autora relaciona-se com o *fortalecimento acadêmico* para as práticas de formação de professores. Esse fortalecimento trouxe um movimento, por exemplo, na abordagem antes vista relacionada ao conceito de treinamento para concepções mais voltadas às “noções de educação, formação, trabalho e desenvolvimento profissional”.

Ainda de acordo com a defesa feita por Miller (2013), a partir da associação entre a LA e a formação de professores, pode-se também perceber mudanças em aspectos que antes eram percebidos no empenho pela eficiência a

partir da sujeição dos professores a métodos prescritivos e passaram a direcionar-se a abordagens ligadas “à criticidade e à ética na época pós-método” (MILLER, 2013, p. 100).

A segunda motivação apresentada pela autora dá conta das contribuições percebidas no *campo metodológico*. As pesquisas que envolvem LA e formação de professores têm fortalecido mudanças filiadas à pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais.

A terceira contribuição das pesquisas de LA e formação de professores, segundo Miller (2013), é de *ordem política* dentro do ambiente acadêmico, pois há uma progressão “alavancando o *status* institucional dos formadores de professores”. Essa transformação quanto ao reconhecimento e prestígio acadêmico começa a ocorrer no Brasil quando esses profissionais passam a se dedicar, por exemplo, a Programas de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a pesquisar, de forma sistemática, práticas de formação de professores nos programas de pós-graduação.

A quarta contribuição da área e, para a autora, talvez a mais relevante, destaca aspectos relacionados a “questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores”, com vistas a formar um “professor crítico-reflexivo e ético”. (MILLER, 2013, p. 101).

As pesquisas em LA passam então a reconhecer a necessidade de desenvolver estudos que viabilizem a participação ativa de professores e alunos envolvidos no processo, observando com olhar mais crítico as pesquisas que consideram os envolvidos somente como fonte de dados para análise. Os professores passam a ser envolvidos na pesquisa como “indivíduos reflexivos capazes de construir conhecimento através de processos interpretativos e reflexivos sobre suas próprias experiências docentes”. (MILLER, 2013, p. 108).

A LA apresenta em suas análises um “sujeito histórico, social, situado, que revisitará seu acervo representacional” (FRANÇA; RIBEIRO, 2020, p. 541). No caso da nossa pesquisa, esse acervo estará direcionado às representações desse professor a respeito de língua/linguagem e do ensino de LP. Ao alcançar seu repertório representacional, apresentará saberes e concepções sobre o ser docente e sobre seu *métier*, que, possivelmente, poderão suscitar reflexões produtivas sobre sua prática.

As pesquisas em LA têm colaborado de forma sistemática para os estudos voltados à formação de professores, sobretudo por seu caráter transdisciplinar. No caso da nossa pesquisa, essa transdisciplinaridade se dá sobretudo a partir de um diálogo com a Psicologia do Trabalho, especificamente quanto aos estudos da Clínica da Atividade, por meio da análise do discurso docente produzido por meio do dispositivo de IAS.

Ao refletirmos sobre a formação do professor da educação básica, defendemos a importância de fomentarmos práticas de formação engajadas com um ensino de qualidade que não esqueça também os aspectos éticos, políticos, teóricos e práticos. Não é tarefa simples nem meramente técnica formar profissionais.

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UFC estabelece que o egresso do curso deverá estar apto a atuar como

docente na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, em estabelecimentos públicos e privados de ensino, pautado na ética e no compromisso técnico pedagógico e sempre na busca pela articulação profícua entre os aspectos teóricos e práticos de seu exercício profissional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2018, p. 18)

Portanto, ainda na formação inicial desses profissionais, há diversas particularidades e saberes a serem desenvolvidos, a partir da articulação entre teoria e prática.

Tardif (2010), ao tratar da formação de professores, nomeia quatro pilares fundamentais dos saberes docentes: os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. O autor destaca a multiplicidade e a diversidade que há nesse fluxo contínuo de conhecimentos, reconhecendo a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, sobretudo quanto ao destaque dado aos saberes relacionados à experiência profissional.

Seguindo a mesma perspectiva, Almeida e Biajone (2007) destacam que “os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano” (ALMEIDA E BIAJONE, 2007, p. 286)

A formação inicial dos professores é determinada pela organização curricular do curso de graduação, quanto às disciplinas ofertadas e obrigatoriamente cursadas, bem como os estágios supervisionados. Dentre os documentos que

orientam os cursos de graduação, destacamos: grade curricular, programa do curso, projeto político pedagógico do curso.

Ao analisarmos, especificamente, os dois maiores cursos de Pedagogia de Fortaleza, destacamos as licenciaturas ofertadas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Universidade Federal do Ceará (UFC). Para um recorte relacionado aos propósitos de nossa pesquisa, observamos as orientações oficiais dos programas do curso com a finalidade de identificar aspectos relevantes a respeito do ensino de língua portuguesa nos anos iniciais.

A partir da leitura do *Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia* das duas universidades, bem como da grade curricular, destacamos no quadro abaixo as *disciplinas* ofertadas que estejam, de alguma forma, relacionadas à linguagem e ao ensino-aprendizagem de língua materna para uma análise relacionada aos nossos objetivos de pesquisa.

QUADRO 1 - Disciplinas relacionadas à língua/linguagem

UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE DE OFERTA	EMENTA
UFC	Letramento e alfabetização (obrigatória)	64 h/a	5º semestre	Conceitos de letramento e de alfabetização. Relações entre letramento e alfabetização. Letramento na sociedade, nas instituições educativas escolares e não-escolares. Importância da leitura e da escrita de gêneros textuais diversos e do uso de portadores sociais de texto. Apropriação do sistema de escrita alfabética. Princípios didático-metodológicos para a alfabetização e o letramento.

UFC	Ensino de língua portuguesa (obrigatória)	96 h/a	6º semestre	Tipos de produção, funções e atividades das diferentes linguagens no processo de comunicação humana, de alfabetização e de letramento. Estágios de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Tipos de leitura e seus objetivos. Atividades para o desenvolvimento da oralidade e da leitura. Conteúdos e métodos do ensino da língua portuguesa nas séries/ciclos iniciais do ensino fundamental. O ensino da gramática e ortografia na escola de ensino fundamental. A produção escrita no ensino fundamental: análise da situação do ensino da gramática e da ortografia nas séries iniciais do ensino fundamental, sua relação com a avaliação e a produção oral e escrita da criança e atividades para o seu desenvolvimento. Reflexão sobre o papel do professor para o desenvolvimento da linguagem da criança.
UFC	Conhecimentos linguísticos para os anos iniciais do ensino fundamental (optativa)	64 h/a	-	O ensino da Gramática: desconstruindo mitos. Os conhecimentos linguísticos: fonológico, morfológico, morfossintático, semântico e pragmático. As estratégias discursivas: conteúdos de reflexão sobre oralidade e escrita. As estruturas linguísticas: diversidade de usos linguísticos, organização frasal e vocabular. Aspectos notacionais da escrita: ortografia, pontuação e suporte textual. Interpretação de desvios ortográficos.

UFC	Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas de Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização (optativa)	64 h/a	-	Noções sobre o currículo no ciclo de alfabetização: a legislação nacional e estadual sobre o currículo. Planejamento integrado no ciclo de alfabetização. Articulação entre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e as outras áreas do conhecimento. Projeto didático: o diálogo entre a língua portuguesa e as outras áreas do conhecimento. Sequência didática: o trabalho pedagógico com os diversos gêneros textuais. Recursos didáticos para o ciclo de alfabetização. Estratégias e instrumentais de avaliação e acompanhamento da aprendizagem
UECE	Fundamentos da leitura e da escrita (obrigatória)	68 h/a	4º	Caracterização e concepção da linguagem e da língua no âmbito oral e escrito. Aquisição e desenvolvimento da linguagem pela criança e sua relação com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O processo de alfabetização e o enfoque de suas funções política e social através da análise de métodos e materiais didáticos utilizados. História da construção da escrita pela humanidade e da reconstrução conceitual da escrita pela criança.
UECE	Língua portuguesa I na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (obrigatória)	68h/a	5º	O ensino da leitura e da escrita: concepções e métodos. Caracterização dos diferentes gêneros textuais orais e escritos para aplicação na educação infantil e no ensino fundamental. Oralidade, variação linguística e escola. Concepções de escrita e a relação com a postura didático-metodológica. Análise de livros e materiais didáticos para o ensino da linguagem. Estratégias de leitura e níveis de compreensão leitora.
UECE	Língua Portuguesa II na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (obrigatória)	68h/a	6º	Discussões sobre metalinguagem e gramática no ensino de língua portuguesa. Gramática normativa versus gramática descritiva e a relação do ensino da gramática com a produção escrita da criança. Origem e classificação da literatura infantil. Importância da

				literatura infantil para a formação de leitores e escritores. Concepções e orientações para o ensino da língua portuguesa no referencial curricular e nas diretrizes curriculares. Diferentes linguagens escritas e não-escritas, internet, programas e softwares educativos para o ensino da língua portuguesa
--	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: PROGRAMA POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC E DA UECE

Na grade curricular do curso de Pedagogia da UFC, nas disciplinas obrigatórias, há somente duas disciplinas diretamente ligadas ao ensino de língua portuguesa: *Letramento e Alfabetização* e *Ensino de Língua Portuguesa*.

Quanto a conceitos e concepções relacionados aos gêneros, percebemos que somente a disciplina *Letramento e Alfabetização* faz menção a esse aspecto de forma direta: “*importância da leitura e da escrita de gêneros textuais diversos e do uso de portadores sociais de texto*”.

Quanto às disciplinas optativas do curso, encontramos duas diretamente ligadas ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa: *Conhecimentos linguísticos para os anos iniciais do ensino fundamental* e *Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas de Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização*. Dentre as duas, somente a segunda faz menção direta aos gêneros: “*sequência didática: o trabalho pedagógico com diversos gêneros textuais*”.

Na grade curricular do curso de Pedagogia da UECE, quanto às disciplinas obrigatórias, destacamos três diretamente ligadas ao ensino de língua portuguesa: *Fundamentos da leitura e da escrita; Língua portuguesa I na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental* e *Língua Portuguesa II na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental*.

Na disciplina *Fundamentos da leitura e da escrita*, observamos na ementa que há um direcionamento para concepções relacionadas à língua e linguagem (“*Caracterização e **concepção da linguagem e da língua no âmbito oral e escrito***”). Na disciplina *Língua portuguesa I na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental*, observamos aspectos relacionados à apresentação de concepções, conforme destaque na ementa: “*O ensino da leitura e da escrita: **concepções e métodos***”.

Na ementa da disciplina Língua portuguesa I na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, observamos uma referência direta aos gêneros: “*Caracterização dos diferentes gêneros textuais orais e escritos para aplicação na educação infantil e no ensino fundamental*”. Na disciplina *Língua Portuguesa II na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, são destacadas “**concepções e orientações para o ensino da língua portuguesa no referencial curricular e nas diretrizes curriculares**”.

A partir das reflexões e análises (ainda que sucintas) a respeito da formação inicial, entendemos que esse início da formação não consegue dar conta de tantas problemáticas e desafios que os docentes encontram na jornada de trabalho.

Trata-se de uma etapa importante, mas é somente o prelúdio de todo um ciclo formativo que permeará por toda a sua experiência profissional. Portanto, destacamos que os saberes docentes não se limitam à maneira como a universidade, na formação inicial, propõe. Diversamente, o professor forma-se de forma permanente e, mesmo após a formação acadêmica inicial, vai apropriando-se de saberes teóricos e práticos.

Kramer (2010), ao apresentar diversas reflexões a respeito de concepções, estratégias e problemas da formação do professor em serviço¹, aponta que os sistemas de ensino não têm conseguido diversificar as estratégias para vencer as dificuldades relacionadas à formação dos professores. A autora destaca que as estratégias ocorrem, limitadamente, de duas formas: *treinamentos* e *encontros de vivências*. As formações do tipo treinamento priorizam a difusão de conteúdos ou técnicas.

Nos sistemas de ensino da educação pública brasileira, esses “pacotes de treinamento” ocorrem bastante por conta do “efeito multiplicador” dessa estratégia de formação. Partindo-se, portanto, da instância central (Secretaria de Educação), os técnicos estudam e se aprofundam teoricamente para planejar, propor e criar o material da formação.

Seguindo o efeito multiplicador, a equipe de técnicos da Secretaria de Educação, repassa a proposta para a instância que fará a formação com os

¹ Freire & Leffa (2013) chamam a atenção para a inadequação dessa nomenclatura “formação inicial/pré-serviço e formação continuada/em serviço” por não dar conta da distinção entre “as etapas de preparação para a prática e serviço profissional autônomo que a obtenção do diploma de licenciatura se propõe a indicar como marco oficial de qualificação profissional”.

professores, através de contato mais próximo com a escola. Nesse ponto a autora aponta, veementemente, um sério problema no processo formativo: quem irá ministrar a formação para os professores não possui a base teórica que levou à construção da proposta formativa, tampouco possui a prática pedagógica essencial para contextualizá-la.

Para Kramer (2010), as consequências negativas das formações do tipo “treinamento” ocorrem porque “as propostas são distorcidas e transformadas em receituários; questões para discussão tornam-se normas, a teoria, discurso fragmentado” (KRAMER, 2010, p. 78).

A “instância intermediária” ao, finalmente, chegar no “chão da escola” para repassar as propostas, muitas vezes, abre a possibilidade de mais um nível do “efeito multiplicador”, quando não falam diretamente para o professor, mas com o grupo gestor ou orientadores da escola. Expande-se, ainda mais, a fragmentação, e agravam-se conflitos (inclusive de poder).

Para Kramer (2010), o “efeito multiplicador” dos treinamentos apresentam alguns resultados negativos:

- Não ocorrem transformações no trabalho pedagógico, pois não se aprofunda a teoria, nem se pensa na prática;
- Rejeição, por parte dos docentes, a inovações introduzidas (agora vistas como alternativas ineficazes e distanciadas das práticas por eles vivenciadas);
- Os professores passam a crer em “métodos redentores capazes de ensinar quaisquer crianças em quaisquer circunstâncias”. (KRAMER, 2010, p. 79)

O segundo tipo de estratégia de formação em serviço destacado pela autora são os *encontros de vivências*, também chamado de “treinamentos atitudinais”. Diferente dos treinamentos citados anteriormente, voltados a conteúdos e técnicas, os encontros de vivências estão relacionados a mudanças de atitudes dos professores e em “aspectos socioafetivos”, refletindo sobre “valores e preconceitos”.

Sobre os encontros de vivências, Kramer (2010) apresenta duas críticas:

De um lado, pode-se questionar sua visão dicotomizada sobre a prática pedagógica (como se fosse possível atuar com os métodos sem trabalhar os conteúdos envolvidos); de outro, constata-se seu caráter de *happening* ou evento inteiramente desarticulado, não só do trabalho concreto dos professores, mas também das condições necessárias (e que geralmente não existem) para a mudança. (KRAMER, 2010, p. 80)

Nos estudos da LA, Celani (2009), destaca os desafios dos que se dedicam à formação de professores por conta do não entendimento de que nas pesquisas de formação de professores se afastaram de posturas prescritivas. Quanto às instituições públicas, a autora destaca que ainda buscam os melhores métodos, como “receitas prontas de sucesso garantido, ao invés de verdadeiros espaços de reflexão sobre o ensinar e aprender línguas”. (CELANI, 2009, p.11)

Situados na área da LA, podemos citar duas pesquisas recentemente desenvolvidas no GERLIT², grupo de pesquisa do qual esse trabalho faz parte. A pesquisa de Freitas (2022) analisou as percepções de um coletivo de professores de língua portuguesa do Ensino Médio da rede pública sobre uso do texto multissemiótico, propondo uma sequência formativa, a partir do dispositivo da autoconfrontação.

Freitas (2022) aponta que a sequência formativa proposta no decorrer da pesquisa “incita a valorização das experiências dos professores, da reflexão e da (re)criação da prática” e defende a importância de que repensemos “a dinâmica das formações docentes a partir de um movimento cíclico que parte da vazão de vozes dos professores” (FREITAS, 2022, p. 10). A partir das análises realizadas, a pesquisadora concluiu que a autoconfrontação realizada

permitiu que os professores refletissem sobre as suas escolhas metodológicas, sobre suas inquietações, sobre o seu agir no contexto do trabalho escolar. Essa prática formativa oportuniza a mudança de lócus por meio do reconhecimento de si, visto que, quando o sujeito se depara com sua imagem em atuação, ele se objetiva, tornando-se o analista do seu próprio fazer (FREITAS, 2022, p. 209).

Bastos (2023), ao relacionar linguagem e trabalho docente, buscou em sua pesquisa analisar o papel de uma sequência formativa como dispositivo dialógico para a formação continuada de professores a partir do método indireto de pesquisa autoconfrontação.

² O *Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho* (GERLIT), da Universidade Federal do Ceará, desenvolve “ações para o aprimoramento da condição de professor-pesquisador de língua(s), particularmente, no que tange: i) ao aperfeiçoamento do olhar crítico sobre a docência; ii) à publicização de achados das pesquisas empreendidas para a comunidade acadêmica; iii) ao planejamento e execução de ações no âmbito de escolas públicas e privadas do Ceará; iv) às trocas estabelecidas com outros grupos de pesquisas que comungam com o mesmos propósitos teóricos e/ou metodológicos da Teoria Dialógica do Discurso relacionada à Teoria das Representações Sociais e à Clínica da Atividade”.

<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0685733162933484>

A partir das análises, Bastos (2023) destaca que a experiência formativa “favoreceu a criação de um espaço-tempo da reflexão, propício à emergência de novas variantes do gênero da atividade, desenvolvendo o poder de agir dos professores” e contribuiu para o fortalecimento do coletivo de trabalho (BASTOS, 2023, p.9).

Tanto a pesquisa de Freitas (2022) quanto a pesquisa de Bastos (2023) apresentam possibilidades formativas - ancoradas diretamente em direcionamentos teórico-metodológicos da Clínica da Atividade e na Teoria Dialógica do Discurso - que possibilitem que as vozes dos professores ecoem e reverberem no decorrer do seu processo formativo, sobretudo na formação continuada, quando já possuem experiência suficiente para serem *experts* a respeito da sua prática docente.

Ressaltamos que esse protagonismo docente pode ser concretizado desde a concepção dos módulos formativos até a avaliação de todo o percurso da formação proposta no andamento da pesquisa e nas análises realizadas.

É importante destacarmos que a formação continuada tem sido fortemente fomentada pelas secretarias de educação municipais, estaduais e por empresas privadas de consultoria educacional.

Na esfera federal, podemos destacar alguns programas já consolidados:

- *Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (voltado para professores que atuam nas redes públicas de ensino, trata, resumidamente, dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; e planejamento e avaliação das situações didáticas);
- *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor* (para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que possam se adequar à formação exigida desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB);
- *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores* (desde 2004, com o tem como público-alvo professores de educação básica do sistema público; as áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação

matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física); dentre outros.³

A *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*, criada no ano de 2004 pelo governo federal, destacava a importância da articulação entre as Universidades e as Redes de Ensino. No documento (BRASIL, 2005), ficava evidente que esse diálogo entre a Universidade e a educação básica era produtivo para todos os envolvidos: possibilitava a socialização das teorias e conhecimentos produzidos nas instituições de ensino superior e, conjuntamente, rever e expandir esses princípios teóricos através da interlocução e escuta ativa desses profissionais da educação básica.

Os desafios para uma efetiva implementação de uma rede de formação de professores em um país extenso e diverso como o Brasil são enormes. Não é somente estabelecer metas e prazos para que sejam implementadas ações de formação docente.

Previendo algumas dessas dificuldades, o documento que regulamentou a criação da *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica* (BRASIL, 2005) estabelece, “a partir de experiências no campo da formação de professores em exercício, implementadas por secretarias estaduais e municipais de educação, bem como por universidades” (BRASIL, 2005, p. 31), algumas condições básicas para implementação da formação continuada:

1. Ambiente adequado e momentos de reflexão coletiva entre pares para que ocorra “construção do conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática” (BRASIL, 2005, p. 31);
2. Acompanhamento, suporte e retorno a respeito dos resultados das atividades de formação;
3. Associação entre o plano de formação e o projeto político pedagógico da escola;
4. Vinculação do programa de formação com os planos de carreira.
5. Infra-estrutura adequada;
6. Existência de carga horária prevista para formação em serviço;

³ Destacamos que, por conta da mudança de governo na esfera federal, alguns desses programas foram modificados e, ainda, não apresentam uma estruturação concreta das modificações. Portanto, explanamos aqui o que foi desenvolvido amplamente nos governos anteriores, sobretudo após o início dos anos 2000. Para mais detalhes, conferir o site do Ministério da Educação <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>

7. Envolvimento dos dirigentes institucionais locais: secretários de educação e diretores de escola.
8. “Medidas estimuladoras da formação que incidam sobre carreira e salário” (BRASIL, 2005, p. 32).

De 2004 (ano do início da *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*) para a época atual alguns aspectos listados no parágrafo anterior apresentaram avanço. Podemos citar, por exemplo, a importância da Lei do Piso (Nº 11.738), de 2008, para a dedicação de $\frac{1}{3}$ da carga horária do professor da educação básica para atividades extraclasse, incluindo nesse tempo pedagógico as atividades de formação continuada.

A lei, apesar de ter sido criada em 2008, por conta dos entraves legais e burocráticos da política e do judiciário brasileiro, só foi efetivada alguns anos depois nas redes municipais de ensino. Na Rede Municipal de Fortaleza, somente em 2013 os professores puderam começar a usufruir desse direito.

Seguindo relacionando as condições básicas para implementação de uma rede de formação de professores, numa parceria das universidades e do meio acadêmico com a educação básica com a realidade recente da rede municipal de ensino de Fortaleza, destacamos a criação do Programa *Observatório Municipal de Educação*⁴ em 2021.

O programa tem como objetivo oportunizar, para os professores efetivos da rede municipal de ensino, formação continuada em nível de pós-graduação stricto sensu e, ao mesmo tempo, coloca à disposição da sociedade os produtos das pesquisas geradas em função dessa participação, contribuindo para o amplo debate sobre a implementação de políticas educacionais no Município de Fortaleza.

Essa política pública do município de Fortaleza apresenta uma maneira de promover um estreitamento entre as universidades e a educação básica, apresentando, de forma estruturada e programada, oportunidades de formação continuada para futuros mestrandos e doutorandos da rede de ensino.

Destacamos que esse tipo de iniciativa apresenta diversas vantagens, dentre as quais destacamos:

⁴ O Programa *Observatório Municipal de Educação* foi efetivado por meio da Lei Municipal nº 11.207 em Dezembro de 2021.
<https://leismunicipais.com.br/a/ce/f/fortaleza/lei-ordinaria/2021/1121/11207/lei-ordinaria-n-11207-2021-dispoe-sobre-a-criacao-do-programa-observatorio-da-educacao-no-ambito-do-municipio-de-fortaleza-e-da-outras-providencias>

- Diminuição da carga horária letiva do professor (viabilizando tempo para suas atividades de professor-pesquisador);
- Retorno positivo a respeito das atividades da formação (as pesquisas desenvolvidas dialogam diretamente com alguma atividades exercidas pelos professores e/ou estudantes);
- Infraestrutura e condições de pesquisa bem avaliadas, visto que a parceria se efetiva com as universidades mais bem avaliadas do estado;
- Percebe-se uma vinculação da formação realizada com o plano de cargos e carreiras do professor que, ao concluir o curso, poderá ascender profissionalmente quanto aos níveis da carreira estabelecidos pelo estatuto do magistério.

Podemos perceber que a construção de uma política pública desse tipo pode expandir a concepção que os docentes da educação básica têm a respeito do meio acadêmico como algo ensimesmado, alheio à realidade ou estritamente teórico.

Quando há um programa que sistematiza o acesso desses professores aos estudos acadêmicos, eles se veem como professores-pesquisadores e iniciam um processo de entendimento que possibilitam identificar objetivos de pesquisa em suas práticas docentes, e passam a problematizar, de forma mais direcionada, os conflitos, as dificuldades e as práticas exitosas que realizam.

Indo para a esfera estadual, especificamente no estado Ceará, destacamos como exemplo de projetos de formação continuada de amplo alcance:

- *Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)* - atualmente se chama *PAIC Integral* – desde 2007 – com formação continuada para professores e gestores dos anos iniciais; iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense; é um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental.⁵
- *Mais Paic* – desde 2017 – que busca ampliar a formação para professores de Português e Matemática dos anos finais do ensino fundamental.

Pelo exposto, fica claro que há um investimento significativo de verbas públicas para a formação continuada de professores. Destacamos, então, a

⁵ Para maiores informações: <https://paicintegral.seduc.ce.gov.br>

importância de percebermos as problemáticas que impossibilitam uma efetivação de novas práticas de ensino, as quais não possuem somente uma credibilidade acadêmica, mas que cheguem ao “chão da escola” e se efetivem em aprendizagem.

No decorrer deste capítulo, apresentamos diversas reflexões a respeito da formação de professores. Inicialmente apresentamos as contribuições dos estudos da LA e, em seguida, apresentamos um panorama da formação inicial dos professores pedagogos das principais universidades cearenses. Finalizamos com apontamentos a respeito da parceria formativa entre a universidade e as escolas, bem como os atuais programas de incentivo à formação de professores nas esferas federal, estadual e municipal. No capítulo a seguir apresentaremos considerações sobre o ensino de LP nos anos iniciais.

3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS

No decorrer deste capítulo, trataremos das concepções de língua/linguagem e das orientações e propostas de ensino apontadas nos documentos oficiais e nos materiais didáticos. Faremos uma apresentação dos dois principais documentos norteadores e normatizadores do ensino de LP na educação básica: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada vinte anos depois, em 2017.

A partir dos estudos relacionados à Clínica da atividade e ao trabalho docente, entendemos que os documentos oficiais são constitutivos de sua atividade dos professores. Dessa forma, a Ergonomia da Atividade não negligencia essas prescrições, e defende que a efetivação dessas orientações oficiais depende de um trabalho de reorganização do professor e seu *metiér*).

Assim sendo, buscaremos neste capítulo apresentarmos algumas reflexões críticas a respeito da influência que esses documentos prescritivos, partindo do entendimento de que “as atividades de concepção, organização e regulação das diferentes situações fazem do professor um ator, um produtor de significação de situações e de finalização de sua própria ação” (AMIGUES, 2004, p. 52).

Regis e Ribeiro (2020) acentuam que “é preciso defender o ensino de LP baseado nos pressupostos dialógicos da linguagem, partindo do texto entendido como enunciado concreto” (REGIS; RIBEIRO, 2020, p. 4). Sousa, Serafim e Ribeiro (2021), ao analisar a concepção de linguagem dos documentos oficiais do ensino brasileiro, nos chamam a atenção para o fato de que

Ver a linguagem como um acontecimento social implica que as atividades de sala de aula, no ensino dessa disciplina, devem também estar constituídas no sentido de desenvolver uma série de competências e habilidades para o estudante não só compreender essa linguagem em seus diferentes usos, mas de fato usá-la. (...) Se a linguagem é interação, ou seja, é dialógica, incorporando uma função social real, um ensino de língua materna apenas baseado no domínio do código não contribui para o alcance da competência discursiva. (SOUSA; SERAFIM; RIBEIRO, 2021, p. 809)

Consideram os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, como documentos prescritivos e, além de se estabelecerem com “artefatos simbólicos” (CLOT, 2006), esses materiais

“atuam como guias coletivos da atividade profissional de todos os que compõem a escola, interferindo diretamente sobre o fazer educacional” (SOUSA; SERAFIM; RIBEIRO, 2021, p. 805)

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas orientações a respeito do ensino de Língua Portuguesa, as concepções de texto e de gênero foram emergindo cada vez mais.

Em nossa pesquisa, destacamos a relação das práticas de ensino e formação com os documentos oficiais, pois entendemos que há uma teia de diversas interferências, positivas e negativas, que acabam por construir colaborativamente os rumos e os resultados do ensino. Dentre essa teia de ingerências, há uma que se bem concebida e democraticamente concretizada, possui forte poder transformador: as políticas públicas.

Mainardes (2006), em pesquisa analisando as políticas educacionais em uma abordagem do ciclo de políticas⁶, destaca que o estudo relacionado à elaboração dos documentos oficiais é de extrema relevância quando se quer entender o que gerou a produção do texto-documento e, também observar a sua viabilidade prática de efetivação. O autor destaca o contexto da produção de texto e aponta que

os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. (...) Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. (MAINARDES, 2006, p. 52)

Portanto, entendemos que esses documentos oficiais, mesmo que não cumpram uma efetivação fortalecida, são formas de concretizar, de alguma forma, as tentativas de democratização do ensino e da aprendizagem. O autor destaca também a relação dos documentos oficiais com os contextos nos quais foram produzidos.

⁶ A pesquisa de Mainardes (2006) traz questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas e programas educacionais baseando-se nos estudos de Stephen Ball e Richard Bowe e propõe como sendo três os principais contextos de concretização dos ciclos de políticas: *contexto de influência*, *contexto da produção de texto* e *contexto da prática*.

Daremos destaque a dois documentos oficiais da educação básica que apresentam apontamentos e orientações de relevância para o ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os PCN e a BNCC possuem um intervalo temporal de 20 anos entre a publicação de ambos, possuem forte ligação relacionada às concepções e às práticas didáticas abordadas, como também algumas diferenças. Por aqui, destacaremos a presença do texto e dos gêneros discursivos com papel central no ensino de língua portuguesa.

Machado e Lousada (2010) defendem a importância de uma apropriação desses documentos oficiais por parte do professor, que ele “se certifique de que pode ser útil para o seu trabalho, para si mesmo, para sua transformação, para seu bem-estar, e não apenas para o aluno” (MACHADO E LOUSADA, 2010, p. 630).

As práticas didáticas, historicamente, apresentam-se ligadas às mudanças sociais e políticas, mas o “chão da escola” não consegue acompanhar tantas transformações de forma simultânea. Essa pouca sincronicidade entre as práticas escolares e as transformações globais fica cada vez mais perceptível.

Segundo Rojo (2014), nos anos 90, essa problemática ganhou um novo patamar: com a globalização, novas tecnologias modificaram nossa forma de nos comunicarmos, de nos informarmos. Conseqüentemente, houve uma urgência com relação aos parâmetros educacionais.

O papel da escola com o aluno não estava mais ligado ao acúmulo de conhecimentos, mas

dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. (ROJO, 2014, p.91)

É em meio a essas reflexões ligadas à *linguagem, língua em uso, escolhas éticas, construção da cidadania, situação de comunicação*, dentre outros aspectos, que uma concepção mais discursiva de língua/linguagem é novamente intimada.

A oficialização dessa “nova convocação” dos gêneros, dessa vez relacionada mais diretamente às realizações linguísticas concretas, ocorreu por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997.

Tendo surgido como resposta aos modelos estruturais relacionados à problemática tradição normativa do ensino de língua, que representavam forte resistência às abordagens linguísticas da época e às transformações sociocomunicativas, os PCN apresentam uma perspectiva *dialógica, social e interacional* da linguagem, trazendo o texto e os gêneros discursivos para o centro das reflexões e das práticas didáticas propostas.

O documento tem como um dos objetivos principais desconstruir práticas problemáticas como a do

tratamento do sentido como significado literal e unívoco, a do trato autoritário e não dialógico do texto como voz de autoridade a ser reconhecida e assimilada (repetida), a do tratamento do texto unicamente como normativo, regrado, formatado, modelar, unidade gramatical. (ROJO, 2014, p. 92)

De acordo com a pesquisa apresentada por Batista (2018), embora a indicação das referências teóricas não apareça explicitamente, a compreensão de gênero apresentada nos PCN parte da concepção bakhtiniana de *tipos relativamente estáveis de enunciados* e, é possível perceber, claramente, em diversos trechos dos PCN, uma forte influência teórica do pensador russo.

Rojo (2014) esclarece sobre a convocação no documento, além da obra bakhtiniana, das teorias textuais e da abordagem didática de Genebra com os estudos de Schneuwly & Dolz, afiliada ao interacionismo sociodiscursivo.

A produção dos PCN, no final dos anos 1990, expressou o resultado de complexas discussões e debates nacionais que duraram cerca de dez anos a respeito dos percursos da educação brasileira após a Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Na época que o documento foi lançado, o ensino fundamental era dividido em ciclos. O 1º ciclo referia-se à 1ª e 2ª séries (atualmente 2º e 3º ano), o 2º ciclo referia-se à 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos) e o 3º e 4º ciclos eram, respectivamente, 5ª e 6ª séries (6º e 7º anos) e 7ª e 8ª séries (8º e 9º anos, atualmente).

Em nossa pesquisa, focaremos nos PCN de Língua Portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente, o que o documento denomina 1º e 2º ciclos.

Quanto à concepção de língua o documento estabelece que

a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1997, p. 22)

Podemos perceber que há uma concepção de língua que se difere da concepção de língua como sistema e se aproxima da concepção de linguagem dialógica.

Rojo (2014) e Figueiredo (2005) apontam para um “eco das vozes bakhtinianas e didáticas na trama dos PCN”. Para Rojo (2014), não há referência direta, mas “revozeiam tanto as teorias textuais, como a obra bakhtiniana e a abordagem didática dos gêneros textuais da Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra (Schneuwly & Dolz), afiliada ao interacionismo sociodiscursivo” (ROJO, 2014, p. 93)

Os PCN estabelecem que “produzir linguagem significa produzir discurso” (BRASIL, 1997, p. 22), demonstrando um direcionamento teórico para uma concepção de linguagem dialógica, interacionista e discursiva. Quanto aos gêneros, há diversos trechos do documento nos quais o termo é citado através da expressão “gênero discursivo”. Apesar do direcionamento discursivo apontado pela escolha do termo, há alguns trechos em que os aspectos relacionados à forma e à estrutura dos gêneros são destacados como se, por si só, configurassem todas as particularidades relacionadas aos gêneros.

Por exemplo, no trecho “espera-se que o aluno leia textos cujo conteúdo (assunto) e *forma (gênero)* já conheça, conseguindo resgatar o seu significado e compreender a ideia global” (BRASIL 1997, p. 77).

Essa afirmação relacionada ao gênero com aspectos da forma, separando-os do conteúdo do texto trata-se de uma incoerência com a própria concepção de gênero discursivo que o documento afirma defender, ao afirmar que os gêneros “constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na

cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BRASIL, 1997, p. 23).

A apropriação feita pelos PCN da concepção bakhtiniana de gêneros discursivos para fins didáticos, realizam, segundo Rojo (2014),

Tanto uma desarticulação do conceito de seu tempo e espaço no sentido original, como uma rearticulação do conceito com outros já presentes nesta esfera de comunicação escolar (documentos educacionais oficiais, teorias de didática de língua materna), que dão gênese a um novo conceito e não somente a um novo uso do conceito. (ROJO, 2014, p. 95)

Quando o documento estabelece que “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero” (BRASIL, 1997, p.23) e que “os gêneros são determinados historicamente” (BRASIL, 1997, p.23), há, claramente, um direcionamento para a teoria dialógica do discurso. Porém, ao realizar a transposição didática de um conceito que nasceu como gênero literário, depois passou ao termo gênero linguístico e, finalmente, gênero discursivo, há uma “extensão do conceito para todas as formas de discurso da vida e da atividade humana, e recoloca-o, de forma sociosituada, no fluxo das mais variadas formas de relação social” (ROJO, 2014, p. 95).

Rojo (2014) destaca que ao deslocarmos o conceito dos gêneros cotidianos, retóricos, poéticos, literários e outros para a esfera escolar, através da didatização, conflitos são estabelecidos entre “as formas do dialogismo próprias de cada gênero” e “as formas de recepção da palavra na escola”, que, com frequência, podem ser consideradas autoritárias e prescritivas (ROJO, 2014, p. 96).

Machado e Lousada (2010) apontam que houve, equivocadamente, uma *transposição didática invertida*, pois, na época havia (e há) “falta de consenso científico sobre a noção de gênero e que havia uma extraordinária falta de conhecimentos construídos sobre gêneros importantes da vida social brasileira a serem ensinados” (MACHADO E LOUSADA, 2010, p. 624).

As autoras apresentam um olhar crítico a respeito das orientações apresentadas nos PCN a respeito do ensino de gêneros, destacando duas interpretações negativas: uma visão simplista que apresenta gênero como “instrumento/ferramenta”, e uma interpretaçãoes “utilitaristas ou representacionistas” de termos relacionados à concepção de linguagem.

Geraldi (2015) defende que a construção dos PCN se deu para atender a uma demanda de formação dos estudantes para a nova ordem neoliberal e por necessidade de “parâmetros para elaborar as provas”. Ao falar das provas, Geraldi (2015) está se referindo às ações e avaliações de larga escala que ganham força e se expandem na época da criação do documento, quando

inicia-se o tempo da inundação das escolas por documentos oficiais definindo metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados etc. Inicia-se a implantação verticalizada do novo como exigência e não como opção abraçada pelos verdadeiros agentes educativos (GERALDI, 2015, p. 383)

Rojo (2014) apresenta uma interessante reflexão a respeito da presença dos gêneros discursivos nos parâmetros e referenciais curriculares da educação básica. A autora destaca que os objetivos presentes nesses documentos se relacionam diretamente com “competências e capacidades de leitura e escrita e de fala/escuta”, enquanto os gêneros estão presentes como “objetos de ensino”. Segundo a autora, o fato desses referenciais de ensino trazerem, em destaque, noções como *linguagem, língua em uso e práticas situadas para a cidadania* faz emergir a noção de gênero.

Rojo (2014) relaciona o crescente destaque dado aos gêneros discursivos nos documentos oficiais e nas mudanças práticas de ensino de língua portuguesa à “reconfiguração dos objetivos da disciplina e dos novos perfis de alunado e de professorado” após o processo de democratização da escola, ainda nos anos 1960.

O acesso à educação formal começava a deixar de ser privilégio apenas das elites e a escola pública começa a receber alunos (e professores) das camadas populares. As práticas de linguagem e os letramentos deixam de lado o aspecto homogêneo, e a escola começa, mesmo que timidamente, a interessar-se por práticas comunicativas mais diversas.

As reflexões colocadas em pauta por Geraldi (1984), problematizando as ações didáticas, trazem a urgência de práticas que credibilizem o *texto*, e o efetivem como elemento central nas aulas de língua portuguesa, não sendo somente “pretexto” para continuação de velhas práticas. Apesar da coerência que há nos apontamentos de Geraldi (1984), sabemos que a modificação de realidades já estabelecidas é um processo complexo que apresenta condutas de recusa e dificuldade de aceitação.

A *Base Nacional Comum Curricular* é o mais recente documento regulador da educação básica do nosso país. Sua produção, prevista na LDB nº 9.394/96, começou em 2015. Depois de reflexões, produção da primeira versão e a reelaboração de uma segunda versão, o MEC homologou no final de 2017 a versão final da BNCC do ensino infantil e fundamental.

O documento organiza-se a partir de competências gerais que definem as habilidades pontuais de cada área. A BNCC apresenta o termo competência como sendo a mobilização de conhecimentos para alcançar novas habilidades, ou seja, capacidades de efetivação de novas tarefas, cada vez mais complexas para agir em sociedade.

Destacamos também a continuidade do estudo proposto com relação aos gêneros discursivos, quando o documento traz a relevância dos contextos de produção. Partindo dessa perspectiva dos contextos de produção, as práticas de linguagem vão ao encontro das situações sociais de uso da língua/linguagem. Dessa forma, a BNCC determina que a abordagem pedagógica no ensino de Língua Portuguesa deve derivar de “práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2017, p. 134).

A BNCC, partindo dessa perspectiva do uso e dos contextos de produção, traz a concepção dos campos de atuação, a saber: campo jornalístico/midiático, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário. Esses campos apresentam-se como espaço de efetivação das práticas de linguagem no âmbito de esferas discursivas.

O objetivo dos campos de atuação é se aproximar mais das habilidades de interpretação e vivência de mundo do que das habilidades de decodificação. Apresenta-se, dessa forma, um conceito de gênero relacionado sempre ao que faz parte da vida, através de práticas de linguagem, e não para aspectos relacionados ao que simplesmente organiza estruturas e sistemas.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 67).

Ao analisar vinte anos depois as diretrizes para o ensino de LP propostas na BNCC, Geraldi (2015) faz uma crítica quanto à exigência relacionada à quantidade excessiva de gêneros à “forma em que as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula”. Para o analista, dessa forma, perde-se “o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem” (GERALDI, 2015, p. 392).

Outra crítica apresentada por Geraldi (2015) destaca o fato de a BNCC propor uma “uniformização do ensino” em um país tão diverso e desigual como o Brasil. De forma perspicaz, o autor aponta que

impor boas ideias é destruí-las, é buscar a resistência, é assumir uma posição dialógica para conceber a linguagem e não dialogar com os professores impondo-lhes o que fazer e cobrando resultados de seu trabalho (e avaliando-os) com base em provas de retenção de conhecimentos que apenas revelam um momento do aprendiz. (GERALDI, 2015, P. 393)

As críticas trazidas por Geraldi (2015) mostram-se afiadas e certeiras, visto que não são documentos normatizadores que trarão os avanços dos quais a educação básica tanto necessita. Coadunamos com as reflexões apresentadas e com a defesa do “lugar do convívio real com a escola para fazer uma mudança emergir de baixo para cima”, mas também entendemos que não é a isso que um documento oficial como a BNCC se propõe. Talvez a questão problemática seja a forma como as redes de ensino e até mesmo algumas propostas de formação compreendem o documento, deixando de adequar e de dialogar com as diferentes realidades brasileiras.

Devemos considerar a importância de que se desenvolvam didaticamente as orientações da BNCC de forma oportuna e adequada para que possamos pensar em possibilidades de reestruturar a realidade e os diversos aspectos falhos da educação básica. Por exemplo, em relação aos conceitos e abordagens relacionadas aos gêneros discursivos, apresenta-se uma demanda para uma formação continuada sob uma perspectiva enunciativo-discursiva.

Baumgärtner (2022) apresenta uma análise crítica quanto à ausência de orientações no documento a respeito da conceituação da concepção enunciativa-discursiva de linguagem e de uma definição de texto mais esclarecedora. Segundo a pesquisadora, o documento

requer reflexões sobre elementos constitutivos do processo enunciativo e discursivo, como alteridade, dialogismo, discursos, enunciado, enunciação, signo ideológico, ideologia, cultura etc., para uma concepção que tem foco na enunciação vista como o aqui e agora, a interação per se, a BNCC sinaliza para a “centralidade do texto como unidade de trabalho”, enfatizando a necessidade de estabelecer relações entre os textos e seus contextos de produção (BAUMGÄRTNER, 2022, p. 53)

Sobral e Giacomelli (2017) evidenciam que é importante investigarmos os sentidos oriundos da interação, ou seja, sem desconsiderar a materialidade do texto, é preciso analisá-lo para além desses aspectos estruturais. Ou seja, o trabalho com texto deve realçar os seus aspectos enunciativos. Portanto, para além de mostrar composição de gêneros, pretende-se propor uma aprendizagem de leitura, entendimento e inferências relacionadas a aspectos textuais, ideológicos e de atuação social.

Em uma perspectiva enunciativo-discursiva, compreende-se que a língua é viva e se constrói historicamente (VOLOCHINOV, 2017). Essa compreensão demanda um destaque a aspectos como o contexto de produção, de circulação e de recepção do texto, os sujeitos em interação e a materialidade textual.

Ao tratar sobre o tratamento das práticas leitoras, a BNCC aponta algumas dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, como por exemplo:

Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. [...] Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais; [...] Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. (BRASIL, 2017, p. 72, 73)

Os campos de atuação são uma nova abordagem dessas esferas comunicativas, quando comparamos com documentos anteriores, como os PCN. Porém de acordo com o que é destacado por Geraldi (2015), a BNCC mantém coerência com os PCN na área de Linguagens.

Para Geraldi (2015), um documento é extensão do outro, e desde a criação dos parâmetros, a educação assumiu, pelo menos de forma oficial e

documental, uma concepção de linguagem como uma forma de ação e interação no mundo.

Sobral, Guimarães e Giacomelli (2022) apontam que a BNCC traz uma perspectiva que se associa às reflexões filosóficas da TDD, sendo uma “diretriz geral e não uma proposta curricular estrita nem uma proposição da concepção dialógica como a nova perspectiva de ensino adotada” (SOBRAL, GUIMARÃES E GIACOMELLI, 2022, p. 55). O documento destaca os usos efetivos da linguagem, por meio de textos estruturados em gêneros do discurso de diferentes esferas da comunicação e campos de atuação.

A BNCC traz de forma mais consolidada algumas concepções que já eram citadas nos PCN, como, por exemplo, a percepção da língua como prática social de linguagem. Por outro lado, a BNCC traz novas concepções e novos componentes quanto ao trabalho com o texto, discurso e gênero de uma maneira mais proveitosa do que os PCN. Na BNCC, “a concepção dialógica de gênero do discurso prevalece, havendo uma tentativa de unir a ela elementos de cunho mais formal, acenando para teorias do texto ao lado dessa proposta discursiva” (SOBRAL, GUIMARÃES E GIACOMELLI, 2022, p. 61).

Essa nova visão pode ser percebida no destaque dado às habilidades e aos contextos de produção, atualmente inseridos em aspectos ligados à tecnologia, e à relevância dada às práticas contemporâneas de linguagem, aos gêneros multissemióticos e ao “uso qualificado e ético” das novas ferramentas.

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2017, p. 69)

Dentre os diversos gêneros digitais apontados pela BNCC, há um aspecto interessante com relação a esses textos quanto à *autoria*: o documento orienta quanto à perspectiva crítico-reflexiva na recepção e produção desses gêneros na escola, “abrindo a discussão para a questão da autoria do que se produz na *web* e para a necessidade de reposicionarmos e se discutirmos as fronteiras entre público e privado” (BATISTA, 2018, p. 121).

A partir da análise das orientações contidas na BNCC, Souza, Serafim e Ribeiro (2021) destacam o papel do texto como “objeto de ensino principal”, por ser o fomentador das interações entre os sujeitos em diversas situações de uso da língua. (SOUSA; SERAFIM; RIBEIRO, 2021, p. 814)

Batista (2018) problematiza bastante os conceitos relacionados a texto, gênero e linguagem que constam nos documentos oficiais e enfatiza que

A persistência dessa confusão nos documentos oficiais nacionais vem gerando problemas nos processos posteriores à publicação de tais documentos, a saber: a elaboração de materiais didáticos, a formação de professores e o próprio exercício docente em si. Daí a necessidade de se empreenderem pesquisas e estudos mais sistemáticos no espaço didático a fim de se investigar melhor a questão. (BATISTA, 2018, p. 125)

Entendemos que, talvez, a problemática não esteja relacionada unicamente a equívocos ou contribuições desses documentos oficiais, mas na “passividade” pouco reflexiva com que muitos professores recebem esses documentos prescritivos.

Para além dos técnicos e consultores educacionais, há que se fomentar a reflexão ativa a respeito dessas orientações oficiais nos profissionais que atuam em sala de aula.

É preciso que percebam que os documentos oficiais não têm um fim em si mesmos, mas só se efetivam se os profissionais reconhecerem suas práticas nesses documentos e, de forma dialógica, construam sua prática a partir deles. Como uma interação de saberes, não como uma imposição de via única.

Para as partes burocráticas inseridas nesse processo, talvez o aspecto prescritivo, por si só, basta para que as mudanças aconteçam. Mas, a complexidade do trabalho docente, como já dissemos anteriormente, abarca múltiplas interferências.

Sobral, Guimarães e Giacomelli (2022) vão além das críticas feitas em análises teóricas e acadêmicas dos documentos oficiais e trazem o seguinte questionamento:

se a Base não é uma boa proposta, e o trabalho com os gêneros não é adequado, o que deve fazer o professor que há anos não encontra um lugar seguro de trabalho fora da gramática normativa, da leitura com busca de informações no texto e na produção de textos no modelo redação escolar centrada na tipologia? (SOBRAL; GUIMARÃES; GIACOMELLI, 2022, p. 55)

Os autores propõem que os professores aproveitem as “brechas” deixadas por esses documentos oficiais, de forma mais específica se referindo à BNCC, “com base no fato de que a perspectiva de linguagem é enunciativo-discursiva” (SOBRAL; GUIMARÃES; GIACOMELLI, 2022, p. 55), já que não há uma imposição sobre determinada forma de se fazer o trabalho, nem há uma obrigatoriedade que se cumpra todo o itinerário que está exposto.

Durante esse tópico, discorreremos a respeito da concepção de linguagem apresentada pelos principais documentos oficiais da educação nacional, visto que esses documentos possuem função prescritiva e uma certa influência na realização do trabalho do professor. Amigues (2004) destaca que as prescrições voltadas para os sistemas educacionais são normas institucionais que orientam as práticas pedagógicas e estabelecem determinados objetivos para elas.

Ao estabelecer que, muitas vezes, essas prescrições são vagas e alheias à realidade vivenciada na prática, Amigues (2004) propõe uma *autoprescrição* por parte do professor e do coletivo de trabalho. Ao reestruturar - informalmente - esses documentos na busca por eficácia no movimento de ensino e aprendizagem, e procurando por formas de superar as dificuldades, os professores utilizam a própria experiência e o conhecimento construído durante todo o seu percurso formativo.

Após abordarmos a relação do trabalho com os documentos oficiais e a ingerência existente entre eles e as ações didáticas da atividade dos professores, no próximo capítulo trataremos da teoria basilar de nossa pesquisa: a teoria dialógica do discurso.

4 TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO

De acordo com Di Fanti (2003), os estudos da *Teoria Dialógica do Discurso* não são desenvolvidos de forma simplista e linear, portanto, numa dinâmica desafiadora, requerem atitudes responsivas de pesquisadores e estudiosos da área.

Por ser uma teoria que ultrapassa noções estreitas a respeito dos da língua e linguagem, é preciso atenção, entusiasmo, mas também prudência para “ir recompondo uma construção arquitetada em múltiplas vestimentas, em diferentes textos e épocas” (DI FANTI, 2003, p. 96).

Neste tópico, proporemos alguns conceitos da TDD que se relacionam com o propósito da nossa pesquisa. De forma mais específica, abordaremos concepções relacionadas à língua/linguagem, dialogismo, gêneros discursivos e enunciado concreto, de acordo com os estudos bakhtinianos e pesquisas a respeito da teoria.

4.1 Linguagem e dialogismo

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volochinov (2017), apresentam-se duas noções que podemos relacionar às concepções de linguagem: subjetivismo individualista e objetivismo abstrato. São essas as duas tendências para o problema “do isolamento e da delimitação da linguagem como um objeto específico de estudo” (VOLOCHINOV, 2017, p. 147).

O subjetivismo individualista aponta que “o psiquismo individual representa a fonte da língua”, portanto as leis individuais e psicológicas deverão ser o objeto de estudo dos linguistas dos filósofos da linguagem.

Já o objetivismo abstrato busca enfatizar, em suas análises, o sistema linguístico como “centro organizador de todos os fenômenos linguísticos, que os transforma em um objeto específico da ciência da língua” (VOLOCHINOV, 2017, p. 155).

Para Volochinov (2018), essa ruptura entre a língua e os aspectos ideológicos é um dos maiores equívocos do objetivismo abstrato, apresentando uma compreensão puramente mecanicista da necessidade linguística. O enunciado

singular (fala) não é individual, e sem possibilidades de ser investido por uma análise sociológica. Para a teoria bakhtiniana, se assim fosse “a soma desses atos individuais, bem como seus aspectos abstratos (‘as formas normativas-idênticas’) não poderiam gerar nenhum produto social” (VOLOCHINOV, 2017, p. 217).

Ao analisar os estudos do subjetivismo individualista, Volóchinov (2018) concorda com a teoria quanto ao fato de os enunciados singulares serem a realidade concreta da língua, mas faz uma crítica quanto ao fato de a teoria “ignorar e não compreender a natureza social do enunciado, tentando deduzi-lo como uma expressão do mundo interior do falante” (VOLOCHINOV, 2017, p. 217).

Para a teoria bakhtiniana, “a interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (VOLOCHINOV, 2017, p. 219).

QUADRO 2 - Tendências de delimitação da linguagem como um objeto específico de estudo a partir de VOLOCHINOV (2017)

SUBJETIVISMO INDIVIDUALISTA (VOLOCHINOV, 2017, p. 148)	OBJETIVISMO ABSTRATO (VOLOCHINOV, 2017, p. 162)	PONTO DE VISTA DE VOLOCHINOV, 2017
A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação, realizado por meio de atos discursivos individuais .	A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas.	A língua como sistema estável e imutável é uma abstração científica . Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.
As leis da criação linguística são leis individuais e psicológicas .	As leis da língua são leis linguísticas específicas dentro de um sistema linguístico fechado .	As leis de formação da língua não são individuais nem psicológicas. São leis sociológicas em sua essência.
A criação da língua é uma criação consciente , análoga à criação artística.	As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos. Não há motivo ideológico capaz de fundamentar o fenômeno da língua.	A criação da língua não coincide com a criação artística ou qualquer outra especificamente ideológica, mas não pode ser compreendida sem considerar os sentidos

		e os valores ideológicos que a constituem.
A língua como um produto pronto, como um sistema linguístico estável, representa uma espécie de sedimentação, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo de ensinar a língua como um instrumento pronto .	Os atos individuais de fala são apenas refrações e variações ocasionais das formas normativas . O sistema da língua e sua história são alheios entre si.	A língua é um processo ininterrupto de formação, por meio da interação sociodiscursiva .

FONTE: VOLOCHINOV, 2017, p. 148, 162 e 224).

Os estudos apresentados pelo Círculo sustentam uma teoria enunciativo-discursiva de linguagem, ancorada em conceitos como dialogismo, interação verbal, enunciado concreto e signo ideológico.

Nessa perspectiva, a *linguagem*, objeto de estudo da teoria dialógica, é concebida como prática social materializada através da língua. Portanto, a língua é um sistema abstrato que se limita a formas linguísticas alheias à atividade interativa e situada, mas um processo ininterrupto de interação verbal, realizada através da enunciação, que é a sua essência. A linguagem é social por excelência.

Di Fanti (2003) esclarece que, para a TDD, “a língua não se reduz a um sistema padronizado, mas sim, se materializa em vozes sociais que se cruzam” (DI FANTI, 2003, p. 103)

Para a concepção bakhtiniana, a abordagem estritamente linguística é insuficiente pois realiza as análises somente sob a perspectiva do fenômeno da língua (sistema), indiferente à dimensão axiológica.

As pesquisas de Bakhtin e seu Círculo abordam a

noção do sujeito como constitutiva de uma concepção de linguagem que tem na dialética do dialogismo sua premissa primeira. Em oposição a esta concepção está o significado dicionarizado que subjaz à homogeneidade, à generalização, à universalização aprisionante, ditada pelos discursos dos que mantêm o poder da gramática prescritiva. (BOHN, 2013, p. 85)

Para a TDD, o dialogismo é constitutivo, ontológico, pois trata-se de uma “orientação natural de qualquer discurso vivo” (BAKHTIN, 1997). As interações

dinâmicas e tensivas com o discurso do outro, sem limitar-se obviamente a interações face a face, constroem o encadeamento de sentidos entre os enunciados.

Sobral e Giacomelli (2016) esclarecem que o termo dialogismo indica a existência de relações dialógicas “entre as pessoas, entre si e entre seus enunciados, em que as palavras, que se repetem, servem aos enunciados, que não se repetem, mesmo que usem as mesmas palavras”. (SOBRAL E GIACOMELLI, 2016, p. 1089). Esses encadeamentos discursivos não são as conexões lógicas perceptíveis no nível das frases, pois “são relações menos previsíveis, criadas nos enunciados”.

Seguindo uma reflexão semelhante, Fiorin (2018) faz uma observação considerável a respeito do aspecto dialógico: “não são as unidades da língua que são dialógicas, mas os enunciados” (FIORIN, 2018, p. 23). Por esse motivo, preconiza a concepção da *translinguística/metalinguística*, que se dedicaria aos estudos das relações dialógicas e das unidades reais de comunicação.

É importante lembrar que, mesmo se afastando de métodos limitados ao plano da língua, Bakhtin (2010) não ignora o sistema linguístico, ao destacar que “as relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relação lógica e concreto-semântica, mas são irredutíveis a estas e têm especificidade própria” (BAKHTIN, 2010, p. 184).

Todavia, a teoria bakhtiniana enfatiza que as análises linguísticas não dão conta da complexidade existente no “funcionamento real da linguagem”, e apresentam uma concepção limitada de “diálogo”.

Dessa forma, ao reconhecer as construções linguísticas apenas como uma forma composicional do discurso, sem levar em conta as relações dialógicas estabelecidas entre enunciados, os estudos se limitarão a fenômenos no plano da língua (BAKHTIN, 2010).

Como destacamos anteriormente, para os estudos bakhtinianos, o fundamento de toda a linguagem é o dialogismo, pois “viver significa participar de um diálogo”. (BAKHTIN, 1997).

Um outro esclarecimento relevante a respeito do conceito de dialogismo diz respeito à significação da palavra “diálogo” quando remete a entendimento, consenso. Essa concepção ligada à solução de conflitos afasta-se do pensamento bakhtiniano a respeito do conceito de dialogismo.

Faraco (2017) deixa bem claro essa divergência entre significações do termo ao alegar que os membros do Círculo de Bakhtin não são “apologistas do consenso”.

Ao contrário, tentam dar conta da dinâmica das relações dialógicas num contexto social dado e observam que essas relações não apontam apenas na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias (FARACO, 2017, p. 68).

Dessa forma, destacamos que o conceito de dialogismo aponta para relações dialógicas como “espaços de tensão entre enunciados”, em um “vasto espaço de luta entre as vozes sociais”.

A experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro (...) Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 1997, p.313-314)

Essa teia discursiva das vozes sociais, relacionada a conceitos bakhtinianos como polifonia⁷, alteridade e heteroglossia (ou plurilinguismo), é uma característica essencial da concepção de linguagem dialógica, “é o próprio dialogismo incorporado no discurso” (DI FANTI, 2003, p. 102).

Outro aspecto relevante quanto às vozes sociais é o fato de elas serem essencialmente ideológicas, já que enunciar é tomar uma posição social ideológica, valorativa, tensiva. Os sujeitos do discurso não integram somente uma voz social, mas um emaranhado de vozes múltiplas, diversas e, muitas vezes, conflitantes.

Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entre-choque. O mundo interior é, então, uma espécie de microcosmo heteroglóssico, constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social. Em outros termos, o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir. (FARACO, 2017, p. 84)

⁷ Em muitos estudos, o conceito de Polifonia aparece como sinônimo do conceito de Dialogismo (BEZERRA, 2018), porém são duas noções diferentes. O dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem, define as relações languageiras e a visão de mundo da TDD, é resultante de um embate de vozes. A polifonia se refere à multiplicidade de vozes em um texto, é uma estratégia discursiva. “Todo texto é, por essência, dialógico, mas nem todo texto é polifônico” (BAKHTIN, 2010; BARROS, 2003; MARCUZZO, 2008).

A partir dessa reflexão a respeito das vozes sociais, podemos pensar no discurso docente, no professor enquanto sujeito histórico, sua *posição axiológica* e nas vozes imbricadas na sua formação e prática pedagógica. A partir das interações com diversas vozes no percurso formativo e profissional, os docentes vão estabelecendo suas posições valorativas.

Por meio da nossa escolha metodológica pela IAS, conseguimos perceber uma vantagem específica, pois é possível suscitar o diálogo do trabalhador com suas ações e consigo mesmo. Por meio desse diálogo da professora consigo mesma e da professora com a pesquisadora, foi possível fazer ecoar uma diversidade de vozes que possibilitam a formação de um posicionamento do sujeito e da sua atividade docente.

Lousada (2011) esclarece que a voz do professor é construída de diferentes vozes: voz da Didática, da escola, do coletivo, do *métier*. Na voz do *métier*, por exemplo, “podem ser encontradas as soluções e as maneiras de fazer do professor para manter a eficácia e sobreviver frente aos impedimentos de sua situação de trabalho” (MODOLO; MUNIZ-OLIVEIRA, 2020, p. 404), pois propaga os gêneros de atividade de um dado coletivo de trabalho.

Para Lousada (2011), a voz do *métier* está ligada à voz do coletivo mais amplo, formulando a “parte subentendida do trabalho do professor” e “expressa convicções do professor, ou auto prescrições” (LOUSADA, 2011, p. 88), como por exemplo: o que possibilita ganhar tempo/não perder tempo, meios de aproveitar os momentos, ser mais dinâmico, ser mais claro, ponderar os diferentes níveis dos alunos, propor práticas diferentes para interessar os alunos.

Bastos (2019) destaca que a *heteroglossia axiologizada*, que emerge dos discursos dos professores ao retratarem a atividade realizada, possibilita “o acesso ao real da atividade e, por conseguinte, às representações identitárias dos sujeitos”. As relações dialógicas entre as vozes sociais manifestam, “nos enunciados, os pontos de vista, as intenções, os valores e as experiências vivenciadas pelos sujeitos” (BASTOS, 2019, p. 75)

Para Todorov (1981), “a voz individual só pode se fazer ouvir integrando-se no complexo coro das outras vozes já presentes.” (TODOROV, 1981,

p. 8). Dessa forma, podemos propor que o encontro reflexivo do trabalhador ao descrever sua ação possibilita um diálogo com diversas “vozes” internas e externas.

Especificamente, quando tratamos do trabalho docente, podemos citar como exemplo a voz técnica, a voz da experiência, a voz teórica, a voz do coletivo, que quando são corporificadas e atualizadas na singularidade do sujeito-professor e ecoam, de forma isolada ou conjuntamente, podem dar origem a uma espécie de mudança.

Ao elaborar a respeito de sua prática docente, trazendo detalhes de sua atividade, como crenças a respeito do ensino e da aprendizagem e escolhas didáticas e metodológicas, a professora revela alguns aspectos - e oculta outros - a respeito de sua prática. Ao analisarmos esse discurso e as diversas vozes ecoadas, podemos traçar alguns aspectos a respeito dessa professora e de sua atividade, por meio da elaboração de um sujeito construído discursivamente.

Nas produções languageiras, não é possível haver discurso sem voz. A IAS, sendo uma produção verbal real e concreta, se realiza em um processo de compreensão que envolve aspectos relacionados à responsividade e à valoração. Ou seja, a professora, ao falar de si, do outro e de sua atividade docente, se constrói e se desconstrói, por meio dessa produção discursiva de gerenciamento dessas vozes.

4.2 Gêneros discursivos e enunciado concreto

O enunciado é, para a teoria bakhtiniana, *a unidade de comunicação discursiva*. Portanto, o discurso só pode verdadeiramente existir na forma de enunciações concretas de sujeitos do discurso participantes de determinada esfera da atividade humana.

Para Brait e Melo (2018), a noção de enunciado é central no pensamento bakhtiniano e na concepção de linguagem do Círculo, pois “a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT E MELO, 2018, p. 65).

Dessa forma, a relevância do enunciado concreto ocorre na teoria bakhtiniana por conta de sua relação com aspectos da comunicação e das práticas cotidianas. Faraco (2017) destaca que as relações dialógicas não devem ser

limitadas a “relações de ordem lógica, linguística (no sentido estrito do termo), psicológica, mecânica ou natural”, pois são relações de sentido diferenciadas que ocorrem “entre enunciados ou mesmo no interior de enunciados” (FARACO, 2017, p. 66).

Ademais, para que essas relações se estabeleçam é imprescindível que “qualquer material linguístico tenha entrado na esfera do discurso”, e essa entrada discursiva ocorre através da materialização do enunciado (não mais como unidade da língua, mas como unidade da interação social).

A concepção dialógica categoriza o enunciado como a unidade de análise dialógica. Essa unidade não é fruto de um abstracionismo, mas uma realização comunicativa, inserida numa teia enunciativa.

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (BAKHTIN, 1997, p. 316)

Sendo concreto, o enunciado é *único*, visto que é do plano do irrepetível, mas não é *solitário*, visto que está inserido numa cadeia enunciativa, numa relação ativa e responsiva com outros enunciados. Conforme estabelece Bakhtin (2016, p. 26), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”.

O enunciado é pleno de “tonalidades dialógicas”, sendo esse diálogo estabelecido com outros enunciados, em uma teia discursiva, “é só um momento, uma gota no rio da comunicação verbal” (VOLOCHINOV, 2013, p. 158). Essa cadeia dialógica de vozes sociais se constitui como uma imensa teia, um elo *continuum* de enunciados já ditos e numa compreensão ativa.

Para Bakhtin (1997) quaisquer enunciados dialogam entre si, e “mesmo enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano do sentido, revelarão relações dialógicas” (BAKHTIN, 1997, p. 323).

Nesse *continuum* de produção de sentidos, cada ação dialógica

recria sentidos criados por outros diálogos, assim como antecipa diálogos ainda inexistentes, inserindo-os em redes de interlocução mediante

recursos expressivos que a ressignificação instaura. Além disso, à luz desses elementos, o horizonte social que Bakhtin leva em conta de modo algum se esgota no interdiscurso ou no contexto imediato, material mesmo, da interação. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 312)

Portanto, o enunciado se apresenta como um elo nessa teia discursiva complexa, mantendo conexão com os outros enunciados, como resposta-ativa a outros enunciados, ligado ao seu contexto, mas sem se esgotar na situação de interação imediata.

De acordo com Ribeiro (2010), ao relacionar o plano do individual e o coletivo do enunciado, podemos perceber, simultaneamente, aspectos ligados a *particularidades* já que é único e situado, e aspectos ligados à *estabilidade*, já que ocorre em usos já estabelecidos socialmente.

Trata-se de uma totalidade discursiva, e não uma simples “frase enunciada”. É uma “unidade complexa que transcende os limites do próprio texto” (RODRIGUES, 2005), pois “se constitui com elementos extralinguísticos (a sua dimensão social constitutiva) e está vinculado a outros enunciados”.

Portanto, as cadeias enunciativas não são sentenças soltas, como abstrações linguísticas, já que “o enunciado é um processo, uma forma de co-produção, um circuito que é completo apenas quando ativamente produzido e ativamente recebido” (BAZERMAN; PRIOR, 2007)

Reiteramos que a concepção bakhtiniana de enunciado considera a situação social como um elemento constitutivo, não limitado à sua dimensão linguística. Rodrigues (2005), ao apresentar uma análise dos gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem, destaca que cada gênero está situado em um diferente cronotopo e os “horizontes extraverbais” do enunciado podem ser explorados em três aspectos constituintes: *o horizonte espacial e temporal, o horizonte temático e o horizonte axiológico*.

O *horizonte espacial e temporal* estabelece o onde e quando do enunciado, seu espaço e tempo históricos. Podemos relacioná-lo com o conceito de cronotopo definido pela teoria bakhtiniana.

Esse aspecto espaço-temporal, o cronotopo, é indissociável da concepção de homem e de mundo inscrito no enunciado. “Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde várias histórias se contam ou

se escrevem” (AMORIM, 2014, p. 105), pois o enunciado se constrói num determinado momento social e histórico.

O *horizonte temático* está relacionado ao “objeto e conteúdo do enunciado, aquilo de que se fala, a finalidade do enunciado” (RODRIGUES, 2005, p. 161). Podemos relacionar esse conceito com a noção de conteúdo temático, relacionada aos gêneros discursivos.

O *horizonte axiológico* diz respeito à “atitude valorativa dos participantes do acontecimento a respeito do que ocorre em relação ao objeto do enunciado, em relação aos outros enunciados e em relação aos interlocutores” (RODRIGUES, 2005, p. 161). A autora lembra ainda que o enunciado não é reflexo passivo desses horizontes extraverbais, já que é determinante na totalização dessas situações.

O horizonte axiológico é formado por índices sociais de valor, que são elementos essenciais do signo ideológico, pois sem os índices valorativos o signo não passa de uma alegoria, sendo “signos ideológicos defuntos” (VOLOCHINOV, 2017).

É importante destacarmos que esses horizontes são elencados separadamente somente para fins didático-metodológicos, pois estão fortemente conectados na materialidade dos enunciados concretos, pois “o enunciado efetivo/produzido está ligado à situação interlocutiva: espaço-tempo e tema do enunciado; de que falamos, quando e em que espaço social de uso da linguagem” (REMENCHE; ROHLING, 2016, p. 1462).

É traço da teoria do Círculo a contínua alusão às práticas do cotidiano. Faraco (2017) relaciona as origens dessa valorização do cotidiano com dois aspectos: as raízes filosóficas iniciais de Bakhtin com o “mundo da vida” (destacando a teoria apresentada em *Para uma filosofia do ato*); e o conflito teórico com a poética dos formalistas (linguagem poética x linguagem do cotidiano).

Zozzoli (2016), ao apresentar pesquisa relacionando ensino de língua materna, teoria bakhtiniana e a relevância do enunciado concreto nas aulas de português, destaca que

é por meio do enunciado como participante ativo do diálogo social que é possível levar em conta o papel do falante (escritor) e o papel do ouvinte (leitor) e, dentro dessa mesma perspectiva, a alternância desses sujeitos no discurso e a compreensão responsiva ativa. (ZOZZOLI, 2016, p. 137)

Ao relacionarmos a TDD com o ensino, entendemos que a presença do enunciado como objeto de ensino pode propiciar perspectivas para que ocorra o acesso dos alunos a conhecimentos que vão além de formas estanques da língua, e, assim, haverá uma aprendizagem baseada em realidades discursivas diversas.

Observemos o quadro abaixo, com uma síntese da análise comparativa, feita por Fiorin (2018) a respeito das *unidades potenciais da língua* e os *enunciados*:

Quadro 3 - Comparativo entre unidades da língua e enunciados

UNIDADES DA LÍNGUA	ENUNCIADOS
Não têm autor	Tem autor (revelem posição)
São completas	É réplica
Não permitem resposta	Permitem (exigem) resposta
Não são dirigidas a ninguém	Tem destinatário
Têm significação	Têm sentido
São neutras	Carregam juízo de valor

Fonte: FIORIN, 2018

Rodrigues (2005), ao relacionar unidades da língua (oração) e unidades de comunicação discursiva (enunciado), destaca as características distintivas do enunciado para a teoria bakhtiniana: *a alternância dos sujeitos do discurso, a expressividade e conclusividade*.

A autora esclarece que a *alternância dos sujeitos do discurso* tem um papel de delimitar os enunciados; a *expressividade* está relacionada à posição valorativa, não havendo espaço para a neutralidade na comunicação discursiva; e a *conclusividade* é o que “representa a manifestação da alternância dos sujeitos discursivos vista do interior do enunciado” (RODRIGUES, 2005, p. 161).

Ribeiro e França (2020) defendem uma proposta dialógica de ensino da língua, ou seja, estabelecida a partir do enunciado concreto, e destacam que

a língua/linguagem não pode ser abordada, em sala de aula, como algo formulado no campo da abstração, mas como um constructo "concreto", "vivo", "polifônico" (formado por diversas vozes), "simbólico", marcado pela alteridade (relação *eu-outro*). (RIBEIRO E FRANÇA, 2020, p. 24)

Portanto, há que se promover práticas de ensino voltadas a práticas discursivas, tendo o enunciado concreto como objeto de ensino, e não abstrações linguísticas. Defendemos a importância de um ensino de língua que leve para a sala de aula a interação verbal, e aspectos como a materialidade e a singularidade discursiva, a alteridade e o endereçamento, sendo todas essas dimensões abordadas por meio de gêneros discursivos que circulam nas esferas de comunicação.

Bakhtin (1997) destaca que “dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto” (BAKHTIN, 1997, p. 330), sendo assim, percebemos a importância de se trabalhar esses aspectos para além, muito além, de formas linguísticas.

O projeto enunciativo que envolve diversos aspectos discursivos, como os citados anteriormente, precisa figurar dentre os objetivos de aprendizagem das aulas de língua portuguesa.

O projeto enunciativo tem profunda relação com a escolha do gênero discursivo, pois, conforme Bakhtin (1997) enfatiza, o projeto discursivo do locutor, “sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado” (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Sobral (2009) destaca que o enunciado concreto “não é algo estabilizado, acabado, morto, independente da situação de sua produção; ele só passa a produzir sentido se entendido no âmbito desse processo” (SOBRAL, 2009, p.90).

Dessa forma, esse processo dialógico de produção de sentidos deve estar presente em sala de aula, não a partir de uma perspectiva formalista (até porque isso seria inviável), mas destacando os aspectos relacionados às circunstâncias históricas e sociais, já que o sentido, em frequente negociação e regulação, só é produzido nas especificidades discursivas.

Sobral (2009) destaca que o gênero discursivo, na perspectiva bakhtiniana, é, ao mesmo tempo, estável e mutável, pois “é estável porque conserva

traços que o identificam como tal e é mutável porque está em constante transformação, se altera a cada vez que é empregado” (SOBRAL, 2009, p. 115).

Sobre o caráter estável-dinâmico dos gêneros discursivos, o autor esclarece que o gênero “traz o novo (a singularidade, a impermanência) articulado ao mesmo (a generalidade, a permanência) porque não é uma abstração normativa, mas um vir-a-ser concreto, cujas regras supõem uma dada regularidade, e não uma fixidez” (SOBRAL, 2009, p. 118).

Essa tensão permanente entre diferença/semelhança, mudança/estabilidade ocorre porque, para o Círculo, “no mundo humano o ‘absolutamente novo’ é tão inconcebível quanto o ‘absolutamente mesmo” (SOBRAL, 2009, p. 118)

Já no início do texto “Os gêneros discursivos” Bakhtin (1997) enfatiza que os gêneros possuem três dimensões indissociáveis e fundamentais: *conteúdo temático, estilo e construção composicional*.

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Trataremos, por conta do objetivo didático, de apresentar um pouco cada um desses elementos; mas destacamos o objetivo de estruturar os conceitos, e não de negar a relação sempre colaborativa entre eles.

Bakhtin (1997) apresenta o *conteúdo temático* relacionando-o a um “intuito discursivo” e a particularidades de sentido.

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (BAKHTIN, 1997, p. 301)

Como esclarece Fiorin (2018), “o conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas um domínio de sentido que se ocupa o gênero”. Há no tema, portanto, uma posição valorativa, uma orientação ideológica.

A composição temática traz a “potencialidade do dizer”, de acordo com Ribeiro (2010), mas não é a materialização linguística do conteúdo, “aquilo que é ou que pode tornar-se dizível pelo gênero demandado na interação verbal”. (RIBEIRO, 2010, p. 57)

Em cada esfera comunicativa, há apreciações valorativas que determinam aspectos relacionados aos lugares sociais, às relações hierárquicas e interpessoais, à seleção temática, às intenções comunicativas etc. A fluidez discursiva corrente nessas esferas vai fixando gêneros “mais apropriados a esses lugares e relações, viabilizando regularidades nas práticas sociais da linguagem” (ROJO, 2005, p. 197).

Ao destacar esses três elementos, Bakhtin (1997) reafirma, portanto, a relação determinante dos gêneros discursivos com a situação de produção, voltada para alguma esfera da atividade humana. Portanto, as situações de comunicação concretizam-se através de enunciados concretos e os enunciados, por sua vez, “emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Bakhtin (1997) defende o vínculo do *estilo* com o gênero ao afirmar que “o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana.” (BAKHTIN, 1997, p. 283).

Fiorin (2018) relaciona o *estilo* às escolhas linguísticas em razão da representação que se tem do interlocutor e das expectativas em relação a sua compreensão responsiva ativa do enunciado, mas Brait (2018) enfatiza que “o ângulo dialógico não pode ser estabelecido por meio de critérios genuinamente linguísticos” (BRAIT, 2018, p. 81), visto que faz parte da esfera discursiva.

Ou seja, por estar relacionado ao gênero, o *estilo* extrapola as escolhas linguísticas, para chegar a escolhas enunciativas, pois é “fruto da convergência dos usos linguísticos, textuais e discursivos reiterados em um dado contexto enunciativo” (RIBEIRO, 2010, p. 59).

Bakhtin (1997) apresenta dois enfoques ao abordar o *estilo*: o estilo individual, relacionado à “individualidade de quem fala (ou escreve)” e o estilo de gênero, que possibilita a estabilidade e identificação.

Ao passo que o *conteúdo temático* se relaciona às escolhas dos aspectos do sentido, o *estilo* estabelece aspectos relacionados aos recursos linguísticos e enunciativos prováveis e determinados para evidenciar essa realidade, discursivamente, no gênero.

Além dos sentidos e estilos evidenciados, os estudos sobre os gêneros discursivos também tratam de aspectos relacionados à estrutura e à forma do gênero ao tratar da composição.

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. (BAKHTIN, 1997, p. 302)

A *construção composicional* está relacionada a aspectos estruturais de *acabamento* do enunciado. Porém, estruturas referidas não se relacionam a formas rígidas da língua, pois “são mais maleáveis, mais plásticas e mais livres” (BAKHTIN, 1997, p. 302), portanto, apesar desse caráter de estabilidade e permanência, os gêneros, da mesma forma, são instáveis, mutáveis, já que se estabelecem também na instância subjetiva e situada, com recorrentes atualizações.

De acordo com a perspectiva bakhtiniana, podemos concluir, então, que os gêneros são “tipos temáticos, estilísticos e composicionais dos enunciados que se constituem a partir de situações sociais de interação típicas relativamente estáveis” (PEREIRA, 2013, p.64).

Aos espaços sociais, os estudos bakhtinianos designaram a expressão *esferas da atividade humana*, que são espaços de

recorte sócio-histórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos (...) São dotadas de maior ou menor grau de estabilização a depender do seu grau de formalização, ou institucionalização, no âmbito da sociedade e da história. (SOBRAL, 2009, p.121)

Bakhtin (1997) relaciona o entendimento da língua com o entendimento a respeito das esferas da comunicação ao afirmar que algumas pessoas, mesmo com pleno domínio da língua, “sentem-se logo desamparadas em certas esferas da

comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera” (BAKHTIN, 1997, p.303).

O autor destaca que é por conta da “inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala” (BAKHTIN, 1997, p. 304).

Ou seja, engajar-se em determinada esfera social, acarreta desenvolver um entendimento a respeito dos gêneros que lhe são específicos, pois “aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer” (FARACO, 2017, p. 131).

Dizendo de outra forma, o que estabelece e constitui determinado gênero discursivo é a sua ligação com uma situação social, portanto com determinada esfera da atividade humana, e não as suas propriedades formais e normativas. Portanto, podemos afirmar que os discursos são estabelecidos socialmente, ou seja, cada esfera da comunicação apresenta seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Bakhtin (1997) relaciona a infinidade dos gêneros do discurso com as esferas sociais, ao afirmar que a variedade da atividade humana é infinita e “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Entendemos que, quando se estabelece uma perspectiva dialógica de ensino, parte-se de uma concepção da linguagem voltada para o discurso, não sendo possível, portanto, desassociar-se dos sujeitos, de seus atos comunicativos e valores ideológicos.

Esses aspectos estão relacionados às esferas sociais, que, por sua vez, relacionam-se com as possibilidades estabelecidas pela escolha dos gêneros discursivos. Os gêneros discursivos são, portanto, “um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana” (FARACO, 2017, p.126).

A partir dos conceitos elencados no decorrer desta seção, evidenciamos que o tipo de análise do discurso realizada em nossa pesquisa se caracteriza como *análise dialógica do discurso*, baseada nos discursos que emergiram no desenvolvimento da instrução ao sócia. Durante esse exercício de distanciamento exotópico, o docente possui um excedente de visão sobre si mesmo e sobre a

atividade que realiza, ao traduzir-se “da linguagem da autossensação interna para a linguagem da expressividade externa” (BAKHTIN, 1997, p. 27).

No capítulo a seguir, trataremos da Clínica da atividade, principais conceitos e a relação da Clínica com o discurso e o fazer docente.

5 A CLÍNICA DA ATIVIDADE E O FAZER DOCENTE

As práticas de linguagem constituídas a partir da reflexão do trabalhador a respeito da sua própria atividade de trabalho (neste caso, docente) podem auxiliar no processo de ressignificação dessa atividade e desenvolvimento profissional. Com nossa pesquisa pretendemos compreender abordagens, motivos, intenções, impedimentos e modificações na atividade docente em fase inicial, a partir de um modo de investigar participativo, crítico e transformativo.

Esse capítulo se propõe a refletir sobre a diferença que há quando analisamos o fazer docente na perspectiva do ensino como trabalho. Na contramão das análises realizadas de pontos de vista externos, alheios, prescritivos e institucionais, as análises baseadas em aspectos relacionados ao ensino como trabalho.

Nessa perspectiva, nos baseamos nos estudos da *Clínica da Atividade*⁸ e no quadro teórico metodológico da *Instrução ao Sócia (IAS)*. Portanto, nesse tópico, apresentaremos os conceitos básicos relacionados a questões que abordem o ensino como trabalho, destacando aspectos que relacionam *linguagem e trabalho*.

A Clínica da Atividade tem caráter intervencionista, através de reflexões e análises a respeito do trabalho, tendo o trabalhador como protagonista (CLOT, 2006), com objetivos para além da reflexão em si mesma, mas alcançando transformações nas práticas de trabalho. Segundo Clot (2017), trata-se de “uma metodologia de ação para mudar o trabalho” (CLOT, 2017, p. 18). Portanto, analisar o trabalho docente vai além de uma análise da resposta dos professores às prescrições para o ensino, pois é preciso conceber o modo particular como o trabalhador (re)qualifica sua atividade no decorrer da sua experiência pedagógica.

Defendemos que as trocas dialógicas construídas entre a pesquisadora, a professora e o trabalho desta podem, de alguma forma, motivar o desenvolvimento da atividade laborativa. Sendo que esse desenvolvimento e seus obstáculos “passam a ser o objeto de interesse do analista que se fundamenta nas premissas da Clínica da Atividade” (MORAES; MAGALHÃES, 2017, p. 108). Portanto, o intuito deste capítulo é apresentar um referencial teórico

⁸ Denominação adotada por Yves Clot para o método desenvolvido por ele para a análise e compreensão do trabalho realizado, complementada pela tradição ergonômica francesa.

que fundamente as possibilidades ao correlacionarmos linguagem, trabalho e ensino.

5.1 Alguns conceitos básicos da Clínica da Atividade

Ao buscar compreender as ações do trabalhador, a Clínica da Atividade tem desenvolvido alguns estudos e métodos de pesquisa, como a *autoconfrontação* e a *instrução ao sócio*, colocando o trabalhador, enquanto analista de sua própria prática, no centro dessas pesquisas. Esses métodos de análise propostos pela Clínica instigam um deslocamento do sujeito enquanto trabalhador em atividade para o lugar de analista dos processos que envolvem esse trabalho. O que se propõe é uma forma de coanálise do trabalho, praticada no ambiente habitual. Dessa forma, se propõe uma “coanálise”

que permite acessar recursos do gênero da atividade, mas também processos de singularização, que indicam outros possíveis. A ação coletiva dos profissionais viabiliza o transformar para conhecer, e não somente o conhecer para transformar. (BARROS; PASSOS; EIRADO, 2014, p. 152)

A abordagem realizada na Clínica da Atividade possibilita uma construção dialógica do trabalhador com ele mesmo e com um outro (esse outro pode ser “um outro de si mesmo”, o analista-pesquisador, seus pares ou o coletivo de trabalho). Dessa forma, Os estudos da Clínica “redirecionam o entendimento do que é trabalho e instaura a atividade profissional e languageira do trabalhador como unidade de análise” (MAGALHÃES; FAÏTA, 2020).

Ao articularem os estudos *bakhtinianos*, quanto à filosofia da linguagem, e os estudos *vygotskianos*, quanto à teoria sócio histórico-cultural do desenvolvimento humano, para procederem a análises da atividade de trabalho, o linguista Daniel Faïta e o psicólogo do trabalho Yves Clot formularam reflexões concernentes à atividade real de trabalho.

A abordagem de pesquisa proposta pela Clínica da Atividade condensa diversos elementos fundamentais para analisar o trabalho e indica alguns conceitos relevantes, como por exemplo, atividade prevista, o *real da atividade*, *atividade realizada* e o *gênero de atividade*. Clot (2007) esclarece que

o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente - aquilo que se faz para não fazer, aquilo que se tem que fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer. Sem contar, aquilo que se tem que refazer (CLOT, 2006, p. 116)

Portanto, o *real da atividade* também é o que não foi concretamente realizado, mas, destacamos que é algo considerado relevante pelo trabalhador e interfere na sua ação. Já a atividade realizada corresponde ao que pode ser diretamente observado, o que realmente se faz durante o trabalho.

Conforme Clot (2007), a atividade realizada é consequência da relação entre as diversas ações prováveis, e é justamente essa relação de conflito que propicia o desenvolvimento e a transformação da atividade de trabalho.

Trabalhar é preencher a lacuna entre o prescrito e o real. Ora, o que é preciso fazer para preencher esta lacuna não tem como ser previsto antecipadamente. O caminho a ser percorrido entre o prescrito e o real deve ser, a cada momento, inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha. Assim, para o clínico, o trabalho se define como sendo aquilo que o sujeito deve acrescentar às prescrições para poder atingir os objetivos que lhe são designados; ou ainda aquilo que ele deve acrescentar de si mesmo para enfrentar o que não funciona quando ele se atém escrupulosamente à execução das prescrições. (DEJOURS, 2004, p. 28).

Ao propor uma reflexão a respeito do trabalho prescrito e do trabalho real, Clot (2010) destaca a crítica de Bakhtin aos estudos estruturalistas saussurianos por, dentre outros aspectos, não considerarem a língua na perspectiva das práticas sociais, nem o falante como um sujeito socialmente situado.

Refletindo sobre essas diferentes perspectivas linguísticas, Clot (2010) evidencia o conceito de gêneros discursivos ao afirmar que, para além da dicotomia fala (individual) e língua (social), há “um outro regime social da linguagem organizado segundo as formas sociais catalogadas da fala em um domínio de atividades” (CLOT, 2010, p. 121). É nessa relação entre trabalho e linguagem, que o pesquisador destaca o conceito de *gênero da atividade/gênero profissional*.

Clot (2010) considera *gêneros da atividade* como pressupostos sociais das práticas profissionais que, evoluindo histórica e culturalmente, fazem reverberar tensões entre conhecimentos partilhados e desdobramentos sucessivos.

Esses gêneros profissionais, são “a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de determinado meio conhecem e observam, esperam e

reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum”, não sendo necessário “reespecificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta” (CLOT, 2010, p. 121).

Anjos (2015) evidencia a relação entre o conceito de gênero da atividade e o conceito de gêneros discursivos de Bakhtin, ressaltando que “além de modos de dizer que se estabilizam nos diferentes campos da atividade humana, haveria também modos de fazer relativamente estabilizados” (ANJOS, 2015, p. 22).

Os gêneros da atividade compõem “regras”, na maioria das vezes não escritas nem enunciadas, porém já habituais no grupo profissional. De acordo com Anjos (2015), os gêneros da atividade “unem aqueles que participam de uma mesma situação como coautores que conhecem, compreendem e avaliam uma situação de uma mesma maneira”. Portanto, apresentam função importante de “mobilização psicológica do trabalho” pois é determinante quanto a aspectos ligados ao “pertencimento a um coletivo de trabalho” (ANJOS, 2015, p. 25).

Podemos entender, portanto, que o gênero da atividade é composto de “regras” conhecidas por um grupo de trabalhadores. Esse entendimento partilhado possibilita o acesso a mecanismos de ação no trabalho e traz uma noção de pertencimento ao grupo. De acordo com Stutz e Cristóvão (2019), a proximidade do trabalhador com o gênero da atividade a que pertence é determinante na elaboração do *estilo profissional*.

Quanto ao gênero da atividade docente, as autoras destacam que na “reelaboração sempre inacabada” do estilo, ele permanece vivo e atualizado. Na prática

o estilo compõe-se das ‘formas de fazer do professor’, que no espaço da sala de aula se funda nos movimentos realizados, nas explicações dadas, na maneira de interagir com os alunos, na utilização da lousa, do livro e de outros materiais e propostas didáticas. (STUTZ; CRISTÓVÃO, 2019)

Consideram que a atividade real comporta o possível e o impossível, em que a última palavra não é jamais dita, o último ato jamais acompanhado, “a atividade não é limitada ao que se faz”.

Souza-e-Silva (2004) destaca que as prescrições relacionadas ao trabalho docente são reorganizadas a partir das interações que ocorrem prática docente, ou seja, “concebidas a partir das próprias expectativas, o modo como tais prescrições, que constituem a tarefa esperada, são apresentadas aos alunos e o modo como eles as interpretam, interferem nas interações em sala de aula”

(SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 344). Há, portanto, uma permanente reconstrução do que foi planejado, de acordo com as prescrições, e o que de fato ocorreu durante as aulas. Lousada (2004) estabelece que a realização do trabalho docente estaria

entre as prescrições impostas em diferentes níveis (escola, material didático, leis, decretos etc), os procedimentos que caracterizam o gênero profissional, as intenções não realizadas que constituem o trabalho real, e a atividade - aula - que transforma o trabalho prescrito em realizado, com todas as diferenças inerentes a esse processo. (LOUSADA, 2004, p. 277)

Entendemos que, em nossa pesquisa, a IAS poderá ativar, nos professores, reflexões a respeito da relação entre o *trabalho prescrito* – documentos oficiais, material didático escolhido, dentre outros -, *a atividade realizada* – o que ocorreu efetivamente durante a aula - e o *real da atividade* – o que o professor planejou ter feito, mas, por algum motivo, não fez.

Na verdade, esse hábito de planejar as aulas, verificar o que de fato foi feito e modificar o que não deu certo, é prática comum na rotina do trabalho docente. Porém, é realizado de forma automatizada e, sem envolver uma abordagem mais reflexiva, não possibilita um aprofundamento desses aspectos durante o processo formativo desse profissional.

A essa etapa do planejamento da aula, Machado (2002) caracteriza como *trabalho planejado*, que seriam textos “pré-figurativos” que “explicitam o conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e a forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador para atingir seus objetivos” (MACHADO, 2002, p. 41)

Realçamos a importância de refletirmos a respeito dessa etapa do planejamento do trabalho, pois é

apoiando-se nessas normas e, às vezes, nesse planejamento, que o trabalhador desenvolve o chamado trabalho realizado, isto é, o conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis na situação, que sempre vai apresentar algum distanciamento em relação ao que lhe foi prescrito. (MACHADO, 2002, p.41)

Em nossa pesquisa, durante a IAS, pretendemos suscitar orientações relacionadas a *prescrição*, a *planejamento* e o *trabalho efetivamente realizados*. Destacamos a importância de se levar em conta esses aspectos para a prática

formativa dos professores, com o objetivo de ampliar as percepções a respeito da sua prática.

Percebemos que essa reflexão só é possível de se efetivar quando atrelada à prática docente, ou seja, no contato com os alunos. Amigues (2004) destaca que o professor é “um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições” (AMIGUES, 2004, p. 49).

A respeito do trabalho docente, Machado e Lousada (2010) apontam que “o professor mobiliza seu ser integral, em suas múltiplas dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc.), com o objetivo de criar um ambiente propício à aprendizagem de determinados conteúdos” (MACHADO E LOUSADA, 2010, p. 627).

As autoras destacam que esse trabalho é desenvolvido de forma interativa com outros sujeitos, como os alunos, mas não somente eles. A atividade docente é direcionada por diversas vozes prescritivas institucionais, como os documentos oficiais, e por “modelos do agir, historicamente construídos pelo coletivo de trabalho” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 627).

5.2 O trabalho prescrito e o trabalho realizado no ensino

Analisar a prática docente, bem como analisar qualquer outra atividade de trabalho, “implica encontrar o real sob o realizado”, ou seja: as escolhas, as decisões prévias à aula, os acordos estabelecidos entre o professor e os alunos e, entre o professor e a instituição.

Ao relacionar e analisar as dimensões que envolvem o *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*, os estudos da Clínica apresentam o *trabalho real*, que engloba também os conflitos e as dificuldades que aparecem no desempenho desse trabalho, incluindo o que o trabalhador planejou fazer e não conseguiu. (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011). Portanto, a realização do trabalho está nessa lacuna entre o prescrito e o real, e essa realização é constantemente (re)inventada pelo trabalhador.

A perspectiva ergonômica dos estudos sobre o trabalho docente compreende que a ação do professor não apenas operacionaliza as prescrições, mas as testa e delas reapropria-se (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 95).

Conforme aponta Souza-e-Silva (2004), o trabalho docente se concretiza em um espaço previamente estruturado e não definido, muitas vezes, pelo próprio professor, mas imposto por uma organização. A autora destaca ainda que tais prescrições “não podem ser ignoradas se se quer compreender o que é possível fazer” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 90).

Após detalharmos brevemente alguns conceitos relevantes da Clínica da Atividade, no próximo tópico trataremos do método utilizado em nossa pesquisa: a instrução ao sócia.

5.3 A Instrução ao Sócia e produção do discurso docente

Nesta seção, iremos apresentar, de forma mais aprofundada, o dispositivo teórico-metodológico de análise de situação de trabalho: a Instrução ao Sócia (IAS).

O método de IAS foi concebido, no início dos anos 1970, nos estudos da Psicologia do Trabalho pelo médico e pesquisador italiano Ivar Oddone e sua equipe de trabalho, em parceria com a Universidade de Turim. Esses pesquisadores realizaram suas análises em seminários de formação operária com um grupo de trabalhadores da fábrica da Fiat, na Itália.

Oddone pedia que os trabalhadores instruísem um sócia para substituí-lo, hipoteticamente, “na fábrica, em relação à tarefa, aos colegas, à hierarquia e à organização informal”, de tal forma que ninguém perceba que se trata de um sócia, e não do próprio trabalhador. (ODDONE; RE; BRIANTE, 1981)

Yves Clot reforçou, anos depois, o método de IAS, reelaborando-o dentro da teoria e da metodologia da Clínica da Atividade, estabelecendo uma percepção de que os trabalhadores são, eles mesmos, os reais transformadores de suas práticas laborais.

Sendo assim, trazendo essa percepção para o campo das pesquisas, podemos concluir que o pesquisador deixa de ser o “expert” que irá ensinar o trabalhador qual a melhor forma dele desempenhar suas funções, sendo o trabalhador o melhor especialista naquilo que faz.

Clot (2021) defende que, com Oddone, “as ‘instruções’ podem vir de outros lugares além do especialista, no momento em que encontramos um ‘sócia’ a quem transmitir nossa experiência.” (CLOT, 2021, p. 139). O objetivo de Oddone era superar os prescritos tradicionais a respeito de uma determinada

atividade de trabalho, destacando os conhecimentos, as experiências e as escolhas dos trabalhadores, “distinguidos e legitimados como analistas e autores de saberes acerca do próprio ofício, capazes de protagonizar as possíveis transmutações deste” (PEREZ; ESTANZANI, 2021, p. 3).

Portanto, a IAS é um dispositivo teórico-metodológico e interventivo que possibilita ao trabalhador refletir a respeito da sua rotina de trabalho e do seu comportamento durante os processos que envolvem sua atividade, o que pode levá-lo a ressignificar sua prática.

Clot (2010) destaca que métodos como a autoconfrontação e a IAS são “métodos de ação destinados a restaurar o poder de agir dos profissionais em situação real” (CLOT, 2010, p. 37). Portanto, para os estudos da Clínica da Atividade, a tomada de consciência “não se define pelo resgate de um passado intacto, mas na recriação da experiência passada que é revivida na ação presente” (BATISTA; RABELO, 2013). Não é possível compreendermos diretamente a prática realizada, “para compreender a experiência que já temos, é preciso fazer uma outra. Para compreender o já vivido, é preciso torná-lo vivo novamente” (CLOT, 2021, p. 145).

O eu é constituído, na interação, por meio do olhar do outro, em seu excedente de visão, levando-o a uma forma de acabamento a respeito de si. No caso da professora participante da nossa pesquisa, entendemos que esse “acabamento” é materializado por meio linguageiro/discursivo, quando o trabalhador analisa sua atividade através da perspectiva do outro, ou seja, de seu sócia. O sujeito é, dessa forma, formado por esse inacabamento, necessitando do outro para que complete os sentidos, já que “somos sujeitos que sempre temos algo a dizer, inseridos na cadeia do grande diálogo e, por isso, inacabados” (BASTOS; RIBEIRO, 2020).

Portanto, na IAS, o trabalhador coloca-se no lugar do outro, por meio dessa movimentação exotópica e reflexiva. Essa posição exotópica é “uma posição de fronteira, posição móvel, que não transcende o mundo mas o vê de uma certa distancia a fim de transfigurá-lo na construção da obra, estética ou não” (SOBRAL, 2005, p. 109). Ou seja, ao possibilitar ao trabalhador esse deslocamento exotópico a respeito da sua atividade, a IAS torna-o um outro de si mesmo,

fora de seu espaço de trabalho e em um tempo que não é mais o tempo de sua atividade laborativa, o profissional, através de sua atividade linguageira, sintetiza e totaliza o que vê de si mesmo e de seu próprio trabalho. Uma atividade sobre a atividade (MAGALHÃES; MORAES; GONÇALVES, 2017).

Quanto a essas atividades de retomadas espaço-temporais através da linguagem, achamos proveitoso retomarmos duas noções da TDD: *cronotopo* e *exotopia*. São conceitos bakhtinianos que abordam, de forma diferenciada, aspectos relacionados à noção espaço temporal. Cronotopo está relacionado, de forma mais direta, a análises de matriz espaço-temporal realizadas a respeito do discurso literário. Já o conceito de exotopia “refere-se à atividade criadora em geral - inicialmente à atividade estética e, mais tarde, à atividade da pesquisa em Ciências Humanas” (AMORIM, 2014, p. 95).

Na IAS, quando instaura-se o cronotopo da reflexão, ao realizar o movimento exotópico de descrever sua ação docente, a professora remete a outros cronotopos.

Essa “retomada ao passado para a determinação do momento presente, assim como o de uma projeção para o futuro, é profícuo para a compreensão da configuração da prática docente, assim como é formador da prática futura” (FREITAS, 2022, p. 125).

Ao retomar experiências passadas, para dar orientações ao sócia, ou a remeter ao tempo futuro, no qual o sócia deverá substituí-la, a professora se desloca, discursivamente, para espaços-tempos distintos.

A transmissão da experiência, quando se realiza efetivamente, equivale sempre a um desenvolvimento dessa experiência. Reconhecê-la é implicá-la em uma história que a modifica. É torná-la disponível para uma história diferente daquela da qual surgiu. Agir e sobretudo ampliar seu poder de ação é usar sua experiência para fazer outras experiências. Isso é o que Bakhtin chamou *exotopia*. (CLOT, 2021, p. 145)

Por meio desse excedente de visão, olhar a partir de uma perspectiva exterior possibilita que “as relações dialógicas se concretizassem, já que o discurso de outrem é atualizado pelo “eu”, mas nunca acabado” (FREITAS, 2022, p. 126). Esse exercício exotópico e cronotópico, enfatiza que a atividade linguageira atua como uma espécie de vínculo entre a atividade docente, a pesquisadora e a professora. Deixando de ser mera forma de descrição da atividade, passando a ser uma outra atividade,

um processo de suspensão espaço-temporal em que as referências gerais da atividade se globalizam, onde tudo se engendra em um processo analítico e reflexivo, em uma espaço-temporalidade diferente da atividade inicialmente registrada e analisada. (LOPES; MORAES; GONÇALVES, 2018, p. 82).

Desse ponto de vista exotópico, na IAS, o trabalhador constrói reflexões dialógicas com sua atividade e consigo mesmo, e “possibilita que o docente reflita sobre si, sobre sua atividade e sobre o seu *métier* e, por conseguinte, esse profissional pode se revelar e revelar o real da sua atividade” (BESSA, 2018, p. 69).

Portanto, defendemos que esse processo dialógico e reflexivo de análise de sua prática docente, a partir de retomadas do *passado* para realizar a produção discursiva de instruções ao *sócia* no momento presente, “potencializa o processo de transformação” (LOPES; MORAES; GONÇALVES, 2018, p. 83).

Batista e Rabelo (2013) estabelecem que a IAS tem como foco a ação, ou seja, “a intervenção nas situações degradadas de trabalho”, portanto não se propondo como um método, unicamente e limitadamente, para produção de um determinado conhecimento acadêmico. Isso não significa que a produção de conhecimento não seja relevante, mas que “o conhecimento deve ser produzido a partir dos resultados da ação”. (BATISTA; RABELO, 2013, p. 3)

Pensando na relação entre a IAS e o coletivo de trabalho, o Clot (2010) destaca que, apesar de as instruções pertencerem a um indivíduo, elas estão relacionadas também ao coletivo de trabalho. A partir dos estudos de Oddone, Clot (2010) estabelece que “as instruções ao *sócia* são um meio de abordar os planos implícitos e subentendidos que organizam a atividade em um grupo homogêneo de trabalhadores” (CLOT, 2010, p. 94).

O início do desenvolvimento do método se estrutura a partir da seguinte questão: “Suponha que eu seja seu *sócia* e que amanhã vou substituí-lo em seu local de trabalho. Quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2006, p.144). Em seguida, o trabalhador dará as instruções ao *sócia*.

Clot (2006) esclarece a importância que haja o máximo de direcionamento possível quanto às orientações sobre a sequência de trabalho, para que haja um maior detalhamento da execução da atividade. Portanto, é preciso que

essa sequência seja viável, mais concreta próxima à realidade rotineira do trabalhador.

Ou seja, sugere-se que a situação hipotética de substituição pelo sócia, fique muito clara e ligada à realidade já vivenciada. No caso da nossa pesquisa, houve um direcionamento claro de que seria uma substituição no decorrer da semana seguinte às aulas, nas seis aulas de português que constavam no planejamento da professora.

Durante o tempo em que o trabalhador repassa as instruções, o sócia “multiplica os obstáculos a fim de aprender mesmo aquilo que o outro não previu lhe ensinar” (Clot, 2006, p. 149), ou seja, o fluxo da descrição da atividade será interrompido com o objetivo de sanar possíveis lacunas a respeito do “como fazer”.

Clot (2006) enfatiza a impossibilidade de uma completa transmissão de instruções capazes de permitir uma substituição efetiva, pois o sócia não consegue de forma plena recuperar a experiência, já que não a viveu.

Ele busca então na situação futura recursos para facilitar sua tarefa tirando o melhor proveito, para ele, da situação apresentada pelo instrutor. Ele se dirige ao sujeito para obter uma dupla descrição: a da situação e a do comportamento que deve ter nessa situação. Ele não pode ver a situação como a vê o sujeito, para quem ela é um meio de vida habitual. Essas questões esboçam então a situação do sujeito com características inesperadas. Para o sócia, ela é desconhecida e deve sobretudo ser descoberta. Ele deve antecipar os obstáculos e recursos que vai encontrar nela em função da representação que dela faz. (CLOT, 2006, p. 146)

Na IAS a “ação não vivida” tem tanta relevância na construção das futuras experiências como a “ação vivida” ou, de acordo com Clot (2006), “a ação não vivida faz parte do real da atividade com o mesmo estatuto da ação vivida” (CLOT, 2006, p. 146). Portanto, no desenvolvimento das instruções, o foco é possibilitar ao trabalhador que ele relate, de forma detalhada, como realiza seu trabalho.

Nessa descrição de sua atividade, ao expor o que faz, o trabalhador também contempla aquilo que ele não faz, aquilo que poderia realizar, suas escolhas e incertezas, “não apenas os comportamentos que venceram, mas aqueles que foram abandonados sem que por isso tenham sido abolidos” (CLOT, 2006, p. 147).

5.4 Discurso e ação docente: *exotopia* e *alteridade*

Bakhtin (1997) discorre sobre “materialidade empírica delimitada” ao tratar da relação eu-para-mim, distinta da categoria eu-para-o-outro, afirmando que “nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse.” (BAKHTIN, 1997, p. 55). Essas diversas relações seguem a todo instante formulando uma construção do sujeito a partir de um determinado ponto de vista e propondo diferentes percepções valorativas, que podem ser consideradas positivas como negativas.

Ou seja, não podemos compreender nossa existência de forma completa, pois é somente a partir do outro que conseguimos obter o acabamento externo e o reconhecimento de que o excedente da visão preenche as lacunas da minha existência.

O professor, ao representar discursivamente sua prática a partir de instruções a um outro (sósia), busca, de certa forma, alcançar esse “excedente de visão”, já que procura perceber sua prática sem estar “dentro” dela.

Magalhães, Moraes e Gonçalves (2017) ao analisar pesquisas realizadas na perspectiva da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade destacam a evidência das posições exotópicas dos sujeitos. Uma das noções principais da exotopia é o lugar exterior.

Na IAS, por exemplo, ao demandar que a professora realize um deslocamento em relação ao seu trabalho, já que deverá descrever de que forma realiza a sua atividade e essa descrição só é possível a partir de um olhar externo, a esse exercício leva essa professora a se tornar uma outra de si mesma.

Esse deslocamento é realizado “fora de seu espaço de trabalho e em um tempo que não é mais o tempo de sua atividade laborativa” (MAGALHÃES; MORAES; GONÇALVES, 2017) , quando a professora, sintetiza discursivamente como ela percebe a si mesma e ao seu próprio trabalho.

Estabelecida a partir dos escritos de Todorov ao traduzir os estudos do Círculo de Bakhtin, o termo exotopia está relacionado a um olhar externo ativo, uma “contemplação-ação” (BAKHTIN, 1997). Dessa forma, o conceito de exotopia relaciona-se com um tipo de relação tensiva existente “entre, pelo menos, dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro.” (AMORIM, 2014, p. 101).

Para a pesquisadora, tanto a criação estética como a criação relacionada à pesquisa implica sempre esse duplo deslocamento: “o de tentar enxergar com os

olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma” (AMORIM, 2014, p. 101).

Portanto, ao realizar a IAS, a professora realiza esse movimento exotópico para tratar de sua prática laboral. O “outro” do qual ela detalha o trabalho a ser realizado é ele mesmo e o “outro” (sósia) a colocar em prática as instruções também se trata, de certa forma, dela mesmo.

Clot (2006) conceitua a exotopia, a partir dos estudos bakhtinianos, como o *excedente de visão*, a *extraposição*, “entendida como uma posição a partir da qual o sujeito vê o mundo com certo distanciamento que lhe permite perceber elementos que a proximidade oculta” (CLOT, 2006, p. 133).

Santa Ana (2021) destaca quando os estudos bakhtinianos se reportam a essa perspectiva exotópica, esclarecem que “a riqueza da exotopia não está na duplicação do semelhante, mas no fato de que este outro vive (e continua vivendo) numa categoria de valores diferentes” (SANTA ANA, 2021, p. 93).

Quando pensamos em um trabalhador numa dinâmica de ser instrutor em uma IAS, entendemos que é necessário um distanciamento. Esse deslocamento para uma visão externa de observação de sua atividade possibilita, através do discurso, uma materialização de suas reflexões sobre o trabalho. Ou seja, na IAS, ao se chegarmos a um “excedente de visão de si mesmo”, através dessa dinâmica de distanciamento e contemplação, temos então um movimento exotópico.

A respeito desse excedente de visão e desse movimento exotópico, Bakhtin (1997) esclarece que

podemos tentar imaginar a nossa própria imagem externa, perceber-nos de fora, traduzir-nos em termos de expressividade externa a partir da sensação interna que temos de nós mesmos: está longe de ser fácil e requer um esforço específico, diferente daquele que fazemos quando tentamos evocar o rosto meio esquecido de alguém que conhecemos pouco; o problema que se coloca não é o de uma memória insuficiente de nosso aspecto físico, mas o do princípio segundo o qual a nossa imagem externa nos opõe uma espécie de resistência. (BAKHTIN, 1997, p. 49)

Entendemos que essa “espécie de resistência” citada por Bakhtin se refere, de alguma forma, ao fato de que o outro não é um outro semelhante a mim, mas com entendimentos e perspectivas diferentes. Para Amorim (2014), o conceito de exotopia está ligado a uma ideia “de acabamento, de construção de um todo, o

que implica sempre um trabalho de fixação e do enquadramento, como uma fotografia que paralisa o tempo” (AMORIM, 2014, p.100).

Destacamos que esse excedente de visão é possibilitado pelo deslocamento da professora e da pesquisadora para um espaço e um tempo distinto daquele relacionado à realização efetiva da atividade. É por meio da realização discursiva efetivada na IAS que o trabalhador se descreve com o olhar de um outro, e esse “olhar externo” consegue realizar percepções, conclusões e análises a respeito do seu trabalho que só se tornaram possíveis por conta desse deslocamento exotópico.

Outro conceito da teoria dialógica que será muito rico para as nossas análises é *alteridade*. Para os estudos bakhtinianos, a linguagem é um tipo de apuramento das interações discursivas entre sujeitos. A palavra do outro é o que constrói a consciência desse sujeito, pois “a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la” (BAKHTIN, 1997). Essa dita “palavra do outro”, na teia discursiva, se torna uma espécie de ponte entre o eu e o outro. Dessa forma, a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (VOLOCHINOV, 2017).

Essa relação é sempre dialógica, pois é *responsivamente ativa*, já que um enunciado é sempre uma resposta a um enunciado anterior. Portanto, a TDD defende o elo que há entre os discursos, refletindo e refratando uma dada realidade, por meio de interações discursivas constituídas pelo *eu* e pelo *outro*.

Bakhtin (1997) propõe que o eu não pode construir suas percepções a partir do seu próprio acabamento e nem do acabamento do evento, pois permanece inconcluso e inacabado, ou seja, esse eu vai se formulando a partir daquilo que percebe de si e das percepções do outro. Os sujeitos se constituem nas relações de *alteridade*, quando interagem dialogicamente consigo mesmo e com o outro.

Ao tratar de alguns aspectos relacionados à alteridade Sobral (2016) destaca a relevância do vínculo entre os sujeitos, e esclarece que o *eu* não se funde com o *outro*, já que “o fato de o sujeito ser constituído pelos outros não implica na perda da individualidade, mas seu enriquecimento” (SOBRAL, 2016, p. 180).

Quando relacionamos o conceito de alteridade com aspectos relacionados ao trabalho docente, entendemos que essa percepção de alteridade possibilita que as marcas do outro possam se revelar na prática docente, podendo, inclusive, transformá-la (AMORIM, 2004).

Nessa perspectiva, entendemos que, para o trabalho docente, a alteridade instala-se no processo contínuo de tornar-se professor, sobretudo quando há construções discursivas a respeito dessa atividade, como é o caso da IAS. Nas instruções realizadas à sócia, a professora apresentou aspectos de alteridade, num posicionamento axiológico em relação a si mesma, por exemplo, ao utilizar de forma alternada os pronomes “você” e “eu”, se referindo ao que a sócia deveria fazer estando em “seu lugar”.

Bakhtin (2017) afirma que vive “em um mundo de palavras do outro” e que toda sua vida é “reação às palavras do outro” (BAKHTIN, 2017, p. 38). Na IAS a alteridade se constrói, por exemplo, na relação professora/sócia(pesquisador), professora/alunos e sócia/alunos. Nessas e em outras relações, outro formula uma possibilidade para o professor construir e reconstruir sua prática e suas estratégias de ensino.

Nesse deslocamento exotópico, são constituídos sentidos através do estabelecimento de posições valorativas em relação ao outro, e “analisar essas posições valorativas do eu-para-mim é compreender que os significados são constituídos na relação de alteridade”. Ocupar essa tarefa de analista da sua própria atividade possibilita ao trabalhador “ver seus gestos profissionais, estranhar-se e produzir, discursivamente, novos sentidos” (BASTOS; RIBEIRO, 2020, p. 206).

Portanto, quando o professor fala sobre sua atividade, ele instaura uma “identidade diante da alteridade dos integrantes do grupo de pertença (movimento intragrupal)” e volta-se também aos “integrantes de outros grupos sociais para ressaltar traços de nosso grupo de pertença (movimento intergrupar)” (RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p. 3).

Para os estudos bakhtinianos, só é possível o sujeito tornar-se consciente de si, ao revelar-se para o outro, através do outro e com a ajuda do outro” (BAKHTIN, 1997). Ao relacionar a categoria do eu com a categoria do outro, na construção de uma imagem externa, Bakhtin (1997) esclarece que

Na categoria do eu, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do outro, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo exterior plástico-pictural e único. (BAKHTIN, 1997, p.33).

Ou seja, o sujeito não se constitui unicamente por meio de sua percepção subjetiva, mas pela “ativa compreensão responsiva” a um outro, já que a representação feita a respeito de sua atividade ocorre por meio de um direcionamento ao outro, uma análise de si e de sua atividade através de aproximações e distanciamentos do outro.

6 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo, apresentaremos alguns dos principais conceitos relacionados à Teoria das Representações Sociais (TRS), relacionando-a com a Teoria Dialógica do Discurso e com os estudos sobre linguagem e discurso docente. Para realizarmos tal percurso nos estudos a respeito das TRS, dividiremos esta seção em três tópicos: *6.1 Alguns conceitos teóricos da TRS*; *6.2 Aproximações teóricas: TDD e TRS*; e *6.3 Identidade docente e representações sociais*

A TRS tem como principal teórico o psicólogo romeno Serge Moscovici, com a publicação *Psicanálise: sua imagem e seu público*. Em seus estudos, o psicólogo social conceitua as representações sociais (RS) como uma “modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

Os estudos de Moscovici

ao trazerem o saber e o fazer do senso comum para o centro da arena, evidenciam que tal tipo de conhecimento também faz história, muda rumos, constrói cultura, amplia horizontes, sustenta e fornece as condições materiais, até mesmo para os grupos privilegiados se apropriarem da ciência. Nesse sentido, a representação social não se embasa em concepção individualista, ao contrário, aponta para a construção social dos sujeitos em determinada sociedade, isto é, os indivíduos pensam, agem, elaboram conceitos, definições, realizam práticas sociais coletivamente. (SILVA; DIAS; PIMENTA, 2016, p. 994)

Para Moscovici (2012) predomina a percepção de que não deve haver distinção entre a “realidade” interior e exterior do indivíduo, mas uma total “articulação entre os universos psicológico e social que resulta na impossibilidade de separação entre o sujeito, o objeto e a sociedade” (SOARES, 2015, p. 58).

O conceito de RS colocado por Moscovici (2005) apresenta-se através de aspectos psicossociais, buscando relações entre o individual e o social. Ao relacionar esse conceito com outras concepções relacionadas à opinião, por exemplo, o pesquisador esclarece que para haver uma opinião (natureza psicológica), geralmente se pressupõe a ocorrência de um estímulo externo (social), ao qual há essa resposta do indivíduo.

Ainda de acordo com os postulados de Moscovici (2005), quando se trata de RS, não há essa divisão entre aspectos externos e internos do indivíduo, pois ele não age passivamente a um objeto externo, mas “o reconstrói e, ao fazê-lo, se

constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 23).

Para Abric (2000), a RS “não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa” (ABRIC, 2000, p. 28), pois a realidade existe em forma de representação, sendo “reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca” (ABRIC, 2000, p. 27),

Os vínculos entre o individual e o social “elevam-se a agregados em vez de a interações”, e “não se pode conceituar o social e o individual como duas entidades separadas”, pois o Eu e o Outro “são mutuamente interdependentes em e pela interação” (MARKOVA, 2017, p. 369).

Para Jodelet (2001), “a representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objeto prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). Nesse sentido, a interação possui uma função constitutiva nessa elaboração coletiva de uma realidade assentida, proporcionando entendimentos que levam à pertença coletiva.

As RS são formas de compreender a realidade que passam a determinar algumas escolhas e práticas e dos sujeitos, bem como contribuem para o sentimento de pertença a um dado grupo social. Dessa forma, entendemos que as RS dão pistas de pertencimento do sujeito a um determinado grupo. No caso da nossa pesquisa, o grupo dos professores de LP dos anos iniciais. Portanto, não são elaboradas individualmente, mas compartilhadas por esse coletivo de trabalho. Porém, esse grupo apresenta aspectos heterogêneos e diversos, no qual a representação de um mesmo objeto difere de acordo com seu perfil docente.

6.1 Alguns conceitos teóricos da TRS

A partir dos estudos de Moscovici (2005), as RS foram definidas como “modalidades de conhecimento que circulam em nosso cotidiano” e, através da interação com outros sujeitos. As RS se relacionam com uma forma específica de comunicação e de entendimento do mundo. Essa compreensão formula uma

realidade e cria um senso comum. Portanto, são tidas como fenômenos importantes de serem analisados.

Dessa forma, Moscovici (2005) propõe problematizar a ideia de que o conhecimento científico é superior ao senso comum, pois defendia que a ciência e o conhecimento cotidiano possuem o mesmo peso de importância, podendo, inclusive, o saber científico se transformar em conhecimento compartilhado pelo senso comum.

Jodelet (2001) realizou uma sistematização da TRS proposta por Moscovici. O diferencial proposto pela pesquisadora está na relevância dada aos suportes através dos quais as representações são veiculadas, ou seja, aos “discursos das pessoas ou grupos nos quais estas representações se manifestam” (SOARES, 2010, p. 42). A autora “reforça as concepções de Moscovici, liderando uma abordagem cultural das RS” (BERTONI; GALINKIN, 2017, p. 106).

Modl e Ribeiro (2015) destacam que a todo instante os sujeitos revisitam seus “quadros de referência”, desestabilizando-os, transformando-os, reinventando-os; “não só a nós como sujeitos envolvidos com nossas rotas particulares, mas como membros de um grupo de pertença” (MODL; RIBEIRO, 2015, p. 66). Defendemos que os “quadros de referência” dos docentes tem estreita relação com as práticas e escolhas didáticas e metodológicas desses sujeitos.

Nas interações, ações e situações se manifestam através de imagens e linguagem e “se cristalizam para grupos e indivíduos e, assim, moldam, a partir das relações dos sujeitos com objetos do mundo, a maneira como o mundo social e o mundo individual se relacionam” (RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p.8).

Jodelet (2001) esclarece que o diálogo/comunicação entre os sujeitos apresenta uma função determinante na configuração das RS e atua em três níveis do processo representacional:

- 1) No nível da emergência das representações onde as condições afetam os aspectos cognitivos (...)
- 2) No nível dos processos de formação das representações, a objetivação e a ancoragem consideram a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos do agenciamento dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhes são conferidas.
- 3) No nível das dimensões das representações que têm influência na edificação das condutas: opinião, atitude, estereótipo, sobre os quais intervêm os sistemas de comunicação mediática. (JODELET, 2001, p. 12)

A *ancoragem* está relacionada à memória e às experiências do sujeito, que nomeia e classifica as ocorrências sociais, na tentativa de compreendê-las. Já a *objetivação* é um processo voltado para os outros, na construção e reconstrução de novos sentidos e novas representações (MARKOVÁ, 2000). A relação existente entre esses processos de elaboração de RS determina a forma pela qual escolhemos diferentes aspectos de um mesmo objeto social. Portanto, a comunicação entre os sujeitos “concorre para forjar representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes à vida prática e afetiva dos grupos” (JODELET, 2001, p. 12).

De acordo com Moscovici (1989), a ancoragem e a objetivação são maneiras de lidar com a memória. A ancoragem conserva a memória em movimento direcionado internamente no sujeito. A objetivação é mais direcionada para fora, buscando “fazer as coisas (se tornarem) conhecidas a partir do que já é conhecido” (MOSCOVICI, 1989, p. 78).

Portanto, entendemos que ao relatarmos a própria experiência de trabalho em uma proposta de instrução ao sócio, os professores mobilizam RS, ao destacarem aspectos relevantes de sua prática, ligados a escolhas didáticas, comportamentos e ações rotineiras e o que deve ou não ser feito durante suas aulas de língua portuguesa.

No próximo tópico desta seção, abordaremos a relação teórica existente entre a Teoria Dialógica do Discurso e a Teoria das Representações Sociais, enfatizando as pesquisas de Marková (2006) com a abordagem dialógica das RS. Ao propor um estreitamento teórico entre a TRS e a TDD para abordar questões relacionadas às Ciências Humanas e Sociais, a pesquisadora empreende de forma direta a concepção de que o pensamento humano e a linguagem são empreendidos a partir da dialogicidade.

6.2 Aproximações teóricas: TDD e TRS

O sujeito, constituído de linguagem, agindo e interagindo por meio de práticas languageiras, está permanentemente reagindo a enunciados produzidos anteriormente, entre o já-dito, o dito, e o ainda não dito, já que, na perspectiva dialógica, a linguagem é uma prática social e possui a capacidade de significar, avaliar, compreender as movimentações sociais.

A afinidade teórica entre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Teoria Dialógica do Discurso (TDD) se estabelece no entendimento de que as representações se formam, atualizam-se e se transformam por meio de *interações discursivas*. Compreender a linguagem em seu viés dialógico é pensar a língua como atividade social, visto que a interação discursiva, o sujeito traz em si representações através das quais irá buscar referências no discurso do outro.

A teoria desenvolvida por Moscovici (1978) aproxima-se dos conceitos da TDD ao reforçar, em diversos apontamentos, a ideia de sujeito ideológico e dialógico, defendendo, por exemplo, que a RS produz e determina comportamentos. Segundo o pesquisador, as RS definem simultaneamente a natureza dos estímulos e o significado das respostas que damos a eles, já que a RS “é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Ao abordar as RS por meio de aspectos dialógicos, Marková (2006) expressa que essas representações “são constructos simbólicos que se manifestam nos discursos e no pensamento social sobre fenômenos que afetam as realidades sociais” (RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p.13).

É Marková (2006) que estabelece de forma direta o vínculo teórico entre a TRS e a TDD, e sustenta, por meio dessa relação, uma teoria do conhecimento que destaca a dinamicidade que há entre aspectos sociais, linguageiros e simbólicos. Para a pesquisadora, é por meio do *diálogo*, que “os participantes se confirmam como co-autores e confirmam também suas participações nas realidades sociais” (MARKOVÁ, 2006, p. 124).

Ao relacionar a Teoria das Representações Sociais (TRS) com a Teoria Dialógica do Discurso (TDD), Ribeiro e Rodrigues (2022) reforçam que

a TRS articulada com as proposições da TDD pode se revelar como uma abordagem teórico-metodológica eficaz para analisarmos maneiras de significar o trabalho do professor, já que a dimensão axiológica se vale das representações sociais mobilizadas pelas relações dialógicas entre sujeitos sociais na prática comunicativa. (RIBEIRO; RODRIGUES, 2022, p. 6)

Defendemos que é justamente nessa dimensão axiológica que está o principal elo entre as duas teorias, pois para a TDD a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão valorativa, avaliativa, exprimindo um posicionamento social.

Em acordo com os pressupostos teóricos da TDD, Marková (2017) também destaca a capacidade que a linguagem possui de construir, (re)significar e transformar as diversas experiências sociais. De acordo com a autora,

comunicação e linguagem são fenômenos baseados em vários tipos de tensão entre falantes e ouvintes que são essenciais para o conceito de representações sociais. Representações são formadas, mantidas e mudadas na e por meio da linguagem e da comunicação e, da mesma forma, o uso de palavras e atributos ligados aos sentidos transforma as representações sociais. (MARKOVÁ, 2017, p. 363)

Ao aproximar o conceito de RS com o dialogismo, Marková (2017) destaca a interdependência na e pela interação entre o eu e o outro. A abordagem dialógica da TRS destaca que a função da linguagem não se limita à comunicação das RS, mas na construção destas.

6.3 Discurso, identidade docente e representações sociais

Os estudos oriundos das representações identitárias surgem do vínculo teórico entre a concepção dialógica da linguagem, a partir dos estudos de Bakhtin e o Círculo e da TRS. Por meio dos estudos da TRS, é possível definirmos algumas possibilidades teórico-metodológicas para um delineamento da identidade docente, por exemplo, ao analisarmos as interações enunciativas dos sujeitos e examinarmos, por meios discursivos, os papéis sociais que se constroem no coletivo de trabalho.

Por meio do IAS, Oddone, Re e Brilhante (1981) buscava tornar a experiência viva novamente, como meio de compreendê-la, ao analisar, por meio do discurso do trabalhador, comportamentos, regras ou estratégias.

Era como se houvesse por trás desses comportamentos um não sei o que, feito de regras de conduta e de estratégias individuais que em parte unificava esses trabalhadores e em parte os diferenciava. Algo que eles, como sujeitos, não estavam plenamente conscientes e nós, psicólogos, não tínhamos condição de acessar (ODDONE; RE; BRIANTE, 1981, p. 55).

É na interação social com o mundo e com o outro que o sujeito elabora saberes, se apropria e constrói valores e, ao mesmo tempo, transforma-os constantemente. Esse “conjunto de valores, ideias e práticas” (MOSCOVICI, 2005) constituem as representações sociais, que circulam e se constroem por meios

discursivos, são dinâmicas e atualizáveis, e também relativas, já que a elaboração representativa processa-se a partir de valores de um determinado membro do grupo social (MOSCOVICI, 2005; RIBEIRO, RODRIGUES, 2022).

Nessas trocas discursivas, há o deslocamento do “eu” em busca de um “não-eu” e, a partir do olhar do outro, há uma elaboração identitária. Ou seja, a construção identitária “não possui contornos fixos a priori” (RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p. 3) elabora-se socialmente e discursivamente, pois se institui por meio das relações entre um eu e um outro. Ou seja, a representação identitária busca demonstrar de que forma os sujeitos se definem em relação aos outros.

As representações identitárias são delineadas através de “representações comuns que se prestam à condição de referência para justificar e orientar as nossas escolhas enquanto sujeito situado, sujeito cultural”. Mais especificamente quanto à identidade docente, destacamos que o professor pertence a um coletivo, que o influencia na construção de sua identidade profissional. Portanto, seus discursos não se referem à realidade em si, mas a descrevem “de acordo com as maneiras como seu grupo e seu segmento social veem o mundo” (RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p. 6).

Durante a interação, como a que ocorre durante a IAS, o professor realiza algumas escolhas discursivas, e é a partir dessas escolhas que ele formula a si mesmo e se aproxima de seu coletivo de trabalho. Essas escolhas, porém, não são fixas, pois podem ir se ajustando no decorrer dessa interação discursiva.

Ao falar de sua atividade, descrevendo-a e analisando-a, o professor vai apresentando discursivamente identificações e divergências quanto ao seu grupo de pertença. Pode descrever atitudes e escolhas que se assemelham a de seus colegas de trabalho ou, ao contrário, pode apresentar uma crítica a seus pares, falando justamente para o seu sócio fazer de forma diferente do que é feito pelo coletivo.

Nesse movimento, podemos apreender diversos aspectos relacionados à identidade docente. O docente traz representações ao descrever e analisar discursivamente a sua prática. Nas interações discursivas, os professores apresentam suas experiências, “constroem o acervo representacional do seu coletivo de trabalho, conferem capital simbólico para validar ou invalidar tomadas de posicionamentos em relação aos pares, à hierarquia, à organização institucional, à prescrição etc” (RIBEIRO; LOUSADA, 2018, p. 44).

Nessa descrição minuciosa realizada na IAS, apresentando práticas corriqueiras, gestos específicos, escolhas e atos que devem ser realizados ou não, vão sendo mobilizadas, na teia discursiva, representações da prática e do grupo de pertença, do gênero profissional (CLOT, 2010). As trocas dialógicas dessa experiência reflexiva proporcionada pela IAS possibilitam a expansão do entendimento do professor sobre seu próprio *métier*, transformando sua atividade profissional através dessa elaboração discursiva e reconstrução de sua prática.

O gênero da atividade, ações partilhadas pelos trabalhadores, são importantes para o estabelecimento de referências sobre a prática de trabalho e para a ampliação do poder de ação, da segurança e da coerência de cada trabalhador ao realizar suas atividades. Destacamos que, assim como ocorre com os gêneros discursivos, essa estabilidade laboral, relativamente convencionais, são constantemente recriadas, para o aprimoramento do trabalho.

Ou seja, há um gênero profissional relacionado à prática docente, mas o professor em ação faz ajustes e adequações nessa estrutura pré-determinada de sua prática. Sobretudo um profissional mais experiente, por meio da análise de práticas que deram certo ou não, vai adequando e aprimorando sua ação docente, criando um estilo profissional, que “no contexto do gênero profissional, é justamente a impressão do indivíduo interposta na ação do coletivo, é a marca autoral no desenvolvimento do *métier*” (RIBEIRO; LOUSADA, 2018, p. 45). Dessa forma, observamos nos grupos de pertença o entroncamento de saberes comuns e individuais, que possibilitam uma dinamicidade das representações sociais e, por conseguinte, das representações identitárias.

7 METODOLOGIA

Nos capítulos anteriores, apresentamos as teorias de base da nossa pesquisa que, de certa forma, contribuíram também para as escolhas metodológicas que apresentaremos a seguir.

Neste tópico, detalharemos a metodologia utilizada no decorrer da nossa pesquisa. O tópico a respeito dos procedimentos metodológicos se faz necessário para que ocorra um melhor entendimento de como procedemos para alcançar nossos objetivos.

Portanto, no decorrer do capítulo metodológico, apresentaremos a caracterização da pesquisa, o contexto da pesquisa, os sujeitos envolvidos, as etapas da pesquisa, os procedimentos de (co)construção do corpus discursivo (*Fase 1 - Questionário de sondagem; Fase 2 - Instrução ao sócia; Fase 3 - Transcrição dos diálogos da IAS; Fase 4 - Roda de conversa: retorno ao coletivo*) e, por fim, os procedimentos e categorias de análise (BAKHTIN, 1997; 2016; VOLOCHINOV, 2017; CLOT, 2006, 2010; ODDONE; RE, BRIANTE, 1981; AMIGUES, 2004; MACHADO; LOUSADA, 2010; TARDIF, 2010).

Salientamos que a base metodológica da pesquisa que pretendemos desenvolver é a *Instrução ao sócia (IAS)*. Os procedimentos que envolvem a IAS seguem pressupostos relacionados à teoria dialógica ao abordar atividades linguageiras para explicar aspectos do desenvolvimento do trabalho.

7.1 Caracterização da Pesquisa

Nesse tópico, trataremos da classificação da pesquisa, de acordo com sua abordagem, objetivos e procedimentos técnicos.

Como já enfatizamos anteriormente, nossa pesquisa tem natureza *aplicada*, já que através de intervenção proposta aos sujeitos envolvidos, no caso professores de LP, ocorre por meio de uma aplicação prática, voltada a uma determinada problemática da prática docente.

Inserida na área da Linguística Aplicada, nossa pesquisa analisará os fenômenos com um olhar inter- e transdisciplinar (MOITA LOPES, 2011), relacionando a Linguística Aplicada com a Psicologia Social e com a Pedagogia/Educação.

Na LA, para que o pesquisador consiga teoricamente compreender a questão de pesquisa, e para “dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula” (MOITA LOPES, 2009, p. 19), é preciso que os estudos e análises busquem entendimento também em outras áreas de conhecimento.

Rojo (2009) esclarece que as mudanças nas crenças e no fazer dos linguistas aplicados brasileiros “implicaram transformações não só nos objetos eleitos para pesquisa, como também nos métodos e nos recortes teóricos (interdisciplinares) propostos” (ROJO, 2009, p. 255)

Quanto à abordagem do problema, proporemos uma investigação *qualitativa*, visto que enfatizaremos o “vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (SILVA; MENEZES, 2005). Portanto, nossa geração de dados será envolvida no processo, em seu ambiente natural, ou seja, no “agir” e no “falar sobre o agir” (que também faz parte do processo) dos professores envolvidos.

Nossa pesquisa também pode ser classificada, quanto aos procedimentos técnicos, como *participante*, pois “se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (SILVA; MENEZES, 2005). Com relação aos nossos objetivos, classifica-se como *exploratório-descritiva*.

Por tratar-se de uma pesquisa que se propõe *dialógica*, focaremos nos fenômenos discursivos que, por serem fluidos e complexos, requerem “uma abordagem teórico-metodológica que possibilite a aproximação do objeto de estudo em sua complexidade” (OLIVEIRA, 2012, p. 265).

Quanto aos procedimentos de construção do *corpus*, destacamos que a *IAS*, já apresentada anteriormente nas referências teóricas, possui grande relevância também no nosso quadro metodológico, por conta de seu caráter *dialógico* (CLOT, 2006).

7.2 Contexto da pesquisa

O Ensino Fundamental é constituído dos nove anos de ensino básico posteriores ao período da Educação Infantil. Essa etapa escolar é dividida em dois ciclos, anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), e atende a crianças e jovens com idade entre 6 e 14 anos. O ensino fundamental da rede pública municipal de Fortaleza possui, atualmente, em torno de 142.630 alunos, distribuídos em 5.384 turmas distribuídas entre 289 escolas.

De acordo com as informações oficiais da prefeitura, a rede possui as seguintes metas globais: “alfabetizar 100% das crianças até o 2º ano (7 anos) do Ensino Fundamental da rede pública municipal; elevar para 7.0 o IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal até 2025; elevar para 6.0 o IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal até 2025.”⁹

De acordo com os últimos dados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019¹⁰, o município de Fortaleza ocupa o 5º lugar do Brasil em desempenho nos anos iniciais, e é a 4ª com melhor resultado nos anos finais. A rede municipal de educação atingiu média de 6,2¹¹, em 2019, superando a meta de 5,5 estabelecida para o ano de 2021.

Figura 1 - IDEB do município de Fortaleza (2021)



FONTE: IDEB

Analisando as informações da figura acima, percebemos que os índices educacionais do município apresentam evolução positiva quanto à aprendizagem, mas não podemos deixar de destacar que, mesmo com estatísticas favoráveis, a educação básica do município ainda possui muitas fragilidades.

O contexto específico de nossa pesquisa constitui-se da *Escola Municipal Professor Manuel Eduardo Pinheiro Campos*, localizada no bairro Sabiaguaba no município de Fortaleza. Possui 10 turmas dos anos iniciais, 12 turmas de anos finais

⁹ Informações fornecidas pelo Canal Educação, site oficial da Secretaria de Educação de Fortaleza: <http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino/ensino-fundamental>

¹⁰ Os dados de 2020 não constam por conta do ano modificado pela pandemia.

¹¹ Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos.

e 25 professores compõem seu quadro docente. Em nossa pesquisa, nos deteremos aos anos iniciais do ensino fundamental, que, de acordo com o último IDEB, apresenta a seguinte estatística quanto à aprendizagem:

Figura 2 - IDEB da escola (2021)

4ª série / 5º ano																
Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR MANUEL EDUARDO PINHEIRO CAMPOS			3.9	3.9	4.4	5.4	6.3	6.0			4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7

FONTE: IDEB

Analisando as informações acima, percebemos que a média atingida pela escola foi 6,0, número bem próximo ao quadro geral do município apresentado anteriormente. Destacamos também que a escola já ultrapassou a média estabelecida para o ano de 2019, que seria 5,4.

Quanto aos índices estaduais, especificamente quanto aos dados do último Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), em 2019. No 2º ano do ensino fundamental, a escola apresentou proficiência média de 188,3, com 81,6% dos alunos no nível desejável, 14,3% no nível suficiente, 4,1% no nível intermediário e 0% de alunos nos níveis alfabetização incompleta e não alfabetizados. Aparentemente pode aparentar um bom resultado, mas o índice está abaixo da média apresentada pelo município de Fortaleza (202,2) e pelo estado do Ceará (210,5).

No 5º ano, em 2019, a escola apresentou proficiência de 216,8, com somente 38,5% dos alunos no nível adequado, 44,6% no nível intermediário e 16,9% no nível crítico. A média da escola a coloca, também no 5º ano, em desvantagem quando comparada às proficiências do município (227,9) e do estado (235,0).

A gestão da escola, com frequência, reúne-se com o grupo de professores para analisar os índices externos e internos e para pensar em estratégias que possam auxiliar os alunos que estão com dificuldades, propondo atividades de “reforço” e acompanhamento individualizado, porém as ações não têm apresentado muitos resultados e, nos últimos três anos, o índice apresentado pelo

SPAECE destacou uma queda significativa, quanto à aprendizagem de língua portuguesa.

Quanto ao material didático¹² utilizado na escola nas aulas de língua portuguesa, nos anos iniciais, esclarecemos, de forma mais específica quanto às turmas de quinto ano, que possui quatro objetos de aprendizagem principais:

- um livro didático de Língua Portuguesa adquirido por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo de caráter consumível e com vigência de 4 anos;
- duas apostilas/cadernos de atividade adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação para uso permanente no decorrer do ano letivo (um caderno de atividades e um caderno de fluência leitora);
- um material de acompanhamento das leituras literárias com elaboração e aquisição da Secretaria Municipal de Educação.

Apresentaremos o material didático utilizado durante as aulas de LP da professora no quadro a seguir:

Quadro 3 -Material didático utilizado nas aulas da professora - 5º ano

MATERIAIS	INFORMAÇÕES	ÓRGÃO RESPONSÁVEL PELA AQUISIÇÃO
Livro didático <i>Coleção Desafio - Língua Portuguesa</i> (Editora Moderna)	Adquirido através de verba federal pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); A coleção foi escolhida pelo grupo de professores da escola para ser utilizada no ciclo de 4 anos (2023 a 2026).	Ministério da Educação - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)
<i>Caderno de Atividades de Língua Portuguesa</i> (Lyceum Consultoria)	Privilegia os descritores e habilidades das matrizes de referência das avaliações externas	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

¹² Material didático não é o foco da nossa pesquisa, mas é pertinente frisarmos que o livro didático e outros objetos de aprendizagem adquiridos/produzidos e distribuídos pelas redes de educação são aspectos de natureza prescritiva no contexto profissional dos professores, visto que estabelecem quais objetos de conhecimento deverão ser abordados em cada série e muitas vezes podem até orientar as concepções relacionadas à língua/linguagem.

	(SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica) Essas habilidades estão mais relacionadas às competências de leitura, interpretação e compreensão de textos.	(Material adquirido através de parceria público-privada entre Prefeitura Municipal de Fortaleza e Lyceum Consultoria)
<i>Ler e Saber - Caderno de fluência</i> (Lyceum Consultoria)	Material de apoio didático pedagógico para testes de fluência leitora; Dependendo do tamanho do texto, os requisitos de avaliação da fluência podem ser: prosódia (ritmo e entonação); precisão (número máximo de equívocos durante a leitura; tempo (duração em segundos para cada texto) questões relacionadas ao texto lido.	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (Material adquirido através de parceria público-privada entre Prefeitura Municipal de Fortaleza e Lyceum Consultoria)
<i>Arca Literária</i> (Edições SME)	Material de acompanhamento de leitura dos livros literários (uma espécie de “ficha de leitura”)	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

Fonte: Elaborado pela autora

Achamos pertinente apresentarmos os materiais anteriormente, pois há uma certa variedade quanto aos objetos de aprendizagem, que, nesse caso, vai além da opção única que é muitas vezes o livro didático. A professora, em diversos momentos de diálogo com a pesquisadora, demonstrou certa satisfação com a variedade do material a ser utilizado no decorrer das 6h/a semanais de Língua Portuguesa.

7.3 Sujeitos da pesquisa¹³

¹³Após a qualificação, submetemos o projeto de pesquisa à avaliação do Comitê de Ética. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê em fevereiro de 2022. CAEE 49886621.0.0000.5054. Parecer nº 5.235.364.

Em nossa pesquisa, o coletivo de trabalho será composto pelos cinco professores de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Professor Manuel Eduardo Pinheiro Campos. Destacamos que os professores da rede municipal de Fortaleza que atuam nos anos iniciais, por determinação oficial, possuem, como formação mínima, licenciatura em Pedagogia, para que possam exercer a profissão.

De acordo com o documento intitulado Orientações Pedagógicas de 2023¹⁴, a rede municipal de ensino de Fortaleza estabelece que os professores dos anos iniciais deverão ser lotados de duas formas: *professor regente de menor carga horária* ou *professor regente de maior carga horária*. O documento determina que as aulas de língua portuguesa serão ministradas pelo *professor regente de maior carga horária* na turma.¹⁵

A carga horária do professor regente de maior carga horária na turma, que é o caso dos professores de Língua Portuguesa que fazem parte da nossa pesquisa, é dividida da seguinte forma:

Figura 3 - Distribuição da carga horária de docência do professor da prefeitura de Fortaleza nos anos iniciais

<p>4.2.1.1. Professor regente de maior carga horária na turma das EMTP - 200h</p> <p>a) 1º e 2º Ano: Língua Portuguesa (8h/a); História (1h/a); Geografia (1h/a); Arte (1h/a); Ensino Religioso (1h/a); Ciências (2h/a);</p> <p>b) 3º ao 5º Ano: Língua Portuguesa (6h/a); História (2h/a); Geografia (2h/a); Arte (1h/a); Ensino Religioso (1h/a); Ciências (2h/a).</p>

FONTE: Documento de Orientações Pedagógicas (FORTALEZA, 2023)

A IAS foi realizada juntamente com a professora regente de maior carga horária do *quinto ano do ensino fundamental*. Portanto, de acordo com as orientações da Secretaria de Educação e de acordo com a lotação da professora, ela fica responsável pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa

¹⁴ O documento pode ser acessado no site da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza no link https://drive.google.com/file/d/1D-CpmqHCU_ot2PJ5Z3npOsHCPaCUPQDN/view

¹⁵ Essa divisão se fez necessária na rede municipal para que os professores pudessem se dividir de forma a efetivarem o direito de ter 1/3 da carga horária de trabalho fora de sala de aula, para planejamento de atividades e participação nas formações continuadas oferecidas pela rede.

(6h/a semanais); História (2h/a semanais); Geografia (2h/a semanais); Arte (1h/a semanais); Ensino Religioso (1h/a semanal) e Ciências (2h/a semanais).

Quanto às questões éticas que orientam e normatizam as pesquisas que envolvem seres humanos, esclarecemos que a identidade do sujeito foi resguardada, de acordo com o que consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por conta da preservação da identidade, utilizaremos o codinome *Conceição*, escolhido pela própria professora.

Conceição possui lotação de 200h/a na escola, ou seja, trabalha nos dois turnos (manhã e tarde), logo, a carga horária acima é de acordo com cada turno de trabalho.

A professora trabalha há 11 anos na educação básica da rede pública e trabalha há 6 anos na escola do nosso contexto de pesquisa. É licenciada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciada em Pedagogia pela Faculdade Kurios e possui título de mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) ligado ao Instituto Federal do Ceará (IFCE).

Isto posto, após apresentação dos sujeitos da pesquisa, apresentaremos a seguir as etapas da pesquisa e os procedimentos de construção do *corpus* discursivo.

7.4 Etapas da pesquisa e procedimentos de (co)construção do *corpus* discursivo

Neste tópico, apresentamos de forma mais detalhada as etapas e os procedimentos da pesquisa para a composição do nosso *corpus* discursivo de análise.

Essa construção de um *corpus* discursivo se efetivou destacadamente em nossa pesquisa na tentativa de detectarmos as representações ligadas ao ensino de língua/linguagem e (co)analisá-las juntamente com os professores participantes. Para Bronckart e Machado (2004), compreender de forma efetiva

as ações desenvolvidas pelo professor, sua configuração, as representações sobre sua motivação, sua finalidade, a responsabilidade que ele aí assume implica assumirmos também que é a análise dessa rede discursiva que pode nos trazer a sua compreensão (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 136).

Os procedimentos de construção do *corpus* da nossa pesquisa se deu em cinco fases:

1. Questionário de sondagem;
2. Instrução ao sócia;
3. Transcrição dos diálogos da IAS;
4. Produção de texto-comentário;
5. Roda de conversa (retorno ao coletivo)

Ressaltamos que os cinco procedimentos listados serão apresentados a seguir separadamente para melhor entendimento, mas são etapas interligadas, de forma que cada uma só era possível que ocorresse após finalização da etapa anterior. Detalharemos as cinco fases nos subtópicos a seguir.

7.4.1. Fase 1 - Questionário de sondagem¹⁶

O primeiro expediente de pesquisa utilizado foi um Questionário de Sondagem. A resposta do formulário foi solicitada não somente à professora Conceição, mas a todo o coletivo de trabalho (professores de língua portuguesa dos anos iniciais).

O primeiro instrumento de aplicação da pesquisa foi elaborado com questões abertas e da forma mais sucinta possível, com o objetivo de realizar uma sondagem inicial a respeito das concepções relacionadas ao ensino de língua/linguagem.

Os questionamentos iniciais perguntavam a respeito da formação inicial e continuada do(a) professor(a): curso e local da formação, disciplinas cursadas que se relacionavam de alguma forma à linguagem e/ou ao ensino de língua portuguesa, cursos realizados de formação continuada ou de pós-graduação relacionados ao ensino de LP.

A segunda parte do questionário, volta-se para perguntas mais reflexivas a respeito da concepção do(a) professor(a) a respeito do conceito de Linguagem; a função do texto nas aulas de LP; a função do ensino de LP nos anos iniciais e as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos anos iniciais.

Destacamos que, apesar de não estar focada no método questionário, o instrumento foi uma forma prática e objetiva de registro. Conforme nos esclarecem

¹⁶ Questionário está disponível no apêndice B.

Chaer; Diniz e Ribeiro (2011) o questionário é uma ferramenta de pesquisa viável ao ser utilizada quando se trata de “problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados” (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 251).

No tópico a seguir apresentaremos, de forma mais detalhada e minuciosa, a realização do dispositivo teórico-metodológico de Instrução ao Sósia, segunda etapa dos nossos procedimentos metodológicos de pesquisa.

7.4.2 Fase 2 - Instrução ao sósia

Inicialmente gostaríamos de relembrar a adaptabilidade característica da condução do procedimento de IAS (BATISTA; RABELO, 2013). Portanto, pensando em nossos objetivos de pesquisa e levando em consideração a disponibilidade do nosso sujeito de pesquisa, esclarecemos que realizamos a IAS de acordo com as etapas estabelecidas por Clot (2010) e adaptamos com alguns ajustes que serão detalhados a seguir.

Conforme já explicitado em nosso referencial teórico, a IAS é um método através do qual, ao instruir o pesquisador, o trabalhador pode, por meio de práticas de linguagem, exercitar um deslocamento em sua atividade. Ou seja, as instruções são para o sósia, no caso o pesquisador, mas reverbera no sujeito que produz tais instruções.

Baseada nas orientações de Clot (2007), na segunda fase metodológica da nossa pesquisa, foi solicitado à professora que produzisse uma série de instruções à pesquisadora, para uma hipotética substituição, através da seguinte demanda: *Suponha que eu seja seu sósia e que eu deva substituir você em seu trabalho por uma semana nas aulas de Língua Portuguesa. Que instruções você me daria de forma que ninguém percebesse essa substituição?*

A aplicação da IAS ocorreu no início de Maio de 2023, na escola em que Conceição trabalha. A pesquisadora chegou à escola no início da manhã de quinta-feira, dia em que a professora não entra em sala de aula, pois se dedica a atividades de trabalho extraclasse: planejamento de aulas, correção de provas, formação continuada, reuniões etc.

Conceição estava produzindo o planejamento semanal das aulas na sala dos professores e, ao final, se mostrou disponível para iniciarmos a IAS. Dessa

forma, nos encaminhamos a uma sala mais silenciosa, na qual a professora e a pesquisadora puderam ficar a sós.

A professora não se opôs ao registro das imagens, e não somente do som. Dessa forma, foi realizada uma gravação de vídeo durante toda a realização da instrução. O vídeo tem, no total, duração de trinta e um minutos e foi realizado por meio do uso de um *smartphone*.

Durante toda a realização da IAS, Conceição demonstrou estar bem à vontade ao passar as instruções. Além de utilizar a oralidade para realizar as orientações, a professora ia, a todo momento, se reportando ao material e fazendo com que a pesquisadora visualizasse todos os objetos de ensino que ela deveria utilizar nas aulas: *slides*, atividades propostas e livro didático.¹⁷

As instruções deveriam ser direcionadas a substituição pelo sócia pelo período de uma semana de aulas, ou seja, 6h/a de Língua Portuguesa. Entendemos ser importante esse direcionamento - e não somente a instrução para 1h/a - para que verificássemos uma diversidade maior de abordagens da aula.

Seria, portanto, uma oportunidade de compreendermos diferentes concepções da professora, de acordo com, por exemplo, uma aula mais voltada para leitura ou análise linguística ou produção de textos.

7.4.3 Fase 3 - Transcrição dos diálogos da IAS

Na proposta teórico-metodológica da IAS é estabelecido que a transcrição deve ser realizada pelo trabalhador/professor (CLOT, 2006; 2010), porém ponderamos que, devido à alta demanda de trabalho e a toda a contribuição já empreendida pela professora, a pesquisadora seria a responsável pela concretização dessa etapa da pesquisa.

Sendo assim, os diálogos produzidos na IAS entre a pesquisadora e a professora Conceição foram transcritos pela pesquisadora no dia seguinte ao da realização das instruções e, posteriormente, enviada à professora para que pudéssemos seguir para a etapa seguinte, que seria a produção do texto-comentário.

¹⁷ Por conta desse forte pareamento entre as instruções dadas pela professora e o material a ser utilizado para realização dessas instruções é que dedicamos um dos tópicos do detalhamento da metodologia para análise do material apresentado pela professora: planejamento das aulas e material didático/atividades propostas. A íntegra deste material encontra-se nos anexos da nossa pesquisa.

A transcrição foi produzida a partir dos padrões sugeridos por Preti (1999) e Sandré (2013), com parâmetros selecionados de acordo com as ocorrências observadas nos diálogos.

QUADRO 5 - Convenções para transcrição do discurso oral produzido em IAS

SINAL/CONVENÇÃO	SIGNIFICADO
MAIÚSCULA	Entonação enfática
“ “	Citações literais durante a gravação
Ah, né	Fático
+ ++ +++	Pausa
[...]	Corte feito pela transcritora
[IRONICAMENTE]	Comentário da transcritora

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir de Preti (1999) e Sandré (2013).

7.4.4 Fase 4 - Produção de texto-comentário

A partir das orientações de Clot (2010), foi requerido à professora que produzisse um texto com comentários reflexivos a respeito de seu próprio discurso ao vivenciar a experiência da IAS.

Após a realização da IAS, a pesquisadora realizou a transcrição dos diálogos produzidos, entregou à professora e realizou as orientações necessárias a respeito do que seria o texto-comentário e qual o objetivo dessa retomada. Não houve, porém, nenhuma regra imposta a esse texto, de forma a limitar essa reflexão escrita. Ao produzir um texto a respeito da realização da IAS, a professora “deveria falar de si mesma e de sua prática a partir de uma posição de espectador, tornando-se, assim, outro de si mesmo, podendo, dessa forma, analisar sua prática docente de outra posição” (SANTA ANA, 2021, p. 121).

Portanto, em uma nova movimentação exotópica, a professora pode tecer análises a respeito de discurso sobre a sua prática docente, quando “se vê diante dos traços materializados desse intercâmbio (decifração da gravação) pela mediação de uma atividade de escritura que é ela mesma, eventualmente, endereçada a outros que não o sócia” (CLOT, 2006, p. 144), sendo dirigida agora ao

pesquisador/analista. Sendo assim, o objetivo principal dessa etapa da pesquisa foi proporcionar à professora uma nova retomada de sua própria atividade, em posição exotópica, e conduzi-lo a realizar uma possível análise de sua atividade laboral.

A transcrição da IAS e as reflexões observadas no texto-comentário produzido pela professora serviriam de direcionamento para a fase seguinte da construção do nosso *corpus* discursivo, a roda de conversa com o coletivo, da qual trataremos no próximo tópico.

7.4.5 Fase 5 - Roda de conversa: retorno ao coletivo

A última fase de (co)construção do nosso corpus de pesquisa se deu em formato de *roda de conversa*. Trata-se de um método de desenvolvimento de conversa na qual seus integrantes se agrupam com o objetivo de partilhar vivências, conhecimentos, ideias, angústias, questionamentos, descobertas etc. No espaço de trabalho, essa troca dialógica pode proporcionar a formação e/ou a transformação de saberes.

A roda de conversa é um método de coleta de dados no qual o pesquisador também se insere como sujeito da pesquisa pela participação nessa mediação. Trata-se de

um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo. (MOURA; LIMA, 2015, p. 25)

A perspectiva de utilização da roda de conversa em um cenário educacional, no qual seus integrantes são educadores, vai além de aspectos de expansão do conhecimento docente, e extrapola, positivamente, as reflexões teórico-práticas, para alcançar aspetos axiológicos, afetivos, sociais e culturais. É estabelecida sob o intento “de dar voz aos sujeitos, visando possibilitar sua participação efetiva no processo, à medida que lhes são facultadas falas dialógicas pelas quais se espera o aporte de seus saberes” (PINHEIRO, 2020, p. 4).

A realização da roda de conversa está ligada ao retorno ao coletivo, numa busca de expandir o movimento de análise da atividade docente ao coletivo de

trabalhadores. No caso de nossa pesquisa, esse coletivo é formado pelos professores de Língua Portuguesa dos anos iniciais.

A partir da realização da IAS e da produção do texto-comentário, a pesquisadora e a professora definiram trechos do discurso docente que poderiam suscitar uma reflexão no grupo de trabalho a respeito da concepção de língua/linguagem, refletindo sobre o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais.

A roda de diálogos ocorreu na manhã do dia 26 de outubro de 2023, e teve duração de 52 minutos. Além da professora Conceição, outros três professores construíram o coletivo de trabalho nessa etapa da pesquisa. Os professores eram de diferentes séries escolares, do 1º ao 5º ano dos anos iniciais.

A roda de conversa tinha como objetivo refletir sobre a concepção de língua/linguagem desse grupo de trabalho e possibilitar, nesse retorno ao coletivo, a ampliação da atividade de análise ao coletivo de trabalhadores a fim de ampliar as análises e refletirem juntos sobre possibilidades de solução para a demanda (CLOT, 2010).

Esclarecemos ao grupo docente que formava o coletivo que aquele exercício dialógico não tinha como objetivo eleger respostas certas ou erradas, já que estávamos em busca de compreender diferentes maneiras de realizar a atividade de trabalho e quais as identidades e diferenças que poderíamos perceber naquele coletivo. Portanto, a vivência da roda de conversa possibilitaria um debate a respeito das diferentes formas de agir e essa diversidade fortaleceria a discussão.

A partir do que foi detalhado anteriormente, a seguir disponibilizamos um quadro com a síntese das cinco fases da construção do nosso *corpus* discursivo:

Quadro 6 - Síntese dos procedimentos de construção do corpus discursivo

FASE	DATA/ DURAÇÃO	PARTICIPANTE S	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS
1) <i>QUESTIONÁRIO O DE SONDAGEM</i>	Agosto/2022	Coletivo de trabalho	A pesquisadora solicita ao coletivo de trabalho que responda o questionário (<i>Google Forms</i>).	Aproximar-se do coletivo de trabalho; Realizar, de forma sucinta, uma sondagem inicial a respeito das concepções relacionadas ao

				ensino de língua/ linguagem.
2) <i>INSTRUÇÃO AO SÓZIA</i>	Maio/2023 31min	Professora e pesquisadora (sósia)	A professora orienta a sósia (pesquisadora) para uma substituição durante a aula a ser ministrada à sua turma, dando informações a respeito das escolhas feitas, planejamento da aula, bem como prevê possíveis desdobramentos, conflitos e soluções que devam surgir no decorrer da aula.	Analisar instrução dada pelo professor ao seu sósia para uma hipotética substituição em sua atividade; Provocar reflexões na professora e interações discursivas com a pesquisadora.
3) <i>TRANSCRIÇÃO DOS DIÁLOGOS DA IAS</i>	Maio/2023	Pesquisadora	A pesquisadora faz a transcrição dos diálogos entre a professora e a sósia com base nos parâmetros de transcrição de discurso oral de Preti (1999) e Sandré (2013).	Sistematizar o corpus discursivos fruto da IAS; Selecionar trechos pertinentes para a análise proposta na pesquisa.
4) <i>PRODUÇÃO DE TEXTO-COMENTÁRIO</i>	Maio/2023	Professora	A partir da leitura do texto da transcrição da IAS, a professora produz um texto-comentário sobre a experiência da instrução.	Exercitar posição exotópica ao realizar nova retomada e análise de sua prática docente.
5) <i>RODA DE CONVERSA:</i>	Outubro/2023	Coletivo de trabalho e pesquisadora	A pesquisadora e a professora definiram	Analisar as representações de ensino de

RETORNO AO COLETIVO			trechos do discurso docente que poderiam suscitar uma reflexão no grupo de trabalho a respeito da concepção de língua/ linguagem	língua/ linguagem do coletivo de trabalho.
---------------------	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

7.5 Procedimentos de (co)análise

Neste tópico detalharemos as bases que orientam e balizam as análises da nossa pesquisa, da atividade languageira de uma professora de língua portuguesa dos anos iniciais.

As análises dialógicas ocorrem a partir do discurso da professora em interação com a pesquisadora. Esse *corpus* discursivo, como já mencionado anteriormente, foi gerado a partir da IAS e pela roda de conversa com o coletivo de trabalho.

A fim de realizarmos a análise da a atividade languageira, estruturamos nossa investigação no dispositivo teórico-metodológico da IAS (BATISTA; RABELO, 2013; CLOT, 2006, 2010; ODDONE; RE, BRIANTE, 1981) e na teoria relacionada à Clínica da Atividade (AMIGUES, 2004; CLOT, 2006, 2010; MACHADO; LOUSADA, 2010; TARDIF, 2010).

Entendemos a IAS como um dispositivo impulsionador das relações subjetivas e intersubjetivas, levando à construção de uma análise reflexiva e dialógica sobre seu trabalho. Dessa forma, fundamentamo-nos nos estudos bakhtinianos da linguagem (BAKHTIN, 1997; 2016; VOLOCHINOV, 2017) na efetivação da análise dialógica do discurso das interações e enunciados que compõem nosso *corpus* discursivo, pois percebemos no discurso docente diversos aspectos relacionados a categorias como *dialogismo*, *alteridade*, *responsividade* e *exotopia*.

De acordo com Ribeiro e Lousada (2018), “através das interações, o ser humano se apresenta para o outro e, nessa teia, desvela-se quem é um em

detrimento do outro e, ainda, quem é um no complemento do outro” (RIBEIRO; LOUSADA, 2018, p. 43).

Entendemos que a relação entre a IAS, o nosso *corpus* de pesquisa e as categorias de análise que se relacionam à TDD ocorre porque esse tipo de atividade linguageira possibilita que o trabalhador expanda o seu “eu” (interior) e as vozes a ele relacionadas, para preencher o lugar de um “outro” (exterior). No caso da nossa pesquisa, essa troca de posições é construída por meio das interações dialógicas do trabalhador consigo mesmo, com a pesquisadora e com seu coletivo de trabalho.

8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nos tópicos precedentes, abordamos a metodologia utilizada na produção e na análise do *corpus* discursivo da nossa pesquisa. Nesta seção, exporemos a análise desse *corpus* e uma reflexão a respeito dos resultados e conclusões apresentados.

Buscamos relacionar a análise do *corpus* e a discussão de resultados com os objetivos de nossa pesquisa, já mencionados anteriormente: 1. Identificar as representações sociais de língua/linguagem apresentadas por professores de LP dos anos iniciais; 2. Compreender de que forma a atividade linguageira do professor mobiliza/atualiza suas concepções e suas escolhas didáticas; 3. Relacionar a representação social de língua/linguagem e o objeto de ensino das aulas de LP nos anos iniciais. A seleção dos excertos analisados no decorrer deste capítulo foram dessa forma realizadas por apresentarem questões recorrentes e relevantes para as análises.

Esclarecemos que a estrutura das seções de nossa análise se apresentará de acordo com a ordem das fases de construção do *corpus* de pesquisa. Portanto, partiremos inicialmente da análise do questionário de sondagem e, em seguida, para a análise dos diálogos proveniente da IAS.

8.1 Análise do questionário de sondagem: traçando um perfil docente

O questionário de sondagem foi o primeiro procedimento de análise a ser aplicado em nossa pesquisa. Em conformidade com o que já detalhamos anteriormente no capítulo a respeito da nossa metodologia de pesquisa, o questionário teve como principal finalidade traçar um perfil docente, com questionamentos relacionados à formação, prática de ensino de língua portuguesa e algumas concepções relacionadas a essa prática.

Conforme já dito anteriormente na apresentação do nosso sujeito de pesquisa, Conceição é professora dos anos iniciais, em turmas do 5º ano e possui licenciatura em Pedagogia.

Abordaremos aqui em nossa análise inicial os questionamentos do formulário que estejam relacionados, de forma mais direta, ao ensino de Língua Portuguesa.

A primeira pergunta relacionada ao ensino e a concepções voltadas para ensino de LP questiona, de forma direta, *Para você, o que é linguagem?*.

Para você, o que é linguagem? *

São os diversos e possíveis modos de ser, estar e se expressar no mundo. Esses modos, repletos de significados, permitem a comunicação humana.

Qual a função do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais? *

Alargar as possibilidades de compreensão do mundo e atuação no mundo.

A partir da resposta de Conceição, podemos perceber que a professora relaciona o conceito de linguagem com possíveis *modos de ser, estar e se expressar no mundo*. Neste caso, percebemos uma forte relação da linguagem com o indivíduo e a “expressão de seus pensamentos” no mundo.

Porém, em seguida, a professora demonstra uma ampliação dessa noção ao relacionar os diversos “modos de ser, estar e se expressar” com a comunicação humana. O entendimento de linguagem enquanto comunicação humana, está relacionado a uma concepção de linguagem enquanto instrumento, e língua enquanto um código.

Apesar de, no questionário, Conceição ter apresentado uma conceituação de língua/linguagem com pouca referência a aspectos efetivamente dialógicos, em suas orientações - conforme veremos nas análises mais a frente - na IAS, a professora demonstrou ter entendimento, por exemplo, sobre uso social da língua e práticas de linguagem como objetos de conhecimento das aulas de LP.

Na resposta à pergunta seguinte, Conceição esclarece que, para ela, a função do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais seria *alargar as possibilidades de compreensão e atuação do mundo*. Pela resposta da professora, percebemos um direcionamento que aponta ainda pouco engajamento do sujeito pela linguagem. Com uma perspectiva de ensino de língua/linguagem ainda um

pouco limitada às possibilidades de compreensão do mundo e de atuação do mundo, e não do sujeito.

Nas duas últimas perguntas do questionário, foram feitos questionamentos a respeito de competências e habilidades que a professora considera importante serem desenvolvidas das aulas de LP e qual a função do texto nessas aulas.

Quais habilidades e competências você acha importante desenvolver nos seus alunos durante as aulas de LP? *

Reconhecer os sentidos dos usos dos sinais de pontuação nos textos; Identificar os sentidos que as palavras têm de acordo com o contexto; Estabelecer relações entre parte e todo; identificar a finalidade dos textos; Ler e compreender diversos tipos de texto.

Qual a função do texto nas suas aulas de LP? *

Os textos são um importante recurso pedagógico explorados de acordo com os objetivos das aulas. Podendo ser analisados, por exemplo, a função social, estrutura, vocabulário, compreensão, fluência, dentre outros.

Na resposta à pergunta *Quais habilidades e competências você acha importante desenvolver nos alunos durante as aulas de LP?*, percebemos um direcionamento da professora para aspectos voltados ao reconhecimento/identificação de elementos dos textos, sobretudo quanto a aspectos voltados à pontuação e ao vocabulário.

Essa preocupação com a ampliação do vocabulário dos alunos é evidenciada novamente pela professora durante as orientações dadas na IAS. É possível percebermos também uma certa centralidade no “texto”, enquanto elemento importante das aulas de LP, já que o termo aparece três vezes no decorrer da resposta.

Na resposta dada à última pergunta do questionário *Qual a função do texto nas aulas de LP?*, a professora aponta que o texto é *um importante recurso pedagógico* e que a função desse recurso seria ser *explorado* de acordo com os objetivos das aulas, como, por exemplo, analisar função social, estrutura, vocabulário, compreensão e fluência.

Não há nenhuma menção ao engajamento dos alunos enquanto produtores/leitores desses textos. Pelo que é possível inferir, o papel do aluno seria

mais de analista de textos, que deveria ser capaz de apreender os sentidos a partir desse “recurso pedagógico”.

8.2 Uma (co)análise da prática docente: a IAS

Após aplicação do questionário de sondagem, a segunda fase dos procedimentos metodológicos da nossa pesquisa foi a IAS. Portanto, neste tópico, analisaremos o discurso docente produzido nas instruções dadas pela professora durante a IAS.

É relevante deixarmos evidente que o nosso objetivo, tanto na fase de aplicação da IAS quanto na fase de análise do *corpus*, não é julgar a atuação da professora, mas possibilitar uma reflexão a respeito das práticas de trabalho docente.

Escolhemos o termo (co)análise, pois entendemos que a pesquisadora faz sua análise a partir das análises feitas pela própria professora durante as orientações da IAS. Ou seja, nos direcionamentos e questionamentos feitos durante as instruções, a pesquisadora e a professora puderam investigar, discutir e analisar a forma como percebiam a atividade docente. O entendimento do que se fez “se torna um processo ativo de desenvolvimento, se compreender é agir” (BASTOS; RIBEIRO, 2019).

Em função do fato de que nossa pesquisa se baseia, dentre outros referenciais, em alguns princípios teóricos da Clínica da Atividade, destacaremos, em nossa análise, excertos que possam evidenciar aspectos relevantes da prática docente. De forma mais específica, nos concentraremos em elementos que, no fio do discurso, apontem quais as representações de língua/linguagem da professora, e a relação dessas representações com a sua prática docente. Outrossim, baseamos nossas análises também em categorias da Teoria Dialógica do Discurso, como *alteridade, exotopia e responsividade*.

A seguir iniciaremos o detalhamento da (co)análise orientados pelos seguintes subtópicos:

- Planejamento da professora e orientações à instrutora;
- O discurso docente ao instruir seu sócia: análises a partir da TDD;
- Discurso docente e modos de representar a língua/linguagem;
- Texto-comentário e (co)análise da prática docente;

- Análise da roda de conversa/retorno ao coletivo;

8.2.1 Planejamento da professora e orientações à instrutora¹⁸

Com o objetivo de relacionar as análises do discurso produzido pela professora a partir da IAS, percebemos que uma demanda interessante para a pesquisa seria analisar o discurso docente também a partir de textos relacionados ao trabalho planejado (MACHADO, 2002), como é o caso do plano de aula e da atividade proposta para a aula a ser realizada pelo sócia.

O *trabalho planejado* trata-se de um conjunto de tarefas projetadas pelo próprio trabalhador, com seus objetivos, condições materiais e forma de desenvolvimento das ações (MACHADO, 2002).

Quanto ao trabalho planejado, Barros (2013) acrescenta que seria um tipo de trabalho prescrito, só que de ordem interna, o que a autora chama de uma *autoprescrição*, por se tratarem de “textos de planejamento do agir docente, elaborados pelo próprio professor” (BARROS, 2013, p. 755).

Tardif e Lessard (2014, p. 212) destacam que “durante o planejamento, os professores devem considerar diversos elementos”. No quadro abaixo, relacionamos os elementos apontados pelos teóricos com o discurso da professora Conceição nas orientações dadas à pesquisadora-sócia.

Quadro 7 - Planejamento (TARDIF E LESSARD, 2014) e discurso docente

ELEMENTO DO PLANEJAMENTO DOCENTE (TARDIF E LESSARD, 2014)	DISCURSO DA PROFESSORA-INSTRUTORA
“Seu conhecimento dos alunos, suas diferenças, suas habilidades e seus interesses, seu comportamento em classe e seus hábitos de trabalho, bem como os “casos-problema”, para os quais devem prever medidas especiais de educação: alunos com dificuldade de aprendizagem, de comportamento, etc” (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 212)	<i>eles TÊM dificuldade de leitura muito grande no quinto ano ainda + então a gente vai começar com texto curtinho (excerto 8 C) você vai trabalhar isso como FOCO mas como eles têm uma série + UMA SÉRIE de dificuldades você aproveita pra poder trabalhar outras coisas também (excerto 14 C)</i>

¹⁸ O planejamento das aulas e os materiais didáticos mencionados e apresentados pela professora estão nos anexos.

	<i>eles têm muita dificuldade por exemplo + de identificar para quem o texto + qual a função comunicativa de um texto (31 C)</i>
“As atividades anteriores e posteriores, pois elas definem as etapas em que os alunos se encontram” (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 212)	<i>[...] então primeira coisa que sempre faço e que você também vai fazer é [...] pedir pra que eles abram os cadernos na atividade do dia anterior que foi pra casa (excerto 2 C) retomar anteriormente porque eles já viram esse tipo de texto em sala (excerto 21 C) vai retomar aula anterior de cartaz com os tópicos principais né (excerto 39 C)</i>
“A natureza da matéria a ser ensinada, seu grau de dificuldade, seu lugar no programa, as relações a estabelecer com as outras matérias, etc.” (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 212)	<i>pergunta que tipo de texto é esse + que eles acham que é ++ essa tirinha é um pouco mais difícil (excerto 21 C) você vai aproveitar a aula de geografia pra trabalhar também o português e o português trabalhar também a geografia (excerto 39 C)</i>
“As atividades de ensino: exposição, exercícios, trabalho em equipe, pergunta aos alunos, retroações, etc.” (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 212)	<i>você vai fazer perguntas para que eles possam dizer o que que eles acham desse texto (excerto 8 C) eles vão formar pequenos grupos e elaborar um cartaz (excerto 39 C)</i>
“Os recursos e as obrigações: o tempo disponível, o tamanho do grupo, a arrumação do local, o material pedagógico, etc.” (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 212)	<i>+ aí determina uns dez minutinhos pra tu fazer essa + essa correção (excerto 6 C) Tu vai chegar na sala e vai pedir pros alunos se sentarem nas filas e se organizarem e vai pedir pra que eles abram os cadernos na atividade do dia anterior que foi pra casa (excerto 2 C)</i>

Fonte: Produzido pela autora com base em Tardif e Lessard (2014)

A partir das relações explicitadas no quadro acima, podemos perceber que diversos elementos do planejamento se materializam nas instruções realizadas discursivamente ao sócia. Porém, é interessante destacarmos que esses componentes do *trabalho planejado* da professora não se materializam no planejamento escrito. Acreditamos que essa diferença ocorre, pois as antecipações

prévias realizadas discursivamente à pesquisadora são de natureza diferente do plano de aula escrito.

8.2.2 O discurso docente ao instruir seu sócia: análises a partir da Teoria Dialógica do Discurso

Inicialmente, é importante destacarmos que nossa análise discursiva se deriva a partir de enunciados concretos da professora materializados nos textos das transcrições feitas a partir dos diálogos da IAS. A partir dessa materialização, partimos para a análise discursiva propriamente dita, buscando “interpretar que sentidos cria a junção contextual da materialidade e do ato enunciativo” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1092).

Ou seja, através desse exercício exotópico de falar sobre sua prática laboral, a partir de um olhar mais externo, colocando-se no lugar “do outro” (sócia), a professora produziu enunciados que utilizamos em nossa análise interpretativa. Sendo assim, de forma discursiva, ao experienciar seu trabalho docente com um outro olhar, o trabalhador realiza ponderações, a partir de análise e contemplações de seu trabalho.

O exercício de descrever sua própria prática, possibilita que a professora, por meio discursivo possa

não apenas construir seu habitus didático, mas também influenciar as representações que um grupo todo tem do processo de ensino e aprendizagem. Esta é a grande importância do discurso como impulsionador de práticas transformadoras. (MEDRADO, 2011, p.91)

No início da IAS, foi feita a orientação a respeito de uma hipotética substituição por uma semana nas aulas de Língua Portuguesa. Achamos importante solicitar que fossem dadas instruções referentes a uma semana de aula de LP de forma a contemplar cerca de 6h/a, para que pudéssemos analisar uma diversidade maior de abordagens quanto a aulas relacionados à leitura, produção de textos e/ou análise linguística.

2 C - Pronto. **Eu** não dou aula somente de Português. Dou aula de outras disciplinas, então primeira coisa que sempre faço e que **você** também vai fazer é o seguinte + **Tu** vai chegar na sala e vai pedir pros alunos se sentarem nas filas e se organizarem e vai pedir pra que eles abram os cadernos na atividade do dia anterior que foi pra casa + pra que tu dê o visto no caderno né + pra ver quem fez e quem não fez e aqueles que não

fizeram tu vai mandar um recadinho na agenda pros pais ficarem cientes que ele não fez

Já no início da IAS, percebemos um deslocamento discursivo da professora. Ela inicia as instruções utilizando a primeira pessoa para se referir à sua prática docente, mas, logo em seguida, reconstrói o direcionamento para a segunda pessoa, utilizando o *você/tu*. Portanto, nas falas iniciais, já há uma busca pela observação de sua prática com um olhar mais externo.

Esse exercício contemplativo propiciado pela IAS pode proporcionar um excedente de visão para a professora perceber algo que, no exercício daquela mesma prática que ela está descrevendo, ela não conseguia perceber.

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver. (BAKHTIN, 1997, p. 21)

O pronome *você* também aparece no discurso da professora, mas deslocado para o discurso do sócio ao entrar em contato com os alunos, na situação hipotética da substituição.

É interessante analisarmos as mudanças e os usos dos pronomes, e os deslocamentos discursivos possibilitados por essas reorganizações, no excerto abaixo:

8 C - **Eles** não vão compreender de início né o que isso daqui [APONTANDO PARA TRECHO DO SLIDE QUE APRESENTA O DESCRITOR] mas aí **você** explica que vai ver direitinho e que no final vai ter uma atividade sobre isso. [...] Pra que eles POSSAM VER que existem recursos na língua portuguesa pra que eles evitem essas repetições. E aí depois de feita essa atividade inicial vai COMEÇAR analisar pequenos textos com **eles** né ++ Primeiro **você** vai trabalhar com imagens pra que eles se interessem pelo assunto então aqui, por exemplo, vai perguntar que instrumento é esse [REFERINDO-SE AO SLIDE COM IMAGEM DE CRIANÇAS BRINCANDO DE BAMBOLÊ] ++ né que é um bambolê + se **eles** brincam disso daqui pra que eles se envolvam no assunto. Depois **você** vai começar a analisar junto com **eles** o texto + **você** vai fazer a leitura + é ++ **eles** TÊM dificuldade de leitura muito grande no quinto ano ainda + então **a gente** vai começar com texto curtinho “bambolê” aí **você** vai começar a leitura, explorando primeiro + o que **vocês** acham que o texto vai falar? + e aí começa a leitura com **eles** lá + faz a leitura do texto e vai fazendo as inferências.

A professora inicia o turno de fala utilizando o pronome *eles* para se referir, de maneira geral, aos alunos e *you* para se referir à pesquisadora-sócia. Porém, após se referir à sócia por quatro vezes utilizando o pronome *you*, utiliza o termo *a gente* no trecho: “**eles** TÊM dificuldade de leitura muito grande no quinto ano ainda + então **a gente** vai começar com texto curtinho”.

Ao se referir à pesquisadora como “*you*”, há um certo distanciamento entre eu e o outro (*you*). Após realizar uma rápida consideração a respeito das dificuldades da turma quanto à leitura - uma angústia recorrente sobretudo no pós-pandemia/isolamento/ensino remoto - a professora troca o termo *you* pelo termo *a gente*, promovendo uma aproximação com a sócia, como numa tentativa de demonstrar apoio.

Outra categoria de análise relacionada ao dialogismo e aos estudos da teoria bakhtiniana é a *alteridade*. A seguir, destacamos alguns trechos que exemplificam a relação entre a *alteridade* e o uso do *discurso citado* (VOLOCHINOV, 2017).

10 C - Isso + *you* lê e eles vão né acompanhando *you* ++ a sua explicação [...] aí *you* vai aproveitar pra explorar vários aspectos do texto + primeiro, **por que que esse texto ele foi escrito? Qual é a FINALIDADE desse texto? Para que ele foi escrito? Qual é a ideia central desse texto?** ++ aí eles vão dizer né **AH pra poder falar da origem do bambolê, como ele surgiu** aí vai poder falar primeiro da origem do texto né ++ pra que que ele foi escrito e a finalidade ++ Depois vai começar a explorar o texto como um todo para poder trabalhar a COMPREENSÃO + **De onde é que veio a ideia do brinquedo?** [...]

Para Volochinov (2017), o *discurso citado* é “concebido pelo falante como um enunciado de outro sujeito, em princípio totalmente autônomo, finalizado do ponto de vista da construção e fora do contexto em questão” (VOLOCHINOV, 2017, p. 250). Sendo uma das mais recorrentes manifestações discursivas da alteridade e representações do outro no discurso, o discurso citado é recorrente nas interações discursivas, como podemos observar nos trechos destacados acima.

No início do excerto, há o discurso da professora direcionado à pesquisadora-sócia: “***you* lê e eles vão né acompanhando *you***”. Em seguida há uma mudança nas vozes do discurso, quando a professora passa a apresentar o discurso que deverá ser utilizado pela sócia ao realizar questionamentos diversos aos alunos a respeito do texto no decorrer da aula. “*por que que esse texto ele foi*

escrito? Qual é a FINALIDADE desse texto? Pra QUÊ que ele foi escrito? Qual é a ideia central desse texto? (...) De onde é que veio a ideia do brinquedo?”

É interessante destacarmos também a intencionalidade didática desse direcionamento proposto pela professora ao orientar que sejam feitos questionamentos que possibilitem uma reflexão dos alunos e até possíveis pontos de vista ou posicionamentos ideológicos a partir das respostas que possam surgir.

A partir do *discurso citado* do sócia em interação com os alunos na aula hipotética, há uma previsão de resposta da turma para os questionamentos feitos. Há então, novamente, um deslocamento discursivo, agora evidenciando a voz dos alunos no trecho “AH pra poder falar da origem do bambolê, como ele surgiu”.

Como forma de visualizarmos melhor esse deslocamento de vozes no decorrer das instruções, abaixo apresentamos um excerto da transcrição do diálogo entre a professora e a pesquisadora-sócia com a divisão por meio de três cores: **azul** (voz da professora instrutora), **amarelo** (voz da pesquisadora-sócia ao interagir com os alunos), **verde** (voz dos alunos).

Todas essas vozes diversas estão no fio do discurso da professora Conceição que, ao realizar movimentos exotópicos para detalhar as orientações e antecipações quanto à aula, se desloca e dá voz a esses diferentes sujeitos sociais.

31 C - [...] pessoal, quem são essas ++ essas imagens representam o que? **ai eles vão dizer + os estudantes ++** o que vocês acham aqui de elementos que lembrem a escola? + **eles vão falar +** essas crianças estão felizes, estão tristes? + vocês acham o que? ++ e aí vai explorar esses elementos não verbais do cartaz + e vai ler né + “entregue suas doação na biblioteca Eduardo Campos de 2 a 20 de agosto” + qual é o tempo, pessoal, pra entregar os livros? + **ai vai explorar isso daqui ne + pra quem que vocês acham que esse cartaz foi escrito? ++ pra família + pra gente +** eles vão ++ fazer esse tipo de análise ++ **ai aqui nós temos né [RETOMA A LEITURA DO SLIDE) + campanhas de vacinação ++ que eles têm muita dificuldade por exemplo + de identificar pra quem o texto + qual a função comunicativa de um texto ++ pra que é que ele serve + pra que ele é escrito + ai você aproveitar pra explorar esse tipo de informação também ++ vamos analisar aqui o primeiro cartaz “ter saúde é o que importa + vacine-se contra a gripe” + essa parte aqui é a verbal ou não verbal? ++ ai vai né ++ **sempre instigando a participação deles ++** vamos terminar de ler as letrinhas pequenas + “se você tem 60 anos ou mais vá a um posto de saúde e vacine-se + é de graça” ++ as imagens de cartaz, pessoal + quem é que está aqui na imagem? + **você vai explorar os recursos visuais + são idosos né + ai muitos deles talvez digam SÃO VELHOS + ai você aproveita e questiona +** será que velho é o termo correto? ++ né + quais outras palavras você poderia usar? ++ **ai vai explorar no caso a imagem + são os idosos né + e pra quem essa campanha foi feita? ++ para os idosos vacinarem +** então eles vão começar a entender + e aqui [REFERINDO-SE A OUTRO CARTAZ] ++ outra campanha é vacinação mas que é + dirigida AOS PAIS pra vacinarem os filhos + isso + ai começa a mesma análise de**

imagem e texto né + o que estão vendo na imagem? + sobre o que vai tratar esse cartaz? ++ e aí finaliza + no caso desse daqui + **sempre questionando** + pra quem que esse cartaz foi escrito? + aí talvez eles digam + AH foi pras crianças se vacinarem + e a criança vai se vacinar SÓ? + aí vai começar a compreender que o cartaz não necessariamente é pra criança + mas para + o responsável + o pai, a mãe + o responsável

Para Bakhtin (1997), a expressividade de um enunciado “é sempre, em menor ou maior grau, uma resposta, em outras palavras: manifesta não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também, a relação do locutor com os enunciados dos outros” (BAKHTIN, 1997, p. 319). Dessa forma, entendemos que o *discurso citado* pode apresentar-se como um dispositivo que possibilita demonstrar esse caráter heterogêneo da linguagem, por meio da multiplicidade de vozes.

Conceição, no decorrer de suas instruções, sente claramente uma necessidade de se colocar discursivamente no papel da sua sócia, estabelecendo de forma direta os questionamentos a serem feitos por ela no decorrer da aula.

Quanto aos questionamentos, gostaríamos de destacar o caráter dialógico que eles trazem para a prática laboral da professora. Ela ancora sua aula em questionamentos a serem feitos aos alunos, como forma de dar voz a eles, nas diversas leituras e análises a serem realizadas. Nos trechos “*aí eles vão dizer [...] + eles vão falar [...] sempre instigando a participação deles [...] aí você aproveita e questiona [...] sempre questionando*”.

Conforme Sobral e Giacomelli (2018), esse reconhecimento do sujeito a partir de si mesmo só é possível “a partir do momento em que reconhece o fato de estar *sempre em interação com outros sujeitos, na presença (real ou presumida) do outro*” (SOBRAL E GIACOMELLI, 2018, p. 311). Na situação da IAS, há a presença real da sócia-pesquisadora, mas há também outras presenças presumidas: a sócia-professora em sala de aula e em interação com os alunos e os próprios alunos.

8.2.3 Discurso docente e modos de representar a língua/linguagem

No decorrer da nossa pesquisa, buscamos analisar, no discurso docente, as representações sobre ensino de língua/linguagem nos anos iniciais.

10 C - [...] primeiro, **por que que esse texto ele foi escrito? Qual é a FINALIDADE desse texto? Pra QUÊ que ele foi escrito? Qual é a ideia central desse texto?** ++ aí eles vão dizer né AH pra poder falar da origem do bambolê, como ele surgiu aí vai poder falar primeiro da origem do texto né ++ pra que que ele foi escrito e a finalidade ++ Depois vai começar a explorar o texto como um todo pra poder trabalhar a **COMPREENSÃO** + De onde é que veio a ideia do brinquedo? ++ aí vai colocar que é da Austrália ++ aí depois vai ver aqui [FALA BUSCANDO NO TEXTO ALGO QUE PODERIA SER QUESTIONADO AOS ALUNOS] quem foi que ++ que ++ o que seria importar ++ cadê [BUSCANDO O TRECHO NO TEXTO]

No trecho acima da transcrição da IAS, após instruir a sósia a ler coletivamente o texto com a turma, a professora propõe que sejam feitos alguns questionamentos aos alunos. Esses questionamentos se referem a aspectos como intencionalidade comunicativa e o caráter informacional do texto.

Para Bakhtin (1997), “dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto” (BAKHTIN, 1997, p. 330). Apesar de a professora estar se referindo a um texto retirado de uma atividade voltada para o uso de termos coesivos (no caso o pronome “eles”), ela instrui sua sósia a fomentar reflexões que vão além de aspectos estruturais e levam os alunos a inferir as funções discursivas do texto.

No excerto que analisaremos a seguir, a professora explica que a aula seguinte será sobre o gênero cartaz.

25 C - [ABRE O ARQUIVO COM SLIDES A SEREM UTILIZADOS NA AULA SEGUINTE] Pronto + Na próxima aula tu vai trabalhar o **gênero textual cartaz** ++ tu vai trabalhar aqui ++ quais são as características desse gênero ++ vai ler pra eles essa parte inicial + **perguntar onde eles costumam ver esse tipo de texto** né + qual seria + é:: o **propósito desse texto** + **pra que que um cartaz serve** + onde geralmente costumam ver ++ **aí eles vão falar né + da experiência deles + é:: na escola ++ na rua ++**

A professora demonstra, de início, que teria uma concepção de trabalho com os gêneros de forma estritamente estrutural e desligada dos usos efetivamente sociais, já que ela inicia tratando das “características desse gênero” (sem ter proporcionado a leitura efetiva de um cartaz). Porém, no mesmo turno de fala, ela remete a aspectos relacionados à leitura com entendimento e inferências a partir de aspectos textuais, ideológicos e de atuação social.

Conforme as prescrições de ensino mais atuais, o ensino voltado para os textos e, de uma forma geral, o ensino voltado para o desempenho linguístico/linguageiro, deve ocorrer com vistas a desenvolver habilidade

relacionadas à leitura, produção e análise “das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (BRASIL, 2017, p. 67).

Ou seja, para além de mostrar composição de gêneros, a professora materializa em seu discurso uma representação de ensino voltada para o enunciado concreto, como no trecho “*aí eles vão falar né, da **experiência deles na escola, na rua***”.

Compreendemos que a experiência dos alunos, lembrada pela professora, está ligada às vivências sociais e às *esferas comunicativas* das práticas linguageiras, nas quais há apreciações valorativas, vozes sociais, seleção temática, intenções comunicativas, dentre outros aspectos constitutivos do projeto do dizer.

As experiências de linguagem dos alunos também são representadas nos trechos abaixo

27 C - [...] onde é que **você vê** esse tipo de texto? o que vocês acham que é um cartaz? como é que um cartaz deveria ser? geralmente um cartaz tem o que? ++ *aí eles vão tentar levantar aí* ++ os conhecimentos deles ++ **ah eu vejo na rua ++ aquele cartaz, tia + como é que chama?** + aí você vai né + dizer + **É OUTDOOR + na escola a gente ver esse** ++ onde tá + que tipo de informação traz ++ porque tudo isso vai ser explorado na aula ++ pra que serve o cartaz + quais são as características dele ++ e aí você vai começar a apresentação dos slides ++ vai falar né + que tipo de texto é + [COMEÇA A LER OS SLIDES] “é um gênero textual informativo que tem a função de comunicar algo a alguém

Ao deslocar-se para dar voz às possíveis respostas dos alunos, a professora apresenta uma representação de língua/linguagem que leva em conta os espaços sociais os quais os estudos bakhtinianos denominaram de *esferas da atividade humana*. Portanto, em trechos como “**eu vejo na rua aquele cartaz, tia, como é que chama?**”, a professora apresenta indícios discursivos de uma representação de ensino com vistas a um “recorte sócio-histórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos” (SOBRAL, 2009, p.121).

Podemos afirmar que, para as concepções de língua/linguagem de base dialógica, a compreensão da língua está estreitamente relacionada ao conhecimento a respeito dessas esferas da comunicação.

31 C - aí vai explorar isso daqui ne + **para quem que vocÊs acham que esse cartaz foi escrito?** ++ pra família + pra gente + **eles vão ++ fazer esse tipo de análise** ++ aí aqui nós temos né [RETOMA A LEITURA DO

SLIDE) + campanhas de vacinação ++ que **eles têm muita dificuldade por exemplo + de identificar pra quem o texto + qual a função comunicativa de um texto ++ pra que é que ele serve + pra que ele é escrito** + aí você aproveitar pra explorar esse tipo de informação também [...]” ++ as imagens de cartaz, pessoal + quem é que está aqui na imagem? + você vai explorar os recursos visuais + são idosos né + aí muitos deles talvez digam **SÃO VELHOS** + aí **você aproveita e questiona + será que velho é o termo correto?** ++ né + quais outras palavras você poderia usar? ++ aí vai explorar no caso a imagem + são os idosos né + e pra quem essa campanha foi feita? ++ para os idosos vacinarem

Um aspecto que surgiu em diversas instruções dadas à pesquisadora-sócia, sobretudo quando a professora se referia aos diálogos que deveriam ocorrer entre a sócia e os alunos, é o endereçamento e a finalidade comunicativa dos textos que deveriam ser lidos e analisados no decorrer da aula.

Na fala “*para quem que vocês acham que esse cartaz foi escrito?*” - pergunta que a professora sócia deve fazer aos alunos - há um direcionamento de ensino voltado para o enunciado concreto, ao desencadear reflexões ligadas à materialidade e à singularidade discursiva.

Também percebemos uma preocupação da professora quanto à dificuldade dos alunos de compreenderem esses aspectos da língua mais voltados para o enunciado concreto. No trecho “*eles têm muita dificuldade por exemplo de identificar pra quem o texto, qual a função comunicativa de um texto, pra que é que ele serve, pra que ele é escrito*” a professora destaca a importância de um ensino de língua portuguesa, já nos anos iniciais, que apresente a língua/linguagem em uma dimensão voltada para o discurso.

No trecho “*SÃO VELHOS + aí você aproveita e questiona + será que velho é o termo correto?*” há uma análise interessante a ser feita. Em sua instrução ao sócia, a professora prevê um comportamento e uma dificuldade dos alunos que possivelmente devem ser comuns em sua atividade docente.

A professora prevê que, ao responder à pergunta da professora-sócia sobre a parte imagética do cartaz, os alunos irão se referir às pessoas na imagem (de 60 anos ou mais) com o termo “velhos”. E, por meio de seu discurso, deixa claro que se tratará de uma oportunidade de extrapolar o texto e a própria intenção comunicativa do referido cartaz, para abordar uma demanda de aprendizagem relacionada à adequação da linguagem.

Nesse trecho a respeito da sua atividade laboral, podemos inferir, novamente, que a professora compreende que os objetivos do ensino da disciplina nos anos iniciais extrapolam representações de ensino de língua/linguagem que se limitam a aspectos estruturais.

Ao abordar a adequação/inadequação discursiva de um termo que não aparece no texto que está sendo analisado na aula, mas aparece na voz dos alunos, a professora deixa claro que o objeto de conhecimento das aulas de LP devem ser os discursos, mesmo que sejam discursos espontâneos, que não estavam previstos inicialmente no planejamento, mas se originaram a partir das interações discursivas entre professora-alunos, ou mesmo entre aluno-aluno.

Após a pesquisadora perguntar como esses questionamentos que devem ser feitos aos alunos surgem, se eles também fazem parte do planejamento prévio da aula a professora responde conforme o trecho a seguir:

35 C - Tem que saber antes + **você vai fazer sua análise antes e vai escrever que tipo de perguntas né + vai se orientar + como você iria explorar + como você VAI EXPLORAR esse cartaz com as crianças + o que você está querendo trabalhar com eles ++ a linguagem verbal e não verbal + para quem esse texto foi escrito + onde pode circular + a vacinação será que é importante? + você vai explorar aí várias possibilidades com o texto + e aqui ó + pode destacar as informações? + olha aqui já tá direcionado “se VOCÊ tem 60 anos ou mais” + então aqui já tá direcionando + olha + se VOCÊ tem + então pra quem que é esse texto? ++ agora aqui vamos no próximo ++ vacine o SEU FILHO + né + pra quem que é? quem é que vai vacinar o filho ++ eles têm muita dificuldade [...]**

No esclarecimento dado à pesquisadora-sócia a professora destaca a importância do *trabalho planejado*, das antecipações prévias que possibilitem um aprofundamento do professor quanto ao texto que será explorado em sala.

A partir do trecho *“linguagem verbal e não verbal + para quem esse texto foi escrito + onde pode circular + a vacinação será que é importante? + você vai explorar aí várias possibilidades com o texto”*, percebemos que a professora lista, pelo menos, quatro aspectos que, em sua concepção, não podem deixar de ser discutidos e analisados no decorrer da aula de leitura:

1. aspectos estruturais do gênero (“linguagem verbal e não verbal”);
2. endereçamento discursivo (“para quem esse texto foi escrito”);
3. contexto de produção/circulação discursiva/esferas da comunicação humana (“onde pode circular”);

e 4. aspectos axiológicos/valorativos (“a vacinação será que é importante?”).

8.2.4 Texto-comentário e (co)análise da prática docente¹⁹

Conforme já explicitado no capítulo a respeito da metodologia da nossa pesquisa, nesta fase, a professora Conceição elaborou um texto-comentário a partir da leitura da transcrição da IAS. Em um texto de uma página, a professora discorreu a respeito do que vivenciou nessa experiência exotópica e (auto)analítica a respeito de sua prática de trabalho.

A análise dos vínculos existentes entre o trabalhador e a sua atividade se torna objeto do trabalho de instrução, e é dirigida para a atividade do sócia que incide sobre esse objeto. Na produção do texto-comentário, essa mesma atitude analítica/reflexiva ocorre num outro tipo de atividade, e agora dirigida a um outro destinatário. Para Clot (2006), essa situação na qual “o sujeito dialoga consigo mesmo sob a restrição de uma relação com o outro torna sua própria experiência ‘alheia’. Esse efeito pode tomar-se a causa de uma transformação da atividade” (CLOT, 2006, p. 144).

De acordo com Lousada e Fazion (2019), o comentário escrito da IAS tem “uma função bastante importante e, por isso, deveria ser também objeto de análise. Como dissemos, é o caráter epistêmico da escrita que nos parece importante para a formação de professores” (LOUSADA; FAZION, 2019, p. 114).

Na produção do texto-comentário, o trabalhador retoma o exercício de instrução ao analisar o texto da transcrição da experiência vivenciada na IAS. Nessa análise, revisita “as possibilidades realizadas e aquelas não realizadas, ou seja, a gênese das escolhas, compreendida pelos comportamentos que venceram e aqueles que foram abandonados, mas não abolidos” (BATISTA; RABELO, 2013).

No trecho “foi uma experiência inusitada, pois apesar do processo reflexivo acerca do trabalho ser uma prática diária, permitiu lançar **um novo olhar sobre os fazeres e não fazeres no processo pedagógico**” (texto-comentário -

¹⁹ O texto-comentário encontra-se, na íntegra, no ANEXO C desta tese.

1ºP²⁰), podemos perceber a relevância dada pela professora às possibilidades, realizadas ou não realizadas, durante essa descrição sobre si mesma e na (co)análise dessa atividade.

Para Clot (2007), o *real da atividade* é também “aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer” (CLOT, 2006, p. 106). Portanto, percebemos no excerto anterior que a professora destaca a importância de se analisar, para além daquilo que é realizado, o que não é realizado.

Conceição pontua que mesmo a reflexão sendo um aspecto presente e constitutivo da profissão docente, a IAS permitiu que ela acessasse sua atividade a partir de “um novo olhar”. Em seguida, a professora evidencia a relevância dessa análise após a IAS, ressaltando que outras reflexões foram ocorrendo a partir da leitura das instruções feitas por ela ao sócia.

[...] Analisando as instruções, ainda vieram reflexões do que poderia ter sido orientado de forma diferente, visto que, por mais que sejam levantadas hipóteses de como os alunos participariam da aula, existem nuances do trabalho pedagógico que somente no chão da sala de aula e na interação direta com os estudantes são capazes de serem percebidas, sentidas e vivenciadas [...] (TEXTO-COMENTÁRIO - 2ºP).

Nesse trecho, a professora repensa o que poderia ter sido orientado de forma diferente, o que ela poderia ter dito mas não disse, ao lembrar a imprevisibilidade existente em uma sala de aula: “*existem nuances do trabalho pedagógico que somente no chão da sala de aula e na interação direta com os estudantes são capazes de serem percebidas, sentidas e vivenciadas*”.

A partir da observação feita pela professora, podemos entender que sendo a atividade docente constituída por aspectos interativos, o professor não pode agir diretamente e determinantemente sobre os processos cognitivos do aluno, pois vai apenas “criar espaços, ambientes que permitam que as transformações desejadas possam ocorrer, o que nunca está garantido, dado que o aluno é o real agente de seu desenvolvimento” (MACHADO, 2002, p. 42). Portanto, há uma certa autonomia discente que pode levar esse aluno a recusar-se e resistir às estratégias planejadas pela professora.

²⁰ Com objetivo de orientarmos a leitura das análises a respeito do texto-comentário, sinalizaremos os trechos destacados por meio da numeração dos parágrafos. Dessa forma, em “texto-comentário - 1ºP”, estamos indicando que esse excerto foi retirado do primeiro parágrafo da íntegra do texto-comentário (ANEXO C). A numeração indica, portanto, em qual parágrafo está o trecho citado.

Ao trazer uma reflexão a respeito do *trabalho planejado* (MACHADO, 2002), Conceição aborda o planejamento de suas aulas relacionando-o diretamente aos seus alunos e às dificuldades particularmente encontradas naquela turma. Essa concepção apresentada por ela se torna interessante, pois vai contra uma visão conteudista do planejamento, que o uniformiza, reduzindo-o a uma função única de relacionar determinados objetos de ensino a uma determinada série, muitas vezes condicionado também pelo que está prescrito e pré-determinado, por exemplo, nos materiais didáticos.

Relendo as instruções, pude fortalecer ainda mais a percepção acerca da importância e riqueza do ato de planejar, uma atividade complexa que busca abarcar as individualidades dos alunos, visto seus diferentes níveis de aprendizagem, pois nessas turmas havia crianças que ainda não sabiam ler, apesar de estarem no 5º ano do Ensino Fundamental. (TEXTO-COMENTÁRIO - 3ºP)

Sendo assim, em sua análise escrita, a professora enfatiza a complexidade do planejamento pedagógico, visto que está relacionado às individualidades dos alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Destacamos também que nesse trecho há uma reflexão a respeito de uma situação que não envolve a aula em si, mas a antecede. O planejamento não é um momento no qual o sócio deve participar, portanto, ele aparece na IAS de forma indireta. Porém, por conta de sua relevância para a execução da sua atividade, surgiu de forma destacada nas reflexões trazidas pela professora.

Isso ocorre porque o trabalho docente corresponde a

uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros (MACHADO, 2007, p. 93).

A dificuldade apontada pela professora ocorre, principalmente, pelo fato de haver muitos alunos do 5º ano que ainda não estavam alfabetizados. Destacamos que os alunos que estavam nessa série no ano de 2023, passaram pelos 2º e 3º anos durante o isolamento social imposto pela pandemia, sobretudo nos anos de 2020 e 2021, nos quais as crianças permanecem, em sua maior parte, sem acesso ao ensino presencial.

Outro tema posto em relevância pela professora em seus comentários está relacionado à **“importância da integração entre os componentes curriculares”** (TEXTO-COMENTÁRIO - 4ºP). De acordo com a análise feita por Conceição, essa integração dos componentes curriculares está ligada **“ao fortalecimento da aquisição e compreensão da Língua Portuguesa, assim como da produção de texto”** (TEXTO-COMENTÁRIO - 4ºP).

Entendemos que, nesse trecho, há uma representação de língua/linguagem “vista como uma realidade extremamente complexa e multiface” (FARACO, 2001, p. 8), pois, a partir do momento em que a professora relaciona de forma interdisciplinar o desenvolvimento da linguagem de seus alunos com a aquisição de outros tipos de conhecimento, há aí indícios de um entendimento de que “toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego - a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc. - está impregnada de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2010, p. 183).

Ao refletirmos sobre aspectos ligados à linguagem e à interdisciplinaridade, entendemos que essa última “pressupõe uma convergência, uma complementaridade, o que significa, de um lado, a transferência de conceitos teóricos e de metodologias e, de outro, a combinação de áreas” (FIORIN, 2008, p. 38). Ou seja, mesmo destacando que há uma **“especificidade dos conteúdos de cada matéria”** (TEXTO-COMENTÁRIO - 4ºP), a professora destaca um elemento de afilência entre eles: a linguagem. Sendo assim, “a linguagem é multiforme e heteróclita e, portanto, a interdisciplinaridade é da sua natureza” (FIORIN, 2008, p. 45).

Já no final do seus comentários, Conceição conclui trazendo uma reflexão a respeito da experiência de participar de uma pesquisa científica por meio do dispositivo da IAS.

Ser sujeito da pesquisa possibilitou apreender os detalhes do trabalho, a rotina da sala de aula, a vivência com as crianças, a beleza e desafios do processo de ensino-aprendizagem e a incapacidade de mensurar o que cabe e/ou o que não cabe numa instrução ao sócia. (TEXTO-COMENTÁRIO - 5ºP)

Portanto, a professora destacou as possibilidades de analisar os detalhes de seu trabalho, ligados ao cotidiano docente, à relação com os alunos e ao

processo de ensino-aprendizagem. Ao citar, repetidas vezes, os alunos como seres constitutivos de sua atividade docente, a professora reforça as características alteritárias da docência, pois o outro - nesse caso, os alunos - se constitui como elemento de referência para a professora construir sua rotina de trabalho e suas estratégias de ensino.

Dessa forma, a *alteridade* se faz presente no revelar-se no outro ou na percepção de que o outro está em mim, pois ser significa ser para um outro e, por meio do outro, ser para si.

8.2.5 Análise da roda de conversa/retorno ao coletivo²¹

Na manhã de 26 de outubro de 2023, foi realizado um encontro com o grupo de professores de Língua Portuguesa dos anos iniciais, incluindo a professora Conceição. A proposta do encontro era a realização de uma roda de conversa cujo objetivo era refletir a respeito do ensino de língua materna e analisar, por meios discursivos, as representações de ensino de língua/linguagem daquele coletivo de professores.

O coletivo foi formado por 04 professores de diferentes séries escolares. A roda de conversa ocorreu na sala de atendimento educacional especializado e teve duração total de 52 minutos, sem interrupções externas ou ruídos.

Para Souza-e-Silva (2004), os coletivos de professores exercem um papel decisivo, variando conforme seja “mais ou menos estruturado, oficial ou oficioso, permanente ou ocasional” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 91). Esses grupos de pertença, são

suporte a investimentos subjetivos constantes para responder àquilo que as prescrições não dizem e para fazer o melhor na zona de incerteza; esse engajamento pessoal é tanto mais forte quanto mais ele for sustentado por um coletivo de trabalho (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 91).

Inicialmente, a pesquisadora explicou para o restante do grupo do que se trata a pesquisa e qual a definição e os objetivos da IAS. A professora Conceição detalhou, de forma mais específica, como ocorreu a IAS da qual participou.

²¹ As transcrições dos diálogos produzidos no decorrer da roda de conversa estão no apêndice C.

2 C - **eu** expliquei minha rotina de sala de aula é++ como **eu** chego, dou bom dia, passo visto nas atividades, apresento a agenda, o que teremos de conteúdo naquele dia, o que **eles** vão aprender + para que **ela** possa fazer o que **eu** faço, sem que não percebam que não sou **eu** né + tentar agir o mais próximo possível + mostrei o que foi planejado para as aulas daquela semana é ++

Já em sua fala inicial, Conceição explica de forma bem objetiva qual o comando das IAS ao qual ela deveria responder, tratando de sua rotina de trabalho e as ações mais típicas de sua atividade.

QUADRO 8 - Comparativo inicial da IAS e roda de conversa

DURANTE A IAS	DURANTE A RODA DE CONVERSA
<p><i>primeira coisa que sempre faço e que você também vai fazer é o seguinte + Tu vai chegar na sala e vai pedir pros alunos se sentarem nas filas e se organizarem e vai pedir pra que eles abram os cadernos na atividade do dia anterior que foi pra casa + pra que tu dê o visto no caderno né + pra ver quem fez e quem não fez e aqueles que não fizeram tu vai mandar um recadinho na agenda pros pais ficarem cientes que ele não fez</i></p>	<p><i>eu expliquei minha rotina de sala de aula é++ como eu chego, dou bom dia, passo visto nas atividades, apresento a agenda, o que teremos de conteúdo naquele dia, o que eles vão aprender + para que ela possa fazer o que eu faço, sem que não percebam que não sou eu né + tentar agir o mais próximo possível</i></p>

FONTE: Elaborado pela autora

De acordo com Bulea e Bronckart (2010), durante a IAS, o trabalho é descrito de forma bastante detalhada, retomando, dentre outras peculiaridades, os modos de comportamento, as relações com os pares e com a hierarquia. Portanto, em uma análise comparativa entre o que foi dito pela professora no início da IAS e o que foi retomado durante a roda de conversa, percebemos que Conceição compreendeu a importância de relatar hábitos peculiares de sua prática, com orientações detalhadas a respeito da forma como ela conduz seu trabalho. Portanto, ao retomar o que foi dito do dia da IAS, ela utiliza a expressão “minha rotina” que podemos relacionar à expressão “coisa que sempre faço”.

O hábito representativo escolhido pela professora que surgiu nos dois momentos (IAS e retomada da IAS) foi a prática de conferir, no início da aula, a atividade de casa da aula anterior, *passando o visto nas atividades/nos cadernos*.

Em seguida, a professora reafirma a orientação da IAS para que os alunos não percebam a substituição pelo sósia, destacando a importância de que se siga as orientações a respeito da rotina para que *não percebam que não sou eu né + tentar agir o mais próximo possível.*

Posteriormente, a pesquisadora aponta o primeiro ponto mais direcionado da roda de conversa: os questionamentos a serem feitos aos alunos no decorrer da aula. Esse tema surgiu a partir das orientações feitas pela professora durante a IAS, nas quais os questionamentos aos alunos sempre se faziam presentes, como um aspecto constitutivo da identidade docente da professora Conceição. Sendo assim, a pesquisadora questiona os professores do coletivo de trabalho a respeito dessa abordagem característica da prática docente da Conceição.

*3 P - [...] entendemos que quando ela fala isso diversas vezes destaca como esses questionamentos são importantes de existirem na aula de português do 5º ano de acordo com o que ela demonstrou praticar [...] eu queria ouvir de vocês, **de que forma vocês analisam ou de que forma vocês realizam ou não essas abordagens apresentadas pela professora Conceição [...]***

As práticas de ensino de LP e as abordagens convergentes ou divergentes entre os membros do coletivo serão detalhadas no tópico a seguir.

8.2.5.1 Sobre as práticas e o ensino de LP nos anos iniciais

A partir dessa mediação da pesquisadora, os professores iniciaram uma reflexão a respeito das abordagens realizadas em cada série escolar, destacando o que seria possível e o que seria inviável em suas aulas de LP. Dessa forma, o turno de fala é iniciado pela professora P3, responsável pela turma do 3º ano.

4 P3 - [...] eu percebi um protagonismo do aluno nessa aula né, não só o professor como o centro mas acima dele estão os alunos + então eu percebi que nas aulas dela de fato os alunos vivenciam um tipo de metodologia ativa, o que eu estou procurando também colocar com o 3º ano porque eu acho extremamente importante e eles também se sentem valorizados né + quando a gente vê que antigamente essa metodologia não existia tanto né + era algo mais tradicional na qual o professor estaria lá, daria sua aula né [...]

Em sua fala, a professora P3 evidencia, valorando positivamente, a participação ativa dos alunos por meio dos questionamentos que ocorrem no decorrer da aula da Conceição. Essa perspectiva mais participativa dos alunos parece se tornar “um estilo de ensino, ‘macetes’ da profissão e até mesmo traços da personalidade profissional que se manifestam através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2010, p. 49).

Dessa forma, a análise feita pela professora P3 traz possibilidades de transformação de sua prática, por meio da mobilização de seus saberes ligados à experiência e ao seu cotidiano docente. Tardif (2010) denomina esses *saberes experienciais* como aqueles que “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 39). Portanto, a partir da experiência relatada por Conceição, P3 passou a validá-la e analisar sua própria atividade docente.

Durante a IAS e no texto-comentário produzido posteriormente, a professora Conceição pontuou de forma enfática a dificuldade que encontrava com relação ao desempenho leitor da turma e ao fato de alguns alunos do 5º ano ainda não estarem alfabetizados. Dessa forma, essa foi uma das temáticas que orientaram o debate durante a roda de conversa com o coletivo: a presença de práticas de leitura nos anos iniciais e as estratégias de dinamização para essas leituras.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), os eixos são correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica. Dentre esses quatro eixos, percebemos que todos os professores participantes da roda de conversa deram destaque ao eixo da *leitura*, tornando-a presente em todas as aulas e práticas que descreviam.

O professor P2, regente do 2º ano, aborda as práticas de leitura como constitutivas de suas aulas de LP. Após as ações organizacionais e rotineiras do início de suas aulas, como realizar a chamada, copiar a agenda e apresentar atividades do dia, o professor parte para a apresentação de uma abordagem inicial da leitura, com questionamentos a respeito do tema do texto a ser lido.

10 P2 - [...] coloco a mensagem da manhã geralmente relacionada com o que eu vou fazer no dia, como por exemplo “você sabem o que é uma fábula?” né + e aí perguntinha também voltada para alfabetização né +

*porque eles ainda estão nesse processo + depois disso vou apresentar uma história que a gente vai ler né + então pergunto a eles se animais falam, se já viram animais falando aí certamente eles vão trazer algo da vivência deles + “eu já vi videozinho de cachorro falando” + aí a gente vai perguntando “na vida real, a gente ouve isso?” e aí **essas perguntas são importantes para trazer eles à curiosidade sobre o tema + porque se você chegar só com o texto, só com a leitura, por mais que seja uma leitura interativa, não vai trazer a atenção.***

Observamos que a primeira pergunta de preparação para a leitura realizada pelo professor é “você sabem o que é uma fábula?”. Ou seja, o professor busca questionar a turma a respeito dos conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo *fábula*. Em seguida, o professor diz que realiza uma “perguntinha também voltada para alfabetização”.

Entendemos que esse último tipo de questionamento a qual o professor se refere, seja a respeito de aspectos voltados para a decodificação, no nível da palavra. Em seguida, o professor parte para uma apresentação do enredo, seguindo com perguntas diretas aos alunos, com a finalidade de despertar o interesse para a leitura e proporcionar uma interação comunicativa entre os alunos, dos alunos com o professor e de todos com o texto.

Portanto, para o professor P2, os questionamentos são indispensáveis nas aulas de LP, sobretudo nas aulas de leitura pois, de acordo com ele, “*essas perguntas são importantes para trazer eles à curiosidade sobre o tema + porque se você chegar só com o texto, só com a leitura, por mais que seja uma leitura interativa, não vai trazer a atenção.*”

A partir dos aspectos apresentados pelo professor, notamos uma forte identidade com a rotina detalhada por Conceição na IAS, também orientada por questionamentos aos alunos, o que evidencia uma representação das aulas de LP com aulas fundamentalmente *dialogadas*.

*10 P2 - [...] a partir do momento que eu consigo trazer o interesse deles para aquilo que a gente vai trabalhar, aí a gente parte para a parte que vamos **dialogar** sobre o texto que a gente vai ler + às vezes a gente faz uma leitura compartilhada, interativa, dependendo da necessidade e do poder de compreensão deles + que às vezes até mesmo o vocabulário é um pouco limitado, seja no ambiente familiar, seja no ambiente no qual estão, dependendo do texto trabalhado alguns vão apresentar dificuldade, aí é até bom que eu já trabalho questão do vocabulário também ++ então + vou analisar um texto, a fábula lá do ratinho da cidade e ratinho do campo né + e aí a gente **conversa, dialoga** sobre as diferenças entre o campo e a cidade*

Essa ênfase que o professor P2 e a professora Conceição dão a ações dialógicas no direcionamento de suas aulas, nos faz refletir a respeito da própria construção identitária do professor e dos alunos. Nesse tipo de interação,

o educador, ao atuar como locutor, constrói com a linguagem verbal e não verbal um projeto de produção de sentido que o identifica como educador, tipificando, simultaneamente, do ponto de vista do educador, a identidade do educando, o que significa dizer que o educador e o educando, assim constituídos, constituem-se a partir da mediação de um *projeto de linguagem*. (FERNANDES; CARVALHO; CAMPOS, 2012, p. 100).

Ou seja, por meio dessa mediação baseada em questionamentos, as relações e as identidades vão se construindo dialogicamente. A figura docente enquanto orientadora nesse processo de ensino-aprendizagem, vai por meios linguageiros, possibilitando uma gradual autonomia desse aluno.

A partir da fala do professor P2, **“a gente vai gerando diálogos e através do diálogo eu vou trabalhar a compreensão”**, observamos que com o desenvolvimento dessas práticas mais dialógicas, o aluno vai conseguindo superar algumas as dificuldades e realizando “aquelas tarefas que antes só seriam possíveis pelo discurso da dependência instituída na relação com o educador” (FERNANDES; CARVALHO; CAMPOS, 2012, p. 103) e começa a manifestar um “efeito discursivo da independência”, com cada vez mais autonomia, de acordo com o nível de aprendizagem no qual se encontre.

Ao apontar uma reflexão a respeito da identidade dos alunos e da importância de trazer para o centro das aulas de LP as vozes dos estudantes, a professora P3 destaca novamente a importância do diálogo entre os professores e os alunos nessa construção de elos de aprendizagem e convivência.

*4 P3 - [...] acho extremamente importante essa coisa das perguntas, a gente tem que questionar o porquê né + e a gente também traz a **história da comunidade para dentro da escola**, acho extremamente importante a gente dá um **conteúdo elencando com a realidade dos alunos** + qual a realidade deles? e da comunidade? trazer elementos da comunidade, **elementos externos para dentro da escola** é importante e eles se interessam cada vez mais né*

Em sua análise, a professora P3 relaciona a abordagem de conhecimentos ligados à realidade dos alunos com a melhora no índice de interesse da turma pelas aulas. De acordo com Érnica (2004), esse acolhimento ativo dos

universos culturais da turma e a permissão da verbalização das implicações subjetivas e socioculturais dos aprendizados é um dos contextos necessários para que o ensino e a aprendizagem permitam a realização das possibilidades de desenvolvimento dos alunos. Para o autor, essa abertura para o diálogo do ensino com as culturas juvenis possibilita que os estudantes se vejam e sejam reconhecidos pelos outros como “grupos de identidade e que têm valores, modos de compreender a si e o mundo e modos de proceder próprios, partilhados pelos seus membros” (ÉRNICA, 2004, p. 126).

Ainda partindo dessa representação do ensino ligada a uma “criação e organização de um ambiente crivado por diferenças culturais e desigualdades político-econômicas” (ÉRNICA, 2004, p. 127), a professora Conceição traz para a reflexão coletiva uma experiência vivenciada que a deixou surpresa e comovida, com uma realidade vivenciada por grande parte da turma que ela não esperava ser tão habitual.

*7 C - [...] e numa fala em sala de aula a gente fica sabendo de coisas que às vezes até chocam ++ quando a gente voltou da pandemia, nas aulas presenciais, estávamos realizando a leitura de um texto de falava sobre sistema prisional, sobre presos né + aí eu perguntei “você conhece alguém que já foi preso?” ++ quase a sala inteira levantou a mão + isso me chocou muito porque eu não esperava + “tia, meu irmão foi preso” + “meu pai”, “meu padrasto” + isso para mim foi muito chocante + a gente vai chamar para que eles participem, apresentem as vivências deles, mas às vezes não estamos nem preparados para isso + “tia, meu irmão foi preso”, “ah ele roubou”, “meu pai tá preso, só minha mãe me sustenta” + **em um questionamento você conhece uma realidade que não conhecia** + claro que a gente pergunta esperando que um ou outro levante a mão + mas a maior parte da turma? eu realmente fiquei chocada.*

Ao refletir a respeito da realização frequente de questionamentos na rotina de suas aulas, Conceição manifesta um exemplo de uma prática dialógica que permitiu acessar a realidade de grande parte de seus alunos, a partir de uma reflexão sobre a temática de um texto a ser lido pela turma na aula de LP. Analisar essa rede discursiva e de vínculos sociais nos permite compreender os contextos do trabalho docente, inserido em uma realidade desigual e plural. Esse acolhimento, por meio da linguagem, às realidades diversas - e às vezes perversas - é sinal de rompimento com “a institucionalização do discurso desumanizador e com a reprodução acrítica de modelos e prescrições que abstraem os conflitos presentes no trabalho real” (ÉRNICA, 2004, p. 128).

Na descrição apresentada pela professora, ela evoca a voz de seus alunos por meio do discurso citado direto: “tia, meu irmão foi preso” / “meu pai” / “meu padrasto” / “ah ele roubou” / “meu pai tá preso, só minha mãe me sustenta”. Na análise da atividade linguageira de reconstrução e interpretação da atividade de trabalho docente, a essência do discurso permanece palpável por meio do uso do discurso direto citado (VOLOCHINOV, 2017). Dessa forma, a professora parece querer trazer uma realidade concreta, apresentando diretamente as vozes de seus alunos, como forma de dar credibilidade à situação descrita.

Em seguida, no desenvolvimento da roda de conversa, a professora do 1º ano iniciou sua fala a respeito de atividade como professora de LP dos anos iniciais, sobretudo ao ser questionada a respeito do uso do texto na fase inicial de alfabetização.

*14 P1 - Você vai utilizar o texto + ele sempre vem com o apoio das imagens né + então você primeiro observa a imagem, as crianças vão observar a imagem + a gente vai falando “o que tem aí? O que está acontecendo?” né + aí eles vão dizendo, eles têm muita imaginação né + eles dizem até coisas que não têm lá + aí você pára e ++ já é para pegar o foco no texto + “mas aí isso que você está falando está aí nessa imagem?” + **aquela interação em torno da leitura da imagem primeiro** + aí depois eu vou + eu leio, eu sou a leitora do texto para eles, e aí eles têm lá na frente deles o texto também, no livrinho*

A BNCC orienta que durante os dois primeiros anos do ensino fundamental, a as práticas pedagógicas devem ter como foco a *alfabetização*, a fim de garantir “amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2017, p. 59).

Ao refletir sobre o uso do texto nas aulas de LP no 1º ano, a professora P1 destaca a constante presença da leitura de imagens como estratégia inicial para leitura do texto escrito nessa fase do processo de alfabetização. Essa fala da professora dialoga com as prescrições contidas nos últimos documentos oficiais norteadores.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento

(filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p. 72)

A BNCC apresenta uma perspectiva do eixo leitura concebendo a multisssemiose dos textos, que vai além da linguagem verbal e se apropria também da linguagem visual. Mesmo não estando utilizando em sua aula um gênero digital, a professora aponta para a importância dessa abordagem em uma aula de LP com foco no desenvolvimento leitor.

Quanto às estratégias e procedimentos de leitura e às habilidades a serem desenvolvidas nos anos iniciais, o documento ainda destaca a importância de o professor levar os alunos a desenvolverem hipóteses em relação ao texto que vai ler. Na fala da professora P1, há um direcionamento desse levantamento de hipóteses a partir da observação e análise das imagens pelos alunos: “ **aquela interação em torno da leitura da imagem primeiro** + aí depois eu vou + eu leio, eu sou a leitora do texto para eles”. A partir da leitura de imagens feita pelos alunos, e desse engajamento por meio do texto imagético, a professora parte para a leitura do texto verbal.

14 P1 - [...] + o material didático também têm muitos cartazes, aí a gente coloca também o texto grande lá + aí eu leio o texto para eles, **eles já sabem que tem a ver com imagem** + aí a gente vai introduzindo alfabeto, som das letras + então “vamos achar, toda vez que você ver a letrinha tal você circula” + então tudo lá dentro do texto, depois de lido + podemos numerar o texto + tem muita coisa para fazer + dividirem para entender espaçamento, noção da palavra, onde começa e onde termina + tudo que se aprende na alfabetização é utilizando o texto + a quantidade de linhas do texto

Por meio da participação da professora do 1º ano na roda de conversa, podemos perceber que há uma representação da aula de LP com ênfase quanto à presença do texto como elemento constitutivo dessa disciplina, mesmo os alunos ainda estando na fase inicial de alfabetização. Ou seja, por meio do texto, após a leitura realizada em voz alta pela professora, ela parte para um estudo da estrutura textual, como letras, palavras, linhas e espaçamento.

Essa compreensão das microestruturas do texto, como o espaçamento e segmentação das palavras, não é vazia de sentido, pois faz parte de sua semântica, sua sintaxe, pois “muitos fatores determinam os espaços entre as palavras, estas

entidades linguísticas tão polimórficas e polifônicas, permitindo variadas formas de relação” (GOULART, 2015, p. 499).

Ao afirmar que está “**tudo lá dentro do texto**”, a professora apresenta um entendimento de que se parte do texto para depois se debruçar no entendimento de suas microestruturas. Portanto, entendemos que a professora destaca “a palavra, o texto, primeiramente na direção exterioridade-interioridade, priorizando a produção do discurso e não a língua, a constituição do sistema” (GOULART, 2015, p. 500).

Apesar de tratar de aspectos ligados ao entendimento dos códigos linguísticos, a professora parte da interação e do texto materializado por meio da leitura realizada em voz alta por ela. Sendo assim, ela propõe uma aproximação dos alunos com as microestruturas da língua, por meio de uma prática de linguagem inserida num contexto e em situações concretas.

Entendemos que a língua deve ser apresentada nessa fase de aprendizagem não em seu sistema abstrato, mas, por meio do discurso, já que “nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana” (BAKHTIN, 2017, p. 181).

De acordo com a TDD, a língua não é constituída por um sistema abstrato de formas e estruturas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção. A língua é fenômeno social, e a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. (VOLOCHINOV, 2017).

Ao evocar a presença do texto em suas aulas, nos parece que a professora evidencia uma representação do ensino de LP ligada ao diálogo e à interação verbal. Para Bakhtin (2003), um texto implica no mínimo dois sujeitos, um eu e o seu outro, inseridos em uma rede dialógica. Portanto, na fase de alfabetização, ao entrar de forma mais direcionada nesse mundo da escrita, a professora propõe, por meio da presença do texto, um entendimento, por exemplo, a respeito das vozes discursivas e da alteridade (relação eu-outro).

São vozes a serem postas em diálogo, vozes que compelem disposição à escuta, isto é, à escuta interessada, não indiferente. O sujeito que escreve não entra nesse espaço, mudo, mas na sua singularidade, na sua alteridade como outro do outro, inscreve— como ser no

mundo—, sua palavra ou contrapalavra, sem escapatórias. (BERTOLOTTO; GIOVANI, 2023 ,p. 8749).

Ainda durante sua reflexão na roda de conversa com o coletivo, a professora P1 nos apresenta um relato a respeito da presença dos gêneros neste trabalho com o texto durante suas aulas de LP, relatando algumas aulas nas quais realizou leituras e estudos a respeito do gênero anúncio classificado.

*16 P1 - [...] **texto classificado e o poético** + não era um classificado de verdade era bem assim + “uma casa encantada na torre da mais alta montanha” [...] aí você vai enumerar o texto + vai falar que aquela linhazinha ali é um versinho + vai dizer “ai, aquela palavra rimou com essa” + entendeu? + eles gostam da rima + a gente trabalha rima, verso, palavra inicial, palavra final, tudo no sentido mesmo da ++ mas sempre apoiada no texto ++ comecei semana passada, então essa semana eles estão entendendo tudo + agora a gente vai entrar no **anúncio real, de verdade** + vou apresentar para eles alguns anúncios + só que estou achando assim, é +++ estranho, **apresentar anúncio de jornal porque eles não têm né ++ aí andei olhando na OLX e eles já falaram “ah, minha mãe fez”, “meu pai anunciou não sei o que”, sabe + aí fica melhor.***

A professora do 1º ano inicia seu relato destacando que iniciou as leituras de anúncios classificados a partir do anúncio poético. Após a realização de uma leitura em voz alta do texto, a professora parte para uma análise voltada à estrutura do gênero: versos, rimas, palavra inicial/final. Inicialmente, tendemos a conceber uma representação do ensino de gêneros limitada aos aspectos estruturais. Porém, no decorrer de sua fala, a professora nos traz outra perspectiva com relação a sua concepção de estudo dos gêneros em sala de aula.

No trecho “*comecei semana passada, então essa semana eles estão entendendo tudo + agora a gente vai entrar no **anúncio real, de verdade***”, a professora aponta que escolheu iniciar a aprendizagem do gênero anúncio com o apelo lúdico do classificado poético para, em seguida, partir para um anúncio classificado real.

No dia em que realizamos a roda de conversa, notamos que a sequência de aulas voltada para o gênero anúncio ainda estava em andamento. No trecho “*só que estou achando assim, é +++ estranho, **apresentar anúncio de jornal porque eles não têm né ++ aí andei olhando na OLX e eles já falaram ‘ah, minha mãe fez’, ‘meu pai anunciou não sei o que’, sabe + aí fica melhor***”, a professora demonstra uma análise realizada sobre sua atividade em andamento.

A partir do que se concebe como ensino de LP com abordagem enunciativa e dialógica, as aulas que ensejam abordar aspectos relacionados aos

gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 67).

Ou seja, durante as aulas ela notou que levar os anúncios classificados de jornal não seria produtivo, já que os alunos, e a sociedade como um todo, não utilizam mais esse tipo de gênero discursivo para anunciar produtos. A partir desse entendimento crítico a respeito do que ela havia planejado inicialmente, a professora realiza uma retomada de seu *trabalho planejado* realizado anteriormente, ou seja, uma *autoprescrição* (BARROS, 2013) e reconstrói a rota a ser tomada a partir dali.

Dessa forma, a professora P1 traz as vozes dos alunos, em forma de discurso citado direto, quando compartilha com o coletivo a solução encontrada para aquela realidade posta, e relata que passou a levar, no lugar do anúncio de jornal, anúncios da OLX, aplicativo de vendas pela internet. Com as falas dos alunos, **“ah, minha mãe fez” / “meu pai anunciou não sei o que”**, a professora deixa claro que os alunos passaram a reconhecer o gênero anúncio, ao modificar o seu suporte e meio de circulação.

Os anúncios a serem lidos pela turma, a partir de então se (re)configuram como uma prática social inserida em uma determinada esfera da comunicação humana, sendo que esse “repertório de gêneros do discurso vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997, p. 279). E dessa forma, quando os alunos se apropriam do texto por meio de práticas discursivas, atuam nele e passam a desenvolver uma atitude responsiva ativa, eles manifestam para si o estatuto de leitor.

8.5.2.2 Sobre práticas dialógicas entre o coletivo de trabalho e formação docente

O último tema gerador de debates na roda de conversa foi quanto à prática de escuta entre pares, ou seja, a ocorrência (ou não) de práticas dialógicas na rotina de trabalho docente, seja em formações, reuniões, planejamentos coletivos etc, nas quais haja momentos de fala e escuta ativa do professor como um expert da

atividade que ele realiza. Defendemos que as pesquisas voltadas ao ensino devem “se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho” (TARDIF, 2010, p. 230).

Entendemos que o diálogo entre pares e a possibilidade de trocas dialógicas frequentes entre o coletivo de trabalho pode ter uma forte influência na realização da atividade, sendo o diálogo “uma ação sobre a ação que transforma a experiência vivida em meio de viver outra experiência” (CLOT, 2006, p. 140).

A professora P1 apresenta uma avaliação bem sucinta e comparativa com relação às formações das quais participa: do PAIC (promovida em parceria com a Secretaria Estadual de Educação); da SME (formação interna desenvolvida pela própria Secretaria de Educação de Fortaleza) e da editora (promovida em parceria pela editora que desenvolve parte do material didático utilizado).

18 P1 - Nas formações eu participei do PAIC, que eu gosto bastante, e da SME que já é mais conteudista mesmo, expositiva. Já da editora são bem legais, há momentos de troca sobre o que deu certo fazer, joguinhos, metodologias, recursos utilizados + vivências que eu não sei muito, então aprendo bastante + o momento da fala fica um pouco chato, mas quando há interação é muito bom

É interessante o aspecto destacado pela professora no final do seu turno de fala quando ela diz que “o momento da **fala** fica um pouco chato, mas quando há **interação** é muito bom”. Ela diferencia e coloca em pólos opostos dois termos que poderiam ser sinônimos: fala e interação. Para a professora P1, durante as formações das quais participam os coletivos de professores de uma mesma área e série, os momentos de fala são considerados chatos, porém os momentos de interação são avaliados positivamente.

Nesse momento da roda de conversa, a professora Conceição realiza uma observação de forma a complementar a fala da professora P1:

19 C - Eu acho que o que predomina é uma escuta esperando terminar e não uma escuta ativa para que a gente possa resolver os nossos problemas ou sugestões. O que há realmente é deixar falar aí vira o muro das lamentações né + eu sei que a gente precisa desabafar em algum momento porque nossa prática é muito difícil né + e às vezes o único momento que o professor tem para falar é ali no momento da formação, mas eu não vejo essa acolhida efetiva, por exemplo, na escola

Ao complementar a observação feita pela professor P1, Conceição destaca que essa fala muitas vezes não é positiva, pois não possui desdobramentos, limitando-se a lamentos com fim em si mesmos. Mesmo inseridos em momentos formativos, não há uma repercussão positiva quanto ao desenvolvimento do trabalho docente.

Em sua colocação, a professora destaca a importância da *responsividade* nas trocas dialógicas, sendo o diálogo um ato bilateral, no qual os todos os interlocutores têm responsabilidade sobre sua construção.

Toda palavra serve de expressão ao 'um' em relação ao 'outro'. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu e o outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (VOLOCHINOV, 2017, P. 205)

Ainda de acordo com a TDD, “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)” (BAKHTIN, 1997, p. 272). Ou seja, quando a professora Conceição afirma haver uma ausência de uma “escuta ativa”, ela busca não somente “ser ouvida”, mas que o outro apresente respostas, posicionamentos em relação ao seu discurso. Mesmo que se coloque por meio do silêncio, essa *compreensão ativa responsiva* não é percebida pela professora, que se coloca insatisfeita com essa ausência.

19 C - [...] eu não vejo essa acolhida efetiva, por exemplo, na escola + eu vejo mais como uma escuta de ouvido de mercador + na realidade eu não me vejo assim com um apoio efetivo para poder realizar as intervenções necessárias ++ **mas quando têm os colegas, às vezes até na hora do lanche, no intervalo, a gente troca e esses são os momentos que realmente fazem a diferença** + “Ah, o que você está fazendo na sua sala? Estou fazendo uma coisa bacana que vi na formação e está sendo ótima”, “Ah, que legal, acho que vou tentar fazer” + então, assim, às vezes até em momentos informais nos quais a gente devia até estar descansando, a gente tá ali trocando ++ professor é um negócio que não desliga, né + a gente vai trocando ali, e vai funcionando, mas às vezes nem é intencional ++ mas quando quem efetivamente deveria estar escutando nossas necessidades, não é uma escuta efetiva né ++ eu sinto desse jeito + acho que a gente troca muito mais com os pares né...

A professora Conceição segue sua análise quanto aos momentos de diálogo e escuta no ambiente de trabalho e exalta as interações discursivas entre os pares, ou seja, entre professores, mesmo em ambientes não oficiais de formação, como a hora do intervalo. Ao realizar uma análise crítica com relação a outros trabalhadores da escola, como membros da gestão, por exemplo, a professora aponta que não há uma acolhida de suas falas, nem um apoio efetivo quanto às intervenções que precisam ser realizadas.

Nessa oportunidade destacada pela professora no trecho **“quando têm os colegas, às vezes até na hora do lanche, no intervalo, a gente troca e esses são os momentos que realmente fazem a diferença”**, percebemos que não é um momento formativo como concebido formalmente, mas uma brecha para a formação entre pares. Clot (2006) destaca que

é no espaço em que o sujeito ou o coletivo se encontram mais livres, escapando daquilo que os aprisiona, que a organização do trabalho vai buscar reconquistar, se possível ampliando ainda seus princípios ou, se necessário, ao preço de modificações substanciais (CLOT, 2006, p. 62).

Ou seja, a professora Conceição inicialmente afirma não haver uma escuta efetiva, portanto cita a ausência de espaços dialógicos no trabalho, mas em seguida aponta a importância das trocas entre os pares, sobretudo em momentos em que estão mais “livres”, como no intervalo, quando de forma espontânea se fortalecem enquanto coletivo e criam expedientes formativos informais entre os pares. Há, portanto, uma escuta ativa e uma compreensão ativa responsiva, visto que “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente (...) é opor à palavra do outro uma contrapalavra” (VOLOCHINOV, 2017, p. 137).

Por meio das interações discursivas nos coletivos de trabalho, os professores apresentam suas experiências, “constroem o acervo representacional do seu coletivo de trabalho, conferem capital simbólico para validar ou invalidar tomadas de posicionamentos em relação aos pares, à hierarquia, à organização institucional, à prescrição etc” (RIBEIRO; LOUSADA, 2018, p. 44)

Destacamos também que Conceição inicia sua fala em primeira pessoa, mas na maior parte do tempo fala em do coletivo de professores, utilizando o termo “a gente”: **“a gente troca”**; **“a gente devia até estar descansando, a gente tá ali**

trocando”; **“a gente vai trocando ali**”; **“a gente troca muito mais com os pares”**. Para Clot (2010), “essa voz que diz ‘a gente’ no discurso do ‘eu’, fala pelas maneiras de fazer comum no coletivo” (CLOT, 2010, p. 254), ou seja,

é o ofício que fala: se entendemos por ofício não só as competências técnicas do sujeito, mas o interlocutor coletivo, garantia da atividade individual. Aliás, o conceito de gênero profissional visa analisar este aspecto: as maneiras de focalizar as coisas e as pessoas estabilizadas, pelo menos, temporariamente, em determinado meio de trabalho (CLOT, 2010, p. 254).

O uso do termo “a gente” evoca a voz do *métier*, na qual “podem ser encontradas as soluções e as maneiras de fazer do professor para manter a eficácia e sobreviver frente aos impedimentos de sua situação de trabalho” (MODOLO; MUNIZ-OLIVEIRA, 2020, p. 404), pois propaga os gêneros de atividade de um dado coletivo de trabalho.

A professora Conceição realiza uma análise comparativa das interações em momentos formais de formação, entre sua hierarquia imediata e entre seus pares. Há, na fala da professora, um sentido de expectativa não atingida por parte dessas duas primeiras interações consideradas mais oficiais (formações promovidas pela instituição na qual trabalha e encontros/reuniões com a gestão da escola). Visto que, mesmo havendo uma fala da parte dela, não há uma escuta efetiva das situações trazidas. Em contraponto, entre seus pares, há escuta, troca e até formação profissional, vista que dessas construções dialógicas há trocas de experiências, como ela destaca ao citar o discurso dos professores: **“Ah, o que você está fazendo na sua sala? Estou fazendo uma coisa bacana que vi na formação e está sendo ótima”**, **“Ah, que legal, acho que vou tentar fazer”**.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção, traçaremos as considerações finais, retomando nossos objetivos e questões que nortearam nossa pesquisa. Traremos algumas das principais discussões feitas durante o desenvolvimento de nosso trabalho, bem como direcionaremos possíveis aplicações e desdobramentos para o desenvolvimento de novos estudos.

Nosso objeto de pesquisa surgiu a partir de algumas reflexões sobre práticas pedagógicas e a relação que há entre concepções e ações docentes. Em meio a tantas influências – formação inicial, continuada e acadêmica, experiência docente, materiais didáticos utilizados, prescrições e documentos oficiais norteadores – buscamos compreender de que forma o professor de LP dos anos iniciais estrutura e estabelece entendimentos, concepções e conceitos fundamentais relacionados à sua área de conhecimento, e de que forma direcionam essas concepções na prática docente ao realizar escolhas metodológicas e didáticas.

Esta pesquisa teve como *objetivo geral* analisar, a partir do discurso docente, as representações de ensino de língua/linguagem de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, buscamos abordar as possibilidades do dispositivo metodológico da IAS para a reflexão e para a transformação de práticas docentes.

A partir do objetivo geral, projetamos os seguintes *objetivos específicos*:
1. Identificar as representações sociais de língua/linguagem apresentadas por professores de LP dos anos iniciais; 2. Compreender de que forma a atividade linguageira do professor mobiliza/atualiza suas concepções e suas escolhas didáticas; 3. Relacionar a representação social de língua/linguagem e o objeto de ensino das aulas de LP nos anos iniciais; 4. Comprovar o potencial da IAS como dispositivo de mobilização de representações sociais deflagradas pelo processo exotópico.

Como já detalhado no decorrer desta tese, para atingirmos estes objetivos, recorreremos a três diferentes, porém relacionados, pressupostos teóricos: a *Teoria Dialógica do Discurso* (BAKHTIN, 1997, 2010; SOBRAL, 2009; FARACO, 2017; FIORIN, 2018; RIBEIRO, 2010), a *Clínica da Atividade* (ODDONE; RE, BRIANTE, 1981; CLOT, 2006; 2007; 2010; 2021; AMIGUES, 2004; MACHADO, 2002; SOUZA-E-SILVA, 2004; LOUSADA, 2010; TARDIF, 2010) e a *Teoria das*

Representações Sociais (MOSCOVICI, 2005; 2012; JODELET, 2001; MARKOVA, 2006; 2017).

A partir desse aporte teórico-metodológico, realizamos uma (co)análise da atividade linguageira dos professores participantes da pesquisa, por meio de interações discursivas entre a pesquisadora e a professora Conceição, durante a realização da IAS e análise do texto-comentário produzido pela professora; e da roda de conversa realizada com o coletivo de trabalho, formado pelo grupo de professores de LP dos anos iniciais.

Com base nos objetivos apresentados anteriormente, propusemos quatro questões de pesquisa, às quais responderemos a seguir: **1. Quais são as RS de língua/linguagem apresentadas por professores de LP dos anos iniciais?**; **2. De que forma a atividade linguageira do professor mobiliza/atualiza suas concepções e suas escolhas didáticas?**; **3. Qual a relação estabelecida entre a RS de língua/linguagem e o objeto de ensino das aulas de LP?**; e **4. É possível que o processo exotópico da instrução ao sócia se torne um dispositivo de mobilização de representações sociais?**

Na (co)análise realizada na IAS, a professora Conceição mobilizou em seu discurso uma representação de ensino de língua/linguagem voltada para o enunciado concreto, como no trecho *“aí eles vão falar né, da experiência deles na escola, na rua”*. Essa experiência discursiva dos alunos está ligada às vivências sociais e às *esferas comunicativas* das práticas linguageiras, nas quais há apreciações valorativas, vozes sociais, seleção temática, intenções comunicativas, dentre outros aspectos constitutivos do projeto do dizer.

Percebemos também uma RS de língua/linguagem que leva em conta os espaços sociais relacionados às *esferas da atividade humana*, pois a professora apresenta indícios discursivos de uma representação de ensino com vistas a um “recorte sócio-histórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos” (SOBRAL, 2009, p.121). Inclusive, a professora demonstrou uma preocupação relacionada à dificuldade dos alunos de perceberem aspectos da língua mais voltados para o enunciado concreto, e destacou a importância de um ensino de língua portuguesa, já nos anos iniciais, que apresente a língua/linguagem em uma dimensão voltada para o discurso.

A professora elencou pelo menos quatro aspectos a serem analisados no decorrer da aula de leitura: aspectos estruturais do gênero (“linguagem verbal e não

verbal”); endereçamento discursivo (“para quem esse texto foi escrito”); contexto de produção/circulação discursiva/esferas da comunicação humana (“onde pode circular”); e aspectos axiológicos/valorativos (“*a vacinação será que é importante?*”).

Durante sua reflexão feita no texto-comentário, a professora esboçou uma RS de língua/linguagem “vista como uma realidade extremamente complexa e multiface” (FARACO, 2001, p. 8), ao apresentar um entendimento interdisciplinar do desenvolvimento da linguagem de seus alunos. Para a professora, o desempenho da linguagem estaria estreitamente relacionado com a aquisição de outros tipos de conhecimento, pois “toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego - a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc. - está impregnada de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2010, p. 183).

Os procedimentos metodológicos da nossa pesquisa, organizados em torno da IAS, desenvolveram um ambiente dialógico com a força do coletivo de trabalho. Dessa forma, pudemos observar uma ampliação de espaços de reflexão da atividade docente, pois esse direcionamento teórico-metodológico se orienta e se constrói por meio de processos de (co)análise da atividade docente, que possibilitam acessar aspectos peculiares desse gênero da atividade, podendo levar ao seu desenvolvimento e a possíveis caminhos de (trans)formação.

No decorrer do texto-comentário produzido pela professora, ela relatou as possibilidades de analisar, por meios discursivos, alguns pormenores de seu trabalho (cotidiano docente, relação com os alunos e o processo de ensino-aprendizagem). Em seu posicionamento, a professora reforçou o aspecto alteritário da docência, ao se reportar aos alunos como seres constitutivos de sua atividade, sendo os estudantes o ponto de referência para a construção da sua rotina de trabalho e suas estratégias de ensino.

Etapa final da produção do *corpus*, o retorno ao coletivo não tinha como objetivo buscar respostas, mas perceber, por meios dialógicos, diferentes maneiras de realizar o trabalho docente e quais as identidades e diferenças que poderíamos perceber naquele coletivo, sendo essa diversidade potencializadora da discussão. O aspecto de maior engajamento do coletivo foi relacionado à mediação de aula de LP baseada em questionamentos, na qual a figura vai, por meios linguageiros, possibilitando uma gradual autonomia dos alunos.

Outro ponto destacado pelo coletivo foi a potencialização das vozes dos estudantes durante as aulas de LP e a abordagem de conhecimentos ligados à

realidade dos alunos com a melhora no índice de interesse da turma pelas aulas. Compreendemos que analisar essa rede discursiva e de vínculos sociais nos permite compreender os contextos do trabalho docente, inserido em uma realidade desigual e plural.

Em uma reflexão a respeito da presença de espaços de diálogo na rotina de trabalho, os professores do coletivo destacaram que o diálogo entre pares e a possibilidade de trocas dialógicas frequentes entre os pares pode ter uma forte influência na realização da atividade. Porém, essa fala/escuta muitas vezes não é produtiva, pois não possui desdobramentos, limitando-se a lamentos com fim em si mesmos. O coletivo de professores destacou a importância da *responsividade* nas trocas dialógicas, sendo o diálogo um ato bilateral, no qual os todos os interlocutores têm responsabilidade sobre sua construção. Quando os professores apontam a ausência de uma “escuta ativa”, eles buscam não somente “serem ouvidos”, mas que o outro apresente respostas, posicionamentos em relação ao seu discurso.

Em contraponto, a *compreensão ativa responsiva* é percebida quando estão entre os pares, de forma não institucionalizada, mas bastante produtiva nas brechas de encontros, como por exemplo, nos intervalos das aulas, quando podem trocar experiências e práticas a serem evitadas ou replicadas.

Gostaríamos de destacar o dispositivo da IAS como possibilidade de acesso ao trabalho docente, por meio do discurso dos próprios trabalhadores, que numa movimentação exotópica e alteritária impulsiona relações subjetivas e intersubjetivas, levando à construção de uma análise reflexiva e dialógica sobre seu trabalho. Nessa possibilidade de expansão do seu “eu” (interior) e as vozes a ele relacionadas, para preencher o lugar de um “outro” (exterior), através desse exercício exotópico de falar sobre sua prática laboral, a partir de um olhar mais externo, colocando-se no lugar “do outro” (sósia), a professora realizou ponderações, a partir de análise e contemplações de seu trabalho, que reverberaram em sua prática e no coletivo de trabalho.

Acreditamos que nossa pesquisa pode trazer contribuições interessantes quanto aos estudos que buscam relacionar discurso e prática docente, bem como fortalecer a ocorrência sistemática de diálogos formativos, sobretudo para o fortalecimento do *métier* docente. Uma mudança de perspectiva que pode parecer simplista ou despreziosa, dar voz aos trabalhadores enquanto eles falam sobre suas escolhas, perspectivas e frustrações pode ser um itinerário formativo

proveitoso para quem quer vislumbrar momentos reflexivos e formativos que apresentem efetivos resultados. Futuras pesquisas podem se dedicar a formular e sistematizar como seria possível levar essa prática a se efetivar na rotina do trabalhador docente, de forma que a (auto)análise do discurso e o compartilhamento efetivo entre os membros do coletivo de trabalho poderia ocorrer e quais os possíveis efeitos dessa prática dialógica e formativa.

Talvez não haja mais espaço para formações, discursos e pesquisas limitadamente teóricos, que só vislumbram performar academicismos, tão distantes da realidade da educação básica. É inadiável uma relação produtiva e propositiva entre a escola e a universidade, na qual a primeira se coloque de forma autônoma e responsiva, e que os professores da educação básica sejam finalmente reconhecidos como os maiores *experts* da atividade que realizam.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. Tradução de Pedro H. Faria Campos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: Ab, 2000.
- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMd5p6drYRgQSn/> Acesso em: 10 de janeiro de 2023.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, Campinas, v.1, n. 1, p. 18-43, 2008.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eudal, 2004.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo, SP: Contexto, 2014.
- ANJOS, D. D. Habitus, gênero de discurso e gênero de atividade: construtos para compreender o trabalho docente. **Cadernos de psicologia social do trabalho**. v.18, n.1, São Paulo, 2015. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-3717201500010002&lng=pt&nrm=iso Acesso em: junho de 2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BARALDI, L. D. O método de instrução ao sócia como subsídio para intervenção e formação de professores no Circolo Italiano San Paolo: uma pesquisa exploratória. **Revista Italiano**, Rio de Janeiro, RJ, v. 12, n.1 – 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaitalianouerj/article/download/62090/38974> Acesso em: dezembro de 2023.
- BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L. P. de.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BARROS, E. M. D. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. **RBLA**, Belo Horizonte, MG, v. 13, n. 3, p. 741-769, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/KxabcX8dLgZHn7ysgFQ9CHMv/?lang=pt> Acesso em: 04 de abril de 2023.

BARROS, M. E. B.; PASSOS, E.; EIRADO, A. Psicologia e trabalho docente: intercessões com a clínica da atividade. **Psicologia & Sociedade**, 26 (n. spe.), 150-160, 2014.

BASTOS, R. L. **As vozes (re)veladoras das representações identitárias dos professores universitários do curso de letras inglês**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

BASTOS, R. L. G. **A sequência formativa como dispositivo dialógico para a formação continuada de professores na perspectiva da linguística aplicada**. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

BATISTA, L. E. A concepção de prática social por meio da apropriação de gêneros discursivos em documentos nacionais: dos PCN à BNCC. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 18, n. 3, 2018, p. 109 a 126. Disponível em <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1166> Acesso em 03 de janeiro de 2021.

BATISTA, M. A.; RABELO, L. Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. 1, p. 1-8, 2013. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77607> Acesso em: 03 de abril de 2023.

BASTOS, R. L. G.; RIBEIRO, P. B. A autoconfrontação como dispositivo metodológico para a formação continuada do professor. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 2, p. 165 - 178, maio/ago. 2019. Disponível em <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51634> Acesso em: 03 de março de 2021.

BASTOS, R. L. G.; RIBEIRO, P. B. Movimentos Exotópicos de Professores de um Curso de Letras Inglês Instaurados pelo Dispositivo Metodológico Autoconfrontação Simples. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 21, n. 50, 2020.

BAUMGÄRTNER, C. T. Ensino de língua portuguesa em perspectiva enunciativa e discursiva. In: BAUMGÄRTNER, C. T.; GEDOZ, S.; COSTAHÜBES, T. C. [Orgs.] **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

BAZERMAN, C.; PRIOR, P. A participação em mundos letrados emergentes: gênero, disciplinaridade, interdisciplinaridade. In: BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S; ASSIS, R. A. M., (orgs.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**. Ilhéus, BA. Editus, 2017.

BESSA, L. **Análise da atividade docente pelo método da instrução ao sócia: trabalhando a comunicação oral em língua inglesa no ensino médio**. (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. 190 p. Disponível em <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=89146> Acesso em: 10 de novembro de 2022

BEZERRA, P.. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018.

BERTOLOTTO, N.; GIOVANI, F. A criança em processo de alfabetização: quando a criança teoriza a vida vivida pela linguagem. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 8746- 8756, jan./mar, 2023 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/86766> Acesso em janeiro de 2024.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, Luiz P.(org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, p. 79-98, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96., 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais**, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf> Acesso em: 2 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRAIT, B. MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018.

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

BULEA, E.; BRONCKART, J. Les conditions d'exploitation et d'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. **Linguarum Arena**, Porto, v. 1, n. 1, p. 43-60, 2010. Disponível em:

<https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/4006> Acesso em: janeiro de 2024.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. IN: LOPES, L. P. M.. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo, Parábola, 2013.

CELANI, M. A. A. Prefácio. In: TELLES, J. (org.) **Formação inicial e continuada de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, p. 9-11, 2009.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf Acesso: 08 de maio de 2023.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. A Clínica da Atividade. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18-22, set./dez. 2017.

CLOT, Y. De Elton Mayo a Ivar Oddone: redescobrir a instrução ao sócio. Traduzido por Matilde Agero Batista, Maristela de Souza Pereira. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. 2021, vol.24, n.1, p. 135-151. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-3717202100010009&lng=pt&nrm=iso Acesso em: fevereiro de 2023.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Produção**, v. 14, n. 3, 2004, p. 27-34. Disponível em <https://www.scielo.br/j/prod/a/V76xtc8NmKqDWHd6sh7Jsmq/?lang=pt> Acesso em: 3 de abril de 2022.

DI FANTI, M. da G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas**, Juiz de Fora, v.7, p. 95-111, 2003. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25268> Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. In: **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel p. 105-130, 2004.

FARACO, C. A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. **D.E.L.T.A.**, V. 17, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/SrCrcmBNyJC8ZF9BSNrLTWP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: maio de 2022.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2017.

FARACO, C. A.. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo, SP: Contexto, 2018.

FERNANDES, J. F. F.; CARVALHO, M. G.; CAMPOS, E. N. Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 95-108, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/9W5Qk3R5j5RMtVww3njjLZN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em dezembro de 2023.

FIGUEIREDO, L. I. B. **Gêneros discursivos/textuais e cidadania**: um estudo comparativo entre os PCN de língua portuguesa e os Parâmetros em Ação. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea**, vol. 10, n. 1, janeiro-junho, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/nTDjhCdwBqjsFGYct5ckdcd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: maio de 2023.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2018.

FRANÇA, J. M.; RIBEIRO, P. B. As representações sociais de si e do ser professor de alunos de letras em formação inicial. **Fólio - Revista de Letras**. Vitória da Conquista v. 12, n. 1 jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6736> Acesso em: junho de 2022.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: LOPES, Luiz P. da Moita (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

FREITAS, S. S. **Uma proposta de formação continuada para o ensino com o texto/enunciado multissemiótico no ensino médio a partir do dispositivo da autoconfrontação**. 2022. 278 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587> Acesso em: novembro de 2023.

GOULART, C.M.A. O processo de alfabetização e a produção do sentido no discurso escrito. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 495-508, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/108049> Acesso em: janeiro de 2024.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LOPES, W. B.; MORAES, R. M. A. de; GONÇALVES, J. B. C. O conceito bakhtiniano de cronotopo nas análises de discursos em situação de autoconfrontação. **Revista Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 71-92, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1055/0> Acesso em: janeiro de 2024.

LOUSADA, E.G. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A.R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

LOUSADA, E. G. Intervenção, pesquisa e formação: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 94-104, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/download/559/246/1617> Acesso em: junho de 2022.

LOUSADA, E. G.; FAZION, F. O papel do comentário escrito no método da instrução ao sócia e seu uso na formação de professores. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 23, n. 47, p. 109-123, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/19768/15883> Acesso em agosto de 2023.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acesso em: maio de 2022.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2º sem. 2002. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12448> Acesso em: 10 de março de 2021.

MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

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

MACHADO, A. R.; FERREIRA, A. O.; LOUSADA, E. G. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2011.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/C4dChVcyCfGBgbyLCFMkrVv/abstract/?lang=pt> Acesso em janeiro de 2023.

MAGALHÃES, E. M.; FAÏTA, D. A reconstrução do trabalho docente pela participação ativa e constante do professor no processo de (co)análise da própria atividade, **Laboreal**, V. 16, n. 2, 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/laboreal/17243> Acesso em: novembro de 2023.

MAGALHÃES, E. M.; MORAES, R. M. A.; GONÇALVES, J. B. C. Quadro teórico-metodológico da autoconfrontação: profissionais e pesquisador em posição exotópica. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 71-86, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9666/6851> Acesso em: setembro de 2023.

MARCUZZO, P. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. **Cadernos do IL**, v. 1, n. 36, p. 2–10, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/18908> Acesso em: 22 jan. 2024.

MARKOVÁ, I. Amèdèe or How to Get Rid of It: social representations from a dialogical perspective. **Culture & Psychology**, [s.l.], v. 6, n. 4, p. 419-460, dez. 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1354067X0064002> Acesso em: janeiro de 2023.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARKOVA, I. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cadernos de Pesquisa** v. 47 n. 163 p. 358-375 jan./mar. 2017 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3VdRjVMytzZqPRjWPkPNKTG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em maio de 2022.

MEDRADO, B. P. Imagens no espelho: reflexões sobre a prática docente. In: In: PEREIRA, R. C. & ROCA, P. (orgs.) **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011.

MILLER, I. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P.(org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

MODL, F. de C.; RIBEIRO, P. B. (Re)Construção identitária em movimentos de referenciação: representações sociais sobre o professor na formação inicial. **Nonada: Letras em Revista**, vol. 1, núm. 24, jan-jun, 2015, pp. 61-82 Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512451510006.pdf> Acesso em: 10 de março de 2023.

MODOLO, S. de F. B.; MUNIZ-OLIVEIRA, S. O trabalho docente em texto de instrução ao sócia: regras implícitas da voz do métier. **Fólio - Revista De Letras**, v. 13, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/8351> Acesso em: abril de 2023.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. [org.] **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. & ROCA, P. (orgs.) **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011.

MORAES, R. M. A.; MAGALHÃES, E. M. Abordagem clínica na análise da atividade docente: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 105-120, set./dez, 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/515/256>

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI. Des représentation collectives aux représentations sociales. In: JODELET, D. (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. da G. S. B. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces Da Educação**, v. 15, n. 5, 24–35, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448> Acesso em: outubro de 2023.

ODDONE, I.; RE, A.; BRIANTE, G. **Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?** Paris: Messidor, 1981.

OLIVEIRA, M. B. F. Um olhar bakhtiniano sobre a pesquisa nos estudos do discurso. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 265-284, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59914> Acesso em: 27 fev. 2021.

PAGNONCELLI, Claudia. **Uma análise do agir docente a partir da instrução ao sósia: a regulação de elementos do trabalho do professor**. 188 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

PEREIRA, R. A. Gêneros do discurso: esferas, arcaicas e constitutividade. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 54-72, jan./jun., 2013. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/629> Acesso em: maio de 2023.

PEREZ, D.; STANZANI ERCOLANO, R. Encontros com a prática: instrução ao sósia como dispositivo de transmutação da docência em prisão. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 15, 2021. Disponível em <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4748> Acesso em: 20 de setembro de 2022.

PINHEIRO, L. R. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Pro-Posições**, Campinas, V. 31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jxjffR8ZtfFkHNJ36CX6mFp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: setembro de 2023.

PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo, SP: Humanitas Publicações, 1999.

RADAELLI, M. E B. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a linguagem: interação no processo de alfabetização. **Thêma et Scientia**, Cascavel, V. 1, n. 1, jan/jun 2011. Disponível em: <https://ojsrevistas.fag.edu.br/index.php/RTES/article/view/572/663> Acesso em: janeiro de 2024.

REGIS, H. W. de F.; RIBEIRO, P. B. Representações de língua/linguagem e ensino de Língua Portuguesa à luz do Círculo de Bakhtin. **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 10, v. 10, n. 2, p. 1-22, maio/ago. 2020. Disponível em <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/viewFile/1926/732> Acesso em: 15 de abril de 2022.

REMENCHE, M. L. R.; ROHLING, N. O horizonte valorativo em enunciados do gênero comentário online: uma escuta dialógica. **Fórum Linguístico**, Santa Catarina, v. 13, n. 3, 2016. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n3p1460> Acesso em: maio de 2023.

RIBEIRO, P. B. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1o sem. 2010. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/issue/view/269> Acesso em: 10 de março de 2021.

RIBEIRO, P. B.; FRANÇA, M. O enunciado concreto como objeto de ensino da aula de língua portuguesa. In: RIBEIRO, P. B.; CARVALHO, I. M. **Práticas dialógicas na aula de língua portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

RIBEIRO, P. B.; LOUSADA, E. G. A profissão docente representada por estagiários do curso de Letras. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 40-62, out-dez, 2018. Disponível em <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1257> Acesso em: maio de 2023.

RIBEIRO, P. B.; RODRIGUES, D. L. D. Relações dialógico-valorativas da profissão docente em charges virtuais: revisitando representações sociais. **Horizontes**, 40, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1278#:~:text=Resumo,profridos%20em%20outros%20contextos%20sociais>. Acesso em: 29 de abril de 2023.

RIBEIRO, P. B.; SOBRAL, A. Eu, o outro (Outro) e o vazio na constituição da representação identitária. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, 37-1, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/bmLXSKqkHKNx9dhBYHxGvrf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: dezembro de 2023.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: Meurer, José Luiz; Bonini, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, L. P. [org.] **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? *In*: SIGNORINI, I. (org.) **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2014.

SANDRÉ, M. **Analyser les discours oraux: approche pluridisciplinaire**. Paris, FR: Armand Colin, 2013.

SANTA ANA, A. R. S. **A articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e a prática docente na análise da atividade languageira de um professor de inglês de ensino fundamental na escola pública**. 246 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – 2021.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005.

SILVA, R. D. da; DIAS, A. A.; PIMENTA, S. Profissionalidade e formação docente: representações sociais de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 50,

2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2905>
Acesso em: maio de 2023.

SOARES, M. V. Representações sociais do professor: sua relação e trabalho com a escrita. **Revista FAED**. Mato Grosso, vol. 23, ano 13, n.1, p. 57-74, jan./ jun. 2015. Disponível em http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_23/artigo_23/57_74.pdf Acesso em: 10 de abril de 2023.

SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, A. Estética da criação Verbal. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, vol. 10 n.3, jul./set. 2016, p. 1076 – 1094. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006> Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Gêneros na escola: uma proposta didática de trabalho. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 20, n. 2, p. 449-469, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://letra.fflch.usp.br/sites/letra.fflch.usp.br/files/inline-files/15251-52935-1-PB-sobral.pdf> Acesso em: junho de 2023.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ld/a/fBjkhydCJGCqmmQRLbLwT4d/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

SOBRAL, A.; GUIMARÃES, F. T.; GIACOMELLI, K. Propostas para uma Perspectiva Dialógica Alteritária em Produção Textual a Partir da BNCC. **Línguas & Letras**, v. 23, n. 55, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/29477> Acesso em janeiro de 2024.

SOUZA, F. R. M.; SERAFIM, M. S.; RIBEIRO, P. B. O Ensino Como Trabalho: reflexões sobre a dimensão prescritiva do ensino de análise linguística em documentos oficiais. **Revista X**, v. 16, n. 13, p. 798-821, 2021 Disponível em <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79541> Acesso em: 13 de abril de 2022.

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

STUTZ, L., CRISTOVÃO, V. L. L. Autoconfrontação na formação inicial de professores: um instrumento para reconfigurar saberes docentes. **Fólio - Revista De Letras**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 1, 2019, p. 625-649. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5114> Acesso em: 03 de março de 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEBEROSKY, A. CARDOSO, B. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TODOROV, T. **Mikhaïl Bakhtine**: Le principe dialogique, suivi d'Écrits du cercle de Bakhtine, Paris, Seuil, 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia**. Fortaleza: UFC, 2018.

VOLOCHINOV, V. N. A construção da enunciação. In: **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, R. M. D. Levando o diálogo social para a sala de aula: o enunciado-acontecimento-tema no ensino de língua portuguesa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. & SIMÕES, D. **Linguística aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2016, p. 135-155.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GÊNEROS DISCURSIVOS NOS ANOS INICIAIS: MUDANÇAS DE PERSPECTIVAS POR VIA DA SEQUÊNCIA FORMATIVA

Pesquisador: Fátima Carla Furtado Silva Marques

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49886621.0.0000.5054

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.235.364

Apresentação do Projeto:

As discussões teóricas, os documentos oficiais e os programas de formação docente desenvolvidos no país apresentam um forte direcionamento para uma concepção dialógica da linguagem, voltada para a interação discursiva. Em nossa pesquisa, destacaremos as concepções trazidas pelos professores. Nosso interesse com a pesquisa que pretendemos realizar está em perceber aspectos relevantes e determinantes que residem na

interface entre as concepções, os saberes pedagógicos e a prática docente. Destacaremos um dos aspectos que acreditamos ser determinante na composição dessas concepções: a formação do professor. Entendemos que formação pedagógica inicia ainda antes da obtenção do certificado de licenciatura, e continua de forma permanente no decorrer de sua vida profissional. nossa escolha metodológica ancorou-se na autoconfrontação pois

entendemos que, nessa modalidade investigativa, as reflexões e as conclusões são construídas majoritariamente pelos próprios trabalhadores, ao observarem suas práticas e verbalizarem a respeito das ações e escolhas. Não se trata, portanto, de uma relação hierárquica entre pesquisador/professor ou academia/escola. Trata-se de uma metodologia de pesquisa intervencionista fundamentada na psicologia do desenvolvimento de Vygotsky e no dialogismo bakhtiniano, com muitas possibilidades ligadas a processos formativos relacionados às experiências dos trabalhadores e suas ações em situações concretas de trabalho. Isto posto, esclarecemos que o objetivo geral da nossa pesquisa é propor uma sequência

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 5.235.364

formativa para professores de Língua Portuguesa dos anos iniciais utilizando o dispositivo metodológico da autoconfrontação. Para tanto, buscaremos abordar as possibilidades desse dispositivo para a reflexão e para a transformação de práticas docentes, especificamente com relação a ressignificações das concepções sobre gêneros. Quanto aos objetivos específicos da nossa pesquisa, destacamos: 1. Identificar quais as concepções de gêneros discursivos apresentadas por professores de LP dos anos iniciais; 2. Relacionar práticas docentes de professores de LP dos anos iniciais e suas concepções sobre gêneros discursivos; 3. Analisar possíveis mudanças de perspectiva após sequência formativa.

Objetivo da Pesquisa:

Propor uma sequência formativa para professores de Língua Portuguesa dos anos iniciais utilizando o dispositivo metodológico da autoconfrontação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como toda pesquisa que envolve sujeitos, há riscos e benefícios. Em nosso caso, os riscos são de grau leve e com probabilidade mínima. Os riscos que podem ocorrer são: tomar o tempo ao responder aos questionários; interferência na rotina de trabalho. Os benefícios estão relacionados à possibilidade de refletir sobre o percurso formativo a ser problematizado a respeito do ensino de língua materna por professores que têm uma formação inicial que possui muitos desafios, já que, em quatro anos de graduação, os professores devem estar habilitados para o ensino polivalente, mesmo com tantas particularidades que cada área de ensino possui.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para formação de professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a resolução 510/16.

Recomendações:

Ao final da pesquisa enviar o relatório ao comitê de ética.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências éticas ou documentais.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Telefone: (85)3366-8344

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 5.235.364

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1784648.pdf	26/01/2022 23:32:32		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	term0.pdf	26/01/2022 23:30:49	Fátima Carla Furtado Silva Marques	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	26/01/2022 23:03:53	Fátima Carla Furtado Silva Marques	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta_SOLICITACAO_CEP.pdf	08/07/2021 18:52:52	Fátima Carla Furtado Silva Marques	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	08/07/2021 18:52:01	Fátima Carla Furtado Silva Marques	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA.pdf	08/07/2021 18:51:14	Fátima Carla Furtado Silva Marques	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAOINSTITUCIONAL.pdf	08/07/2021 18:50:16	Fátima Carla Furtado Silva Marques	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostocepFA.pdf	08/07/2021 18:42:26	Fátima Carla Furtado Silva Marques	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoQUALIFICACAOOFatima.pdf	29/06/2021 19:29:49	Fátima Carla Furtado Silva Marques	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 10 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

ANEXO B - PLANEJAMENTO PRODUZIDO PELA PROFESSORA REFERENTE ÀS AULAS DAS ORIENTAÇÕES DADAS NA IAS

PLANEJAMENTO – LÍNGUA PORTUGUESA

5º ANO MANHÃ/TARDE

Quarta-feira (10 de maio de 2023)

Português: Trabalhar o Descritor (D2) – Estabelecer relações entre partes de um texto identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;

- Iniciar a aula verificando a realização das atividades de casa. Em seguida, iniciar a aula apresentando os objetivos da aula utilizando como recurso pedagógico os slides disponíveis em: <https://docs.google.com/presentation/d/1nS7by7e8zVO-RTvTAsuMdgnT16D-pQfFBu2U9V-0e-g/edit#slide=id.p1>
- O texto de análise inicial é “Marias”, que será analisado e reescrito coletivamente. Na sequência de slides, os textos serão analisados explorando a compreensão, os recursos de substituição, como conjunções, pronomes, etc...Durante a apresentação dos slides a participação dos alunos deve ser sempre estimulada.
- Ao fim desse momento, os estudantes deverão realizar a atividade dirigida de forma individual.

Atividade dirigida disponível em:

https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1P1q_T8gs0JC5bGYWWnQ-DmMolVOZ6dqD

Obs: Copiar os slides para o pendrive.

Segunda-feira (15 de maio de 2023)

Português: Gênero textual (Cartaz)

- **Aula expositiva usando enquanto recurso slides**
Explorar as características desse tipo de texto, com ênfase na linguagem verbal e não verbal; os locais de circulação desse tipo de texto, o propósito comunicativo e comparação entre textos.
Slides disponíveis em: <https://docs.google.com/presentation/d/1QniIAVa4oIarrJFPiQCMbihepr8vdCietdtl6w8irGI/edit>
- Na sequência, realizar atividade dirigida que deve ser previamente xerocopiada.

Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1P1q_T8gs0JC5bGYWWnQ-DmMolVOZ6dqD

Geografia: “A população brasileira está crescendo menos” – Taxa de Natalidade /fecundidade e a importância da mulher na sociedade brasileira (PNLD) páginas 18 e 19.

- Iniciar a aula questionando os alunos sobre a quantidade de filhos que as mães deles têm...as avós...e questioná-los se, na opinião deles, as famílias aumentaram ou diminuíram.

- Após as respostas, questioná-los os porquês das opiniões e realizar a leitura das imagens da página 20, comparando as imagens e questionando qual delas é antiga, qual é atual.
- Em sequência, realizar a leitura junto com os estudantes das páginas 18 e 19 realizando perguntas de compreensão e explorando o vocabulário.
- Por fim, solicitar que os alunos realizem as atividades da página 20 (somente respostas no caderno).

	<p>Para casa</p> <p>A violência doméstica é uma realidade no Brasil e as mulheres são as maiores vítimas. No entanto, há uma Lei que as protege, “A Lei Maria da Penha”. Pesquise qual a origem e do que trata essa Lei.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Terça-feira 16 de maio de 2023

Português: Produção textual

- Iniciar a aula retomando os pontos principais da aula anterior e realizar a correção coletiva da atividade xerocopiada do gênero cartaz. Observação (Corrigir somente as questões 01 a 05);

Obs: A correção do restante das questões será distribuída no início das aulas durante a semana.

- Na sequência, conversar com os alunos sobre os achados da pesquisa de Geografia sobre a Lei Maria da Penha;
- Informar aos alunos que a produção textual será realizada em grupos de 04 a 05 estudantes, que elaborarão um cartaz com a temática “Não à violência contra as mulheres”. Esse texto será produzido em cartolina e os alunos deverão desenvolvê-lo respeitando as características do gênero textual, tais como: o uso da linguagem verbal e não verbal, a imagem deve chamar a atenção do leitor, a parte textual deve ser objetiva, etc.
- Cada equipe elaborará um cartaz com base no público alvo: crianças e adolescentes, mulheres, homens “machões”.

Obs: O público alvo será feito por meio de sorteio.

Material a ser utilizado: cartolinas de cores diversas, lápis de escrever, lápis de cor, canetinhas, revistas para recortes.

ANEXO C - SLIDES PRODUZIDOS PELA PROFESSORA REFERENTES ÀS AULAS DAS ORIENTAÇÕES DADAS NA IAS

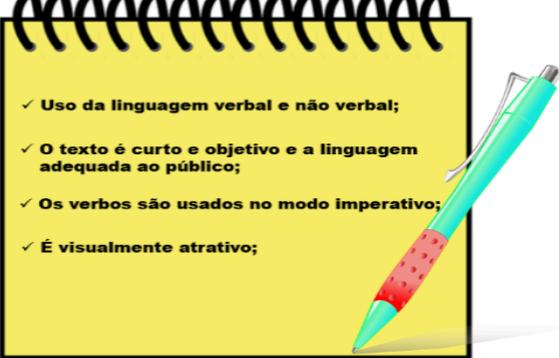
**C
A
R
T
A
Z**

É um gênero textual informativo que tem a função de comunicar algo a alguém. Ele pode ser usado pra informar, apelar, convencer...



**C
A
R
A
C
T
E
R
Í
S
T
I
C
A
S**

- ✓ **Uso da linguagem verbal e não verbal;**
- ✓ **O texto é curto e objetivo e a linguagem adequada ao público;**
- ✓ **Os verbos são usados no modo imperativo;**
- ✓ **É visualmente atrativo;**



COMO USAR A MÁSCARA CORRETAMENTE?



A máscara deve tampar nariz e boca



A máscara deve ficar firme no rosto



Não deixe a máscara no pescoço



Não toque na parte da frente, manipule a máscara pelos elásticos

CURITIBA CONTRA CORONAVÍRUS
DOVIDAS SOBRE O CORONAVÍRUS: saida@curitiba.gov.br | 41 3976 2923

S

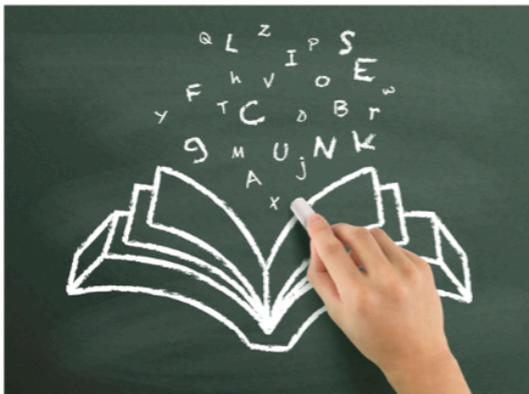
Escola Sabiaguaba promove
ARRECAÇÃO DE LIVROS INFANTIS

DOE UM LIVRO. FORME UMA VIDA.



Entregue suas doações na Biblioteca Eduardo Campos de 2 a 20 de agosto

LÍNGUA PORTUGUESA



O QUE VAMOS APRENDER?

Estabelecer relações entre partes de um texto identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D2

MARIAS

"Maria foi à feira. Maria comprou uma dúzia de bananas e Maria comprou mais uma dúzia de laranjas. Maria pagou pela dúzia de bananas e pela dúzia de laranjas, 30 reais cada. Maria chegou em casa cansada. Maria tomou banho e Maria foi preparar uma salada de fruta para o almoço dela. Depois Maria foi descansar."

Cristiane Lima.

O que vocês acharam do texto?

Existe algo de estranho com o texto? O quê?

Quantas vezes o vocábulo Maria foi utilizado no texto?

O autor do texto teve alguma intenção ao repetir o vocábulo "Maria" várias vezes? Qual foi a possível intenção do autor?



Como é feita a pasta de dente?

A pasta de dente é uma mistura de muitos ingredientes. Os principais são um detergente próprio para limpar os dentes e flúor, que serve para fortalecê-los. Corantes e açúcares dão cor e gosto à pasta. O creme entra no tubo pela parte de baixo, oposta à da tampa. Depois, uma máquina prensa a parte por onde a pasta entrou, selando o tubo. Quanto à pasta com listrinhas, funciona assim: pequenas divisões nas laterais do tubo comportam um gel. Essas divisões desembocam por orifícios à saída da pasta. Quando você aperta o tubo, aciona ao mesmo tempo a saída da pasta clara e do gel, o que forma a pasta com listrinhas do jeito que conhecemos.

No trecho "... que serve para fortalecê-los.", a palavra destacada pode ser substituída por:

- A) açúcares.
- B) corantes.
- C) dentes.
- D) ingredientes.



Leia:



No terceiro quadrinho, lemos: "Ei, apagou todo programa!!!". A palavra que poderia substituir o termo "apagou" é:

- A) substituir.
- B) deletar.
- C) copiar.
- D) criar.

Gaivota	
5	Estou sobrevoando Imenso mares azuis... Afasto-me da vida Quando de encontro Vou ao mar...
	Bato as asas E vou em busca de horizontes...
10	Mas quando vem a chuva, O frio toma conta de mim. É nesse instante que procuro buscar Um sol de alegria e de longas promessas...
	Mas... com o sol Vem o vendaval Que passa
15	E com ele vou também...



No trecho "E com ele vou também..." (v. 15), a palavra "ele" está no lugar de:

- A) mar.
- B) frio.
- C) sol.
- D) vendaval.

ANEXO D - TEXTO-COMENTÁRIO

**Texto redigido pela professora Conceição após leitura da transcrição da IAS.*

Participar da pesquisa instruindo alguém a “se passar” por mim foi uma experiência inusitada, pois apesar do processo reflexivo acerca do trabalho ser uma prática diária, permitiu lançar um novo olhar sobre os fazeres e não fazeres no processo pedagógico. Confesso que senti um pouco de dificuldades ao orientar meu sócia, foram muitas reflexões sobre a minha essência na realização do trabalho.

Analisando as instruções, ainda vieram reflexões do que poderia ter sido orientado de forma diferente, visto que, por mais que sejam levantadas hipóteses de como os alunos participariam da aula, existem nuances do trabalho pedagógico que somente no chão da sala de aula e na interação direta com os estudantes são capazes de serem percebidas, sentidas e vivenciadas.

Relendo as instruções, pude fortalecer ainda mais a percepção acerca da importância e riqueza do ato de planejar, uma atividade complexa que busca abarcar as individualidades dos alunos, visto seus diferentes níveis de aprendizagem, pois nessas turmas, havia crianças que ainda não sabiam ler, apesar de estarem no 5º ano do Ensino Fundamental.

Foi possível ainda perceber a importância da integração entre os componentes curriculares, pois apesar da especificidade dos conteúdos de cada matéria a serem contempladas, foi possível convergi-los para o fortalecimento da aquisição e compreensão da Língua Portuguesa, assim como da produção de texto.

Ser sujeito da pesquisa possibilitou apreender os detalhes do trabalho, a rotina da sala de aula, a vivência com as crianças, a beleza e desafios do processo de ensino-aprendizagem e a incapacidade de mensurar o que cabe e/ou o que não cabe numa instrução ao sócia. Essa foi uma experiência que fiquei muito grata em vivenciar.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - MODELO

Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, de uma pesquisa. Leia atentamente as informações abaixo e faça as perguntas necessárias para que os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Meu nome é **FÁTIMA CARLA FURTADO SILVA MARQUES**, sou aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Graduada em Letras/Português e Mestre em Linguística Aplicada. Gostaria de convidá-lo a participar de uma pesquisa sobre Sequência Formativa, concepções de professores e ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais.

Esse trabalho é parte integrante do projeto de pesquisa "GÊNEROS DISCURSIVOS NOS ANOS INICIAIS: MUDANÇAS DE PERSPECTIVAS POR VIA DA SEQUÊNCIA FORMATIVA", orientado pela professora Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro (UFC).

Destacamos que essa pesquisa fundamentará a construção de uma Tese de Doutorado e utilizará como instrumento para coleta de dados a aplicação de questionários, sessões de autoconfrontação e gravação audiovisuais de aulas, em contextos reais de ensino de Língua Portuguesa.

Nosso objetivo com a presente pesquisa é propor uma sequência formativa para professores de Língua Portuguesa dos anos iniciais utilizando o dispositivo metodológico da autoconfrontação. Para participar, você deverá responder os questionários propostos, realizar 02 sessões de autoconfrontação, permitir o acesso da pesquisadora a uma aula, acesso ao planejamento e participação na sequência formativa que será proposta de forma colaborativa com o coletivo de trabalho.

Vale ressaltar que sua identidade será preservada e as informações resultantes da sua participação só serão divulgadas entre os profissionais estudiosos do assunto. É também importante destacar que, como colaborador voluntário, você não deve participar contra a sua vontade, dessa forma, poderá desligar-se e retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízos ou penalidades.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Fátima Carla Furtado Silva Marques
Instituição: Universidade Federal do Ceará
Endereço: Av. da Universidade, 2683, Benfica – Fortaleza/CE

**ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará
Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 Rodolfo Teófilo. Telefone: 3366-8344**

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que foi me informado sobre minha participação no mencionado estudo e estando ciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que minha participação implica, concordo em dele participar e para isso EU DOU MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do voluntário	Data	Assinatura
Nome do pesquisador	Data	Assinatura

APÊNDICE B - EXCERTOS DA TRANSCRIÇÃO DA INSTRUÇÃO AO SÓZIA

Instrução ao Sósia realizada em 04/05/23, às 9:50.

Duração: 31min

Codificação:

IAS – instrução ao sósia

Numerais: Turnos de fala

P – Pesquisadora-sósia

C – Conceição (professora-participante)

1 P - *Suponha que eu seja seu sósia e que eu deva substituir você em seu trabalho por uma semana nas aulas de Língua Portuguesa. Que instruções você me daria de forma que ninguém percebesse essa substituição?*

2 C - Pronto. Eu não dou aula somente de Português. Dou aula de outras disciplinas, então primeira coisa que sempre faço e que você também vai fazer é o seguinte + Tu vai chegar na sala e vai pedir pros alunos se sentarem nas filas e se organizarem e vai pedir pra que eles abram os cadernos na atividade do dia anterior que foi pra casa + pra que tu dê o visto no caderno né + pra ver quem fez e quem não fez e aqueles que não fizeram tu vai mandar um recadinho na agenda pros pais ficarem cientes que ele não fez

3 P - Nesse dia, a primeira aula é de Português?

4 C - Nesse dia a primeira aula é de Português.

5 P - Certo. E essa atividade que é pra eu dar o visto é de quê? Essa atividade +

6 C - Da disciplina do dia anterior. Qualquer disciplina. Aí você vai lá dar o visto, né + e fazer a correção dessa atividade com eles na lousa + aí determina uns dez minutinhos pra tu fazer essa + essa correção. Mas antes passa em todas as mesas pra dar o visto nas atividades. O procedimento é esse. Depois vai começar a aula + A aula que tu vai dar amanhã é de língua portuguesa que tu vai trabalhar, é + o descritor 02 + já de acordo com a Matriz do SPAECE que é [LENDO SLIDE NO COMPUTADOR] “Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto” + Vai trabalhar isso daqui, vai dizer pra eles qual objetivo da aula né+ vai ++ montar lá o material, começar a apresentação dos slides e dizer qual objetivo da aula, o que é que eles vão aprender naquele dia.

7 P - Certo.

8 C - Eles não vão compreender de início né o que isso daqui [APONTANDO PARA TRECHO DO SLIDE QUE APRESENTA O DESCRITOR] mas aí você explica que vai ver direitinho e que no final vai ter uma atividade sobre isso. E aí vai começar [...] Tem um texto que você vai trabalhar que tem várias repetições, como por exemplo

Maria acordou cedo, Maria foi à praia, pra eles identificarem e você vai fazer perguntas para que eles possam dizer o que que eles acham desse texto né + O que que eles acham de diferente, o que que poderia melhorar, o que que eles encontraram de diferente dos textos que eles são habituados a ler + Então, obviamente que eles vão dizer que é a repetição do termo Maria. Aí você vai trabalhar com eles a reescrita desse texto coletivamente pedindo que eles façam as alterações necessárias. O que que a gente poderia colocar nesse segundo Maria aqui pra que o texto tivesse fluidez? Né ++ que eu pudesse ler de uma maneira mais + mais fluida [COMO SE ESTIVESSE FALANDO COM OS ALUNOS] E aí você vai trabalhar né os elementos coesivos. Pronto aí eles vão fazer essa reescrita do texto né + do Maria + coletivamente, você faz lá + vai trabalhar os elementos de coesão com eles né + as + deixa eu ver aqui ++ as conjunções, as preposições, enfim, os pronomes + Vai substituindo lá com eles. Pra que eles POSSAM VER que existem recursos na língua portuguesa pra que eles evitem essas repetições. E aí depois de feita essa atividade inicial vai COMEÇAR analisar pequenos textos com eles né ++ Primeiro você vai trabalhar com imagens pra que eles se interessem pelo assunto então aqui, por exemplo, vai perguntar que instrumento é esse [REFERINDO-SE AO SLIDE COM IMAGEM DE CRIANÇAS BRINCANDO DE BAMBOLÊ] ++ né que é um bambolê + se eles brincam disso daqui pra que eles se envolvam no assunto. Depois você vai começar a analisar junto com eles o texto + você vai fazer a leitura + é ++ eles TÊM dificuldade de leitura muito grande no quinto ano ainda + então a gente vai começar com texto curtinho “bambolê” aí você vai começar a leitura, explorando primeiro + o que vocês acham que o texto vai falar? + e aí começa a leitura com eles lá + faz a leitura do texto e vai fazendo as inferências

9 P - A leitura é + pra eu pedir pra um ALUNO fazer? Geralmente você faz como? Eu devo pedir pra um aluno ler em voz alta? EU leio com ELES e eles vão acompanhando no *slide*? É assim que é pra fazer?

10 C - Isso + você lê e eles vão né acompanhando você ++ a sua explicação [COMEÇA A LER O TEXTO NA ÍNTEGRA] “Bambolê + A ideia do brinquedo veio da Austrália, onde estudantes de ginástica se divertiam girando aros de bambu na cintura. Em 1958, os americanos Artur Melin e Richard Knerr, donos de uma fábrica de brinquedos, importaram a ideia. A diferença é que eles fizeram bambolês de plástico e o batizaram de hula hoop. Venderam 25 milhões de unidades em apenas 4 meses” + aí você vai aproveitar pra explorar vários aspectos do texto + primeiro, por que que esse texto ele foi escrito? Qual é a FINALIDADE desse texto? Pra QUÊ que ele foi escrito? Qual é a ideia central desse texto? ++ aí eles vão dizer né AH pra poder falar da origem do bambolê, como ele surgiu aí vai poder falar primeiro da origem do texto né ++ pra que que ele foi escrito e a finalidade ++ Depois vai começar a explorar o texto como um todo pra poder trabalhar a COMPREENSÃO + De onde é que veio a ideia do brinquedo? ++ aí vai colocar que é da Austrália ++ aí depois vai ver aqui [FALA BUSCANDO NO TEXTO ALGO QUE PODERIA SER QUESTIONADO AOS ALUNOS] quem foi que ++ que ++ o que seria importar ++ cadê [BUSCANDO O TRECHO NO TEXTO]

11 P - “importar a ideia”

12 C - o que seria importar a ideia, pessoal + o que vocês compreendem disso? eles IMPORTARAM A IDEIA ++ os americanos + o que seria importar a ideia? aí eles vão começar a falar o que eles compreenderam disse né ++ aí você vai lá fazer as explicações ++ e aí ++ qual vai ser a tua estratégia pra poder ensiná-los a ++ COMPREENDER aqui na pergunta né ++ [E COMEÇA A LER A QUESTÃO NO SLIDE] no trecho “a diferença é que eles fizeram” a palavra destacada ESTÁ NO LUGAR de que né ++ e qual que é que você vai usar + você vai pedir pra que eles façam as substituições ++ PRIMEIRO + vamos no texto ++ a gente vai fazer + você vai fazer isso na lousa + lá projetado pega um pincel e vai PROCURAR aqui no texto onde está a frase + a diferença ++ cadê, deixa eu ver aqui [PROCURANDO O TRECHO NO TEXTO] “a diferença é que ELES FIZERAM” e aí vai dizer o que + que esse ELES faz referência a uma palavra que foi dita anteriormente no texto ++ certo + vai dizer que foi dita anteriormente, então essa palavra está substituindo ALGO QUE JÁ FOI DITO ANTES + como nós temos opções, uma estratégia é fazer o que + fazer essa substituição das palavras que estão nos itens, na frase que eles sublinaram ++ aí vai fazendo a substituição lendo a frase com eles né + no caso ++ começa o texto novamente e coloca +++ eles quem? eles os aros? [REFERINDO-SE AO ITEM A DA RESPOSTA] vamos lá ler se é os aros + a diferença é que os AROS FIZERAM ++ faz sentido? tem coerência, pessoal ++ e aí eles vão ++ vai substituição de todos

13 P - Então a estratégia é ir substituindo esses pra eles verem que os outros não fazem sentido + que SÓ UM faz sentido né

14 C - Isso + pra que tenha coerência né + pra que eles compreendam que tem que fazer sentido a frase né + essa palavra vai substituir a outra que já foi dita anteriormente ++ e aí você vai aproveitar + você vai trabalhar isso como FOCO mas como eles têm uma série + UMA SÉRIE de dificuldades você aproveita pra poder trabalhar outras coisas também + por exemplo + pede pra um aluno específico + vamos fazer aqui uma participação + aqui na linha 1 do texto + faz uma setinha por exemplo + é ++ qual palavra do texto dá ideia de LUGAR, pessoal? + aí vai explorar outros aspectos do texto né pra poder aproveitar a aula ++ aí eles vão participar + aí eles começam a dizer né + da Austrália ++ aí vão acertando ou não + aí aproveita pra ir trabalhando também esse tipo de informação no texto, certo?

15 P - Eu não vou saber qual é o aluno que não sabe ler né ++ por exemplo + você tem alunos que ainda não sabem decodificar as palavras?

16 C - Tenho ++ na turma da tarde que é a aula que tu vai dar + só tem um aluno que ainda não sabe ler ++ NADA

17 P - Aí é melhor eu não pedir pra ele fazer essa leitura já que ele não vai conseguir?

18 C - Isso ++ você não vai pedir + mas pode tá pedindo a participação dele de OUTRA FORMA + por exemplo + ele NÃO sabe ler mas ele identifica os NÚMEROS ++ você pode pedir lá + vamos supor ++ fulano, vem aqui na lousa e destaca ++ você vai aproveitar a participação de outro aluno + é:: qual + por exemplo aqui na segunda linha [APONTANDO O TEXTO NO SLIDE] é:: qual palavra da segunda

linha dá ideia de tempo? palavra ou expressão ++ ou um numeral + aí eles vão dizer né + 1958 ++ aí fulano + esse que não sabe ler né ++ vem aqui, você quer vir aqui pra poder circular a palavra que ++ acabou de ser falada? Aí ele vai lá e circula ++

18 P - Certo. Entendi.

19 C - Pra poder ele participar da aula também de alguma maneira +++ Aí vai pro SEGUNDO texto que esse texto aqui tem um grau MAIOR de dificuldade quanto à compreensão + mas você vai fazer o MESMO procedimento com todos os textos né ++ sempre coloca aqui um recurso visual [APONTANDO PARA O SLIDE] pra que eles possam ter algum tipo de identificação com aquele texto ++ possam falar sobre o que acham que o texto vai falar ++ e aí fazer o MESMO procedimento de leitura e instrução da ++ realização da + questão + Certo?

20 P - Certo, compreendi.

21 C - E aí a gente tem esses textos aqui também com ++ uma tirinha + que aí você vai explorar também os recursos dela + a linguagem verbal e a não verbal ++ pra que eles possam compreender ++ e ver também é:: pergunta que tipo de texto é esse + que eles acham que é ++ essa tirinha é um pouco mais difícil ++ se você quiser até substituir por uma mais simples +++ aí aqui “apagou o programa” ++ aqui no caso a palavra poderia substituir sem alteração de sentido por QUAL outra palavra + mas é o mesmo procedimento + vamos lá substituir + certo ++ no caso você vai explorar também a linguagem NÃO VERBAL ++ os rostinhos dos personagens ++ que tipo de expressão eles estão + fazendo ++ E aqui [SLIDE SEGUINTE] aqui a gente já explora um OUTRO tipo de texto né + que é um poema ++ e aí vai perguntar pra eles também que tipo de texto é esse ++ sempre tentando relacionar o descritor com o conteúdo ++ e o tipo de texto ++ perguntar que tipo de texto que eles acham que é + do que que vai falar + e aí começa a exploração do texto em si né ++ é um poema ++ explicar pra eles + retomar anteriormente porque eles já viram esse tipo de texto em sala ++ né + é um poema + quando eu tenho esse conjunto de linhas aqui como é que eu chamo + e a cada linhazinha do poema como é que eu chamo ++ vamos lá, pessoal + e agora a gente vai fazer a leitura coletiva do poema + esse poema não rima ++ e aí a gente pode explorar + vocês lembram que nem todo poema precisa RIMAR ++ e aí explora aqui o texto + esse poema tem quantas estrofes ++ aproveita pra fazer toda essa análise também ++ e vai pra questão que é o foco que é A MESMA + “e com ele eu vou também (v.15) + a palavra ele está no lugar de” ++ esse vêninho, pessoal + vocês acham que é o que? né + é o verso quinze + vamos contar aqui onde está o verso quinze ++ e aí vai + e faz a substituição também ++ né + pra poder encontrar a resposta correta.

22 P - Tem alguma proposta de atividade pra ser feita individualmente?

23 C - Sim + terminada essa atividade eles vão fazer uma atividade dirigida ++ individualmente + sobre o que acabaram de fazer [BUSCA A ATIVIDADE PARA MOSTRAR PARA A PESQUISADORA] ++ pronto + é o mesmo procedimento + e a orientação vai ser ++ a atividade é individual trabalhando né + esses elementos pra poder identificar as repetições e as substituições ++ então vamos lá ++ vai ler o texto, localizar a frase + vai SUBLINHAR no texto e vai CIRCULAR o elemento né +

que vai estar destacado na questão ++ vai ler o texto todo ++ tentar compreender e fazer as substituições pra que possa ++ ver se compreender a questão +++ Eles primeiro vão fazer o procedimento sozinho + depois quando eles forem terminando você vai recolhendo né ++ eles vão deixando na tua mesa + e aí se tiver um tempinho você já vai logo corrigindo ++ e se for alguma questão que você acha + por exemplo que foi só falta de atenção ++ você pode chamar o aluno e dizer + olhe, fulano, você acha que essa tá certa ++ vamos ler aqui de novo ++ e dá oportunidade pra ele voltar e tentar fazer de novo ++ essa é a orientação pra finalizar a aula

24 P - Como proceder na aula seguinte + na mesma semana?

25 C - [ABRE O ARQUIVO COM SLIDES A SEREM UTILIZADOS NA AULA SEGUINTE] Pronto + Na próxima aula tu vai trabalhar o gênero textual cartaz ++ tu vai trabalhar aqui ++ quais são as características desse gênero ++ vai ler pra eles essa parte inicial + perguntar onde eles costumam ver esse tipo de texto né + qual seria + é:: o propósito desse texto + pra que que um cartaz serve + onde geralmente costumam ver ++ aí eles vão falar né + da experiência deles + é:: na escola ++ na rua ++

26 P - Essa é a primeira aula sobre cartaz?

27 C - É + a primeira aula sobre cartaz né ++ então você vai fazer primeiro ++ antes de começar a apresentação dos slides você vai fazer esses + essas perguntas pra que eles possam + né ++ onde é que você vê esse tipo de texto? o que você acham que é um cartaz? como é que um cartaz deveria ser? geralmente um cartaz tem o que? ++ aí eles vão tentar levantar aí ++ os conhecimentos deles ++ ah eu vejo na rua ++ aquele cartaz, tia + como é que chama? + aí você vai né + dizer + É OUTDOOR + na escola a gente ver esse ++ onde tá + que tipo de informação traz ++ porque tudo isso vai ser explorado na aula ++ pra que serve o cartaz + quais são as características dele ++ e aí você vai começar a apresentação dos slides ++ vai falar né + que tipo de texto é + [COMEÇA A LER OS SLIDES] “é um gênero textual informativo que tem a função de comunicar algo a alguém” ++ aí você vai dizer a função né + pra informar + apelar + convencer ++ pra que que ele serve esse cartaz e aí vai colocar as características desse gênero textual ++ uso da linguagem verbal e não verbal ++ Aí já vai ADIANTANDO a explicação dessas características + mas vai ser MELHOR EXPLICADO quando você começar a analisar os cartazes em si né ++ aí vai dizer o que linguagem verbal e não verbal + a parte escrita e a parte das imagens

28 P - Você acha que + a maioria não vai saber ainda o que é?

29 C - do termo LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL NÃO

30 P - ainda não viram né

31 C - NÃO ++ é a primeira aula + então assim ++ a gente vai aproveitar essa aula pra poder trabalhar isso daqui ++ e depois a gente pode aproveitar pra trabalhar por exemplo tirinha ++ porque já são habilidades similares que ele tem pra poder ler esse tipo de texto né ++ então aqui ++ vai falar que [RETOMA LEITURA DO SLIDE] “o texto é curto + objetivo + a linguagem deve ser adequada ao público” ++ porque

cada cartaz tem um público ESPECÍFICO pra que ele é direcionado ++ aí você vai ++ aí todas essas características vão ser exploradas mais na frente com os outros slides que tu vai + explicar + que tu lê ++ vai fazendo explicação breve pra eles ++ verbos usados no imperativo ++ e muitos não vão saber o que é verbo + aí tu já vai ++ dá uma explicação rapidinho pra poder ele ter uma noção né ++ “é visualmente atrativo” ++ pessoal o que é visualmente atrativo? ++ as imagens + muitas imagens pra chamar atenção + né ++ aí vai começar a análise de cartazes propriamente ditos né [INICIA ANÁLISE DOS CARTAZES DISPONÍVEIS NOS SLIDES] ++ aqui nós temos o coronavírus né + aliás ++ sobre uso da máscara + sobre a questão da pandemia + e tem um aqui sobre a escola + uma campanha de arrecadação de livros ++ aí você vai EXPLORAR o cartaz perguntando ++ vamos analisar aqui primeiro + a primeira imagem ++ vai analisar os elementos verbais e não verbais né + do cartaz + pra quem que ele foi escrito ++ vocês acham que esse texto + o cartaz + ele circula onde? vocês acham que esse cartaz poderia estar em qual local, pessoal ++ e aí + vai né + explorar essa participação oral dos alunos + e aqui [APONTANDO PROS SLIDES] nós temos já um da escola que o procedimento deve ser o mesmo ++ aí você vai começar a leitura com eles também [COMEÇA A LER O CARTAZ NO SLIDE] ++ “escola da Sabiaguaba promove arrecadação de livros infantis + doe um livro + forme uma vida” + e vai explorar + pessoal, quem são essas ++ essas imagens representam o que? aí eles vão dizer + os estudantes ++ o que vocês acham aqui de elementos que lembrem a escola? + eles vão falar + essas crianças estão felizes, estão tristes? + vocês acham o que? ++ e aí vai explorar esses elementos não verbais do cartaz + e vai ler né + “entregue suas doação na biblioteca Eduardo Campos de 2 a 20 de agosto” + qual é o tempo, pessoal, pra entregar os livros? + aí vai explorar isso daqui ne + pra quem que vocÊs acham que esse cartaz foi escrito? ++ pra família + pra gente + eles vão ++ fazer esse tipo de análise ++ aí aqui nós temos né [RETOMA A LEITURA DO SLIDE) + campanhas de vacinação ++ que eles têm muita dificuldade por exemplo + de identificar pra quem o texto + qual a função comunicativa de um texto ++ pra que é que ele serve + pra que ele é escrito + aí você aproveitar pra explorar esse tipo de informação também ++ vamos analisar aqui o primeiro cartaz “ter saúde é o que importa + vacine-se contra a gripe” + essa parte aqui é a verbal ou não verbal? ++ aí vai né ++ sempre instigando a participação deles ++ vamos terminar de ler as letrinhas pequenos + “se você tem 60 anos ou mais vá a um posto de saúde e vacine-se + é de graça” ++ as imagens de cartaz, pessoal + quem é que está aqui na imagem? + você vai explorar os recursos visuais + são idosos né + aí muitos deles talvez digam SÃO VELHOS + aí você aproveita e questiona + será que velho é o termo correto? ++ né + quais outras palavras você poderia usar? ++ aí vai explorar no caso a imagem + são os idosos né + e pra quem essa campanha foi feita? ++ para os idosos vacinarem + então eles vão começar a entender + e aqui [REFERINDO-SE A OUTRO CARTAZ] ++ outra campanha é vacinação mas que é + dirigida AOS PAIS pra vacinarem os filhos + isso + aí começa a mesma análise de imagem e texto né + o que estão vendo na imagem + sobre o que vai tratar esse cartaz? ++ e aí finaliza + no caso desse daqui + sempre questionando + pra quem que esse cartaz foi escrito? + aí talvez eles digam + AH foi pras crianças se vacinarem + e a criança vai se vacinar SÓ? + aí vai começar a compreender que o cartaz não necessariamente é pra criança + mas para + o responsável + o pai, a mãe + o responsável

32 P - Certo + tudo isso eu tenho que saber ANTES de ir né + que perguntas + essas perguntas que eu faço aos alunos também fazem parte do planejamento né

33 C - Sim

34 P - Então antes de entrar em sala eu preciso saber o que é tenho que perguntar + pra fazer com que eles façam essas +esses insights + pra quem é o texto né + tudo isso tenho que saber antes

35 C - Tem que saber antes + você vai fazer sua análise antes e vai escrever que tipo de perguntas né + vai se orientar + como você iria explorar + como você VAI EXPLORAR esse cartaz com as crianças + o que você está querendo trabalhar com eles ++ a linguagem verbal e não verbal + pra quem esse texto foi escrito + onde pode circular +a vacinação será que é importante? + você vai explorar aí várias possibilidades com o texto + e aqui ó + pode destacar as informações? + olha aqui já tá direcionado “se VOCÊ tem 60 anos ou mais” + então aqui já tá direcionando + olha + se VOCÊ tem + então pra quem que é esse texto? ++ agora aqui vamos no próximo ++ vacine o SEU FILHO + né + pra quem que é? quem é que vai vacinar o filho ++ eles têm muita dificuldade + como eles ainda são pequenos + de associar ou compreender pra quem que um texto é feito + por exemplo um cartaz + uma campanha de vacinação + eles acham quando eles só leem que é pra + pra quem ESTÁ NA IMAGEM + eles veem criança já associam que é pra criança ++ então você vai explorar outros recursos para que eles possam perceber que não é só pras crianças né + aqui também né [PASSA A ANALISAR UM OUTRO CARTAZ] ++ aqui tem um cartaz de um animal perdido + e aqui a gente vai fazer os mesmos procedimentos + né ++ no caso quem seria o tutor do animal né + aí vai aqui + falar com Tainá + então pode ser que a Tainá seja a dona dele ++ pessoal, aqui nessa imagem + o que que no cartaz tá mais chamando atenção? + né ++ no caso aqui a imagem do gatinha em evidência + e o procura-se + esse procura-se é o que? + e a gente vai explorando esse tipo de coisa + e mais uma vez uma campanha de vacinação + só que dessa vez dos pets né ++ “leve seu cão com coleira e guie seu gato na caixinha de transporte” pra quem é direcionado esse cartaz? + quem tem gato, quem tem cachorro + tá mas se é uma criança ela pode levar sozinha o animal + não + tem que ir com responsável + aí você vai explorar esses recursos na aula ++ Quando finalizar aí pronto né + terminou ++ vai finalizar + a orientação é fazer o que + fazer uma atividade também individualizada + é:: pra fixar esses conteúdos né + e aqui você vai explorar os recursos verbais e não verbais também + e eles vão tentar aplicar esses conhecimentos né + essas instruções + essa aula o que eles aprenderam na atividade escrita + e você vai recolher e corrigir no dia seguinte

36 P - Certo + Entendi + E qual orientação pra aula seguinte?

37 C - Bom + como sou pedagoga eu não dou aula só de português + dou aula de outras disciplinas também + e como os alunos têm muita dificuldade de leitura eu tô procurando é:: focar na leitura e compreensão com eles + a AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO que é outra questão muito é :: que vem se mostrando muito complicada pra compreensão textual + e eu acho muito importante não deixar de trabalhar os outros conteúdos né + que é um direito deles e também amplia o vocabulário mas SEMPRE com FOCO na compreensão textual + e a gente vai pegar

+ essa aula é de português e geografia + você vai iniciar a aula com português e vai finalizar com geografia

38 P - A última aula do dia é geografia?

39 C - É + aí você vai fazer o que [PEGA O LIVRO DE GEOGRAFIA E ABRE EM DETERMINADA PÁGINA] + vai trabalhar com eles o texto [LÊ] “a população brasileira está crescendo menos” né + que vai falar de fecundidade e natalidade ++ e tem dois + um sub tópico que é “a importância da mulher na sociedade brasileira” + você vai trabalhar somente esses dois tópicos com eles + como vai ser o procedimento + você faz a leitura COMPARTILHADA com eles + fazendo as explicações do que tiverem dúvida + levantando conhecimentos prévios + vai iniciar a aula de geografia perguntando né + vocês acham que as famílias de antigamente tinha mais ou menos filhos que as de hoje? + as famílias de vocês tem quantos filhos + e aí vai começar para que eles possam compreender um pouco da taxa de natalidade enfim + e vai explorar as imagens aqui do texto né + fazer a leitura com eles + a:: compreensão leitora e no final tem esse topicozinho que fala da violência contra a mulher certo ++ você vai aproveitar o que + você vai aproveitar a aula de geografia pra trabalhar também o português e o português trabalhar também a geografia + COMO NÉ + vai pegar aqui esse tópico da violência contra a mulher e + como atividade de casa vai passar uma pesquisa sobre a lei maria da penha + qual origem + taxas de violência contra a mulher + vai copiar na lousa e tarefa de casa é essa pesquisa + e no dia seguinte você faz a produção textual ++ você vai recolher as pesquisas que eles fizerem + vai retomar aula anterior de cartaz com os tópicos principais né + e eles vão formar pequenos grupos e elaborar um cartaz + trabalhando as características da aula anterior + que tem que predominar imagem + que a letra tem que ser grande + aquela questão toda do cartaz ++ pra quem que vocês vão escrever + com o tema da violência contra a mulher + já terão feito a pesquisa né + e vão preparar esse cartaz em sala + uma aula mais voltada pra produção textual. Pronto.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

Questionário - professoras de LP dos anos iniciais

Para qual série você leciona aulas de Língua Portuguesa? *

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano

Em que instituição e em que ano você concluiu o curso de Pedagogia? *

Faculdade Kurios

Durante a sua graduação, lembra de ter cursado alguma disciplina relacionada à Linguagem e/ou ao ensino de Língua Portuguesa? Qual(ais)? *

Sim. Disciplina "Linguagem, Letramento e Alfabetização."

Após a graduação, realizou algum curso de pós-graduação? Qual? Em que instituição? *

Sim. Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica realizado no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE.

15/05/2023, 15:20

Questionário - professoras de LP dos anos iniciais

Você participa ou participou nos últimos anos de alguma formação continuada voltada para o ensino de Língua Portuguesa? Houve alguma contribuição dessa(s) formação(ões) no seu trabalho docente? *

Sim. As formações continuadas propiciadas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza contemplam o componente curricular de Língua Portuguesa e sempre acrescentam no fazer pedagógico.

Para você, o que é linguagem? *

São os diversos e possíveis modos de ser, estar e se expressar no mundo. Esses modos, repletos de significados, permitem a comunicação humana.

Qual a função do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais? *

Alargar as possibilidades de compreensão do mundo e atuação no mundo.

Quais habilidades e competências você acha importante desenvolver nos seus alunos durante as aulas de LP? *

Reconhecer os sentidos dos usos dos sinais de pontuação nos textos; Identificar os sentidos que as palavras têm de acordo com o contexto; Estabelecer relações entre parte e todo; identificar a finalidade dos textos; Ler e compreender diversos tipos de texto.

Qual a função do texto nas suas aulas de LP? *

Os textos são um importante recurso pedagógico explorados de acordo com os objetivos das aulas. Podendo ser analisados, por exemplo, a função social, estrutura, vocabulário, compreensão, fluência, dentre outros.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE D - EXCERTOS DA TRANSCRIÇÃO DA RODA DE CONVERSA

Roda de conversa realizada em 23/10/23, às 9:30.

Duração: 52min

Codificação:

Numerais: Turnos de fala

P – Pesquisadora-sócia

C – Conceição (professora-participante)

P1 - professora do primeiro ano dos anos iniciais

P2 - professor do segundo ano dos anos iniciais

P3- professora do terceiro ano dos anos iniciais

1 P - [...] Essa pesquisa é da área da Linguística Aplicada, relacionando-se também com estudos da Psicologia Social e da Educação. A teoria que utilizamos aborda o discurso do trabalhador + o professor, enquanto trabalhador, falando a respeito de seu trabalho [...] sendo o professor o maior expert na atividade que ele realiza [...] uma análise do discurso docente ao falar sobre seu próprio trabalho, por meio da metodologia de IAS [ENTÃO FOI FEITA UMA DESCRIÇÃO DE COMO OCORREU A IAS COM A PROFESSORA CONCEIÇÃO E, RESUMIDAMENTE, DO QUE SE TRATA A IAS]

2 C - eu expliquei minha rotina de sala de aula é++ como eu chego, dou bom dia, passo visto nas atividades, apresento a agenda, o que teremos de conteúdo naquele dia, o que eles vão aprender + para que ela possa fazer o que eu faço, sem que não percebam que não sou eu né + tentar agir o mais próximo possível + mostrei o que foi planejado para as aulas daquela semana é ++ [...]

3 P - Nesse exercício, ela foi refletindo sobre a prática dela e retomando esses detalhes tão importantes na rotina de sala de aula. Uma coisa que chamou muito minha atenção na fala dela na IAS foi que a todo momento, ela retomava a importância de eu ficar questionando aos alunos sobre os textos, as questões + então assim, na fala dela tinham várias partes que tinham perguntas que eu como sócia dela deveria fazer + entendemos que quando ela fala isso diversas vezes destaca como esses questionamentos são importantes de existirem na aula de português do 5º ano de acordo com o que ela demonstrou praticar [...] eu queria ouvir de vocês, de que forma vocês analisam ou de que forma vocês realizam ou não essas abordagens apresentadas pela professora Conceição, como por exemplo, abordagem de descritores, a presença dos textos, relacionar o conteúdo com outras disciplinas, a produção de texto, né + então, de que forma isso está ou não relacionado à rotina do 3º ano, por exemplo [DIRIGINDO-ME A P3 - PROFESSORA DO 3º ANO]

4 P3 - Quase tudo né + porque assim eu percebi um protagonismo do aluno nessa aula né, não só o professor como o centro mas acima dele estão os alunos + então eu percebi que nas aulas dela de fato os alunos vivenciam um tipo de metodologia ativa, o que eu estou procurando também colocar com o 3º ano porque eu acho extremamente importante e eles também se sentem valorizados né + quando a gente vê que antigamente essa metodologia não existia tanto né + era algo mais tradicional na qual o professor estaria lá, daria sua aula né + expor o seu pensamento e não como a Conceição faz né + que é deixar os alunos fluírem com perguntas e isso também me proponho no terceiro ano, acho super viável porque a gente vê o interesse dos alunos ++ sobre os descritores também já sei algumas coisas que eles estão necessitando, como interpretação de texto é + coesão e coerência + decifrar quem é o autor do livro e quem ilustrou o livro, qual é o título do texto e com certeza a gente consegue elencar isso com outras disciplinas porque daí pego o livro de geografia e na aula, que também pode ser expositiva, porque a gente também precisa da aula expositiva + não pode ser só a voz do aluno ativa, a gente também precisa expor o nosso pensamento, a gente também precisa expor o conteúdo, porém com a participação deles + então acho extremamente importante essa coisa das perguntas, a gente tem que questionar o porquê né + e a gente também traz a história da comunidade para dentro da escola, acho extremamente importante a gente dá um conteúdo elencando com a realidade dos alunos + qual a realidade deles? e da comunidade? trazer elementos da comunidade, elementos externos para dentro da escola é importante e eles se interessam cada vez mais né

5 P - Me dá um exemplo de como seria esse tipo de atividade.

6 P3 - vamos lá + o que eles precisam no 3º ano? Eles precisam compreender o texto, interpretar de forma correta + então vamos lá produzir um texto do que você fez na sua casa, no fim de semana, qual é sua realidade + aí você acaba conhecendo um pouco da realidade daquele aluno, ele escrevendo sobre a realidade dele né + ele traz isso que é externo, que é de fora para dentro da escola né + não adianta aí eu trazer uma realidade que é externa + claro de acordo com o conteúdo da BNCC né, lógico + mas acho essa metodologia extremamente importante + então acho super adequado também para o 3º ano, claro voltado para a realidade do aluno + porque tem um conteúdo X que eu preciso ministrar, mas qual a realidade deles? o que a turma está necessitando? De que adianta um conteúdo mais elevado que eles não conseguem alcançar? + então é melhor trabalhar isso de uma maneira mais simples, mais viável, que seja positivo para o desenrolar né até finalizar as atividades do ano.

7 C - Você falou sobre a realidade do aluno e realmente às vezes a gente não conhece né + e numa fala em sala de aula a gente fica sabendo de coisas que às vezes até chocam ++ quando a gente voltou da pandemia, nas aulas presenciais, estávamos realizando a leitura de um texto de falava sobre sistema prisional, sobre presos né + aí eu perguntei “vocês conhecem alguém que já foi preso?” ++ quase a sala inteira levantou a mão + isso me chocou muito porque eu não esperava + “tia, meu irmão foi preso” + “meu pai”, “meu padrasto” + isso para mim foi muito chocante + a gente vai chamar para que eles participem, apresentem as vivências deles, mas às vezes não estamos nem preparados para isso + “tia, meu irmão foi preso”, “ah ele

roubou”, “meu pai tá preso, só minha mãe me sustenta” + em um questionamento você conhece uma realidade que não conhecia + claro que a gente pergunta esperando que um ou outro levante a mão + mas a maior parte da turma? eu realmente fiquei chocada.

8 P3 - o próprio Paulo Freire fala né da importância de conhecer a realidade dos alunos + ele alfabetizou mais de 400 pessoas em 3 meses, mas por que? + porque ele entrou no mundo daquelas pessoas aí se torna um pouco mais fácil porque é o que ele vive + não é um trabalho fácil, temos que desconstruir muita coisa.

9 P - [...] Queria ouvir de vocês do 1º e do 2º ano + é + sobre o que as práticas que a Conceição relatou nas aulas de LP do 5º ano, existem algumas que vocês se identificam? Existem coisas que essas séries mais iniciais ainda não alcançam e que é preciso adaptar? E aí eu queria saber o que, por exemplo...

10 P2 - Assim + no segundo ano os meninos não têm o poder de reflexão dos do quarto, quinto ano. Todavia, as perguntas para fazê-los pensar sobre algo + por exemplo, semana que vem a gente vai trabalhar o texto fábulas né + já começo a manhã expondo a rotina do que a gente vai fazer, coloco a agenda e coloco a rotina e coloco a mensagem da manhã geralmente relacionada com o que eu vou fazer no dia como por exemplo “vocês sabem o que é uma fábula?” né + e aí perguntinha também voltada para alfabetização né + porque eles ainda estão nesse processo + depois disso vou apresentar uma história que a gente vai ler né + então pergunto a eles se animais falam, se já viram animais falando aí certamente eles vão trazer algo da vivência deles + “eu já vi videozinho de cachorro falando” + aí a gente vai perguntando “na vida real, a gente ouve isso?” e aí essas perguntas são importantes para trazer eles à curiosidade sobre o tema + porque se você chegar só com o texto, só com a leitura, por mais que seja uma leitura interativa, não vai trazer a atenção. Primeiro você tem que despertar o interesse deles para o que vamos trabalhar + primeiramente tenho que trabalhar o interesse deles naquilo que eu vou fazer + a partir do momento que eu consigo trazer o interesse deles para aquilo que a gente vai trabalhar, aí a gente parte para a parte que vamos dialogar sobre o texto que a gente vai ler + às vezes a gente faz uma leitura compartilhada, interativa, dependendo da necessidade e do poder de compreensão deles + que às vezes até mesmo o vocabulário é um pouco limitado, seja no ambiente familiar, seja no ambiente no qual estão, dependendo do texto trabalhado alguns vão apresentar dificuldade, aí é até bom que eu já trabalho questão do vocabulário também ++ então + vou analisar um texto, a fábula lá do ratinho da cidade e ratinho do campo né + e aí a gente conversa, dialoga sobre as diferenças entre o campo e a cidade + aí eu posso gerar outros pontos + o que que eles preferem viver no campo ou na cidade? a tranquilidade do campo ou agitação da cidade né? + posso lançar sobre onde eles moram, eles acham que moram no campo ou na cidade? + como aqui é uma área um pouco rural, é capaz de alguns dizerem que moram no campo né, embora a gente more em uma cidade + então aí a gente vai gerando diálogos e através do diálogo eu vou trabalhar a compreensão de texto + e aí trabalhando o diálogo e a compreensão de texto a gente pode trabalhar também com é ++ cada vez que a gente dialogando com as perguntas a gente vai vendo o que que eles estão entendendo daquilo que a gente tá discutindo + e aí é o momento que eles

vão desabrochando, vão falando, vão se abrindo + e a partir daí a gente vai trabalhando as questões mais, é + como nosso foco é alfabetização né + o letramento + a gente vai para questões de, né + palavrinhas que remetem a sons + palavrinhas que têm quatro sílabas, três sílabas + e aí a gente vai trabalhando palavras que começam com a letra C + então acaba sendo um pouco limitado com a questão de + é ++ mais filosófica como uma turma maior que já trabalha mais essa reflexão + a gente acaba perdendo um pouco disso porque o nosso ponto acaba sendo mais a alfabetização.

11 P - Na IAS, a Conceição falou que mesmo no quinto ano alguns alunos têm muita dificuldade ainda de alfabetização. Foi uma coisa que perguntei quando ela estava me instruindo a pedir para eles lerem né, aí eu falei “e se o aluno não souber ler, como agir?” + Então essa questão da alfabetização mesmo no quinto ano e até alunos que não têm essa questão crítica, esse olhar crítico, que não conseguem ainda argumentar. Como a gente pode fazer né + para instigar e fazer essa adaptação né + que mesmo com alunos menores o questionamento é importante para poder chamá-lo para a atividade, para o texto, para a aula e também nesse exercício de fazer eles falarem + que a escola é um espaço que a gente pede tanto silêncio né + e lá no nono ano eu noto que eles vão sendo calados aos poucos ++ um dos grandes problemas do nono ano, muitas vezes, é a apatia dos alunos né + que eles não conseguem ++ algo acontece nesse caminho que os alunos que não se calam no primeiro, segundo, quinto, quando vão chegando no fundamental 2, eles vão, por algum motivo e por conta também da introspecção da adolescência né + mas durante as aulas eles não conseguem é ++ argumentar + isso é uma coisa que aflige muito ++ A Conceição até me questionou porque eu tinha escolhido fazer a pesquisa nos anos iniciais né + porque não escolhi os finais né que é o que já trabalho + e uma das coisas que penso é que nós dividimos os mesmos seres humanos, os mesmos sujeitos que estão lá no nono, no oitavo, eles passaram por esse caminho aqui na escola ++ e eu acho os anos iniciais super importantes nesse desenvolvimento, sendo um desafio também + Então eu queria agora ouvir a P1 + com uma turma inteira de alunos não alfabetizados no início do ano + tem algum que já chega alfabetizado no primeiro ano?

12 P1 - Tem alguns que chegam encaminhados + já lendo palavrinhas...

13 P - Sim + eu também queria ouvir de você a respeito do texto nessa fase inicial da alfabetização e de que forma levar o texto completo para a sala de primeiro ano.

14 P1 - Você vai utilizar o texto + ele sempre vem com o apoio das imagens né + então você primeiro observar a imagem, as crianças vão observar a imagem + a gente vai falando “o que tem aí? O que está acontecendo?” né + aí eles vão dizendo, eles têm muita imaginação né + eles dizem até coisas que não têm lá + aí você pára e ++ já é para pegar o foco no texto + “mas aí isso que você está falando está aí nessa imagem?” + aquela interação em torno da leitura da imagem primeiro + aí depois eu vou + eu leio, eu sou a leitora do texto para eles, e aí eles têm lá na frente deles o texto também, no livrinho + o material didático também têm muitos cartazes, aí a gente coloca também o texto grande lá + aí eu leio o texto para eles, eles já sabem que tem a ver com imagem + aí a gente vai introduzindo alfabeto, som

das letras + então “vamos achar, toda vez que você ver a letrinha tal você circula” + então tudo lá dentro do texto, depois de lido + podemos numerar o texto + tem muita coisa para fazer + dividirem para entender espaçamento, noção da palavra, onde começa e onde termina + tudo que se aprende na alfabetização e utilizando o texto + a quantidade de linhas do texto

15 P2 - A abordagem muda de acordo com o gênero...

16 P1 - É + até mesmo você fala sobre o autor, o livro de onde foi tirado aquele texto, tudo isso você vai apresentando e eles já vão ficando habituados a isso né + é ++ eu comecei, a gente sempre começa com as cantigas, quadrinhas né + e recentemente eu levei um anúncio para eles + mas era um classificado poético e foi muito difícil porque é + assim, eu levei durante duas semanas para eles entenderem aquilo dali + texto classificado e o poético + não era um classificado de verdade era bem assim + “uma casa encantada na torre da mais alta montanha” + aí para chamar a atenção você faz aquela dramatização toda, tem que achar graça, achar bonitinho para poder se interessarem [RISOS] + e é dessa forma que a gente chama atenção + aí você vai enumerar o texto + vai falar que aquela linhazinha ali é um versinho + vai dizer “ai, aquela palavra rimou com essa” + entendeu? + eles gosta da rima + a gente trabalha rima, verso, palavra inicial, palavra final, tudo no sentido mesmo da ++ mas sempre apoiada no texto ++ comecei semana passada, então essa semana eles estão entendendo tudo + agora a gente vai entrar no anúncio real, de verdade + vou apresentar para eles alguns anúncios + só que estou achando assim, é +++ estranho, apresentar anúncio de jornal porque eles não têm né ++ aí andei olhando na OLX e eles já falaram “ah, minha mãe fez”, “meu pai anunciou não sei o que”, sabe + aí fica melhor.

(...)

17 P - Eu queria ouvir um pouco de vocês de que forma um momento como esse de escuta e diálogo entre pares poderia ser valorizada e se vocês percebem que ela ocorre de forma produtiva, por exemplo, nos encontros formativos, tanto formação externa como uma formação em contexto ou planejamentos + como essa experiência de escuta é valorizada + de se ouvir, ouvir o colega e o que ele está realizando ++ esse momento da fala e da escuta do professor como um expert na atividade que ele faz.

18 P1 - Nas formações eu participei do PAIC, que eu gosto bastante, e da SME que já é mais conteudista mesmo, expositiva. Já da editora são bem legais, há momentos de troca sobre o que deu certo fazer, joguinhos, metodologias, recursos utilizados + vivências que eu não sei muito, então aprendo bastante + o momento da fala fica um pouco chato, mas quando há interação é muito bom (...)

19 C - Eu acho que o que predomina é uma escuta esperando terminar e não uma escuta ativa para que a gente possa resolver os nossos problemas ou sugestões. O que há realmente é deixar falar aí vira o muro das lamentações né + eu sei que a gente precisa desabafar em algum momento porque nossa prática é muito difícil né + e às vezes o único momento que o professor tem para falar é ali no momento da formação, mas eu não vejo essa acolhida efetiva, por exemplo, na escola + eu vejo

mais como uma escuta de ouvido de mercador + na realidade eu não me vejo assim com um apoio efetivo para poder realizar as intervenções necessárias ++ mas quando têm os colegas, às vezes até na hora do lanche, no intervalo, a gente troca e esses são os momentos que realmente fazem a diferença + “Ah, o que você está fazendo na sua sala? Estou fazendo uma coisa bacana que vi na formação e está sendo ótima”, “Ah, que legal, acho que vou tentar fazer” + então, assim, às vezes até em momentos informais nos quais a gente devia até estar descansando, a gente tá ali trocando ++ professor é um negócio que não desliga, né + a gente vai trocando ali, e vai funcionando, mas às vezes nem é intencional ++ mas quando quem efetivamente deveria estar escutando nossas necessidades, não é uma escuta efetiva né ++ eu sinto desse jeito + acho que a gente troca muito mais com os pares né...

(...)

20 P2 - A questão nessas trocas é que muitas vezes o professor está desesperado “como é que eu faço?” “que recursos utilizar para que eu não perca esses alunos?” o poder de intervenção, o que aquela criança está precisando na aprendizagem + às vezes nessas formações é que o professor, ele também precisa se sentir motivado e ele se sente mais motivado quando vê o progresso daquela criança (...) a nossa formadora é muito boa, você nota que ela realmente tem um domínio daquilo que ela está se propondo a compartilhar + ela entende que a língua é algo vivo, no centro do movimento, da mudança e, talvez por isso, ela entenda a importância dessa escuta ativa.