

UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LORETTA DERBLI DURÃES DA LUZ ROSOLEM

A LINGUAGEM REVELANDO PRÁTICAS DOCENTES:

DAS PRESCRIÇÕES MEDIADORAS DE AÇÕES
EDUCACIONAIS À AÇÃO EM SALA DE AULA

CETD
UEL
0002

N. Cham.: CETD UEL 0002

Autor: Rosolem, Loretta Derbli Durães
Título: A linguagem revelando práticas
docentes : das prescrições mediadoras de ações



975817731

Ac. 338813

Ex.1 BC

Ex.1 UFSC BC

LORETTA DERBLI DURÃES DA LUZ ROSOLEM



A LINGUAGEM REVELANDO PRÁTICAS DOCENTES:

DAS PRESCRIÇÕES MEDIADORAS DE AÇÕES
EDUCACIONAIS À AÇÃO EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a Dra. Elvira Lopes Nascimento

Londrina
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Rosolem, Loretta Derbli Durães da Luz.

A linguagem revelando práticas docentes : das prescrições mediadoras de ações educacionais à ação em sala de aula / Loretta Derbli Durães da Luz Rosolem. - Londrina, 2015.
174 f.

Orientador: Elvira Lopes Nascimento.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Interacionismo Sociodiscursivo - Teses. 2. Prescrições - Teses. 3. Plano de Trabalho Docente - Teses. 4. Gestos profissionais - Teses. I. Nascimento, Elvira Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

LORETTA DERBLI DURÃES DA LUZ ROSOLEM

**A LINGUAGEM REVELANDO PRÁTICAS DOCENTES:
DAS PRESCRIÇÕES MEDIADORAS DE AÇÕES EDUCACIONAIS À
AÇÃO EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profª Dra. Elvira Lopes Nascimento
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profª Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, ____ de _____ de ____.

Dedico este trabalho ao meu pai, Hubirajara Durães da Luz, homem guerreiro, fiel, amoroso, dedicado e batalhador que sonhou com o meu sucesso, sonhou em estar presente na minha defesa, porém perdeu a batalha contra o câncer e deixou em mim um vazio, uma dor tão profunda e indescritível, que nem litros de lágrimas conseguiram amenizar.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a Elvira Lopes Nascimento, minha orientadora, pela serenidade e paciência em mostrar-me o caminho a ser seguido, pela oportunidade de conviver com uma pessoa que não se deixa abalar pelos obstáculos enfrentados e, principalmente, por contribuir para meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Aos professores Dr^a Eliana Merlin Deganutti de Barros e Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra por aceitarem compor a banca de defesa desta pesquisa e pelas contribuições dadas a este trabalho na banca de qualificação.

À professora Dr^a. Maria Ilza Zironi pela disponibilidade aos momentos de reflexão durante a realização desta pesquisa.

Ao meu esposo, Volney do Amaral Rosolem, que na minha ausência assumiu o papel de mãe, faxineira, cozinheira e nunca, nunca me deixou desistir.

À professora sujeito dessa pesquisa, pela disponibilidade, por ter aceitado a minha presença em suas aulas e por compartilhar comigo as suas experiências profissionais.

Ao amigos e professores que conheci durante o curso de Mestrado, por suas contribuições e companheirismo.

A Deus por mais esta conquista e por ter me dado forças, sabedoria e paciência para chegar até aqui.

**“A sabedoria clama lá fora; pelas ruas
escuras, levanta a sua voz”**

Provébios 1:20

ROSOLEM, Loretta Derbli Durães da Luz. **A linguagem revelando práticas docentes:** das prescrições mediadoras de ações educacionais à ação em sala de aula. 2015. 174f. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa nasceu e foi desenvolvida durante a participação no projeto de pesquisa “Atividades de Linguagem e Trabalho Educacional” – ALTED” (UEL, 2013-2016); atrelado ao grupo de pesquisa GEMFOR – “Gêneros textuais e mediações formativas” (CNPq), cujos focos têm se centralizado nas atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano e na didática da língua materna. As discussões sobre os textos prescritivos e o agir profissional na forma como são textualizados nos documentos oficiais constituem uma das dimensões do trabalho educacional que tem sido foco das investigações desse Grupo de pesquisa. Entretanto, não existia, até o momento, uma pesquisa específica que contemplasse os documentos das Semanas Pedagógicas, o PTD – Plano de Trabalho Docente e os resultados efetivamente implementados desse planejamento. Esta investigação tem por objetivo geral compreender a reconceptualização e ressignificação das prescrições no agir da professora, sujeito da pesquisa. Como objetivos específicos, buscamos: 1. identificar o agir educacional prescrito nas Semanas Pedagógicas; 2. acompanhar longitudinalmente a implementação dessas prescrições para encontrar indícios que nos permitam interpretar e compreender o agir da professora a partir da análise do planejamento das suas ações futuras materializadas no PTD e nas ações de implementação na sua situação de trabalho. Os procedimentos de entrada nos textos e de sua interpretação seguem a abordagem descendente preconizada pelo interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2008) cujos pressupostos vigotskianos nos ajudam a detectar pontos de conflito e tensões, Zona de Desenvolvimento Próximo – ZDP, emergentes no trabalho de planejamento e implementação dos dispositivos didáticos em relação aos saberes e capacidades docentes para o ensino de LP, revelados nos gestos profissionais do professor (NASCIMENTO, 2014). Para a coleta e interpretação de dados, utilizamos método qualitativo na modalidade etnográfica. Os resultados apontam para distanciamentos e proximidades entre as representações que se constroem nos e pelos textos prescritivos, o papel assumido pelo professor nos textos da Semana Pedagógica; o trabalho autoprescrito pelo professor no *Plano de Trabalho Docente*; a ressignificação do agir nos gestos profissionais, deixando entrever a hipótese de que as ações empreendidas pela SEED-PR para as Semanas Pedagógicas devam ser repensadas para não serem inócuas.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo. Prescrições. Plano de Trabalho Docente.

ROSOLEM , Loretta Derbli Durães da Luz. **Language revealing teaching practices:** the mediating prescriptions of educational activities to action in the classroom. 2015. 174f. Dissertation (M.A. in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

The following work was born and developed along with the research project “Atividades de Linguagem e Trabalho Educacional” – ALTED (UEL, 2013-2016); linked to the research group GEMFOR – “Gêneros textuais e mediações formativas” (CNPq), whose focus are the language acts, discourses, human development and the didacticism of the mother tongue. The discussions about the prescriptive texts and the professional action in the way they are textualized in the official documents are one of the dimensions of the educational work that has been the focus of the investigations of this research group. However, there was hitherto no specific research that contemplated the documents of the Pedagogical Weeks, the Teaching Work Plan and the effective results achieved by this planning. This investigation intends to understand the role of language in the space of learning and development, mediated by the official prescriptions and by the PTD wrote by the participant teacher. As our specific objective, we seek to identify the educational action prescribed by the Pedagogical Weeks; to follow lengthwise the implementation of these prescriptions in order to find evidence that would allow us to interpret and understand the actions of this teacher by means of an analysis of her planning of future actions materialized in the PTD and in her work inside the classroom. The proceedings to interpret these texts follow the descending approach preconized by the sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 2006; 2008), whose vygotskian assumptions helped us to detect conflict and tension points, Zones of Proximal Development – ZDP, emerging from the planned work and from the implementation of didactical devices in relation with the knowledge and the capacity required to teach Portuguese language, which were exposed by the professional gestures of the teacher (NASCIMENTO, 2014). To collect and interpret the data, we applied the qualitative method of the ethnographic modality. The results indicate differences and similarities between the representations that construct themselves in and by means of prescriptive texts, the role assumed by the teacher in the context of the Pedagogical Week; the work prescribed by the teacher in the *Teaching Plan Work*; the resignification of the professional actions and gestures, which allows us to glimpse the hypothesis that the actions realized by SEED-PR to the Pedagogical Weeks should be rethought in order to become effective.

Key Words: Sociodiscursive Interactionism. Prescriptions. Teaching Work Plan.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01 – Capacidades de Linguagem.....	40
Quadro 02 – A complexidade da atividade educacional.....	43
Quadro 03 – Tipos de Gestos	50
Quadro 04 – Quadro Metodológico	59
Quadro 05 – Síntese das prescrições das DCE nos eixos de trabalho com a LP	68
Quadro 06 – Contexto de produção do Plano de Trabalho docente (PTD) do 9º ano A e B. Critérios de análise do ISD	96
Quadro 07 – Comparativo da organização do plano	79
Quadro 08 – Prescrições ao agir relacionado ao PTD nas Semanas Pedagógicas.	81
Quadro 09 – Plano geral dos Documentos da Semana Pedagógica de fevereiro de 2014	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCE-LP	Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa
GEMFOR	Gêneros Textuais e Mediações Formativas
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
PP	Professora Participante
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PTD	Plano de Trabalho Docente
SAA	Sala de Apoio à Aprendizagem
SEED	Secretaria de Estado da Educação

LISTA DOS CÓDIGOS DAS TRANSCRIÇÕES

[]

Itálico

“ ”

Ações da professora e dos alunos.

Notas da pessoa responsável pela transcrição.

Falas

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Níveis da Transposição Didática	47
Figura 02: O agir da professora diante da TV multimídia	104
Figura 03: Professora indica a troca de turno para a fala dos alunos.....	106
Figura 04: O que pensam os alunos nos registros da lousa	107
Figura 05: A lousa mediando a elementarização do objeto de ensino.....	108
Figura 06: A entrada de um novo objeto de ensino.....	109
Figura 07: A regulação da tarefa da aluna	110
Figura 08: A Correção dos textos dos alunos individualmente.....	111
Figura 09: Circulando pela sala de aula para regular a tarefa.....	112
Figura 10: Institucionalizando o objeto de estudo	114
Figura 11: Retomada da aula anterior.....	115
Figura 12: Apelo à memória da professora	115
Figura 13: Professora escreve no quadro as rimas conforme o livro	116
Figura 14: Indicação das rimas.....	117
Figura 15: Indicação com a cabeça.....	117
Figura 16: A síntese dos conteúdos trabalhados na lousa o saber.....	119
Figura 17: Introdução de um novo gênero textual.....	120

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 A SAGA DO <i>CORPUS</i>	15
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	19
2.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	19
2.2 A INTERAÇÃO VERBAL NA PERSPECTIVA DE MIKHAEL BAKHTIN.....	25
2.3 PRESSUPOSTOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	29
2.3.1 O trabalho à luz do Interacionismo Sociodiscursivo	34
2.3.2 As capacidades de linguagem	40
2.3.3 A atividade educacional	43
2.3.4 A transposição didática.....	45
2.3.5 Os gestos profissionais dos professores	48
3. ABORDAGEM METODOLÓGICA	54
3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA	55
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	56
3.3 A COLETA DO <i>CORPUS</i>	57
3.4 AS FERRAMENTAS DE COLETA DO DADOS	58
3.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
3.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	59
4. AS PRESCRIÇÕES	61
4.1 AS PRESCRIÇÕES OFICIAIS PARA O AGIR DO PROFESSOR.....	61
4.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – LÍNGUA PORTUGUESA....	62
4.2.1 As Diretrizes Curriculares da Educação Básica: discussão a partir dos procedimentos de análise linguístico discursivos do ISD	64
4.2.1.1 O contexto sociointeracional de produção das diretrizes curriculares da educação básica de língua portuguesa	64
4.2.1.2 O plano textual global do texto: as diretrizes curriculares da educação básica de língua portuguesa	66
4.2.1.3 A infraestrutura textual das diretrizes curriculares da educação básica de língua portuguesa	67
4.2.1.4 Conteúdo estruturante	68
4.3 O AGIR EDUCACIONAL PRESCRITO NAS SEMANAS PEDAGÓGICAS: INDÍCIOS DO DIÁLOGO COM AS DCE	73
4.3.1 A EVOLUÇÃO CRONOLÓGICA DAS PRESCRIÇÕES “SEMANA PEDAGÓGICA”	74
4.4 ANÁLISE DO DOCUMENTO SEMANA PEDAGÓGICA DE FEVEREIRO DE 2014	83

4.4.1 O contexto sociointeracional do documento Semana Pedagógica 2014	84
4.4.2 A infraestrutura geral do texto	85
4.4 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO	88
5 A AÇÃO EM SALA DE AULA	99
5.1 Os GESTOS DIDÁTICOS NO TRABALHO REALIZADO	99
5.1.1 O TRABALHO REALIZADO EM SALA DE AULA: DADOS EMERGENTES DE RECORTES DAS AULAS	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE: FORMULÁRIO PERFIL DO PARTICIPANTE	135
ANEXO: TRANSCRIÇÕES DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	138

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta pesquisa vincula-se à minha trajetória profissional na Educação Básica ministrando aulas de Língua Portuguesa. Uma das motivações principais para o desenvolvimento deste estudo foi a possibilidade de realizar uma pesquisa em que pudesse analisar e refletir sobre a prática em sala de aula e, dessa forma, articular possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da minha atuação profissional.

As discussões do Grupo GEMFOR¹ tem fundamentado os estudos dos seus membros, inspirados pelos pressupostos do interacionismo social de Bakhtin, Voloschínov e Vygotsky, cujos postulados fundamentam o interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (2006; 2008; 2012), o qual tem centralizado o foco de suas reflexões nos processos de desenvolvimento estimulados pelas intervenções educacionais e que implica na formação inicial e continuada de professores. Através de uma base de análise linguístico-discursiva que tem origem na análise e descrição dos contextos, a interpretação dos dados aliada à reflexão crítica sobre o que eles indiciam, buscamos compreender o fazer do professor na perspectiva do *ensino como trabalho* (AMIGUES, 2004; FAITA, 2004; MACHADO, 2009) o que pode ser sintetizado pelo título dessa dissertação: a linguagem revelando práticas docentes mediadoras de aprendizagem e desenvolvimento, tanto do professor quanto dos seus alunos.

De acordo com os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo, que se apoia nos conceitos da ergonomia da Atividade e da Psicologia do Trabalho, constituímos o *corpus* desta pesquisa, partindo dos textos produzidos sobre o trabalho educacional: os textos prescritivos do trabalho e autoprescritivos que dizem o que o trabalhador deve fazer para a realização das tarefas.

Algumas pesquisas do Grupo GEMFOR (NASCIMENTO, 2014; COELHO, 2013) já se debruçaram nos dados de análises de textos prescritivos oficiais buscando esclarecer as relações entre atividades prescritas e ações docentes. Entretanto, nos diferenciamos dessas pesquisas, uma vez que nos detivemos na busca de detectar as representações (ou reconfigurações) do trabalho

¹ As discussões travadas no grupo de pesquisa Gêneros Textuais e Mediações Formativas – GEMFOR –, coordenado pela prof. Dra. Elvira Lopes Nascimento, na Universidade Estadual de Londrina, foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

prescrito em suas relações com as *Orientações das Semanas Pedagógicas*, na forma como as prescrições se concretizam no texto do *Plano de Trabalho Docente* resultante dessas Orientações e os resultados efetivamente implementados a partir desse planejamento.

Dessa forma, a presente pesquisa tem por objetivo geral compreender a reconceptualização e ressignificação das prescrições no agir da professora, sujeito da pesquisa.

Partimos da hipótese de que podemos compreender o processo de reconfiguração do agir do professor pelos textos que constituem o PTD, uma vez que segundo Bronckart (2008), o agir humano só pode ser acessível pelas interpretações verbais (ou apenas gestuais), e não pela simples observação das condutas observáveis. Em outras palavras, o agir só existe nos processos interpretativos, por isso a necessidade de analisá-lo a partir dos textos que comentam esse agir, o que inclui o texto do PTD, assim como o texto que constitui suas ações na sala de aula, resultante das transcrições das gravações em vídeo.

Em consonância com o objetivo geral que nos move, buscamos: 1. identificar o agir representado nas prescrições, como DCE - Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, Semanas Pedagógicas; 2. detectar indícios dessas prescrições no Plano de Trabalho Docente, o qual é implementado nas aulas de Língua Portuguesa, o que denominamos com Clot (2006) o *trabalho real* do professor, o que inclui o trabalho realizado, mas vai além dele, incorporando as atividades contrariadas ou impedidas por diferentes fatores da situação em que se encontra o professor.

O PTD é um texto autoprescritivo produzido pelos próprios professores para direcionar suas atividades de docência. A partir dos procedimentos de análise de textos do ISD, buscamos detectar as fontes de tensão (ZDP) emergentes naquele trabalho de planejamento, os conflitos do professor para criar dispositivos didáticos relacionados aos saberes da disciplina e às capacidades docentes (STUTZ, 2012) para o ensino de LP. Dessa forma, pela análise de textos produzidos antes do trabalho (textos prescritivos oficiais e autoprescritivos); pelos textos produzidos em situação de trabalho diante dos alunos em que os gestos didáticos nos ajudam a identificar os implícitos relacionados às prescrições; pelos textos produzidos pelos próprios professores após a realização de uma determinada tarefa (tais como diários reflexivos), buscamos identificar os implícitos relacionados à

retextualização (LOUSADA, 2010) das prescrições oficiais e autoprescrições no PTD.

Os pressupostos da pesquisa interpretativo-qualitativa são importantes para a análise dos documentos norteadores das Semanas Pedagógicas e das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa (DCE – LP) do Estado do Paraná. Dentro desta perspectiva, utilizamos a pesquisa de cunho etnográfico, que possibilita, no contexto do nosso trabalho, compreender o trabalho do professor, as condutas e relações que envolvem essa atividade no contexto da escola com o uso das categorias de análise do ISD. Como sujeito empírico da pesquisa, temos uma professora de Língua Portuguesa pertencente ao Quadro Próprio do Magistério da Rede Pública de Ensino do Paraná, que atua no Ensino Fundamental e Médio de uma cidade do interior, próxima a Cornélio Procópio.

Tendo em vista os questionamentos:

1. *Como podemos apreender no agir do professor a resignificação, a retextualização (ou a resistência) das prescrições oficiais?*
2. *Como, no Plano de Trabalho Docente, se (re)configuram as dimensões singulares do trabalho docente?*

Organizamos este trabalho em cinco capítulos: no primeiro realizamos uma breve explanação da pesquisa, através da Introdução e a saga do *corpus*; no segundo, apresentamos os Pressupostos teóricos, com a Teoria Histórico-cultural, a interação verbal na perspectiva de Michael Bakhtin e os pressupostos do ISD; no terceiro capítulo, discorremos sobre a abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa; no quarto, discutimos sobre as análises e resultados das análise dos textos prescritivos; no quinto e último capítulo, discutimos e interpretamos o trabalho da professora participante.

A seguir, organizamos uma narrativa que expõe as reais dificuldades para encontrar um *corpus*, que pudesse satisfazer ao que foi proposto aqui, mas como esse tópico não se enquadra a nenhuma outra parte deste trabalho, e sentimos a necessidade intrínseca de mantê-lo, optamos por manter na parte introdutória para logo apresentar ao leitor, as reais dificuldades de um pesquisador.

1.1 A Saga do *Corpus*

O trabalho educacional permite uma vasta possibilidade de pesquisa, mas consuetudinariamente, desde pequena, procuro obedecer às orientações e regras advindas dos meus superiores, à procura de agires aceitos socialmente, dentro dos padrões sociais de cada ambiente em que convivo, ou seja, as orientações e prescrições superiores sempre foram consideradas como padrões mínimos a serem seguidos. Com esse pensamento, desde os estágios da faculdade, sentia um incômodo ao ver que muitos professores não realizavam seu planejamento e faziam da aula um “show de improviso”.

Nesse contexto, pulsavam questionamentos em minha mente: por que não planejar a aula? Por preguiça, relapso ou ignorância? Os professores não sabem fazer planos? Não recebem orientações suficientes? Se existem prescrições, essas são lidas ou consideradas? Planejar é uma questão de compromisso com seu agir? O planejamento e a construção de um plano orientam o trabalho realizado ou servem apenas como cumprimento de regras?

Quando iniciei meu trabalho como professora, passei a procurar sempre um norte, uma referência superior para validar ou referendar minhas ações em sala de aula e percebi que isso incomodava alguns colegas, que diziam não se importar com tais prescrições e faziam o que queriam em sala. Eu me questionava: se existe uma orientação, por que não a seguir pelo menos como padrão mínimo? Se existe um currículo, por que não o utilizar e acrescentar o que julgar importante? Se existe um modelo de plano, por que não usar? Muitas vezes eu era a única da escola a entregar um plano de trabalho.

Minhas necessidades financeiras foram aumentando e passei a lecionar cada vez mais aulas, chegando a completar 60h/a semanais, acrescidas de alguns finais de semana como fiscal de concursos e provas presenciais de cursos a distância. Finalmente passei a fazer os planos incompletos e a planejar as atividades horas antes das aulas. Passei então a entender parcialmente um dos motivos que levam um professor a não materializar seu planejamento: falta de tempo devido ao excesso de trabalho.

Mas essa constatação não resolvia o problema de falta de planejamento das aulas, nem contribui para o comprometimento com a aprendizagem dos alunos. Por isso, comecei a conversar com outros professores

sobre o assunto e percebi que, mesmo entre os que tinham pouca carga-horária de trabalho, também havia os que não planejavam. Então alguma peculiaridade precisava ser investigada.

Quando fiz uma disciplina como aluna especial do mestrado em Estudos da Linguagem da UEL sobre gêneros textuais, ouvi pela primeira vez a expressão “texto prescritivo”. Então pensei: será que dependendo da forma com que o texto prescritivo é construído pode ser mais persuasivo e influenciar a ação de quem lê? Ou a submissão às orientações são apenas uma questão de comprometimento pessoal? Vi então a possibilidade de estudar os textos prescritivos, sua organização, os tipos de discurso presentes. Mas, para isso, eu precisava de uma situação real de sala de aula associada aos textos que prescrevem a atividade do professor. Conversei com algumas colegas que inicialmente aceitaram participar, mas quando pedi para marcar as gravações, arrumaram diversas desculpas para não participar. Irritada, resolvi que iria gravar minhas próprias aulas, mas quando consegui o equipamento para a gravação emprestado, fui convidada para trabalhar no Núcleo Regional de Educação da minha cidade. Aceitei o convite por facilitar minhas idas e vindas a hospitais devido a doenças graves do meu esposo e do meu pai, sem prejudicar os alunos. E a pesquisa foi ficando em segundo plano, os problemas com saúde deles se agravaram, mudança de casa para ajudar com o meu pai, viagens a Curitiba para o transplante do esposo e acompanhamentos, além dos cuidados com os dois filhos pequenos.

Quando minha vida pessoal se estabilizou, resolvi retomar a pesquisa e consegui convencer uma professora de uma cidade vizinha a participar. Consegui a câmera, realizando então uma entrevista inicial e a gravação de aulas; mas como ela assumiu a turma depois da semana pedagógica, acabou não construindo seu próprio Plano de Trabalho Docente. Ela estava utilizando o da professora anterior e, na sequência, quando marcaríamos as próximas gravações, ela assumiu um cargo no Núcleo Regional de Educação e saiu de sala de aula. Assim, não se enquadrava mais às necessidades dessa pesquisa.

Recomeçou então a luta por um professor que houvesse construído seu próprio Plano de Trabalho Docente e aceitasse as gravações de pelo menos 5 aulas. Liguei em todas as escolas da minha cidade, encaminhei o projeto de pesquisa aos diretores, pedagogos e professores que deram o mínimo de abertura.

Uma professora interessou-se, mas quando liguei para marcarmos uma data, não quis mais, disse que assumiu mais aulas e não tinha tempo de planejar uma aula para ser gravada. Isso já demonstrou que, se houvesse a gravação, seria uma aula diferente.

Em outra escola, a diretora e a pedagoga acharam muito interessante e importante a pesquisa, porém nenhuma das 5 professoras da escola aceitou participar, algumas alegaram vergonha de ser gravada e uma delas considerou antiético ter uma aula gravada, não quis ouvir meus argumentos e não leu o projeto.

Entrei em contato com outra professora que fazia parte do PIBID da UENP, ela achou interessante a pesquisa e, mesmo com várias atividades, aceitou. Combinamos a semana das gravações e quando liguei para agendar a data, ela recusou alegando que estava sobrecarregada e que a escola não tinha a política de abertura para pesquisas em seu interior, não tendo aprovação da direção, nem da pedagoga.

Lembrei então de uma amiga de faculdade que trabalhava em outra cidade vizinha. Como éramos muito amigas e sempre nos ajudávamos, pensei que aceitaria de pronto. Liguei na escola, mandei o projeto, a carta de aceite; o diretor até aceitou, se dispôs a emprestar a câmera da escola, mas a professora pediu um tempo para pensar e conversar com alunos e pais para verificar se eles concordavam. Uma semana depois, ela disse que não participaria, pois dava aula com livro didático, geralmente sentada, quase não usava a lousa, de modo que não contribuiria em nada para a pesquisa; insisti, argumentei e finalmente ela admitiu que não queria ser gravada.

Eu nem podia mais pensar em fazer as gravações das minhas aulas, pois já havia mudado de estado e com o cargo de professora de educação especial, em outro sistema de ensino, com alunos que não falam. Com isso, eu tinha duas opções: refazer o projeto no final do prazo e descartar todo que havia feito ou sair novamente em busca de um professor que aceite participar da pesquisa.

Como última alternativa, liguei na escola que estudei na cidade onde nasci, conversei com a diretora, pedagogas e secretária, encaminhei o projeto e solicitei que conversassem com os professores, explicando minha situação pessoal e os prazos do programa de pós-graduação.

Todos os professores de Língua Portuguesa foram convidados a participar, mas somente uma se interessou em ler o projeto de pesquisa. E, finalmente, uma professora aceitou. Entregou seu Plano de Trabalho Docente, preencheu o Formulário de pesquisa e fizemos as cinco gravações no mês de outubro de 2014.

Comprometi-me a voltar com uma devolutiva após o término deste trabalho e, conforme a disponibilidade, ministrarei um curso de formação baseado na pesquisa, para ser oferecido aos professores da escola.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos um panorama geral dos pressupostos teóricos que norteiam nossa pesquisa e que nos possibilita um olhar mais afinado dos componentes do *corpus*. Para tanto, discutimos neste momento a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky (1988; 2001), na qual defende a cultura enquanto mediadora do desenvolvimento humano, com o intuito de subsidiar as discussões sobre as prescrições e as aulas; a interação verbal na perspectiva de Mikhael Bakhtin (1997) a partir do princípio da linguagem enquanto realidade social, para interpretar a linguagem utilizada pela professora participante no seu ofício de ensinar; e os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo a partir dos postulados de Bronckart (1999; 2006; 2008) com os procedimentos de análise de textos e conceitos-chave para as análises do *corpus*, como: artefato, instrumento, mediação, agir, atividade, trabalho prescrito, trabalho planejado, trabalho realizado, trabalho real, gestos didáticos fundadores, gestos específicos de ajustamento, entre outros.

Os procedimentos de análise de textos direcionam a discussão das DCE, Orientações das Semanas Pedagógica e do PTD; os conceitos da teoria do ISD propiciam a identificação, análise e interpretação do PTD e dos gestos das aulas da professora participante.

2.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-Cultural foi desenvolvida por Vygotsky (1988; 2001) a partir do princípio de que a cultura é mediadora do desenvolvimento humano. Assim, esse desenvolvimento tem íntima relação com o convívio social, no qual a aprendizagem ocorre. Para Vygotsky, a linguagem é constituidora do sujeito; conseqüentemente, o pensamento e a linguagem estão inter-relacionados de forma dinâmica, desempenhando um papel importante no processo de evolução do ser humano.

Com o objetivo de compreender o funcionamento intelectual do ser humano, Vygotsky defende a análise do comportamento humano dentro de um contexto histórico, no qual é possível observar, numa situação real e espontânea, esse comportamento intelectual. A partir dos seus estudos, defende que os progressos no pensamento e na linguagem não seguem trajetórias paralelas: as

suas curvas de desenvolvimento cruzam-se repetidas vezes, podem aproximar-se e correr lado a lado, podem até fundir-se por momentos, mas acabam por se afastar de novo. Isto se aplica tanto ao desenvolvimento filogenético como ao ontogenético (VYGOTSKY, 2001, p.26).

Com isso, pensamento e linguagem inter-relacionam-se numa teia não linear e imprevisível, mas que sofre alterações constantemente, propiciando o desenvolvimento. Com base nesses pressupostos, Vygotsky procura compreender as modificações do pensamento e da linguagem dos indivíduos, apontando as relações sociais e históricas como molas propulsoras do desenvolvimento humano, o que difere das concepções de Piaget, que concebe a aprendizagem como dependente da influência genética e da maturação do indivíduo. Vygotsky aponta que o conhecimento e a aprendizagem dependem dos traços culturais adquiridos pelo convívio social da pessoa, por meio da mediação, o que propicia o desenvolvimento. Assim “linguagem é um elemento fundamental para a formação cognitiva intelectual do ser humano, bem como para sua formação como ser sócio-histórico” (NASCIMENTO; PEREIRA, 2014).

No contexto da nossa pesquisa, evidenciamos nas aulas gravadas que pensamento e linguagem inter-relacionam-se a todo instante, em cada ação de linguagem e nas reconcepções realizadas pela professora participante no seu trabalho real (CLOT, 2006) como discutimos no tópico “O trabalho à luz do Interacionismo Sociodiscursivo” e na análise de dados.

A mediação, concepção primordial para compreender a Teoria Histórico-Cultural, é o “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1997, p.26). Essa mediação acontece por meio da intervenção de um elemento, como um intermediário; conseqüentemente, a relação não mais será direta. Ela pode ser realizada por instrumentos materiais/físicos ou simbólicos que assumem um importante papel no desenvolvimento psíquico da pessoa.

O *instrumento* “é algo construído pelo sujeito e por ele utilizado para atingir o objetivo de sua ação” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p.625), ou seja, não é algo pronto, advindo da natureza ou da sociedade, um objeto material que está fora do sujeito, perceptível aos olhos apenas. O uso de um instrumento modifica o ambiente físico ou social, os outros agentes que interagem com o sujeito, “mas também sobre ele mesmo, fazendo com que ele tenha profundas transformações

psíquicas, ou seja, aumente seus conhecimentos sobre o mundo físico e social, desenvolva capacidades para agir sobre o outro e sobre o mundo e regule seu comportamento (MACHADO; LOUSADA, 2010, p.625).

Em consonância com esse ideário, defendemos que os artefatos por si só não provocam o desenvolvimento, pois precisam combinar-se a outros mediadores para serem internalizados. Isso quer dizer que, quando acontece a internalização, é sinal que o “artefato” passa a ser instrumento: “Quando os artefatos disponibilizados pelo meio social [...] são verdadeiramente apropriados pelo sujeito, eles se transformam não apenas em instrumentos para sua ação sobre o outro, mas também sobre si mesmo” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 629).

Assim, os *artefatos*² são objetos, materiais ou simbólicos, que foram construídos pela humanidade para mediar as ações do homem sobre o ambiente e sobre o outro para atingir sua meta. Porém, o artefato por si só também não provoca transformações. Somente quando for internalizado pelo sujeito, ao transformá-lo em instrumento, pode contribuir para o desenvolvimento.

Apropriar-se de algo é saber adaptar o artefato a uma finalidade específica, atribuir uma utilidade para si, tornar-se seu. De fato, segundo Rabardel (1995), o artefato nunca é apropriado em sua totalidade, mas em parte, de acordo com as necessidades dos sujeitos, de suas capacidades, da situação, etc. Para o autor, quando algum artefato é apropriado pelo sujeito, é porque ele passa a ser verdadeiro instrumento psicológico, na concepção da teoria vigotskiana. Trata-se, portanto, de uma construção psíquica, que permite o desenvolvimento de diferentes capacidades. Além disso, a internalização das propriedades externas e internas do funcionamento dos instrumentos “é o que promove o desenvolvimento, pois em seu aspecto físico potencializa as ações e em seu aspecto simbólico regula a atividade psicológica, auxiliando, assim, o desenvolvimento da atividade mental” (ZIRONDI, 2013, p. 62).

Vale ressaltar que na Teoria Histórico-cultural “o aprendizado é considerado um aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam; dessa forma o ensino é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano” (FACCI, 2004, p.77). E a internalização da cultura

² A compreensão da noção de artefato emana da concepção marxista do trabalho humano e a relação com o trabalho do professor sob o viés vigostkiano expandido por Schneuwly (2009). Ainda sob o viés de trabalho, outra interpretação é proposta por Rabardel (1995) com a teoria instrumental, revisitada por Machado e Bronckart (2009).

historicamente construída pela humanidade somente é possível devido aos instrumentos mediadores, sejam materiais ou psicológicos, que têm a função de auxiliar no processo de internalização dos conhecimentos e cultura pelos sujeitos.

A reconstrução interna de uma operação externa é conceituada de internalização, ou seja, quando “um processo interpessoal acaba por transformar-se num processo intrapessoal [...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)” (VYGOTSKY, 1988, p. 64). Desta forma, a internalização envolve:

(a) a reconstrução de uma operação que se inicia externamente e começa a ser reconstruída internamente; [...] (b) a passagem do processo interpessoal para o intrapessoal [...] (c) a transformação de processos interpessoais para intrapessoais, os quais não ocorrem de maneira imediata, mas são o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. (HILLA, 2011, p. 41)

Outro aspecto importante nos postulados vigotskianos é a concepção de Processos Psicológicos Superiores, como a atenção, a memória, a vontade, entre outros. E o desenvolvimento dos referidos Processos Psicológicos Superiores ocorre por meio da mediação, que “não apenas facilita processos mentais já existentes, mas transforma o funcionamento da mente, pois ao utilizar-se de uma nova ferramenta, novas funções mentais são também introduzidas no sujeito” (HILLA, 2011, p. 39).

Vygotsky (1988; 2001) postula alguns conceitos imprescindíveis para os estudos sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Um deles é o de Zona de Desenvolvimento Próximo ou Proximal (ZDP), entendida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKY, 1988, p.97). Essa concepção reforça a ideia da importância do meio social para o desenvolvimento dos indivíduos, ou seja, os mais experientes contribuem enquanto instrumentos mediadores para os “menos” experientes, ou que desconhecem determinado assunto já internalizado pelo *expert*. Com isso, fica evidente a grande importância da atuação do mediador, o qual auxilia a transposição das zonas de desenvolvimento real para a potencial, constituindo esta como uma nova zona de desenvolvimento

real e assim sucessivamente. Vale destacar que a Zona de Desenvolvimento Próximo

não é um espaço mensurável de forma concreta, mas um espaço dentro do qual novas funções superiores serão amadurecidas, ou ainda um espaço cognitivo no qual as interações mediadas ocorrem com vistas ao desenvolvimento futuro do indivíduo. Nesse sentido, posso visualizar funções que podem e devem ser amadurecidas, mas não o seu resultado final. (HILLA, 2011, p. 45)

Por isso, quem for exercer a função de mediador precisa levar em consideração essa ideia e atuar nessas funções ainda não amadurecidas. Outro mecanismo de geração de novas Zonas de Desenvolvimento Próximo é a imitação, mas não como uma mera cópia de algo pronto. A imitação de um modelo social de forma persistente e produtiva, por meio da experimentação com aquele modelo, pode resultar na transformação, em uma nova forma.

Os conflitos também são potencializadores dessa internalização, por propiciarem situações-problema que desafiam o aprendiz e desencadeiam novas Zonas de Desenvolvimento Próximo, “lugar de formação de identidade: a trajetória do desenvolvimento humano implica situações de conflitos e contradições internas e externas que leva [sic] os indivíduos a formarem sua identidade e reverem seus conceitos” (CRISTÓVÃO; FOGAÇA, 2008, p. 23).

Na perspectiva vigotskiana, o conceito é um ato real e complexo do pensamento e não é aprendido pela simples memorização. Por isso, o ensino por meio da memorização de conceitos não gera desenvolvimento. Os conceitos podem ser classificados em espontâneos e científicos. Os primeiros constituem-se pela observação empírica e concreta dos fatos vivenciados; os segundos, por sua vez, são fruto das operações mentais complexas.

Os conceitos espontâneos ou cotidianos possuem uma relação direta com o fenômeno; partem da experiência concreta; têm caráter inconsciente; usam mecanismos de observação, comparação e generalização para chegarem a ser percebidos pelo indivíduo; representam de forma concreta o objeto, dificultando operações mais abstratas.

Já os conceitos científicos são constituídos pela relação planejada e mediada por instrumentos; partem do conceito para a experiência pessoal; usam operações mentais (observação, análise, síntese, definição, estabelecimento de causa e efeito, etc., para chegar a conclusões mais abstratas e coextensivas a

sistemas de conceitos; são de caráter consciente; propiciam a representação da relação entre as propriedades de um objeto e suas ligações internas; conseqüentemente são abstratos:

no campo dos conceitos científicos, ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos. O crescimento contínuo desses níveis elevados no pensamento científico e o rápido crescimento no pensamento espontâneo mostram que o acúmulo de conhecimento leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico, o que, por sua vez, se manifesta no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redundante na tese do papel prevalente da aprendizagem no desenvolvimento do aluno escolar (VYGOTSKY, 2001, p.243).

Além disso, aprendizagem e desenvolvimento são concepções diferentes, mas indissociáveis. O aprendizado de um objeto não implica em desenvolvimento: “relação entre aprendizado e desenvolvimento, segundo Vigotski, só pode ser entendida se for possível situar aquilo que um indivíduo já sabe do que ele poderá vir a saber a ajuda do outro” (ZIRONDI, 2013, p. 63).

A formação de conceitos pelo indivíduo configura-se de forma dialógica. Primeiramente, o homem fala consigo, reflete sobre as informações e comportamentos nas relações entre pares e com o contexto cultural e social em que está inserido, para posteriormente estabelecer novas conexões. Estas conexões não faziam parte do seu repertório inicial, mas já faziam parte de um coletivo de indivíduos com o qual se relacionou. Ao interagir socialmente, os indivíduos influenciam e são influenciados, passam a comportar-se sob a influência social de um coletivo; a ação individual é impulsionada pela atividade coletiva. Após a internalização advinda das experiências sociais, o sujeito passa a dirigir e reelaborar seus conhecimentos, ou seja, ele se autorregula.

Assim, as funções psicológicas superiores configuram fenômenos históricos e sociais, são reguladas conscientemente e, para se desenvolverem e se organizarem, dependem dos instrumentos de mediação. Essa mediação pode ser realizada por instrumentos materiais e/ou psicológicos e/ou nas relações entre seus pares, ou seja, estímulos auxiliares:

Por *estímulos auxiliares* compreendemos serem os instrumentos psicológicos e/ou materiais ou mesmo interações entre sujeitos (onde um encontra-se mais especializado ou com mais experiência do que o outro), os quais permitam o sujeito a sintonizar a conexão correspondente para a apreensão dos comportamentos e conhecimentos inéditos para ele. Tais

instrumentos ou experiências, ou melhor, *estímulos auxiliares* atuam na zona de desenvolvimento proximal (ZDProximal), auxiliando o sujeito a avançar na zona de desenvolvimento potencial (ZDPotencial). (ROSSETTO, 2013, p. 63)

A atuação dos estímulos auxiliares na zona de desenvolvimento proximal ocorre por meio dos conflitos cognitivos, a partir de desafios que são apresentados ao sujeito, o qual realiza a ação mental, linguageira ou comportamental de forma consciente.

As contribuições dos estudos de Vygotsky não se esgotam nas concepções aqui discutidas. Expusemos apenas um panorama geral dos seus estudos que serve de base para a análise do agir por meio da linguagem, o que nos faz refletir sobre os sujeitos envolvidos nessa pesquisa como seres sócio-históricos e culturalmente situados, cuja intervenção de instrumentos simbólicos pode propiciar o seu desenvolvimento. Mas, para nos auxiliar a compreender a teoria sociointeracionista, outros aportes teóricos são necessários para explicar como a relação dialógica e interativa entre os indivíduos podem propiciar novas formas de agir. Por isso, a seguir discutimos a interação verbal na perspectiva bakhtiniana.

2.2 A INTERAÇÃO VERBAL NA PERSPECTIVA DE MIKHAEL BAKHTIN

Por ser partilhada pelos sujeitos, a linguagem é, na concepção bakhtiniana, compreendida enquanto realidade social; ela estabelece interações que permitem a construção de conhecimentos. Essas relações são realizadas no meio social, nas esferas da atividade humana que, “por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 279). A utilização da língua é realizada por meio de enunciados que podem ser orais ou escritos, de forma concreta, com finalidades e condições específicas, realizada pelos integrantes das diferentes esferas de atividade humana. Esses enunciados, contendo conteúdo temático, estilo e construção composicional de forma relativamente estável, são denominados gêneros discursivos/textuais³.

Segundo Bakhtin (1997, p.280), “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora

³ Utilizaremos nesta pesquisa a terminologia “gêneros textuais” advinda do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006) pois o autor adota “tipos de discurso” na análise dos textos, o que poderia gerar algum equívoco com a noção de “gênero discursivo” de Bakhtin.

seus tipos *relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*". Dessa forma, os gêneros podem ser infinitos, já que grandes e diversas são as esferas e maior ainda as possibilidades de construção e utilização dos gêneros, pois "a variedade virtual da atividade humana é inesgotável; 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".

Nessa perspectiva, os gêneros textuais são instrumentos que propiciam os atos de comunicação das pessoas; eles estão presentes em todas as esferas da atividade humana e são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional, que se fundem indissoluvelmente no todo do enunciado. Todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Os gêneros textuais caracterizam-se por tipos relativamente estáveis de enunciados e textos utilizados numa esfera da atividade humana. Os gêneros possuem especificidades que os diferenciam de outros. Isso não quer dizer que não possam existir pequenas variações dentro de um mesmo gênero, como bem nomeou Bakhtin, utilizando os termos "relativamente" e "estáveis". Essa estabilidade se expressa nas recorrências de alguns aspectos característicos do gênero, e a relatividade se refere às possíveis mudanças que podem ocorrer em cada enunciado, seja sincronicamente ou diacronicamente. É natural, com a evolução das relações sociais e a necessidade de novas esferas, que os gêneros se transformem, gerando outros.

Bakhtin diferencia os gêneros primários dos gêneros secundários. Os primários são construções mais simples oriundas das atividades cotidianas, enquanto os secundários são configurações mais complexas que contêm estruturas advindas dos gêneros primários. Existe uma grande variedade de gêneros textuais, os quais possibilitam revelar os estratos e os aspectos da personalidade individual.

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 1997, p. 283).

A compreensão do funcionamento, da natureza da língua e da apropriação dos "formatos" de interação humana contribui de forma significativa para

o desenvolvimento do indivíduo e suas interações com o meio através das ações de linguagem, tendo a trama discursiva interligada à memória de modo a orientar para o outro de forma ativa e polifônica.

Embora Bakhtin não discuta objetivamente a respeito de como a linguagem pode propiciar desenvolvimento, fazemos uso de suas principais ideias – diga-se dos gêneros discursivos – em contato e em mediação com a cultura, constitui o homem historicamente e, conseqüentemente, propicia o seu desenvolvimento. (ZIRONDI, 2013, p. 69)

Acreditamos que os estudos bakhtinianos contribuem para a compreensão de que a linguagem pode propiciar o desenvolvimento, já que os gêneros discursivos são utilizados para a interação social dos indivíduos, expressam e constituem sua cultura de forma histórica. Os gêneros são dinâmicos e adaptáveis, o que possibilita sua transformação conforme as novas demandas das relações sociais; por isso configuram-se como “relativamente estáveis”. Além disso, Bakhtin “postula uma forma ligada à materialidade do texto – a *forma composicional* – e outra forma referente à superfície discursiva, à organização do conteúdo, expresso por meio da matéria verbal, em termos das relações entre o autor, o tópico e o ouvinte – a *forma arquitetônica*” (SOBRAL; GELETKANICZ, 2013, p. 222).

Essa forma arquitetônica é a organização do discurso a partir da avaliação do autor sobre o próprio discurso e sua recepção pelo enunciatário. Em outras palavras: dependendo da compreensão que o autor/enunciador tem sobre o seu enunciatário, ele constrói essa organização do discurso, denominada de *forma arquitetônica*. A partir dessa concepção, na análise realizada da obra *Luna Clara e Apolo Onze*, de Adriana Falcão, realizada por Geletkanicz (2013), ficou evidente que a “arquitetônica particular de representação produz um dado efeito dialógico na criação de um efeito de reciprocidade entre *autor-personagem-leitor*” (SOBRAL; GELETKANICZ, 2013, p. 224). Transpondo essa percepção para a atual pesquisa, os efeitos de reciprocidade dos textos prescritivos ocorre entre autor-professor/leitor, já que, por não ser uma obra literária, o texto prescritivo circula entre o autor e o leitor (professor), este é conclamado por aquele a agir no ambiente escolar para ensinar os seus alunos.

Temos, então, que “a forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional [...]. Naturalmente, não é por isso que se deva concluir que a forma arquitetônica existe em algum lugar sob um aspecto acabado e que pode ser

realizada independente da forma composicional” (BAKHTIN, 1998, p. 25) e a forma composicional configura-se como “o modo específico de estruturação da obra externa a partir de sua concepção arquitetônica” (SOBRAL, 2007, p. 112)

A arquitetônica pode, então, ser compreendida como “organizadora do texto acabado em torno da valoração advinda de um posicionamento ideológico e axiológico do autor-criador ou do contemplador e, evidentemente, determinante para o binômio produção/efeito de sentido do texto/enunciado” (MELO; ROJO, 2014, p.257). O todo da organização do texto, da sua forma arquitetônica, resulta no seu sentido. Assim, a forma arquitetônica difere da estrutura composicional, ou seja, não tem a mesma concepção, mas a estrutura composicional está dentro da forma arquitetônica, esta relaciona-se à totalidade.

Existe uma intrínseca ramificação dos conceitos bakhtinianos de *signo ideológico*, *interação social*, *enunciado*, de modo que o *signo* se realiza no processo de *interação social* e se encarna num *material*, numa *forma* e revela um *sentido ideológico*. (MELO; ROJO, 2014, p. 253)

Outra concepção importante para os estudos bakhtinianos é a de dialogismo, um conceito filosófico e discursivo relacionado à ideia de interação. A partir de uma noção filosófica e discursiva ampla, configura-se

a) como princípio geral do agir – só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos: o vir-a-ser, do indivíduo e do sentido, está fundado na diferença; b) como princípio da produção dos enunciados/discursos, que advêm de “diálogos” retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos; c) como forma específica de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse caso à forma de composição monológica, embora nenhum enunciado/discurso seja constitutivamente monológico nas duas outras acepções do conceito. (SOBRAL, 2007, p. 106)

A partir disso, fica evidente a carga dialógica dos discursos produzidos e configurados através dos gêneros textuais, pois neles

o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma “resposta”, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo uma “pergunta”, uma “interpelação” a outras enunciações: o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo (SOBRAL, 2009, p. 33).

Assim, o discurso não é neutro, ele reflete enunciações de outrora, seja como resposta e/ou pergunta, sempre levando em consideração o enunciatário.

Essa relação dialógica fica evidente nos textos prescritivos, algumas vezes de forma implícita, outras explícita, incidindo sobre o sujeito e seu modo de agir com e pela linguagem, como vemos nos capítulos seguintes.

2.3 PRESSUPOSTOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que mobilizamos em nossas reflexões advêm do interacionismo social, que considera o ser humano como um ser historicamente construído, ou seja, as representações sociais coletivas ou individuais são manifestadas por meio dos gêneros resultantes das “dimensões biofisiológicas, comportamentais, mentais, sociais e verbais que caracterizam as condutas humanas” (BRONCKART, 1999, p.28). Essa corrente teórica e metodológica tem sido desenvolvida na Universidade de Genebra, no grupo de pesquisa Unidade de Didática de Línguas, na qual Jean-Paul Bronckart e seus seguidores têm estudado o papel da linguagem no desenvolvimento da consciência humana, a partir dos princípios advindos dos estudos de Vygotsky com o interacionismo social; Bakhtin/Voloshinov (1979; 1992) com a análise dos gêneros do discurso; Habermas (1989) com a concepção de agir comunicativo, entre outros. O contexto social e histórico, os esquemas utilizados pelos sujeitos para a utilização de instrumentos materiais e psicológicos contribuem também para as ações de linguagem e desenvolvimento das capacidades humanas.

No Brasil, as pesquisas que fomentam o ISD enquanto pressuposto teórico e metodológico têm sido desenvolvidas em diversas universidades, como: Universidade Estadual de Londrina com as professoras Elvira Lopes Nascimento e Vera Lúcia Lopes Cristóvão; Universidade Estadual do Norte do Paraná, com as professoras Eliana Merlin Deganutti de Barros e Eliane Segati Rios Registro; Universidade Federal da Paraíba com as professoras Betânea Passos Medrado e Regina Celi Mendes Pereira; Universidade Federal de Santa Maria com a professora Marcia Cristina Corrêa; Universidade Estadual do Centro do Paraná, com a professora Lídia Stutz; Universidade Federal de Santa Catarina, com o professor Marcos Antonio Rocha Baltar, entre outros espalhados pelo país.

Além disso, os pressupostos do interacionismo voltados para o ensino têm influenciado a construção de documentos prescritivos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) analisados por Machado e Guimarães (2009), Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008),

Proposta Pedagógica Curricular de Pinhais: anos iniciais do Ensino Fundamental (PINHAIS, 2010).

O ISD tem como problemática central as atividades de linguagem: “práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p.8). No nosso *corpus*, as situações reais de interação ocorrem por meio da linguagem, não de modo a desconsiderar as capacidades cognitivas gerais, mas entendendo que essas capacidades são secundárias com relação às capacidades de pensamento pautadas na interação linguageira e sócio-histórica.

Assim, por meio da linguagem, o indivíduo age e existe socialmente e sobre ele. Através das interações com o meio, recai a possibilidade da ação pela linguagem, que resulta em seu desenvolvimento. O ser humano é uma espécie que se utiliza de instrumentos para desenvolver suas capacidades, interagir socialmente e aprender. O professor, para atingir o objetivo de proporcionar aprendizagem, precisa tornar-se mediador, utilizar e criar instrumentos materiais e psicológicos mediadores.

A partir disso, defendemos que os materiais didáticos por si só não provocam o desenvolvimento, pois precisam estar combinados com outros mediadores, como os signos, para serem internalizados, pois, quando acontece a internalização, é sinal que o “artefato” passa a ser instrumento: “Quando os artefatos disponibilizados pelo meio social [...] são verdadeiramente apropriados pelo sujeito, eles se transformam não apenas em instrumentos para sua ação sobre o outro, mas também sobre si mesmo” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 629).

Na perspectiva adotada, a concepção de uma base material em desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo e da espécie está diretamente ligada ao segundo pressuposto do trabalho de Vygotsky, que toca o outro extremo do funcionamento humano: o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. (OLIVEIRA, 1997, p. 24).

O ISD defende essa ideia do ser humano como um ser social e historicamente construído, de modo que o sujeito não é apenas um ser biológico, já que suas ações resultam de todas as interações vivenciadas em sua história e em

seu grupo social. A importância de estudar o ofício do professor se dá por ele assumir um papel mediador; essa mediação “consiste no processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por tal elemento” (OLIVEIRA, 1997, p.26). Desse modo, o professor, um gênero textual ou qualquer elemento didático pode funcionar como mediador no processo ensino-aprendizagem.

Para discutir o que é específico no funcionamento do pensamento humano, essa vertente teórica propõe uma abordagem decrescente na qual “é necessário analisar, primeiramente, as características do agir coletivo, porque é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 137).

Com relação ao desenvolvimento humano, “o ISD se inscreve em uma linha *materialista, monista, evolucionista e histórica*, considerando o papel fundamental das questões sociais e da linguagem na constituição do ser humano” (BARROS, 2012, p. 35) e a partir do princípio materialista no qual “o universo é constituído pela matéria em permanente atividade e que todos os ‘objetos’ que nele se encontram, inclusive os processos de pensamento da espécie humana, são realidades materiais” (BRONCKART, 2008, p. 109).

Com essa abordagem decrescente, é possível destacar a importância da questão social nas ações de linguagem. Nesse sentido, a diversificação das atividades de linguagem, devido às intensas transformações na vida social e constante evolução tecnológica, faz emergir novas necessidades de possibilidades de ação por meio da linguagem, através dos gêneros textuais. Esses, por sua vez, estão atrelados a um arquitexto (BRONCKART, 2006), um conjunto de pré-construídos, gêneros de texto preexistentes que, conforme a demanda social, sofrem alterações ou transformações, originando novos gêneros.

Ainda com relação aos gêneros textuais, é imprescindível mencionar que Bronckart (2003), ao tentar sistematizar uma base conceitual para os estudos dos gêneros textuais, identifica que existe o uso do termo *discurso* de forma não científica, por exemplo: discurso político, discurso religioso. Por isso, para ele, discurso “designa a atividade de linguagem considerada em seu contexto social, antes de sua realização em formas textuais” (BRONCKART, 2003, p. 149) e propõe um quadro nocional para explicitar as seguintes distinções:

1. *textos*: produtos concretos das ações de linguagem e unidades comunicativas globais e finitas;
2. *tipos de discurso*: formas linguísticas que são observáveis nos textos (discurso interativo, teórico, relato interativo e narração) e que traduzem os mundos discursivos (mundo do Narrar e mundo do Expor).

Nessa concepção Bronckart (2008, p. 87) defende que o termo *discurso* deve referir-se à “atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas” e o termo *texto* a “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” e estabelece, então, algum sentido para o destinatário.

A materialização das ações de linguagem é realizada por meio dos gêneros, os quais estão situados numa situação real de comunicação, num dado momento histórico, sob a influência dos aspectos culturais, num contexto de produção, seguindo um certo estilo e estrutura composicional, conforme a intencionalidade do seu enunciatário. Isso demanda, do sujeito, escolhas e adaptações dos gêneros pré-existentes no arquiteito.

Com relação aos tipos de discurso, esses configuram-se como formas linguísticas “identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional” (BRONCKART, 2012, p.149).

A partir disso, Bronckart (2012, p.154) aponta dois mundos discursivos: ordem do narrar e ordem do expor. O narrar pode ser realista ou ficcional: no ficcional, o conteúdo pode apenas ser parcialmente sujeito a uma tal avaliação; o realista, por sua vez, veicula um conteúdo que pode ser avaliado e interpretado de acordo com o essencial dos critérios de validade do mundo ordinário. Na ordem do expor, o conteúdo temático, em princípio, é interpretado à luz dos critérios de validade do mundo ordinário. Nessa perspectiva, com o cruzamento das distinções acima, o autor defende que existem quatro mundos discursivos: expor implicado, expor autônomo, narrar implicado, narrar autônomo.

Nos pressupostos do ISD o termo *agir* é considerado como “qualquer comportamento ativo de um organismo” (BRONCKART, 2006, p.137) numa concepção mais ampla e pode ser *geral/praxiológico* e *de linguagem*. Essa distinção é realizada pelo autor para fins metodológicos, com as seguintes distinções:

1. Agir geral/praxiológico: realizado nas atividades gerais e apreendido por meio das atividades coletivas, em cooperação e colaboração entre indivíduos e meio;
2. Agir de linguagem: agir verbal, restrita ao ser humano e dependente das atividades gerais.

As formações sociais são, conforme a perspectiva do autor, formas da organização humana segundo seus contextos físicos, econômicos e históricos, frutos das atividades humanas mediadas pela atividade de linguagem, materializadas por meio dos textos. De acordo com Schneuwly (2004), as ações de linguagem são prefiguradas pelos gêneros, já que uma situação pode ser compreendida como uma situação de linguagem, que suporta certa ação de linguagem, se para isto existir um gênero disponível no arquitepo e houver por parte do sujeito as adaptações necessárias para atender às suas especificidades de comunicação no momento da produção.

Com base nisso, Coelho (2013) menciona três conceitos importantes para Bronckart (2006):

- 1) AGIR: Qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos. É um dado que pode ser observado. Desenvolve-se num curso do agir, no qual podem ser percebidas cadeias de atos e/ou de gestos.
 - 2) ATIVIDADE: Uma leitura do agir que implica, principalmente, as mesmas dimensões motivacionais, intencionais e os recursos mobilizados por um *coletivo organizado*.
 - 3) AÇÃO: Uma leitura do agir que implica as mesmas dimensões mobilizadas por uma *pessoa particular*.
- De uma perspectiva interacionista sociodiscursiva o professor pode contar com dois critérios de seleção do gênero para a transposição didática: o critério dos agrupamentos de gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e em uma perspectiva interacionista social, o critério da esfera de comunicação social (BAKHTIN, 1997). (COELHO, 2013. p.18)

No decorrer desta dissertação utilizaremos esses termos na concepção apresentada acima.

Com base nos estudos de Leontiev, Hila (2011, p. 84) destaca que a “atividade pode ser entendida como uma forma de agir de um sujeito direcionado para um objeto, movida por um motivo”. Desse modo, para analisar a ação de um professor em particular, é necessário ater-se também ao coletivo de trabalho do referido grupo, pois o professor pode utilizar um gênero textual como o Plano de Trabalho Docente por exigência de uma rede de ensino na qual está inserido, não apenas utilizando como ferramenta de trabalho, mas também construindo esse documento para subsidiar as suas tarefas em sala de aula. Essa **tarefa** diz respeito a ações pontuais. Dolz e Schneuwly (2004) mencionam três contextos em que o termo “tarefa” é utilizado nas ciências da educação: na análise dos objetivos de aprendizagem, na análise do trabalho do professor e na análise do processo de ensino-aprendizagem.

Para esta análise do trabalho do professor é imprescindível discutir a concepção de trabalho que norteia as pesquisas que utilizam o ISD como pressuposto teórico. Passaremos então para a discussão desse conceito.

2.3.1 O trabalho à luz do Interacionismo Sociodiscursivo

As discussões sobre a concepção de *trabalho* e mais especificamente de *trabalho docente* tem sido foco dos estudos das ciências do trabalho da ergonomia da atividade (AMIGUES, 2004) (SAUJAT, 2004) e da psicologia do trabalho (FAITA, 2004) (CLOT, 2006). Aquela surgiu a partir da ergonomia francesa e se contrapõe à visão taylorista e fordista de trabalho, primando pela melhoria das condições dos trabalhadores (MACHADO, 2007); já esta objetiva estudar o indivíduo em situação de trabalho, concentrando sua atenção na “análise da efetividade do trabalho, dos problemas reais, em situações reais, em tempo real” (BRONCKART, 2008, p. 97).

Para o ISD o trabalho é “um tipo de atividade ou prática”, termo advindo da Filosofia da Ação: “a ação é uma intervenção deliberada de um agente humano no mundo” (BRONCKART, 2006, p. 209). Esse agente humano precisa de elementos para agir sobre o mundo. São eles: *motivo* ou *razão*, *intenção* e

capacidade física para realizar gestos (BRONCKART, 2008), aspectos mencionados pela Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978) que discute o agir humano na coletividade e que concebe a *atividade* “processo de pilotagem dos comportamentos em redes de restrições múltiplas.”

A ergonomia possibilita desenvolver uma pesquisa em que o foco seja o trabalho educacional, no contexto de sala de aula, associando a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo com as ciências do trabalho de cunho marxista. A teoria sócio-histórica vigotskiana defende uma concepção mais ampla de trabalho, de modo a ir além da visão do capitalismo.

Podemos inferir que o trabalho contribui para a formação histórica dos indivíduos de forma contínua, em situações coletivas que propiciam o desenvolvimento, de caráter social, de diversas aprendizagens. Assim, “essa abordagem concebe a realidade do trabalho muito além do que é visível: o trabalho real de um ser humano seria também seu trabalho pensado, impedido, possível etc” (BRONCKART, 2008, p. 203). Bronckart define o trabalho como uma forma de agir, ou como uma prática própria do ser humano; essa forma de agir é diferente dos outros animais, com características de agir próprias e específicas da espécie humana.

Concebemos que o trabalho docente não se limita ao contexto de sala de aula, pois as atividades desse coletivo envolvem ações/práticas de planejamento, estudos, levantamento de materiais, organização das ações em sala de aula, interações sociais com outros membros da comunidade escolar e alunos. O professor também possui Zonas de Desenvolvimento Real, Proximal e Potencial (Vygotsky) que são constantemente modificadas devido às suas interações com os outros e o meio, suscitando momentos de tensões e conflito que possibilitam o estabelecimento de novas zonas de desenvolvimento.

A Clínica da atividade de Clot (2006, p.116) defende a concepção de que a atividade não se restringe apenas ao que é efetivamente realizado pelo sujeito em situação de trabalho, mas 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”.

O trabalho do professor, como o de outros profissionais, perpassa por três níveis, de acordo com Machado (2009): o trabalho prescrito, trabalho

planificado e trabalho realizado. Para a autora, “em qualquer atividade de trabalho institucional ou empresarial, o trabalhador encontra-se diante de restrições provenientes das instituições/empresas, que dão uma configuração inicial à sua ação, frequentemente explicitadas em textos *instrucionais* ou *procedimentais*” (MACHADO, 2009, p.80-81), o que configura o trabalho prescrito; o trabalho planificado constitui-se de textos pré-figurativos que “explicitam o conjunto das tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador” (MACHADO, 2009, p. 81); já o trabalho realizado, consubstancia-se pelo “conjunto de ações efetivamente realizadas” (MACHADO, 2009, p. 80).

No contexto do professor, o trabalho prescrito configura-se nos textos prescritivos advindos: a) das instâncias superiores, como Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares da Educação Básica e Orientações da Semana Pedagógica (no caso da rede pública do Paraná); b) do coletivo de trabalho local, como Projeto Político Pedagógico da instituição; c) do próprio professor, como planejamento por meio do Plano de Trabalho Docente, texto autoprescritivo. “Essas prescrições, de modo teórico, não podem ser vistas como negativas, mas como artefatos disponibilizados para o professor e que podem facilitar o seu trabalho” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 627).

Os textos prescritivos são repletos de “vozes” que exercem uma função orientadora e/ou coercitiva nas ações dos professores, por vezes “na sua forma de discursar sobre o ensino (muitos professores acabam incorporando apenas o ‘discurso’ desses documentos, mas não os colocando em prática). Essas ‘vozes’ são também, em vários momentos, ‘relembradas’, ‘reafirmadas’ em encontros pedagógicos. (BARROS, 2012, p.119)

O trabalho planificado consiste nos textos que apresentam um planejamento do agir do professor, enquanto documento de autoria dele mesmo, ou seja, são textos autoprescritivos, concretizados por meio de planos que podem ser: planos de ensino (anual, semestral, bimestral), planos de aula (poucas aulas), projetos e sequências didáticas. Nessa pesquisa, o plano de ensino, intitulado pelas DCE (PARANÁ, 2008) como Plano de Trabalho Docente, configura-se como trabalho planificado.

Já o trabalho realizado consiste no “conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis na situação, que sempre vai apresentar

algum distanciamento em relação ao que foi *prescrito*” (MACHADO, 2009, p.81). O distanciamento advém da adaptação das prescrições (coletivas) para sua ação individual, numa situação particular. Nessa perspectiva, quando o professor constrói seu plano, configura-se como trabalho planejado e realizado concomitantemente.

Essa adaptação que o profissional realiza dos textos prescritivos e autoprescritivos na realização do seu trabalho é chamada de *reconcepção*. Para Barros (2012, p.125) “a *reconcepção* é esse processo natural de redefinição do prescrito”, uma espécie de redesenho pessoal do que foi prescrito, como veremos posteriormente nas análises das aulas. Na presente pesquisa, analisamos o trabalho realizado nas aulas de língua portuguesa pela professora participante e o trabalho real expresso através das reconcepções realizadas pela docente.

Diante do exposto, fica evidente que o foco de pesquisa voltado para o trabalho docente se configura como um campo fértil para os estudos baseados no ISD, ergonomia, clínica da atividade, com vistas a possibilitar reflexões sobre esse trabalho que contribuam efetivamente para a compreensão desse importante agente social. Os textos construídos em “situação de trabalho ou os que o tematizam se constituem como possíveis espaços de emergência dessas morfogêneses e que, para além disso, eles têm o poder de contribuir para a manutenção ou para transformação dos modelos de agir” (MACHADO; BRONCKART 2009, p. 35). Esses modelos de agir configuram, então, a atividade coletiva de docência.

Com o intuito de sistematizar a análise dos textos produzidos em situação de trabalho ou sobre o trabalho educacional, Bronckart e Machado (2004) defendem o trabalho configurado a partir de uma rede discursiva e propõem uma metodologia baseada principalmente no modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999), que envolve o levantamento do contexto de produção dos textos e a análise de sua arquitetura interna ou folhado textual.

No momento inicial realiza-se o levantamento do contexto de produção desses textos a partir dos seguintes pontos:

1. o contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido, em que circula e é usado;
2. o suporte em que o texto é veiculado;
3. o contexto linguageiro imediato, isto é, os textos (s) que acompanham, em um mesmo suporte, o texto a ser analisado;
4. o intertexto, isto é, o(s) texto(s) com os quais o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo da análise;

5. a situação de produção, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros – emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 46-47).

Esse levantamento possibilita, então, a análise mais real e detalhada da situação em que o texto foi produzido, bem como de todos os aspectos que influenciam a sua construção. Por isso, na presente pesquisa, analisamos o Plano de Trabalho Docente, texto autoprescritivo, a partir dos pontos mencionados acima.

Bronckart (2012) propõe, a partir destes pontos, a análise da arquitetura interna dos textos, em três níveis: **o nível organizacional, nível enunciativo e nível semântico**. Essa separação em níveis é meramente didática e metodológica, já que esses níveis são interdependentes.

Para a análise do nível organizacional partimos da identificação do plano textual global com o conteúdo temático mobilizado, o que possibilita “uma primeira identificação dos tipos principais de agir que são organizados por esse plano, ou de fases da tarefa tematizada ou ainda dos actantes principais postos em cena pelo texto” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 55). Essa identificação permite compreender do que se trata o texto e que concepções temáticas estão presentes.

Nessa fase realizamos o levantamento dos tipos de discurso presentes no texto, os quais configuram-se como formas linguísticas “identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional” (BRONCKART, 2012, p. 149).

No nível organizacional, temos também a análise das sequências, as quais referem-se ao modo de planificação, à organização sequencial ou linhas de um conteúdo temático presente no texto. Dessa forma, as sequências podem ser: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal. Nesse mesmo nível podemos analisar os mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

No nível enunciativo, os mecanismos de responsabilização enunciativa são analisados com a identificação das marcas de pessoa, inserção de vozes, presença ou não da modalização, modalizadores subjetivos e adjetivos. A identificação das marcas de pessoas é muito importante, pois “permite mostrar a

manutenção ou a transformação desses valores na progressão textual ou, em outras palavras, como o texto representa o enunciador no agir representado” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 59).

Existem situações no texto em que a responsabilização enunciativa é transferida a outrem, não sendo do próprio autor, inserindo-se outras vozes enunciativas, ou seja, são “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 1999, p. 326). É denominada voz neutra a voz do narrador ou expositor, enquanto estância geral assumindo a responsabilidade do que é dito. Além disso, quando a responsabilidade é transferida para outrem, ou seja, as vozes secundárias, elas podem ser classificadas como: vozes de personagem, vozes sociais e voz do autor.

Com base em Bronckart (1999), podemos distinguir as vozes de personagens, enquanto aquelas que precedem as de seres humanos ou entidades humanizadas (como animais nos contos), quando estes assumem o papel de agentes nos acontecimentos ou nas ações do conteúdo temático; as vozes sociais, enquanto as que precedem de personagens, grupos ou instituições sociais que não assumem o papel de agentes no percurso temático, mas de instâncias externas de avaliação de alguns aspectos do conteúdo; e a voz do autor, enquanto aquela que precede diretamente do autor do texto que intervém na avaliação de alguns aspectos do que é enunciado.

Essas vozes evidenciam-se de forma direta ou indireta: a última é inferida em qualquer tipo de discurso, e a primeira está sempre presente dos discursos interativos dialogados, organizados em turnos de falas. Existem textos em que estão presentes diversas vozes, por isso classificamos como polifônico.

Com relação ao nível semântico, Bronckart (2006) propõe a análise dos resultados a partir dos elementos de uma semiologia do agir, que conceitua da seguinte forma:

Agir: refere-se a qualquer forma de intervenção dos seres humanos no mundo;

Ação: refere-se às intervenções realizadas de forma individual que implicam dimensões motivacionais, intencionais e os recursos mobilizados;

Atividade: refere-se às intervenções realizadas de forma coletiva e implica as mesmas dimensões das intervenções realizadas de forma individual;

Actante: qualquer ser humano implicado no agir;

Ator: quando o actante é visto como a fonte do processo do agir, sendo-lhe atribuídas capacidades, motivos e intenções;

Agente: refere-se àqueles a quem não são atribuídas estas propriedades.

Os termos mencionados acima serão utilizados nesta pesquisa referindo-se ao que propõe o autor.

Para a distinção no plano motivacional, Bronckart e Machado (2004) e Bronckart (2006) defendem que os determinantes externos são instâncias coletivas que podem ser de natureza material ou da ordem das representações sociais; e que os motivos são as razões de agir atribuídas a uma pessoa. Já no plano intencional, defendem que finalidade se refere às finalidades para o agir de origem coletiva, validadas socialmente; e intenções são os fins do agir atribuídas a uma pessoa particular. No plano dos recursos para o agir, diferenciam **instrumentos** – as ferramentas ou modelos de agir disponíveis no meio social – de **capacidades** – os recursos mentais ou comportamentais atribuídos a alguém em particular e “as ações languageiras, desenvolvidas em um determinado quadro social, [que] são reveladas por meio de textos” (NASCIMENTO; ZIRONDI, 2014, p. 658). Discorreremos a seguir sobre as capacidades requeridas para o uso da linguagem em uma situação de interação.

2.3.2 As capacidades de linguagem

Para a produção de um gênero textual, o ator precisa mobilizar capacidades de linguagem que permitirão a ele produzir o texto (BRONCKART, 2006). No intuito de discutirmos melhor sobre essas capacidades, recorreremos a Dolz e Schneuwly (2004, p. 52, grifo dos autores), que defendem que “a noção de *capacidades de linguagem* [...] evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” e que existem três capacidades de linguagem: as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas. Para diferenciar didaticamente, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 01 – “Capacidades de Linguagem”

Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Essa capacidade possibilita ao	Essa capacidade	Essa capacidade possibilita ao

<p>agente-produtor fazer representações do contexto da sua ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo. Enfim, esse nível de capacidade é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva.</p>	<p>possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências.</p>	<p>agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos: mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a construção de palavras e enunciados e as escolhas lexicais.</p>
---	---	---

Fonte: adaptado de BARROS (2012, p. 25)

Essa distinção é realizada para fins metodológicos, pois as capacidades não operam de forma linear ou separadas, mas uma depende da outra.

Como as pesquisas aprimoram-se e conforme as necessidades de análise exigem novas concepções que deem conta de categorizar determinados aspectos, Cristóvão e Stutz (2011) propõem a expansão desse grupo, com a identificação de uma quarta capacidade, chamada de **Capacidade de Significação** – (CS), que envolve a construção de representações e/ou conhecimentos acerca das práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc.) que envolvem as esferas de atividade humana e os conteúdos temáticos.

As **Capacidades de Linguagem** estão relacionadas, assim, à possibilidade de verificação do desenvolvimento dos sujeitos em processos de formação. Quevedo-Camargo (2011) defendem que na formação docente, a aquisição e/ou desenvolvimento dessas capacidades estão relacionadas às capacidades mais globais, ou seja, as **Capacidades Docentes**. Feldman (2012) corrobora com a referida concepção e diz que as capacidades docentes são capacidades básicas de um docente, como o uso de estratégias pertinentes, técnicas e habilidades características de um bom desempenho.

Os aspectos analisados sobre as **Capacidades Docentes** sob o panorama do ISD parecem se reorganizar de maneira mais estática. São propriedades do conteúdo e das condições do agir de um sujeito sob a forma de

conhecimentos, de saber-fazer, de esquemas (BRONCKART, 2006, p.198). Nessa linha de pensamento, Drey (2011, p. 65-67) aponta as competências – constituídas pelo conjunto de conhecimentos, saberes e experiências pessoais e profissionais – como fatores dinâmicos que permitem ao trabalhador “primeiro, enfrentar a diversidade e o volume de tarefas a serem cumpridas e, segundo, tomar, em tempo real, decisões de ação adaptadas à situação em que se encontra em seu trabalho naquele exato instante”. Essa dinamicidade do trabalho educacional e da exigência ativa de capacidades docentes “funcionam como propriedades do organismo humano, que, estendidas às capacidades dos indivíduos e adaptadas ao meio nas práticas sociais, em interação com um grupo, são exigidas de um sujeito e avaliadas de acordo com a sua *performance*” (ZIRONDI, 2013, p. 106).

A competências (BRONCKART, 2006, p.199) têm então estreita relação com *capacidades*. Essas são averiguadas em *situação de ação*, isto é, os sujeitos ao realizarem determinadas tarefas se utilizam de suas propriedades dinâmicas intrínsecas para (re)produzir, transferir, adaptar, (re)criar, deslocar, explorar, (re)introduzir etc. os saberes previamente adquiridos, competências desenvolvidas, para uma nova situação que exige um *agir*.

Reconhecer a existências das **Capacidades Docentes** implica reconhecer também a escola como uma organização complexa com uma função ímpar: promover a educação para a cidadania, propiciando a formação crítica do aluno, que possibilita um agir autônomo. Para tanto, o ator professor precisa conceber a docência como prática social educativa, pedagógica, interdisciplinar que integra teoria, prática de ensino, pesquisa e extensão. Stutz (2012) afirma que a construção de Capacidades Docentes durante o processo de formação constitui-se com uma base sólida para que, no futuro, o professor se aproprie dos diversos saberes relacionados ao *métier* do professor.

Para o agir docente, o ator necessita de saberes específicos que são **saberes a ensinar**: os saberes que constituem o instrumento de trabalho do professor. Esses saberes se relacionam aos métodos, às abordagens, aos dispositivos, da mesma forma que aos planos de estudos, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009).

Tardif (2008) menciona que esses conhecimentos são acessados durante a ação do professor e se estabelecem como saberes docentes. Segundo o autor, os saberes são a confluência de vários saberes provenientes dos mais

variados contextos, seja da sociedade, seja da instituição escolar, dos setores educacionais, das universidades, etc. Com base nisso, Drey (2011, p.67) afirma: “vista de forma isolada, a noção dos saberes de Tardif pode parecer estática e estável, mas, como parte da competência, em uma abordagem dinâmica, se constitui como algo sempre em movimento, em ação”.

Na análise das aulas gravadas, evidenciamos que a professora participante precisou acessar conhecimentos específicos de outras áreas, como meio ambiente e sociologia. Além de mobilizar saberes docentes (comum a qualquer professor) e conhecimentos específicos de Língua Portuguesa, um professor desta disciplina necessita buscar conhecimentos de diversas áreas para trabalhar os gêneros textuais.

2.3.3 A atividade educacional

O trabalho do profissional professor está norteado por prescrições advindas do órgão mantenedor da instituição em que esse professor trabalha, da própria instituição/escola, do grupo de trabalhadores da mesma área e de si mesmo. Dessa forma, as prescrições ou autoprescrições envolvem cotidianamente o trabalho do professor, seja enquanto enunciário e/ou enunciador. Segundo Nascimento (2011, p. 6), a complexidade da atividade educacional abrange três níveis:

Quadro 02: A complexidade da atividade educacional.

1º. NÍVEL	2º. NÍVEL	3º. NÍVEL
SISTEMA EDUCACIONAL	SISTEMAS DE ENSINO	SISTEMAS DIDÁTICOS
Nesse nível se formulam diretrizes gerais adotadas pela sociedade: PCN, DCE. No contexto brasileiro encontram-se também neste nível as Matrizes Curriculares e Diretrizes para a organização dos saberes implicados na Prova Brasil e Provinha Brasil.	Nesse nível se situam as escolas, os programas, a administração, supervisão e coordenação das ações no interior da escola, tanto para a organização do tempo (séries, anos, ciclos do fluxo escolar) quanto para a progressão das aprendizagens. Semana Pedagógica. PTD.	Nesse nível se localizam os três polos: professor-alunos-objetos de conhecimento. Nele se institucionalizam, presentificam e topicalizam os objetos de conhecimento, e se materializam os mecanismos de internalização e apropriação dos artefatos culturais através dos gestos didáticos dos professores nas aulas.

Fonte: Adaptado de Nascimento (2011, p. 430)

Cabe então ao professor movimentar-se entre esses três níveis para transformar o objeto de saber, outrora prescrito no 1º nível, em saber ensinável ao aluno, ou seja, ressignificado na aula e esse movimento é repleto de tensão e complexidade. Nascimento (2011) aponta alguns problemas relacionados a esses níveis tendo como base o cenário da educação básica brasileira:

no primeiro nível, por exemplo, as dificuldades na “passagem” do saber científico para o saber a ser escolarizado podem ser flagradas na falta de consenso na escolha da teoria de base para o ensino de língua portuguesa. No segundo nível, encontram-se problemas relacionados à fragmentação dos conteúdos; às interpretações confusas dos objetos teóricos (como por exemplo, os conceitos de “tipos textuais” e de “gêneros textuais”; os conceitos de “contexto mais amplo/sociohistórico” e “situação imediata de produção”). No terceiro nível, encontram-se problemas relacionados à organização temporal da aprendizagem com seus “programas” basicamente organizados pela sequência das unidades do livro didático; à ausência de práticas discursivas (gêneros) como referência para o professor; às representações do próprio professor acerca de qual seja o eixo do trabalho didático com a língua/linguagem nas atividades didáticas com a leitura, escrita e análise linguística. (NASCIMENTO, 2011, p. 430-431)

Com essa discussão, fica evidente a necessidade de estudar o professor e seu trabalho, as prescrições norteadoras das suas ações, as autoprescrições, os gestos didáticos e o seu agir em sala de aula, com discussões sobre a natureza da função docente refletida no agir singular de um sujeito professor.

Corroboramos com a compreensão de Nascimento (2011, p.431) de que a escola “deve constituir um espaço diferenciado de produção e contextualização de saberes e que os motivos, intenções e objetivos da transposição são materializados pelos gestos didáticos do professor – sujeito singular mergulhado em uma situação singular”. E é nesse contexto em que esta pesquisa se configura, com um sujeito singular, mergulhado numa situação singular, numa escola específica, com alunos específicos, num momento singular.

Tal cenário único, em aulas gravadas em vídeo, em áudio e transcritas, é analisado nessa pesquisa a partir de uma concepção de reconhecimento das singularidades, bem como de respeito aos modos de agir do profissional.

2.3.4 A transposição didática

A discussão sobre a concepção de transposição didática vem sendo disseminada desde a década de 1970, quando Michel Verret (1975) utilizou o termo pela primeira vez. Posteriormente, o matemático e educador Yves Chevallard (1992) passou a discutir e aprofundar essa ideia, concebendo que os corpos de conhecimentos, fora algumas exceções, não são construídos para o ensino, mas sim para serem usados. Deste modo, ensinar um corpo de conhecimento é algo altamente artificial. A transição do conhecimento enquanto uma ferramenta a ser colocada em uso, a um conhecimento a ser ensinado e aprendido, é o que o autor denomina transposição didática do conhecimento. Mais recentemente o termo foi encontrado também nos trabalhos de Perrenoud (1993).

É importante mencionar que, conforme Matos Filho et al (2008):

Yves Chevallard (1991) examina que o saber não chega à sala de aula tal qual ele foi produzido no contexto científico. Ele passa por um processo de transformação, que implica em lhe dar uma “roupagem didática” para que ele possa ser ensinado. Isso acontece porque o objetivo da comunidade científica e da escola é diferente. (p. 1191)

A comunidade científica produz seus saberes em decorrência da necessidade de responder perguntas num dado contexto histórico e social; esses novos saberes são comunicados, em primeiro plano, para a própria comunidade científica, e em segundo plano, à sociedade. Além disso, muitos desses saberes são selecionados para serem ensinados nas escolas, mas para serem adequadamente apropriados pelos alunos, esses conhecimentos precisam passar por um processo de didatização, chamado de transposição didática.

Com isso, Delamotte-Legrand (2002, p. 130) afirma que a noção de transposição didática de Chevallard “designa, portanto, a passagem do saber científico ao saber ensinado”. Percurso este assegurado por um conjunto de atores sociais, denominados de “noosfera” do sistema didático, que inclui professores, supervisores, associações pedagógicas, entre outros. A autora defende que essa proposição levou ao desenvolvimento de outros trabalhos, os quais tiveram como crítica principal o questionamento de que outros saberes de referência que não os saberes científicos também são objetos de ensino, e, deste modo, objetos de

transposição didática. O que leva a uma discussão sobre se todo o saber, toda a prática social, toda a ação humana é didatizável.

O problema da articulação entre práticas e saberes e os diversos saberes entre si levou a autora a defender que, mesmo que o objeto de ensino seja antes de tudo prático, são os saberes (os saberes sobre a prática) e não as práticas sociais de referência que devem ser transpostos para o contexto didático, já que as práticas sociais são vivenciadas em situações reais e não simuladas no ambiente escolar.

A transposição didática no quadro do ISD ocorre em três diferentes *níveis da atividade educacional*, como discutido no tópico anterior desta dissertação: o primeiro nível é o sistema educacional, responsável por estabelecer as diretrizes gerais para a educação e suas finalidades, através da formulação de um conjunto de documentos oficiais que agregam as expectativas da sociedade em relação à educação e as orientações adotadas para que ela atinja seus fins (no Brasil é representado pelo MEC, no Paraná, a SEED); o segundo nível é o dos sistemas de ensino, as instituições responsáveis pela concretização dos objetivos educacionais (compreendem as instituições de ensino, os programas, etc.); o terceiro nível é dos sistemas didáticos, que envolve a relação entre professor, aluno e objetos de conhecimento (sala de aula).

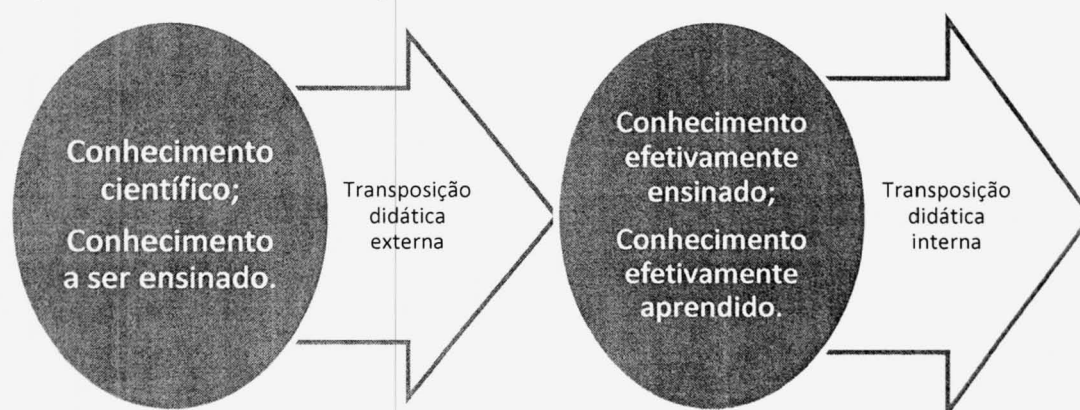
Mas para que os conhecimentos sejam ensinados, eles precisam passar por um processo de *transformação* que se faz em três níveis: no primeiro, temos o “conhecimento científico” propriamente dito, que sofre um primeiro processo de transformação para constituir o “conhecimento a ser ensinado”, que, finalmente, ainda se transforma em “conhecimento efetivamente ensinado” e que, inevitavelmente ainda se constituirá em “conhecimento efetivamente aprendido” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 552). A partir disso, Barros (2012, p.72) menciona que

podemos distinguir dois níveis: a *transposição didática externa* e a *transposição didática interna* (DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009). A primeira compreende o primeiro nível descrito por Machado e Cristovão (2006), ou seja, a passagem dos saberes científicos aos saberes a ensinar. A transposição externa, segundo Nascimento (2010), parte dos objetos do saber úteis fora da instituição escolar para constituir novos objetos escolares, mais eficazes, porque mais significativos para os alunos.

A transposição didática interna é a passagem dos saberes a ensinar aos saberes efetivamente ensinados e aprendidos, ou seja, à dinâmica do ensino; e ao conhecimento que efetivamente o aluno aprendeu. Assim, todo esse processo permeia o trabalho educacional e visa a aprendizagem dos conhecimentos construídos pela sociedade.

Para ilustrar essa discussão, elaboramos uma figura representativa dos níveis da transposição didática que o conhecimento científico perpassa e se transforma até ser aprendido.

Figura 01: Níveis da Transposição Didática



Fonte: própria autora.

Essa figura evidencia que o conhecimento gerado pela ciência e pela sociedade, através da *transposição didática externa*, passa a ser selecionado e didatizado, para então se transformar através da *transposição didática interna*, em conhecimento ensinado por meio de instrumentos materiais e simbólicos que mediam a aprendizagem dos alunos.

Nesta pesquisa reconhecemos que o “conhecimento a ser ensinado” está selecionado nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e no Plano de Trabalho Docente, o “conhecimento efetivamente ensinado” concretiza-se na aula, e o que o aluno apropriou é o “conhecimento efetivamente aprendido”. Para a concretização da aula, os professores utilizam-se de gestos específicos do seu *métier* para realizar a transposição didática interna. Por isso, designamos o tópico a seguir para discutir o conceito e as classificações dos gestos didáticos, que subsidiam as análises das aulas gravadas de Língua Portuguesa.

2.3.5 Os gestos profissionais dos professores

A atividade de trabalho do professor em sala de aula é repleta de especificidades, tanto relacionadas aos textos prescritivos, quanto aos textos produzidos na ação de linguagem com a fala e os gestos didáticos.

Quanto aos gestos, Nascimento (2014, p.125) aponta que “o termo *gestos* é adotado pelos pesquisadores da equipe de Bucheton (2012), Bucheton e Dezutter (2008), Bucheton e Jorro (2012), Chabanne e Dezutter (2011), Jorro (2000; 2006) como referência às ações ou movimentos realizados pelo professor”, ações que caracterizam o contexto de trabalho do docente e são distintas das dos outros profissionais.

Quanto à terminologia, o uso pelos pesquisadores varia: gestos do professor, gestos didáticos fundadores, gestos profissionais, gestos didáticos específicos, gestos de ajustamento. Para a presente pesquisa, entendemos mais adequado o uso do termo *gestos profissionais*, pois possibilita perceber que não se trata apenas de conceber *gesto* como meros movimentos corporais, mas de compreendê-los “como uma dimensão simbólica e interpretativa, uma intencionalidade e um efeito estruturador dentro do trabalho do professor” (JORRO apud NASCIMENTO, 2014, p.126).

Os pesquisadores defendem a concepção de uma “matriz do agir profissional” na qual palavra, pensamento e ação se relacionam constantemente. Nessa relação, os referidos pesquisadores apontam, conforme Nascimento (2014, p.125), quatro focos de análise:

- a) os gestos languageiros relacionados à postura enunciativa do professor;
- b) os gestos de colocação em cena dos saberes que invocam os processos de institucionalização dos saberes;
- c) os gestos de ajustamento que caracterizam as tomadas de decisão nas interações com a situação de ensino-aprendizagem;
- d) os gestos éticos que se revelam através dos formatos de comunicação e os modos de julgamento escolar que constituem relações assimétricas (autoridade de fazer e de dizer do professor)

O estudo dos gestos profissionais possibilita perceber como os professores agem, quais são as adaptações que eles fazem diante da diversidade e das reações do público, quais instrumentos utilizam e em que circunstâncias. Além disso, grande parte dos professores trabalha com diversas turmas, ou seja, diversos públicos em um único dia, e eles realizam adaptações, às vezes do mesmo

conteúdo, para enunciatórios diferentes, demandando ações, fala, movimentos variados conforme a resposta que advém da relação aluno-professor.

Diante do exposto, na defesa da necessidade de se profissionalizar a didática de línguas, “vemos como principal característica do profissionalismo a apropriação dos gestos do fazer comum para executá-los e adaptá-los às situações de sala de aula, transformando e reinventando-os de acordo com as situações” (NASCIMENTO, 2014, p.127).

O professor tem como objetivo de seu trabalho ensinar ao aluno os conteúdos da sua disciplina. Para esse fim, ele dispõe de objetivos específicos, técnicas e metodologias, recursos materiais, instrumentos e critérios de avaliação para ministrar a sua aula; mas, para utilizar-se desses itens, o docente utiliza gestos específicos para cada tipo de atividade.

O professor, quando ministra a aula, realiza ações ao comentar, mostrar, explicar, apoiar, organizar, escrever, ressaltar, pontuar, contrapor, perguntar, entre outros, construindo um espaço didático. “A finalidade do gesto profissional do professor é a de contribuir para criar o *espaço didático* [...] para que os currículos sejam transmitidos e apropriados pelos alunos, de modo que estes sejam transformados e educados” (NASCIMENTO, 2014, p. 128).

Com base em Bucheton e Dezutter (2008), sintetizamos o quadro apresentado por Nascimento (2014):

Quadro 03: Tipos de gestos

MACROGESTOS	MICROGESTOS
são identificáveis mais facilmente nas situações escolares, como: ditar, ler, debater etc.	gestos situados, que emergem no contexto de ensino-aprendizagem.

Fonte: Nascimento (2014)

Nesse sentido, o uso desses gestos é reflexo do contexto da escola, da turma, das experiências vividas pelo professor. A profissão de docente exige do profissional a capacidade de transitar entre os macrogestos e os microgestos, adaptando-os aos diferentes contextos das turmas e dos conteúdos. Os gestos são usados, então, enquanto movimento linguageiro corporal e verbal, dirigido a outrem

numa interação dialógica para didatizar os conteúdos escolares historicamente construídos pela humanidade, com o intuito de ensiná-los ao aluno.

Assim, “portadores de significados, esses gestos são integrantes do complexo sistema social da atividade de ensino regida por regras e códigos convencionais, estabilizados por práticas seculares constitutivas da cultura escolar”⁴ (AEBY-DAGHÉ; DOLZ apud BARROS, 2012, p. 112). Esses autores apresentam duas categorias de gestos didáticos: “gestos fundadores são os gestos profissionais constituídos pelas regras e códigos convencionais do ofício, estabilizados na cultura escolar e os gestos específicos de ajustamento são os que surgem do inesperado da situação, na atividade real de uma aula” (NASCIMENTO, 2014, p. 128).

Os gestos fundadores e os gestos específicos de ajustamento são movimentos observáveis no trabalho de um professor, enquanto estratégia para tornar os conteúdos ou atividades escolares passíveis de compreensão e realização pelo aluno. Esses gestos visam, então, “a regular a dinâmica das transformações dos objetos de ensino em sala de aula e a construir significações coletivas sobre os mesmos, ainda que preservem características próprias” (NASCIMENTO, 2014, p.128).

Os gestos profissionais são moldados pelo professor conforme as necessidades de didatização dos objetos de ensino durante o trabalho realizado. Ele utiliza os gestos específicos ao delimitar, decompor e mostrar um objeto.

Com relação aos gestos didáticos fundadores, Nascimento (2011, p.434) aponta que eles

presentificam e topicalizam um conteúdo em sala de aula, fazendo emergir um *sistema de gestos didáticos* no interior do sistema didático, tais como: 1) a forma como o professor inicia a topicalização de um objeto novo; 2) a maneira como formula e regula as tarefas em sala de aula; 3) a mediação por instrumentos para regular as atividades em sala; 4) a maneira como institucionaliza o conteúdo.

Existe, assim, uma duplicidade de procedimentos semióticos que o professor utiliza para tornar um objeto social (externo) em objeto de estudo (interno), ou seja, através dos gestos o docente didatiza o objeto social, transformando-o em objeto ensinável. Aeby-Daghé & Dolz (2008) detalham os *gestos didáticos fundadores*

⁴ Texto original, francês : «Porteurs de significations, ces gestes s'integrent dans le systeme social complexe de l'activité enseignante qui est rege par des regles et des codes conventionnels, stabilises par des pratiques séculares constitutives de la culture scolaire» Tradução de Barros (2012, p. 112).

apontados antes por Schneuwly (2009), retomando, desdobrando ou acrescentando os gestos a seguir:

1. *Presentificação* – consiste em mostrar aos aprendizes o objeto de ensino em diferentes mídias e suportes;
2. *Elementarização* – consiste no dimensionamento particular do objeto que implica uma desconstrução e uma colocação em evidência de certas dimensões que são ensináveis em um contexto determinado;
3. *Formulação de tarefas* – para a entrada do objeto no dispositivo didático, esse é o gesto pelo qual o professor apresenta consignas / comandos de trabalho pelos quais o objeto é presentificado;
4. *Materialização* – consiste na colocação em cena dos dispositivos didáticos no quadro de uma atividade escolar, faz-se pela disponibilização de suportes (textos de apoio, exercícios, *corpus* de frases para análise, objetos diversos, etc.);
5. *Apelo à memória* – são os gestos para resgatar objetos já trabalhados para permitir a articulação com o novo objeto de saber;
6. *Regulação* – gestos para diagnosticar dificuldades e obstáculos em relação a uma etapa do processo em curso visando ao estabelecimento de metas para provocar desenvolvimento de capacidades;
7. *Institucionalização* – constituída pelos gestos direcionados para a fixação do saber (externo) que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas (internas) em que serão exigidos. O professor busca colocar em evidência os aspectos do objeto que os aprendizes devem internalizar para serem (re) contextualizados na tarefa apresentada pelo professor. (NASCIMENTO, 2011, p. 426-427)

Esse sistema de gestos está constantemente presente no cotidiano do profissional professor. Os gestos podem ocorrer concomitantemente um ao outro no mesmo instante; por isso, a diferenciação realizada pelos teóricos é de cunho didático e sistemático, e não hierárquico ou eliminatório.

Na situação real de sala de aula, surgem os *gestos específicos de ajustamento*, que são inesperados e imprevistos, ou seja, não estavam planejados. Nascimento (2014, p. 138, *grifo nosso*) aponta que os *gestos fundadores* são “os gestos profissionais constituídos pelas regras e códigos convencionais do ofício, estabilizados na cultura escolar e os *gestos específicos de ajustamento* são os que surgem do inesperado da situação, na atividade real de uma aula”.

Para procedermos à análise do trabalho real, concretizado pelo professor, buscamos verificar a ação nas interações e os instrumentos materiais e simbólicos utilizados pelo professor para mediar os processos mentais de si e de seus alunos. Por outro lado, a análise dos gestos corporais do professor congelados em fotografias⁵ nos auxiliam a refletir sobre a gama de elementos interacionais que

⁵ A filmagem em vídeos se mostrou desnecessária em razão dos objetivos desta pesquisa e de que a qualidade das fotografias ficou melhor do que a dos vídeos.

permitem inferir uma competência profissional docente que pode ser considerada como um processo em constante (re)construção.

Com base em McNeill (1995), que apresenta uma tipologia de gestos relacionados a suas funções específicas, Nascimento (2012) adota a proposta do autor para classificar *gestos corporais* dos locutores, executados na interação verbal face a face, em determinados contextos de comunicação oral. A autora, ao estudar os gestos profissionais dos professores, em algumas análises recorre à análise dos gestos corporais como um dos modos semióticos caracterizadores do *estilo profissional* (CLOT, 2006).

Nascimento (2012) salienta que considera os gestos corporais como um dos componentes do agir do professor “sempre que se fizer necessário para demonstrar a dupla semiotização pela qual se materializa a atividade de ensinar”, lembrando que certos profissionais, em certos contextos educacionais, ativam um conjunto de gestos corporais que distinguem, além do estilo de ensinar, o próprio contexto escolar em que se encontram⁶.

Explicita Nascimento (2012) que os *gestos icônicos* são gestos estreitamente relacionados ao discurso, ilustrando o que está sendo dito, mantendo relação formal com o conteúdo semântico; adicionam o detalhe à imagem mental que a pessoa está tentando informar; são sincrônicos com o discurso. Os *gestos dêiticos* (ou gestos indexais) são movimentos de apontar, tipicamente realizados com a mão, braço ou os instrumentos manipulados. Já os *gestos metafóricos* referem-se às expressões abstratas, usados para dar forma à ideia que está sendo explicada, com formas específicas que simbolizam a complexidade do que está sendo explicado.

A síntese a seguir apresenta a distinção dos tipos de gestos corporais enquanto classificação geral proposta por McNeill (1995) e explicitadas por Nascimento (2012):

Gestos icônicos estão estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito [...] Eles são úteis porque adicionam o detalhe à “imagem mental” que a pessoa está expressando. [...] Podemos classificar um gesto como icônico se ele incluir uma relação formal estrita com o conteúdo semântico proferido pela fala.

⁶ Sobre as particularidades dos contextos escolares relacionadas a gestos corporais, Nascimento (2011) se refere às *aulas show* de professores em cursinhos pré-vestibulares e às aulas de professores das séries iniciais, em que a linguagem verbal se associa à linguagem gestual corporal acionando movimentos com seus braços, mãos e expressões faciais.

Gestos metafóricos são parecidos em sua superfície com os gestos icônicos, contudo, possuem a particularidade de referirem expressões abstratas. Eles estão alocados no espaço tridimensional e são usados para dar forma à ideia que está sendo explicada, com formas específicas como uma ondulação mais geral das mãos que simbolize a complexidade do que está sendo explicado. Em outras palavras, esses gestos assemelham-se aos icônicos porque também são pictóricos; no entanto, podem apresentar uma ideia abstrata, como um objeto concreto ou evento (uma imagem do invisível, de uma abstração)

Gestos dêiticos são os demonstrativos ou direcionais; geralmente acompanham as palavras como “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “você”. São movimentos de apontar, tipicamente realizados com os dedos, embora qualquer extensão de objetos (objetos manipulados) ou do corpo (cabeça, nariz, queixo) possa ser usada. [...] Os gestos dêiticos, que acompanham as narrativas, apontam geralmente para as entidades concretas.

Gestos ritmados (*beats*) são nomeados assim porque aparecem como o tempo da batida musical; as mãos se movem no mesmo ritmo da pulsação da fala [...]. Podem ser realizados com a batida rítmica de um dedo, da mão ou do braço. Aparecem ligados ao ritmo da fala conferindo uma estrutura temporal ao que é dito e enfatizando a força combativa do argumento, independentemente do conteúdo expressado, usados conjuntamente com o discurso. Marcam e mantêm seu ritmo, evidenciando determinadas palavras ou frases. (McNEILL apud NASCIMENTO, 2011).

Essa tipologia possibilita a análise dos gestos didáticos de uma forma mais completa, que vai além dos gestos discursivos pelos quais o professor organiza as atividades didáticas e que são apreendidos no desenvolvimento da transposição didática. Ao discutir os gestos fundadores (NASCIMENTO, 2011), quanto à presentificação, elementarização, formulação de tarefas, materialização, apelo à memória, regulação e institucionalização, também identificamos nas análises das aulas gravadas os tipos de gestos específicos e como eles contribuem para a construção de significados.

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Há algumas décadas as pesquisas científicas nas áreas sociais e humanas têm adotado uma perspectiva mais descritiva, analista e menos quantitativa. Por isso, seguindo essa tendência, optamos por utilizar o método qualitativo, por possibilitar

a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é freqüente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados. (NEVES, 1996, p.1)

Essa tendência tem influenciado as pesquisas da área educacional, que por encontrarem no ambiente escolar um grande celeiro de elementos e aspectos observáveis e analisáveis, vêm ganhando força no Brasil desde a década de 1980. Telles (2002, p.101), ao discutir sobre pesquisa no ambiente escolar, defende que o método de pesquisa é o conjunto de procedimentos de coleta e análise de dados tomados pelo professor e/ou pesquisador para realizar sua investigação; e a metodologia de pesquisa refere-se às visões de mundo, às concepções teóricas e à concepção de verdade que fundamentam o método ou tal conjunto de procedimentos.

O referido autor defende que o método de pesquisa pode ser quantitativo ou qualitativo, dividindo a pesquisa qualitativa em modalidades: Etnográfica; Pesquisa-ação; Pesquisa Narrativa; Estudo de Caso; Heurística. A pesquisa etnográfica procura descrever e interpretar a cultura e o comportamento das pessoas e/ou grupos envolvidos na situação do *corpus*, através da coleta de dados com questionários, registros dos participantes, gravações das situações reais e entrevistas; seus procedimentos de análise de dados tem cunho interpretativo, pois o pesquisador “produz significados a partir das transcrições das gravações em áudio, dos diários e questionários (TELLES, 2002, p. 103)

O resultado da pesquisa na modalidade etnográfica consiste em “um texto de pesquisa (a etnografia), no qual o(s) pesquisador(es) fornecem uma explicação cultural dos fenômenos enfocados ou detectados dentro do grupo.” (TELLES, 2002, p.104). Pela carência de pesquisas que relacionem o trabalho prescrito, planejado, realizado e real do professor do estado do Paraná, com o

ensino de Língua Portuguesa, contemplando também o texto autoprescritivo do Plano de Trabalho Docente, vimos na pesquisa etnográfica uma possibilidade de interpretar essa trajetória que culmina na sala de aula pelo agir do professor.

Concebemos então esta pesquisa como pertencente ao método qualitativo, na modalidade de pesquisa etnográfica. Para realizar este trabalho de cunho interpretativo, apresentamos a seguir os sujeitos da pesquisa, o contexto, o *corpus* com os dados gerados, as ferramentas de coleta de dados, os procedimentos metodológicos e as categorias de análise dos dados.

3.1 Os SUJEITOS DA PESQUISA

Devido ao sigilo da pesquisa, utilizaremos apenas as iniciais da professora IMS, quando nos referirmos a ela. IMS é formada em Letras anglo-portuguesas pela UENP, em 1995, especialização em Língua Portuguesa e Literatura em 1997, também pela UENP, antiga FAFICOP. Foi professora temporária com contrato na disciplina de Inglês como CLT de 1997 a 2003 e, a partir de 2003, como estatutária pertencente ao Quadro Próprio do Magistério – QPM, com um padrão de 20 horas de Inglês e outro de Português. Em toda sua trajetória de professora, sempre lecionou na mesma cidade e nas mesmas escolas.

A escola em que foram realizadas as gravações das aulas está localizada em um pequeno município do interior do Paraná, com aproximadamente 8 mil habitantes; atende turmas de Ensino Fundamental e Médio; no ano de 2014 foram registradas 381 matrículas no Ensino Fundamental, 118 no Ensino Médio, 31 na Educação de Jovens e Adultos-Ensino Fundamental, 22 na Educação de Jovens e Adultos-Ensino Médio e 2 em Atendimento Educacional Especializado, conforme dados do Data Escola Brasil.

Os alunos da turma do 9º ano B são de classe econômica C, D, E em sua maioria, e alguns da classe B; são considerados agitados e indisciplinados, com a necessidade de advertências orais para cobrar silêncio na realização das atividades e obediência às regras da escola.

Esses alunos são moradores da zona rural e da zona urbana. Os que residem nas chácaras, sítios e fazendas costumam acordar bem cedo para pegar o ônibus para ir à escola; por isso, alguns demonstram exaustão e desinteresse em realizar algumas atividades, mas existem também alunos

participativos e interessados na turma. Além disso, mesmo sendo moradores de uma cidade pequena, esses alunos têm acesso a celulares, computadores e internet, seja em casa ou na escola.

Eu, pesquisadora, assumo aqui o papel de observadora dos agires da professora participante, de agente analítico que observa, descreve, analisa à luz do aporte teórico e interpreta os dados, não somente como pesquisadora, mas também enquanto professora, por já ter trabalhado em contextos semelhantes ao pesquisado.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida em um colégio estadual de uma cidade pequena do interior do Estado do Paraná, com a turma do 9º ano B, com 32 alunos matriculados. A seleção desse *locus* ocorreu devido à ausência de aceitação de outro professor para participar da pesquisa, conforme narramos no tópico “A saga do *corpus*”. Além disso, a proposta inicial era realizar uma pesquisa-ação tendo como *corpus* as aulas de Língua Portuguesa ministradas pela pesquisadora; porém, devido a mudanças de local e função de trabalho, isso não foi possível; posteriormente surgiu a possibilidade de realizar uma pesquisa colaborativa, mas novamente por mudança de local de trabalho e mudança de cidade de residência da pesquisadora, isso não foi possível.

Como essa professora de Língua Portuguesa foi a única a aceitar, por ela fazer parte de uma escola já conhecida pela pesquisadora e por ter a abertura para ministrar futuramente formação continuada a partir dos resultados desta pesquisa, a referida escola foi escolhida. A seleção da turma ocorreu por indicação e preferência da professora participante.

Com relação ao período, foi uma sugestão da pesquisadora para não interferir muito no cotidiano da turma; no que diz respeito à quantidade de aulas gravadas, foi devido à urgência em coletar os dados em razão do prazo do programa de Pós-Graduação.

Além disso, a angústia em ter vivenciado a docência na rede pública do estado do Paraná, com a preocupação constante em obedecer às prescrições como parâmetro mínimo de qualidade e vendo colegas simplesmente as ignorando, muitas vezes por comodismo, gerou uma inquietação e necessidade de descobrir

como isso ocorre para poder refletir em possibilidades de aprimoramento dessa relação entre trabalho prescrito, planejado, realizado e real, com o intuito de contribuir de forma significativa para a educação do estado.

Além disso, esta pesquisa está situada num momento histórico muito peculiar da história da educação pública do Paraná, pois em 2014, quando os dados foram coletados, a Secretaria de Estado da Educação, do governo Beto Richa, no final do seu primeiro mandato, apresentou em seu evento “Semana Pedagógica de fevereiro de 2014” uma nova arquitetura textual para o Plano de Trabalho Docente, que até então, seguia as normas das Diretrizes Curriculares da Educação (PARANÁ, 2008). Ou seja, trata-se de um momento de transição.

3.3 A COLETA DO CORPUS

Como eu, pesquisadora, mudei de Cornélio Procópio-PR para Florianópolis-SC devido à aprovação e nomeação no concurso público para o Colégio de Aplicação da UFSC e já havia realizado a leitura, registro e análise dos documentos prescritivos do Paraná, não havia como descartar todo estudo já realizado até então e procurar um novo *corpus* na nova realidade de trabalho. Por isso, optei por manter o projeto e realizar a pesquisa a distância em alguma escola que eu já conhecia.

Para a coleta desses dados, realizamos o contato por telefone com a secretária e com a direção do colégio, verificando se havia a possibilidade de realizar a pesquisa na instituição. Após a conversa por telefone, o projeto de pesquisa foi enviado por e-mail ao colégio para apreciação da diretora; depois de autorizado por ela, a secretária apresentou o projeto de pesquisa nos horários de recreio para todas as professoras de Língua Portuguesa do colégio, e a única professora que se disponibilizou a participar da pesquisa foi a I.M.S. (iniciais do nome da professora participante). Na sequência, entrei em contato com a professora via telefone e Facebook para explicar mais detalhadamente como a pesquisa funcionaria.

Em seguida, combinamos uma data escolhida pela professora para realizar as gravações. Já na primeira aula, a professora participante entregou seu Plano de Trabalho Docente e preencheu o formulário: perfil do participante da pesquisa; autorização do uso de imagem da professora. Passadas algumas

semanas, a professora encaminhou via Correios cinco produções de sonetos dos alunos. Porém, as produções não serão analisadas.

Consideramos como *corpus* desta pesquisa o Plano de Trabalho Docente da professora participante para a turma do 9º ano B do Ensino Fundamental para a disciplina de Língua Portuguesa e as 5 aulas de aulas gravadas em vídeo nos dias 14, 16 e 17 de outubro de 2014, no período vespertino. Os outros dados servem de subsídio para a análise e interpretação do *corpus*.

3.4 AS FERRAMENTAS DE COLETA DO DADOS

Utilizamos como ferramenta de coleta de dados as gravações das aulas em vídeo, realizadas com a Câmera Sony DSC W210, 12.1 Mega Pixels, 4x Optical Zoom, equipamento pertencente ao próprio colégio e gentilmente disponibilizado pela direção para a pesquisa; formulário: perfil do participante da pesquisa e o documento impresso do Plano de Trabalho Docente.

3.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos expressam “como” os dados serão analisados, conforme o método e modalidade de pesquisa. Já que optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, na modalidade de pesquisa etnográfica, a análise dos dados tem cunho interpretativista.

Após realizar uma pesquisa teórica durante todo o curso de mestrado, descrevemos e analisamos as DCE e as Orientações das Semanas Pedagógicas de 2008 a 2014, mas com o detalhamento apenas do documento intitulado “Semana Pedagógica 2014”. Todo esse material serviu de base para a análise e interpretação do PTD da professora e dos gestos didáticos identificados no discurso oral da sala de aula, aliado aos gestos corporais apreendidos nas imagens congeladas.

Para subsidiar a interpretação dos dados, foram realizadas as transcrições das aulas gravadas; essas transcrições foram realizadas no mês de junho e julho de 2014, pela acadêmica do curso de Letras Português da UFSC, Iris Medeiros da Fonseca, mediante contratação.

3.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Utilizamos enquanto categoria de análise de dados os procedimentos de análise de textos do ISD abordados por Bronckart e Machado (2004) para discutir as DCE (PARANÁ, 2008) e as Orientações das Semanas Pedagógicas; e para interpretar o trabalho planejado no PTD da professora participante. Além disso, para analisar e interpretar os gestos didáticos presentes no *trabalho realizado* e no *trabalho real* (CLOT, 2006), usamos as concepções de gestos didáticos fundadores e gestos didáticos específicos (AEBY-DAGUÉ; DOLZ, 2008) (NASCIMENTO, 2014; 2011) e os tipos de *gestos corporais* (NASCIMENTO, 2012).

A seguir apresentamos um quadro que sintetiza todo o desenvolvimento da presente pesquisa. A partir das perguntas de pesquisa, relacionamos os instrumentos de coleta de dados que serão analisados à luz dos conceitos a eles relacionados.

Quadro 04: Quadro Metodológico

PERGUNTAS DE PESQUISA	DE	INSTRUMENTOS DE PESQUISA PARA OBTENÇÃO DOS DADOS	CATEGORIAS DE PESQUISA MOBILIZADAS
Como, no Plano de Trabalho Docente, se (re)configuram as dimensões singulares do trabalho docente?		Plano de Trabalho Docente do 9º ano, semestral de Língua Portuguesa elaborado pela professora participante.	Trabalho prescrito, Trabalho planejado, (MACHADO, 2009) Trabalho realizado, trabalho real (CLOT, 2008) Critérios de análise ISD (MACHADO; BRONCKART, 2009): contexto sócio histórico; suporte; intertexto; situação de produção.
Como podemos apreender no agir do professor a ressignificação, a retextualização (ou a resistência) das prescrições oficiais e autoprescrições?		Gravações de 5 aulas de Língua Portuguesa; Diretrizes Curriculares da Educação Básica Plano de Trabalho Docente da Professora	Trabalho realizado, trabalho real (CLOT, 2006; 2008; MACHADO, 2011) Transposição didática (SCHENUWLY, 2009) Gestos didáticos fundadores, gestos específicos de ajustamento (AEBY-DAGUÉ; DOLZ, 2008; NASCIMENTO, 2014). Gestos corporais (MCNEILL, 1992; NASCIMENTO, 2012).

Fonte: próprio autor.

4. AS PRESCRIÇÕES

Após discorrermos sobre as concepções norteadoras do embasamento teórico e metodológico desta pesquisa, dedicamos este capítulo para a discussão e análise das prescrições, incluindo a análise dos textos prescritivos do trabalho dos professores estaduais DCE e Semanas Pedagógicas, o texto autoprescritivo Plano de Trabalho Docente de Língua Portuguesa de uma professora do Ensino Fundamental de uma cidade do interior do Paraná, com a posterior confrontação entre eles. No capítulo seguinte, realizamos a confrontação entre o trabalho autoprescrito e o trabalho realizado em cinco aulas e o levantamento e análise dos gestos didáticos fundadores e específicos da professora durante as aulas.

4.1 AS PRESCRIÇÕES OFICIAIS PARA O AGIR DO PROFESSOR

Apresentamos a análise dos textos prescritivos que encaminham para o agir do professor em sala de aula, analisando o nível 1 do Sistema Educacional (NASCIMENTO, 2011, p. 430), no contexto da escola pública do estado do Paraná, contemplando as DCE e as Semanas Pedagógicas. Essa discussão é de suma importância para compreender 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). Para isso, a análise deve ser realizada a partir de duas fontes de dados: 1) ações e textos produzidos no interior de uma situação de trabalho (linguagem no/como trabalho); 2) textos produzidos em situações mais externas, sobretudo dos textos que prescrevem, planejam, avaliam e interpretam as ações desenvolvidas na situação de trabalho (linguagem sobre o trabalho).

Assim, a pesquisa nas fontes externas estão centradas na análise dos textos (DCE e orientações Semana Pedagógica) produzidos pelas instâncias superiores (SEED); e na situação de trabalho o foco recai no agir languageiro do sujeito da pesquisa: a professora de Língua Portuguesa. A seguir, focamos as análises nas fontes externas, ou seja, nos textos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

4.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – LÍNGUA PORTUGUESA

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) caracterizam-se como um documento prescritivo que norteia as ações pedagógicas dos professores do Estado do Paraná. Foram publicadas em 2008 a partir de discussões realizadas em todos os NRE e “passou por um processo de construção que se iniciou em 2003, a partir de encontros e debates realizados pelos departamentos da SEED com o objetivo de favorecer a participação dos professores do Estado do Paraná nas discussões” (METZ, 2012, p. 44), a partir do evento chamando DEB Itinerante, ocorrido nos anos de 2007 e 2008, nos 32 NRE, para discutir a fundamentação teórica e as metodologias de trabalho nas disciplinas curriculares. Com as discussões, foram elaboradas as versões preliminares, as quais foram analisadas por especialistas de diversas universidades do Brasil, para a posterior versão final.

O documento é dividido em Cadernos de cada disciplina. Neles estão contidos os capítulos: “A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar: os sujeitos da educação básica”, “Fundamentos teóricos, Dimensões do Conhecimento”; “Avaliação”; “Referências” e na sequência “As Diretrizes Curriculares da disciplina”. Assim foi possível que cada professor recebesse um exemplar da sua disciplina.

Mesmo com a divisão por disciplina, as DCE propõem a articulação contextualizada de forma interdisciplinar dos conteúdos das diversas áreas, também relacionadas aos problemas contemporâneos quando tiverem uma real relação. Assim, os temas “diversidade étnico-cultural” e “problemas sociais contemporâneos” devem ser “abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais” (PARANÁ, 2008, p.26) com o intuito de evitar uma transversalidade aleatória.

Estabelecer relações interdisciplinares não é uma tarefa que se reduz a uma readequação metodológica curricular, como foi entendido, no passado, pela pedagogia de projetos. A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos,

teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo (PARANÁ, 2008, p. 27).

A referida interdisciplinaridade permite integrar o currículo, por meio de uma articulação coerente e viável, não apenas a união de disciplinas por um tema, mas com um foco na compreensão dos conteúdos para assim “formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 31).

Nessa perspectiva, o contexto “é um elemento fundamental das estruturas sócio-históricas, marcadas por métodos que fazem uso, necessariamente, de conceitos teóricos precisos e claros, voltados à abordagem das experiências sociais dos sujeitos históricos produtores de conhecimento” (PARANÁ, 2008, p. 30) e não apenas o entorno contemporâneo e espacial de um objeto ou fato.

Para tanto, as DCE-LP apresentam como conteúdo estruturante *discurso como prática social*, ou seja, esse é o conteúdo principal, mais importante que abarca as especificidades da língua em uso, sua estrutura, funcionamento, contexto de produção, sujeitos, intencionalidades e marcas linguísticas. Como conteúdo básico, as DCE-LP elegem os *gêneros* que circulam em diversas esferas da atividade humana.

O *discurso como prática social* é dividido em conteúdos básicos: *gêneros do discurso, leitura, escrita e oralidade*. Assim, ao selecionar um gênero textual, o professor tem a possibilidade de explorar as possibilidades do seu uso da maneira que ele se manifesta na sociedade. Em cada ano são indicados os conteúdos básicos referentes à leitura, escrita e oralidade, possibilitando ao professor a seleção do gênero discursivo que mais se adéque aos itens que precisam ser contemplados no ano, sempre relacionados à metodologia de trabalho e à avaliação.

Na apresentação do quadro de conteúdos do documento, consta no item abordagem teórico-metodológica, as seguintes prescrições para o agir: “É importante que o professor: - considere os conhecimentos prévios dos alunos; [...] conduza, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos” (PARANÁ, 2008. p. 91) e no item avaliação, consta “espera-se que o aluno”, essas indicações ao agir, ora do professor, ora do aluno,

indicam a intenção de provocar uma ação responsiva ativa, ou seja, que aluno e professor tomem uma posição em relação ao que é ensinado e aprendido.

As versões preliminares das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa de 2008 já foram analisadas por Lunardelli (2007), mas a versão final até o momento não foi analisada com a perspectiva teórica do ISD. Então apresentamos a seguir o estudo desse documento.

4.2.1 As Diretrizes Curriculares da Educação Básica: discussão a partir dos procedimentos de análise linguístico discursivos do ISD

Contemplamos neste tópico a análise do contexto sociointeracional de produção, das características globais e de aspectos da infraestrutura textual das DCE-LP, com foco nas prescrições para o agir do professor da educação paranaense.

4.2.1.1 O contexto sociointeracional de produção das diretrizes curriculares da educação básica de língua portuguesa

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica foram construídas no governo Roberto Requião, com a Secretária de Educação Yvelise Freitas de Souza Arco-verde, como resultado de discussões sobre o Currículo da Educação Básica desde 2003. Essas discussões resultaram em duas versões preliminares, 2003 e 2005, as quais foram o foco da pesquisa de Lunardelli (2007), que aplicou os procedimentos de análise linguística e discursiva do ISD com o objetivo de verificar como o item “práticas discursivas” é abordado nos textos e quais são os mecanismos utilizados para as prescrições e identificação dos enunciadores e seu enunciatário.

As discussões para a mudança curricular emergiram da constatação de um viés neoliberal e mercadológico presente no currículo do estado na gestão de Jaime Lerner (1995-1998 e 1999-2002) que primava pela “escola de excelência” a partir dos princípios da “Qualidade Total” advindos das empresas americanas e japonesas para a otimização do trabalho e conseqüente aumento da produtividade. “Esse modelo de ‘escola’ estava pautado no modo empresarial, onde buscava a ‘eficiência de resultados com a diminuição dos custos’ e ‘que significa buscar a

superação constante das realizações dos outros e de si mesmos” (SILVA apud OLIVEIRA, 2012, p.3).

Com objetivo de responder às exigências do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o governo Lerner propôs e consolidou o Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE) e o Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM).

Quando o governador Roberto Requião assumiu o governo do Paraná, determinou a volta do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná que havia sido publicado em 1990 e republicado com data de 2003, mas com a Carta da Secretária da Educação de 1990, Gilda Poli Rocha Loures. E contendo termos como “1º grau”, vinculados à organização do ensino da Lei de Diretrizes e Bases anterior à de 1996, a qual representa mudanças drásticas não apenas nas nomenclaturas, mas também nas concepções de educação e no foco dos níveis e modalidades de ensino.

Com a volta do Currículo Básico, houve uma grande insatisfação dos professores paranaenses, os quais o consideraram retrógrado, já que havia sido publicado há 12 anos, voltado para uma realidade da escola daquela época e, conseqüentemente, não estava voltado às necessidades da educação do novo século. Em consequência disso, a então Superintendente da Educação, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, propôs discussões para a reformulação do currículo. Foram publicadas as versões preliminares para as discussões nas escolas e propostas de sugestões, com o intuito de oportunizar a participação dos professores do estado na construção dos documentos, com a ajuda dos técnicos pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação.

Nos anos de 2004, 2005 e 2006, as discussões sobre um novo currículo intensificaram-se com a promoção de encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos. Em 2007 e 2008, o Departamento da Educação Básica, por meio do evento DEB Itinerante de 16 horas, percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação, promovendo a discussão dos textos das DCE. Enquanto o Departamento realizava esse evento, o texto das DCE passava pela avaliação de especialistas de cada área do conhecimento contemplado no currículo, para então fechar a versão final, publicada em 2008 e entregue para cada professor das escolas do Paraná.

Entendemos que o documento prescritivo em questão é resultado de um embate político entre governo anterior, Jaime Lerner, o da época, Roberto Requião, e os professores, já que, quando Jaime Lerner assumiu, implementou um programa totalmente diferente, descartando o Currículo Básico do período Requião e este, ao retornar ao governo, logo já retomou e republicou o documento e as políticas educacionais de seu governo passado, extinguindo a proposta de Lerner.

4.2.1.2 O plano textual global do texto: as diretrizes curriculares da educação básica de língua portuguesa

Iniciamos a análise do texto prescritivo, propriamente dito, já que a exposição anterior focou no contexto de produção do texto, que justifica muito do que está presente nas DCE. A partir da descrição das características da situação de produção das DCE – em conformidade com a perspectiva metodológica externa ou contextual do ISD na qual esta pesquisa se inscreve.

A identificação do plano global do texto, de suas partes constitutivas e suas articulações não deve ser vista como uma simples abordagem estrutural do texto, mas deve levar-nos a clarificar o estatuto dialógico dessa estrutura composicional, que não deve ser vista como aleatória, mas sim como obedecendo a um objetivo específico, de acordo com as representações que o autor tem dos seus destinatários. (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 145-146)

As observações de ordem organizacional passam a descrição da capa e da contracapa em relação ao tipo de suporte em que o texto é veiculado, sua configuração global, o título, suas divisões maiores, seu tamanho. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica foram publicadas em duas versões: impressa e digitalizada. A impressa foi publicada em dois formatos: integral com todas as disciplinas e em cadernos, por disciplina.

A integral possui a parte introdutória semelhante à dos Cadernos, mas contém toda a fundamentação geral e divisão dos conteúdos das disciplinas. Já o caderno é menor, contempla a fundamentação geral a parte específica de cada matéria. Com isso, cada professor do estado recebeu em 2008 uma versão do caderno da sua disciplina.

Com relação ao caderno das disciplinas, a capa é predominantemente verde, com o primeiro plano formado pela letra “e” de educação; ao fundo da letra constam imagens em tons de cinza, específicas de cada disciplina; a de Língua Portuguesa contém várias imagens de livros. Os Cadernos e as DCE completas são em tamanho A4, com impressão em frente e verso.

O caderno das DCE-LP está dividido em dois grandes capítulos: “A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar” comum a todos os cadernos e “Diretrizes Curriculares da Disciplina de Língua Portuguesa”. Além disso, antes do sumário, existem os itens: “Agradecimentos”, “Carta da Secretária da Educação”, “Carta do Departamento de Educação”.

4.2.1.3 A infraestrutura textual das diretrizes curriculares da educação básica de língua portuguesa

Para a análise da infraestrutura textual das DCE-LP contemplamos a identificação do plano textual global, os tipos de discurso, os valores das unidades dêiticas, as relações predicativas ou modalizações e a identificação dos protagonistas centrais do documento prescritivo.

O primeiro capítulo “A Educação básica e a opção pelo currículo disciplinar” apresenta uma citação de Kosik de 2002 falando sobre a importância do conhecimento historicamente construído pela humanidade e da *práxis*. Logo na sequência está o subcapítulo “Os sujeitos da educação básica” traçando um perfil do público das escolas paranaenses a partir da concepção de que um sujeito é “fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar” (PARANÁ, 2008, p.14).

No subcapítulo “Fundamentos Teóricos” a explanação inicia-se com o questionamento “Afinal, o que é currículo?” com uma reflexão teórica sobre o currículo e as diferentes abordagens, com citações de teóricos da pedagogia. Em seguida, os subcapítulos “Dimensões do conhecimento” a partir da filosofia, “Avaliação” numa perspectiva formadora e as “Referências” específicas desse capítulo, já que ele está presente em todos os cadernos.

Já o capítulo específico da disciplina “Diretrizes Curriculares da disciplina de Língua Portuguesa” está dividido em: “Dimensão histórica do ensino da Língua Portuguesa”; “Fundamentos teórico-metodológicos” com a explanação da importância de trabalhar as “Práticas discursivas: oralidade, leitura e escrita” e “Análise linguística e as práticas discursivas” como tópicos; “Conteúdo estruturante”; “Encaminhamentos metodológicos”; “Avaliação”; “Referências” e o Anexo com o quadro dos “Conteúdos básicos da disciplina de Língua Portuguesa” que são os gêneros discursivos.

4.2.1.4 Conteúdo estruturante

As “Diretrizes Curriculares da disciplina de Língua Portuguesa”, neste momento o nosso foco de atenção, recai no tópico que trata especificamente da organização dos conteúdos para o ensino de língua portuguesa. Nesse documento, há uma divisão em dois tópicos: o *conteúdo estruturante*, de caráter mais geral, abrange o discurso como prática social; e o *conteúdo básico*, interligado ao conteúdo estruturante, pois, se o primeiro encara o discurso como prática social, o segundo enfoca o trabalho com os gêneros discursivos, pois são os que promovem e tornam possível essa prática.

Com o olhar voltado para as questões que norteiam esta pesquisa *Como podemos apreender no agir do professor a ressignificação, a retextualização (ou a resistência) das prescrições oficiais? Como, no Plano de Trabalho Docente, se (re)configuram as dimensões singulares do trabalho docente?* A análise do documento nos leva à síntese apresentada no quadro a seguir, no qual expomos, em linhas gerais, o que as DCE propõem, prescrevem ao professor de LP a partir dos conteúdos:

Quadro 05: Síntese das prescrições das DCE nos eixos de trabalho com a LP

Conteúdo estruturante para a área de LP nas DCE	Agir prescrito em relação à área de atuação
	O professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas. Assim, o professor deve dar condições para que o aluno atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de

<p>Em relação à leitura</p>	<p>letramento da sociedade. Somente uma leitura aprofundada, em que o aluno é capaz de enxergar os implícitos, permite que ele depreenda as reais intenções que cada texto traz. Sabe-se das pressões uniformizadoras, em geral voltadas para o consumo ou para a não-reflexão sobre problemas estéticos ou sociais, exercidas pelas mídias [...] É importante ponderar a pluralidade de leituras que alguns textos permitem, o que é diferente de afirmar que qualquer leitura é aceitável. Deve-se considerar o contexto de produção sócio-histórico, a finalidade do texto, o interlocutor, o gênero. (PARANÁ, 2008, p.71–72)</p> <p>Desse modo, para o encaminhamento da prática da leitura, é preciso considerar o texto que se quer trabalhar e, então, planejar as atividades. (PARANÁ, 2008, p.72)</p> <p>O educador deve atentar-se, também, aos textos não-verbais, ou ainda, aqueles em que predomina o não-verbal, como: a charge, a caricatura, as imagens, as telas de pintura, os símbolos, como possibilidades de leitura em sala de aula. (PARANÁ, 2008, p.72)</p> <p>É relevante que o professor realize atividades que propiciem a reflexão e discussão, tendo em vista o gênero a ser lido: do conteúdo temático, da finalidade, dos possíveis interlocutores, das vozes presentes no discurso e o papel social que elas representam, das ideologias apresentadas no texto, da fonte, dos argumentos elaborados, da intertextualidade. (PARANÁ, 2008, p.74)</p>
<p>Em relação à escuta de textos orais</p>	<p>—</p>
<p>Em relação à produção oral</p>	<p>As atividades orais precisam oferecer condições ao aluno de falar com fluência em situações formais; adequar a linguagem conforme as circunstâncias (interlocutores, assunto, intenções); aproveitar os imensos recursos expressivos da língua e, principalmente, praticar e aprender a convivência democrática que supõe o falar e o ouvir. Ao contrário do que se julga, a prática oral realiza-se por meio de operações lingüísticas complexas, relacionadas a recursos expressivos como a entonação. (PARANÁ, 2008, p.65)</p> <p>O professor pode planejar e desenvolver um trabalho com a oralidade que, gradativamente, permita ao aluno conhecer, usar também a variedade lingüística padrão e entender a necessidade desse uso em determinados contextos sociais. É por meio do aprimoramento lingüístico que o aluno será capaz de transitar pelas diferentes esferas sociais, usando adequadamente a linguagem tanto em suas relações cotidianas quanto nas relações mais complexas. (PARANÁ, 2008, p.66)</p> <p>O trabalho com os gêneros orais deve ser consistente. Isso</p>

	<p>significa que as atividades propostas não podem ter como objetivo simplesmente ensinar o aluno a falar, emitindo opiniões ou em conversas com os colegas de sala de aula. O que é necessário avaliar, juntamente com o falante, por meio da reflexão sobre os usos da linguagem, é o conteúdo de sua participação oral. O ato de apenas solicitar que o aluno apresente um seminário não possibilita que ele desenvolva bem o trabalho. É preciso esclarecer os objetivos, a finalidade dessa apresentação. (PARANÁ, 2008, p.66)</p>
<p>Em relação à produção escrita</p>	<p>A maneira de propor atividades com a escrita interfere de modo significativo nos resultados alcançados [...] É desejável que as atividades com a escrita se realizem de modo interlocutivo, que elas possam relacionar o dizer escrito às circunstâncias de sua produção. Isso implica o produtor do texto assumir-se como locutor. (PARANÁ, 2008, p.69)</p> <p>Cabe ao professor planejar e desenvolver atividades que possibilitem aos alunos a reflexão sobre o seu próprio texto, tais como atividades de revisão, de reestruturação ou refacção, de análise coletiva de um texto selecionado e sobre outros textos, de diversos gêneros que circulam no contexto escolar e extraescolar. (PARANÁ, 2008, p.80)</p>
<p>Em relação à análise linguística</p>	<p>Considerando a interlocução como ponto de partida para o trabalho com o texto, os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados. (PARANÁ, 2008, p.78)</p> <p>O professor poderá instigar, no aluno, a compreensão das semelhanças e diferenças, dependendo do gênero, do contexto de uso e da situação de interação, dos textos orais e escritos; a percepção da multiplicidade de usos e funções da língua; o reconhecimento das diferentes possibilidades de ligações e de construções textuais; a reflexão sobre essas e outras particularidades lingüísticas observadas no texto, conduzindo-o às atividades epilíngüísticas e metalingüísticas, à construção gradativa de um saber lingüístico mais elaborado, a um falar sobre a língua. (PARANÁ, 2008, p.78)</p> <p>É necessário destacar que o professor selecione o gênero que pretende trabalhar e, depois de discutir sobre o conteúdo temático e o contexto de produção/circulação, prepare atividades para a análise das marcas lingüístico-enunciativas. (PARANÁ, 2008, p.78)</p>
	<p>A partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. No plano, se explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação</p>

<p>Quanto à organização do trabalho educacional na sala de aula: Plano de Trabalho Docente (PTD)</p>	<p>ensino/aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar. (PARANÁ, 2008, p.26)</p> <p>No Plano de Trabalho Docente, os conteúdos básicos terão abordagens diversas a depender dos fundamentos que recebem do conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando-se o aprofundamento a ser observado para a série e nível de ensino.</p> <p>O Plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã. É, portanto o currículo em ação. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas. (PARANÁ, 2008, p.89)</p>
---	---

Fonte: própria autora, com base em (PARANÁ, 2008)

A partir da análise do quadro acima, constatamos que as prescrições da DCE para o ensino de Língua Portuguesa são específicas quando consideramos cada eixo de ensino – leitura, produção e análise linguística. Entretanto, consideramos que seus direcionamentos são muito amplos e podem acarretar interpretações equivocadas, como por exemplo, ao prescrever “Cabe ao professor planejar e desenvolver atividades que possibilitem aos alunos a reflexão sobre o seu próprio texto” (PARANÁ, 2008 p. 80), não exemplifica *como* elaborar tais atividades, o que provoca tensão no professor que – ao menos, espera-se – seja o ator principal do processo de transposição daqueles pressupostos como fundamentos do trabalho em sala de aula.

Nos segmentos em que as DCE tratam da organização do trabalho educacional na sala de aula por meio do PTD, as *atividades planejadas*, é o que se espera da materialização dos postulados e prescrições das DCE. O professor deve realizar uma ação de linguagem individual que seja “documento de **autoria**, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação”. Além dessa autoria pressuposta, “o Plano é o lugar da **criação** pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadão”.

Entretanto, devemos somar à solidão do professor que “deve” executar um trabalho “de autoria”, “de criação individual”, o fato de que, apesar de sua ação ser singular e particular (para ser “de autoria”), ela se enquadra na *totalidade*⁷ (histórica, social, política, ideológica) da esfera de atividade humana em que emerge (OLIVEIRA, 2001). Essa totalidade pressupõe o coletivo da atividade, cuja prefiguração, ou seja, as prescrições fazem parte constitutiva desse todo, uma vez que não haveria trabalho possível sem um mínimo de prescrições.

Assim, para materializar a organização do seu trabalho pedagógico, o professor utiliza-se do PTD pelo qual deve proporcionar ao aluno “atividades que propiciem a reflexão e discussão, tendo em vista **o gênero** a ser lido: do conteúdo temático, da finalidade, dos possíveis interlocutores, das vozes presentes no discurso e o papel social que elas representam, das ideologias apresentadas no texto, da fonte, dos argumentos elaborados, da intertextualidade”. Essa prescrição deixa claro ao professor que o PTD “configura um gênero textual que media o potencial de competências do professor para desencadear o processo materializa a sua profissionalidade” (NASCIMENTO; ROSOLEM, 2013, p.2).

Para a construção do PTD, segundo está prescrito nas DCE, o professor precisa contemplar os gêneros textuais nas suas diferentes esferas de circulação adequados a cada eixo.

Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos **os gêneros discursivos** conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries. (PARANÁ, 2008, p. 98)

Com isso, fica evidente a prescrição para o uso do gênero como o conteúdo básico que propiciará os estudos da língua portuguesa nas suas diversas formas de uso linguageiro e suas especificidades, voltadas às práticas sociais de leitura e escrita.

⁷ Segundo (OLIVEIRA, 2001), a totalidade é um conceito introduzido por Marx para tratar da constituição do ser humano a partir do trabalho, compreendido como a transformação da natureza pelo homem a partir da elaboração e apropriação de ferramentas. Dentro da totalidade de uma formação social do homem têm as diferentes atividades (ou complexos) que se originaram do trabalho, incluindo aí o trabalho do professor .

No tópico a seguir enfocamos o trabalho realizado pelo qual se concretiza o PTD, buscando indícios da reconcepção do que foi prescrito e orientado no evento de formação continuada do início do ano letivo – Semana Pedagógica de fevereiro de 2014 na materialização do PTD.

4.3 O AGIR EDUCACIONAL PRESCRITO NAS SEMANAS PEDAGÓGICAS: INDÍCIOS DO DIÁLOGO COM AS DCE

Antes de apresentarmos o percurso histórico das prescrições relacionadas ao Plano de Trabalho Docente (PTD) nos momentos de Semana Pedagógica, é imprescindível discorrer sobre esse evento, que faz parte do calendário escolar de todas as escolas da Rede Estadual.

No final do ano, todas as escolas devem prever, no Calendário Escolar do ano seguinte, as reuniões pedagógicas, reuniões de Conselho de Classe, eventos extracurriculares, atividades culturais e a Semana Pedagógica. Este é um momento previsto para a formação continuada de todos os profissionais da educação, lotados nas escolas, nos Núcleos Regionais de Educação (NRE) e na SEED. Essa atividade deve ser prevista em Calendário Escolar no início de cada semestre letivo.

A Superintendência da Educação elabora o material da Semana Pedagógica e o encaminha aos NRE. Estes, por meio dos técnicos pedagógicos disciplinares, orientam os diretores e equipe pedagógica na gestão das atividades do evento. Geralmente o resultado das discussões é encaminhado para o NRE da escola, por meio de relatórios, respostas a questionários, Plano de Ação da escola. Os materiais que subsidiam as discussões nas escolas são textos teóricos e vídeos com entrevistas, palestras e documentários.

Os materiais foram gradativamente aprimorados e voltados às reais necessidades das escolas. Há alguns anos, o material chegava impresso aos estabelecimentos escolares. A partir de 2008, passou a ser digitalizado para consulta no Portal da Educação, site da SEED e, em 2014, foi oferecido o atendimento *on line* para as escolas tirarem dúvidas e terem contato direto com a equipe da SEED de Curitiba.

A LDB 9394/96, determina que o calendário escolar deve garantir o cumprimento de no mínimo duzentos dias (ou oitocentas horas) de efetivo trabalho escolar, complementando a isso a Lei Complementar 103/04 do Estado do Paraná, institui o acréscimo de dez dias destinados à formação continuada dos profissionais da educação, que são contemplados com as Semanas pedagógicas.

Os documentos encaminhados às escolas para nortear as discussões do evento Semana Pedagógica são textos prescritivos, advindos da instância superior SEED, com o objetivo de oferecer treinamento e aperfeiçoamento a partir das concepções defendidas pelo grupo de autores da referida Secretaria.

Como o suprimento dos cargos da SEED é realizado por indicação política, bem como dos NRE, a cada mudança de governo ocorre rotatividade de funcionários e, conseqüentemente, as prescrições produzidas por essa instância sofrem influência de novos agentes. Isso fica evidente na apresentação cronológica dos documentos, com vistas a identificar a preocupação em orientar os professores na produção do seu PTD.

4.3.1 A EVOLUÇÃO CRONOLÓGICA DAS PRESCRIÇÕES “SEMANA PEDAGÓGICA”

Apresentamos a seguir um panorama histórico dos documentos “Orientações da Semana Pedagógica” dos anos 2007 a 2013, nomeadas assim até 2013 e que no ano seguinte passou a ser intitulada “Semana Pedagógica 2014”.

Semana Pedagógica de 2007:

Em 2007, ocorreu a primeira menção ao PTD na Semana Pedagógica, que até então era denominado Planejamento Anual, com conteúdos, justificativas, objetivos, recursos e avaliação. Este passou por uma reformulação com as Diretrizes Curriculares que não estavam finalizadas e foram disponibilizadas na SP para discussão nas escolas. A proposta da SP de julho de 2007 era reformular o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) das disciplinas. A partir do levantamento dos marcos: situacional, conceitual e operacional para o PPP, os professores foram convocados a elaborar seu PTD, com vistas às ações em sala de aula, de forma planejada e alinhada à realidade de cada escola e turno, com o intuito de o PTD ser as DCE em ação.

Semana Pedagógica de 2008:

No ano de 2008, a Semana Pedagógica de fevereiro teve como temática Estudos para Organização e Elaboração do Plano de Ação da Escola, e a de julho O Currículo Frente aos Desafios Educacionais Contemporâneos, com o intuito de discutir e propor ações para tornar o currículo recentemente construído (DCE) aplicável. A SEED publicou, no referido ano, as orientações para a organização do evento, em que constava apenas duas menções ao PTD, uma delas refere-se à explicação sobre os critérios de implantação da Sala de Apoio à Aprendizagem, e outra como um dos itens do Plano de Ação da Escola, para que os professores realizassem um levantamento se o PTD e o PPP apresentavam algum tipo de problema para ser resolvido durante o ano com as ações dos membros da escola.

Semana Pedagógica de 2009:

Na Semana Pedagógica do 1º semestre, ocorrida nos dias 04 a 06 de fevereiro de 2009, a SE da SEED publicou as "Orientações para a organização da Semana Pedagógica fevereiro/2009" que continham a apresentação, os objetivos, cronograma e textos para os estudos no evento. Esse material serviu também como um impulso para os estudos das DCE recentemente lançadas e a real estruturação do planejamento das ações pedagógicas por meio do PTD.

o terceiro dia destina-se especialmente a elaboração do Plano de Trabalho Docente, o qual deverá ser mediado pela equipe pedagógica das escolas. Com o objetivo de orientar este trabalho, segue um breve texto que sistematiza os elementos do Plano de Trabalho Docente, já discutidos pelos professores e equipes pedagógicas nos encontros do DEB Itinerante. (...) a SEED entende que esta Semana Pedagógica oportunizará uma maior aproximação entre as questões conceituais que fundamentam a prática pedagógica com as políticas curriculares estaduais, defendendo a ideia de que o Plano de Trabalho Docente expressa uma determinada concepção de currículo e, por sua vez, de educação e de sociedade. (PARANÁ, 2009a, p.5)

Esse trecho evidencia que o PTD não é algo novo, desconhecido dos professores e da equipe pedagógica, devendo já ter sido utilizado por todos, não

necessitando de maiores detalhamentos. Em vários momentos são citados trechos das DCE-LP para definir o que é o PTD e qual é sua estrutura.

Dentre as atividades da Semana Pedagógica de 2009, foi realizado o estudo de exemplos de projetos pedagógicos a partir dos itens de análise: Intenção do recorte do conhecimento, Trabalho com o conhecimento na totalidade, Via de organização do conhecimento no currículo, Papel da escola (função social), Concepção de ensino e aprendizagem, Papel do professor, Concepção de método, Concepção de avaliação de aprendizagem e critérios. Esses itens refletem

as concepções e elementos que devem ser pensados pelo professor na elaboração do seu Plano de Trabalho Docente, à luz da concepção de educação discutida e fundamentada no Projeto Político-pedagógico. Representam o pano de fundo sobre o qual o professor, não somente pensa na sua prática pedagógica, mas na intenção que a fundamenta. Neste sentido é que o Plano de Trabalho Docente expressa o currículo. É por ele que a Proposta Pedagógica Curricular se manifesta na sala de aula. (PARANÁ, 2009a, p.32)

Na defesa do currículo, publicado no ano anterior, a SEED apontava que ele expressava a concepção de realidade, de educação e método que se manifesta em sala de aula através da “intencionalidade do professor em selecionar os conteúdos, as metodologias e as práticas avaliativas, os quais são pensados e planejados também no momento da elaboração do Plano de Trabalho Docente, o PTD expressa o currículo” (PARANÁ, 2009a). Nessa perspectiva, o PTD é o currículo em ação e para tanto, além das orientações, foram publicados vários textos de apoio sobre os aspectos que envolvem o PTD, como critérios e instrumentos de avaliação e o papel do pedagogo enquanto mediador na construção do referido documento.

E importante destacar que o Plano de Trabalho Docente parte da relação estabelecida entre o Projeto Político-pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular, portanto se constitui na expressão do currículo em sala de aula, que por natureza, expressa e legitima a intencionalidade da escola. (...) O Plano de Trabalho Docente e a expressão da Proposta Pedagógica Curricular, a qual por sua vez, expressa o PPP. O plano e a representação escrita do planejamento do professor. Neste sentido, ele contempla o recorte do conteúdo selecionado para um dado período. Tal conteúdo traz consigo essa intencionalidade traduzida a partir dos critérios da avaliação. Para que isto se efetive o professor deve ter clareza do que o aluno deve aprender (conteúdos), por que aprender tal conteúdo (intencionalidade-objetivos), como trabalhá-lo em sala de aula (encaminhamentos metodológicos), e como serão avaliados (critérios de avaliação e instrumentos de avaliação). A seleção dos conteúdos, portanto, não é aleatória. Ela é feita exatamente com base em alguma intenção, a qual é a expressão do Projeto Político-pedagógico, construído coletivamente pela

comunidade escolar. (Taques; Carvalho; Boni; Fank; Leutz, 2008. p. 16 e 18). (PARANÁ, 2009a)

No segundo semestre do mesmo ano, o PTD foi mencionado apenas uma vez, quando é solicitado o documento juntamente com o PPP e a Proposta Pedagógica Curricular para a realização de uma atividade destinada aos professores e equipe pedagógica para estudo dos textos teóricos, não existindo nenhuma orientação direta quanto à construção ou uso do PTD. Porém, ao propor uma retomada das atividades desenvolvidas no primeiro semestre e trazer para as discussões o texto *Os Conceitos Científicos na Formação do Pensamento Teórico* de Marta Sueli de Faria Sforni, a SEED evidencia o aporte teórico já publicado nas DCE e direciona o agir docente voltado ao desenvolvimento dos alunos, a partir da identificação das Zonas de Desenvolvimento de Vygotsky e ação pedagógica direcionada a essas zonas.

Semana Pedagógica de 2010:

No primeiro semestre de 2010 a SEED apresentou como norte do evento da SP um material desenvolvido a partir dos relatórios de atividades e discussões recebidas no ano anterior, inclusive com citações aos escritos produzidos nas escolas, com o intuito de agir diretamente nas necessidades apresentadas pelas instituições.

No segundo semestre de 2010 as discussões voltaram-se para a elaboração do PTD novamente, não sendo solicitado relatório das discussões, nem respostas a questionários. Então a proposta foi que “a partir da PPC e do PPP o professor realizará o seu Plano de Trabalho Docente, ou seja, o seu planejamento [...] o professor planeja suas aulas e organiza seu Plano de Trabalho Docente. É o currículo em ação.” (DUARTE, et al , 2009, p. 3179). (PARANÁ,2010b, p. 7)

Semana Pedagógica de 2011:

Em 2011, no primeiro semestre o PTD foi um dos temas de discussão em grupos nas instituições de ensino, com o intuito de discutir, identificar e descrever as dificuldades, possibilidades e ações já realizadas na escola para a efetivação do PTD enquanto planejamento para evitar improvisos.

No segundo semestre de 2011, a SEED publicou o Cadernos de Expectativas de Aprendizagem, a fim de subsidiar o trabalho do professor no seu planejamento e sistematização com o PTD. Nesse caderno estão contidos os conteúdos estruturantes, os básicos e a descrição das expectativas de aprendizagem relacionadas a cada conteúdo.

Semana Pedagógica de 2012:

Na Semana Pedagógica do início de 2012, a SEED apresentou as temáticas: Centenário Helena Kolody que deveria ser trabalhado nas disciplinas durante o ano; A avaliação tem papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem; Grandes parcerias: escola e família. Com oficinas sobre: avaliação, educação integral, inclusão, diversidade, educação profissional e EJA. Foram desenvolvidas atividades interativas com o levantamento das discussões das oficinas.

Já no segundo semestre de 2012, as escolas tiveram a oportunidade de elaborar de forma descentralizada a sua Semana Pedagógica, com discussões planejadas pela direção e equipe pedagógica, voltadas às necessidades de cada estabelecimento de ensino.

Semana Pedagógica de 2013:

Em 2013, no primeiro semestre, os professores foram conclamados a rever e analisar a PPC das disciplinas, o PPP da escola e os PTD dos professores para aprimoramento dos documentos e estimular a valorização do momento de planejamento reservado durante a Semana Pedagógica e as horas-atividade, a partir dos textos e vídeos disponibilizados para o evento. Mas no segundo semestre a organização voltou a ser realizada pela direção e equipe pedagógica do estabelecimento de ensino, voltando as discussões para as fragilidades de cada escola.

Semana Pedagógica de 2014:

Em 2014, no primeiro semestre, a SEED disponibilizou textos e vídeos que tratavam do PTD com uma nova proposta de organização, a partir das contribuições do professor João Luís Gasparin.

Os passos elencados pelo Prof. Gasparin são diretrizes que orientam a práxis pedagógica escolar e, também eles, estão sujeitos à dialeticidade da realidade, logo não podem ser tomados de forma burocrática e independente da realidade da escola, dos limites e das possibilidades dos/as professores/as e estudantes e, principalmente, do projeto educacional defendido pela escola, considerando-se sua função social. (PARANÁ, 2014a, p. 6)

Quando coloca que esses “passos” são diretrizes, já fica evidente o caráter diretivo da organização da prática pedagógica, ou seja, expressa o **trabalho prescrito** a partir desse evento, desconsiderando a prescrição superior, as DCE. Além disso, quando coloca que os passos estão “sujeitos a dialeticidade da realidade”, está referindo-se à escola e não à prescrição superior.

Por isso, traçamos no quadro abaixo, uma comparação entre a estrutura do PTD defendida pelas DCE (PARANÁ, 2008), e pela Semana Pedagógica 2014 (PARANÁ, 2014, conforme Anexo) que contempla os passos apresentados pelo Professor Gasparin.

Quadro 07: Comparativo da organização do plano

Plano de Trabalho Docente – DCE (PARANÁ, 2008)	Plano de Ensino e Aprendizagem – Exemplo elaborado por Gasparin (PARANÁ, 2014)
<ul style="list-style-type: none"> • Identificação da instituição, do professor e da turma; • Periodicidade e ano letivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dados de identificação.
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos estruturantes; • Conteúdos básicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Título da unidade de conteúdo a ser ensinado.
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos específicos; • Objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo geral; • Conteúdos e objetivos específicos.
<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhamentos metodológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prática social como ponto de partida da prática educativa: <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimento de síntese; 2. Problematização; 3. Instrumentalização;

			4. Catarse; • Prática social como ponto de chegada da prática educativa.
• Avaliação: Instrumentos.	Critérios	e	5. prática social do conteúdo aprendido: uso do novo conhecimento.
• Referências.			

Fonte: próprio autor.

Com esse quadro comparativo, podemos entender que as diferenças ocorrem nos aspectos mais relacionados à ação em sala de aula, à forma com que o professor trabalha o conteúdo, à sua metodologia de trabalho. Como essas diretrizes são destinadas a todas as disciplinas elencadas no currículo, a estrutura do plano é generalizada, sem contemplar as especificidades das disciplinas. Então cabe ao professor, dependendo da sua disciplina, organizar seus encaminhamentos metodológicos de acordo com as singularidades do seu conteúdo.

De um modo geral, consideramos significativa a preocupação mais recente de exigir que o professor: descreva mais a sua ação no plano; pense no que o aluno já sabe (zona de desenvolvimento real) e organize suas ações com vistas à prática do aluno a partir do conteúdo.

Se pensarmos na questão da hierarquia das prescrições, a Semana Pedagógica de 2014 não segue o que diz as DCE, mas apresenta uma nova forma de organizar o trabalho pedagógico. Com isso, ocorreu uma grande inquietude e discussão nos profissionais da educação no estado do Paraná, que ficaram sem saber o que seguir.

Nas escolas visitadas durante a semana pedagógica de 2014, constatamos uma confusão generalizada com relação à organização do PTD. Alguns entenderam que não existe mais PTD, outros entenderam que é uma opção organizar o trabalho conforme Gasparin. Mas em nenhum momento houve um posicionamento da SEED quanto à obrigatoriedade dessa organização textual.

Os materiais apontam para uma preocupação com um planejamento da ação docente e a sistematização por meio de um plano.

Planejamento: é uma ação que exige rigor teórico e prático, pois pressupõe articulação entre os diferentes níveis de planejamentos internos, desde o

PPP, o conhecimento das Diretrizes Curriculares Orientadoras, bem como do Caderno de Expectativas da Aprendizagem que direcionam a Proposta Pedagógica Curricular, até o Plano de Trabalho Docente, elaborado para determinado período conforme sistema de avaliação do estabelecimento de ensino. Assim, o tempo da hora atividade, além de corroborar para a discussão e aprimoramento desses documentos de planejamento escolar, possibilitando tanto ações individuais como coletivas, deve servir para elaboração e reelaboração das ações diárias do professor. (PARANÁ, 2014c, p.2)

A partir do levantamento dos documentos norteadores das Semanas Pedagógicas, sistematizamos, ano a ano, o desenvolvimento das ações governamentais propostas pela SEED sintetizadas no seguinte quadro:

Quadro 08: Prescrições ao agir relacionado ao PTD nas Semanas Pedagógicas

Ano da Semana Pedagógica	Número de menções ao PTD	Direcionamento para o agir do professor
2008	2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construir o PTD como um dos pré-requisitos para a implantação da Sala de Apoio à Aprendizagem. 2. Identificar problemas e ações para resolvê-los durante o ano, referentes ao PTD, no Plano de Ação da Escola.
2009	1ºsem: 26	1. Construir o PTD para colocar o currículo, recentemente lançado, em ação na sala de aula (convocação).
	2ºsem: 1	1. Discutir a mediação do professor e expor no PTD.
2010	1ºsem: 4	1. Rever os PTD com base no relatório do ano anterior, elaborado pelos NRE e encaminhado para a SEED.
	2ºsem:16	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar a prática pedagógica que é sistematizada pelo PPP, PPC e PTD. 2. Elaborar o PTD com a orientação da equipe pedagógica e direção e a partir do PPP e da PPC.
2011	1º sem: 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discutir em grupos sobre o PTD e o vídeo “O direito do aluno em aprender”. 2. Identificar e descrever as dificuldades, possibilidades e ações já realizadas com relação ao PTD.
	2ºsem: 1	1. Construir o PTD tendo como subsídio o Caderno de Expectativas de Aprendizagem.

2012	1º sem: 0	1. Discutir o papel da avaliação no desenvolvimento da aprendizagem.
	2ºsem: 0	1. Construir o PTD em um dia da Semana Pedagógica a partir das discussões feitas nas escolas.
2013	1º sem: 6	1. Valorizar o momento da Semana Pedagógica destinado ao planejamento. 2. Avaliar o que precisa ser melhorado do PPP, PPC e PTD.
	2ºsem: 0	1. Discutir as especificidades da sua escola.
2014	1ºsem:11	1. Identificar os indicadores com o diagnóstico da escola. 2. Elaborar um novo formato de PTD a partir das contribuições de Gasparin, como atividade prática. 3. Escolher se deseja ou não aplicar durante o ano o PTD com as contribuições de Gasparin. 4. Valorizar a hora atividade como momento de planejamento, elaboração e correção de atividades e provas, atendimento aos pais e reunião com a equipe pedagógica

Fonte: própria autora

Evidenciamos com esse quadro que, no ano da publicação das DCE (PARANÁ, 2008), a indicação ao agir do professor por meio de um trabalho planejado, através do PTD, configura-se como requisito para a escola ter a SAA - Sala de Apoio à Aprendizagem, ou seja, se os professores não elaborassem seus PTD, não teriam direito à SAA, como uma espécie de chantagem e não tomada de consciência da ação de planejar.

Já no ano seguinte, no primeiro semestre, houveram 26 menções ao PTD, praticamente uma determinação, uma convocação para que os professores realizassem seu plano.

Em 2010, houve uma preocupação maior em relacionar o PTD do professor aos outros documentos da escola: Projeto Político Pedagógico e Proposta Pedagógica Currilar. No ano seguinte, a proposta é repensar o PTD em grupos, pensar sobre ele e construí-lo com a ajuda do Caderno de Expectativas de

Aprendizagem de cada disciplina, como uma forma de facilitar a elaboração do plano.

Mesmo sem haver menção ao PTD no ano de 2012, no segundo semestre foi designado um dia para a elaboração do mesmo. O foco foi levar o professor a pensar sobre a avaliação e a articulação entre escola e família.

No ano seguinte, a preocupação voltou a recair sobre o planejamento da ação do professor, à valorização dos momentos destinados a isso na semana pedagógica e nas horas atividades. E, em 2014, com a nova proposta de organização do plano, sem que houvesse nenhuma consulta aos interessados, os professores, como das outras vezes, veio uma determinação dos superiores, uma prescrição em forma de obrigatoriedade.

Fica evidente também a preocupação das instâncias superiores com a sistematização do planejamento da ação docente, com vistas a evitar improvisos e “obrigar” o professor a organizar suas atividades em sala, como uma via de mão dupla, já que em 2013, estado do Paraná aumentou uma hora atividade e em 2014 mais uma, totalizando seis horas atividade a cada quatorze horas aula, obedecendo parcialmente a Lei nº 11.738/2008, artigo 2º, § 4º. Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (BRASIL, 2008, p.1).

Na Semana Pedagógica de fevereiro de 2014, os professores foram conclamados a construir um PTD diferente da prescrição oficial do estado DCE, ou seja, houve uma disparidade entre os dois, o que gerou repulsa de uns, aceitação de outros, indagações e reclamações, pela imposição de um novo modelo sem diálogo com os professores da rede.

Percebemos então que não houve diálogo, nem preocupação em justificar a divergência entre as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e a Semana Pedagógica de fevereiro de 2014. Esta trouxe uma forma de pensar e registrar a ação planejada do professor, diferente daquela, ignorando-a e confundindo os profissionais da rede.

4.4 ANÁLISE DO DOCUMENTO SEMANA PEDAGÓGICA DE FEVEREIRO DE 2014

A Semana Pedagógica do 1º semestre de 2014 foi desenvolvida em cinco dias a partir de um cronograma definido pela Secretaria de Estado da

Educação do Paraná, com textos pré-determinados para discussão e atividades que deveriam ser postadas no site da SEED. No referido ano, houve uma inovação de conteúdo que gerou estranheza e revolta em muitos educadores, pois o modelo de Plano de Trabalho Docente que vigorava desde 2007 com a Diretrizes Curriculares da Educação Básica foi modificando e seguia a partir de 2014 os tópicos adotados por Gasparin (2014) para todas as disciplinas, sem especificações segundo peculiaridades de cada área do conhecimento.

A não aceitação de muitos professores gerou discussão e recusa em seguir a “nova regra”, levando pedagogos e professores a se queixarem aos membros dos Núcleos Regionais de Educação que visitavam as escolas durante o evento, via telefonemas e em reuniões sobre outros assuntos, alegando que já havia um modelo e já era difícil fazer os professores escreverem o plano antigo e mais fácil. Mesmo assim, as atividades práticas de construção coletiva a partir do novo modelo foram realizadas e encaminhadas online para a SEED. Não fizemos um levantamento de quantos professores adotaram o novo plano, mas a professora participante da pesquisa não adotou.

A seguir apresentamos em tópicos a análise do documento *Semana Pedagógica de 2014: Repensar o Currículo a partir da perspectiva dos Sujeitos da Escola e da Prática Pedagógica*, a partir dos procedimentos de análise de Bronckart (2012) adaptados.

4.4.1 O contexto sociointeracional do documento Semana Pedagógica 2014

O documento em análise é um texto prescritivo direcionado aos professores, diretores, pedagogos e agentes educacionais das escolas da rede estadual de ensino do Paraná e das escolas conveniadas à rede. Tem por objetivo nortear os trabalhos de leitura, discussão e realização de tarefas na semana pedagógica, concebida como um evento de formação continuada, com certificação e, conseqüentemente, oportunidade de progressão no plano de carreira, ou seja, acréscimo salarial. O comparecimento no evento é obrigatório, resultando em falta no livro ponto e possível desconto salarial caso o professor ausente não apresente um documento válido para a justificativa da falta, mas a participação com

contribuições, discussões e produções não é avaliada e a cobrança depende de cada instituição de ensino.

A elaboração do documento é responsabilidade dos membros da Superintendência da Educação Básica e do Departamento de Formação dos Profissionais da Educação e nesta edição teve a colaboração do professor João Luiz Gasparin nos tópicos relacionados à construção do Plano de Trabalho Docente, chamado pelo professor como Plano de ensino ou Plano de trabalho docente-discente.

Os autores selecionam as temáticas a partir das devolutivas e sugestões resultantes das avaliações realizadas pelos profissionais da educação de todo estado após as semanas pedagógicas. Essas avaliações não são obrigatórias, porém os diretores são convocados a solicitar a participação dos profissionais da sua instituição. Não temos os números de participantes das avaliações, mas devido ao meu trabalho no Núcleo Regional de Educação, ouvi reclamações da Superintendência em vídeo conferências sobre a pouca participação nessas avaliações. Ou seja, os parâmetros para a determinação das temáticas emanadas da realidade de sala de aula podem ser equivocados.

4.4.2 A infraestrutura geral do texto

O documento foi disponibilizado via internet no Portal Dia a Dia Educação da Secretaria de Estado da Educação em duas versões: Roteiro na Íntegra; e Documentos divididos por dia, com os vídeos, anexos de textos relacionados a cada vídeo e arquivos de atividades a serem desenvolvidas pelos profissionais. Optamos por analisar, aqui, somente os arquivos que orientam a construção do PTD, que são: “Roteiro do 3º dia da Semana Pedagógica de fevereiro de 2014”; “Anexo 21: Esquemas e conceitos trabalhados pelo prof. Gasparin”; “Anexo 22: Exercício elaborado pelo prof. Gasparin”; “Anexo 24: Hora atividade: um compromisso de todos”. Essas nomenclaturas de Anexos referem-se aos anexos do documento “Semana Pedagógica 2014”, disponibilizados no Portal da Educação⁸. Esses documentos estão contidos no anexo desta dissertação. O material foi

⁸ Os referidos documentos encontram-se no site:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1284>
(Acessado em: 23/05/2014)

formatado de modo a possibilitar a impressão e encadernação, em página tipo paisagem em folha A4, pelas escolas, reduzindo custos diretos ao governo do estado, já que o governo não disponibiliza folhas sulfite e as escolas arrecadam, por meio da APP ou doações, recursos para esse tipo de material.

Sintetizamos o plano geral (BRONCKART, 2012) de cada documento no quadro a seguir:

Quadro 09: Plano geral dos Documentos da Semana Pedagógica de fevereiro de 2014

Arquivo	Plano Textual Global
"Roteiro do 3º dia da Semana Pedagógica de fevereiro de 2014"	<ul style="list-style-type: none"> a) Comentários sobre a temática discutida no dia e a proposta de atividades (p.26); b) Apresentação das providências iniciais a serem tomadas pelo administrador local (p. 26); c) Descrição do 1º momento do dia, com problematizações para debates e sinopse do filme "Pro dia nascer Feliz" (p.27); d) Questões e comentários das mesmas sobre a temática do dia (p. 28 – 31); e) Descrição do 2º momento do dia e dos subsídios teóricos para as discussões (p.31); f) Questionamento sobre o texto de Arroyo (debatido no dia anterior) à temática deste dia (p.33); g) Descrição do 3º momento do dia com leitura de texto e filme com exposição do prof. Gasparin (p.33); h) Orientação ao organizador da escola para ler o currículo resumido do professor João Luiz Gasparin (p. 34); i) Exposição de questões para discussão e comentários sobre elas (p. 35); j) Descrição do 4º momento para o encerramento das atividades do dia (p. 35).
"Anexo 21: Esquemas e conceitos trabalhados pelo prof. Gasparin"	<ul style="list-style-type: none"> k) Comentários sobre a Pedagogia Histórico-Crítica: epistemologia e fundamentos (p.2); l) Exposição de dois diagramas que apresentam: 1. Âmbitos indissociáveis da teoria e da prática; 2.

	<p>Momentos processuais da dialética (p.3);</p> <p>m) Comentários sobre a escolha das ideias de Vygotsky para fundamentar o trabalho pedagógico na perspectiva Histórico-Crítica (p. 4);</p> <p>n) Exposição do diagrama sobre o processo de aquisição de conhecimentos na escola (p.4);</p> <p>o) Exposição dos tópicos com os passos da Pedagogia Histórico-Crítica (p.4).</p>
<p>“Anexo 22: Exercício elaborado pelo prof. Gasparin”</p>	<p>a) Exposição de um quadro modelo intitulado “Projeto de Trabalho Docente-Discente” (p.2);</p> <p>b) Exposição de um modelo de “Plano de Ensino e Aprendizagem” (p.4);</p> <p>c) Exercício com lacunas para os professores preencherem um “Plano de Ensino e Aprendizagem” (p. 6).</p>
<p>“Anexo 24: Hora atividade: um compromisso de todos.”</p>	<p>a) Comentários sobre a responsabilidade de todos com uma educação de qualidade (p. 2);</p> <p>b) Justificativa de que o governo do estado do Paraná está assumindo essa responsabilidade com iniciativa que lhe cabe, como a ampliação da hora atividade especificamente aos professores (p. 2);</p> <p>c) Conclamação aos professores, diretores e pedagogos ao cumprimento da hora atividade em sua carga-horária e realização de atividades de planejamento, construção do PTD, pesquisa, formação continuada, atendimento aos pais e comunidade (p. 2);</p> <p>d) Apresentação do tópico “Hora atividade: possibilidades pedagógicas” (p. 3);</p> <p>e) Exposição e explicação de 10 tópicos sobre o que o professor deve fazer nos momentos de hora atividade (p.4);</p> <p>f) Apresentação de 3 questões a serem discutidas pelos professores participantes da Semana</p>

Fonte: Próprio autor.

Como vimos no quadro, existe indicação para o agir do professor a todo momento, ou seja, o professor é entendido como um ser que não pensa por si e precisa de direcionamentos detalhados do que fazer. No “Roteiro de Trabalho” destinado aos pedagogos e diretores, após a descrição de questões, existe o item “Comentários às questões” que é uma espécie de resposta, um direcionamento que o pedagogo deve dar à discussão dos professores sobre o assunto, como se eles não conseguissem pensar, discutir, refletir com o seu grupo de colegas de trabalho.

Os documentos “Anexos” da Semana Pedagógica, com os textos que baseiam as discussões e exercícios, são escritos em uma linguagem clara, objetiva e muito resumida, sem aprofundamento algum, como se reconhecessem o receptor como um leigo nos temas pedagógicos.

Com base nesses documentos, os professores da rede estadual de ensino do Paraná, elaboram seus PTD para o ano ou semestre letivo de 2014. Como houve uma ruptura de concepção teórico-metodológica em relação aos anos anteriores, a nova abordagem pouco agradou os professores que encontrei durante e depois do evento da semana pedagógica. As conversas informações possibilitaram-me perceber uma grande resistência em mudar a forma de pensar e estruturar o planejamento do trabalho em sala de aula.

Uma reclamação recorrente que ouvi dos colegas professores, nas escolas que visitei, foi “tudo vem de cima e enfiam guela abaixo”, ou seja, as prescrições não são discutidas com os que realmente irão atuar em sala de aula, mas são construídas por pessoas que não convivem diariamente com as demandas de uma escola, o que torna a prescrição um tanto utópica. Também percebemos no PTD da PP essa resistência, conforme discutimos no tópico a seguir.

4.4 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO

Ao construir seu PTD, o professor deve selecionar os gêneros adequados ao ano/série e elencar os aspectos linguísticos a serem sistematizados. Assim,

O plano é o lugar da **criação** pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã. O plano de trabalho docente é, portanto, o currículo em ação. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas. (PARANÁ, 2008, p. 86)

O Plano é a expressão concreta do modo como esse documento prescritivo é reconceptualizado na Semana Pedagógica e, conseqüentemente, no planejamento das ações de cada professor configuradas no PTD.

No contexto desta pesquisa, temos como objeto de análise o Plano de Trabalho Docente da PP - professora participante, elaborado durante o evento Semana Pedagógica de fevereiro de 2014, a partir de discussões de textos teóricos, vídeos e atividades de prática de elaboração de planos em grupos.

A princípio esse PTD foi construído para contemplar o planejamento do 1º semestre de aulas, mas como não conseguiu ministrar todos os conteúdos conforme planejado, a PP optou por manter o mesmo plano até o final do ano; ele foi elaborado para contemplar as duas turmas de 9º ano que a PP atende, turmas A e B do período vespertino, ou seja, o Plano não contempla as especificidades de cada turma. Conforme vemos a seguir, na cópia entregue à pesquisadora.

COLÉGIO ESTADUAL [REDACTED]
NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE CORNÉLIO PROCÓPIO

PLANO SEMESTRAL - 1º Semestre

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA ANO LETIVO: 2014
ANO: 9º TURMAS: A e B TURNO: Matutino
PROFESSOR: [REDACTED]

1 - CONTEÚDO ESTRUTURANTE: Discurso como prática social

2 - CONTEÚDO BÁSICO: Gêneros Discursivo: (Leitura , escrita e oralidade).

Leitura:

- Conteúdo temático;
- Interlocutor;
- Intencionalidade do texto;
- Argumentos do texto;
- Contexto de produção;
- Intertextualidade;
- Discurso ideológico presente no texto;
- Vozes sociais presentes no texto;
- Elementos composicionais do gênero;
- Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto;
- Partículas conectivas do texto;
- Progressão referencial no texto;
- Marcas linguísticas: coesão , coerência , função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão , negrito;
- semântica;
- Operadores argumentativos: semântica e expressões que denotam ironia e humor.

Escrita:

- Conteúdo temático;
- Interlocutor;
- Intencionalidade do texto;
- Informatividade;
- Contexto de produção;
- Intertextualidade;
- Vozes sociais presentes no texto;
- elementos composicionais do gênero;
- Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto;
- Partículas conectivas do texto; Progressão referencial no texto;
- Marcas linguísticas: coesão e coerência , função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos;
- argumentatividade;
- Discurso direto e indireto;
- Elementos composicionais do gênero;
- Di

3 – CONTEÚDOS ESPECÍFICOS:

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------|
| • Músicas | • Fábulas |
| • Relatos de Experiências Vividas | • Haicai |
| • Contos | • Histórias em Quadrinhos |

- | | |
|--|---------------------|
| • Lendas | • Charge |
| • Letras de músicas | • Notícia |
| • Narrativas: aventura, humor, terror, fantásticas | • Reportagem |
| • Entrevistas | • Tiras |
| • Títulos e legendas | • Blog |
| • Poemas | • Filmes |
| • Exposição oral | • Romances |
| • Pesquisa | • Textos dramáticos |
| • Resumo | • Resenha |
| • Cartum | • Crônicas |
| | • Paródia |

3.1 – Leitura:

- Interlocutor;
- Intencionalidade do texto;
- Vozes sociais presentes no texto;
- Argumentos do texto;
- Contexto de produção;
- Intertextualidade;
- Discurso ideológico presente no texto;
- Elementos composicionais do gênero;
- Ambiguidade;
- Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto;
- Semântica
- Operadores argumentativos;
- Sentido figurado;
- Polissemia;
- Expressões que denotam ironia e humor no texto;
- Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito) , figuras de linguagem;
- Partículas conectivas do texto;
- Progressão referencial no texto.

3.2 – Escrita:

- Conteúdo temático
- Interlocutor;
- Intencionalidade do texto;
- Informatividade;
- Contexto de produção;
- Intertextualidade;
- Elementos composicionais do gênero;
- Vozes sociais presentes no texto;
- Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto;
- Partículas conectivas do texto;
- Progressão referencial no texto;
- Marcas linguísticas: coerência, coesão, função das classes gramaticais no texto, pontuação e recursos gráficos como aspas, travessão e negrito, e figuras de linguagem;
- Sintaxe de concordância;
- Sintaxe de regência;
- Processo de formação de palavras;
- Vícios de linguagem;
- Semântica: Operadores argumentativos, modalizadores e polissemia.

- Ambiguidade;
- Sentido figurado;
- Ironia e humor nos textos.

3.3 – Oralidade:

- Finalidade;
- Argumentos;
- Papel do locutor e interlocutor;
- Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, expressões facial, corporal e gestual, pausas...
- Adequação do discurso ao gênero;
- Turnos de fala;
- Variações linguísticas: lexicais, semânticas, prosódias...
- Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição.
- Elementos semânticos;
- Adequação da fala ao contexto: uso de conectivos, gírias, repetições, etc.
- Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o discurso escrito.

4 - OBJETIVOS:

- Desenvolver a expressão oral no sentido de adequação da linguagem ao assunto;
- Reconhecer em qualquer atividade de leitura os vários tipos de textos e suas especificidades;
- Identificar as idéias básicas dos textos;
- Ler com fluência, entonação e ritmo, reconhecendo os sinais de pontuação.
- Produzir textos narrativos e descritivos com clareza, coerência e adequação a norma padrão.
- Reconhecer e refletir sobre a estruturação do texto.
- Empregar adequadamente as classes gramaticais em produções e leituras de textos.

5 – ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA:

- Exposição oral pelo professor dos conteúdos referentes à disciplina.
- Relatos de experiências pessoais, histórias familiares, brincadeiras, filme e entrevistas.
- Debates.
- Criação de história em quadrinhos, adivinhas e exposições.
- Prática de leitura de textos diversos.
- Identificação dos elementos do texto e sua intenção.
- Atribuição de significados além de textos.
- Leitura com fluência, entonação e ritmo dos diversos tipos de textos.
- Produção de textos narrativos e descritivos e reestruturação de textos.

6 - RECURSOS DIDÁTICOS:

- Livros didáticos
- Revistas
- Gibis
- Computador
- TV multimídia
- Lousa e giz
- Pendrive
- DVD e vídeo cassete
- Filmes
- Músicas
- Projeto PDE(O conto nosso ponto de encontro na sociedade contemporânea)

7- PROPOSTA DE TRABALHO PARA O ALUNO:

- Atividades partindo da leitura e interpretação de textos:
- Análise crítica de imagens com o tem "Desigualdade social" contemplado no projeto PDE.
 - Análise crítica de fragmento de filme, poemas e letras de músicas, contemplados no projeto PDE.
 - Visita ao lixão (Projeto PDE)
 - Debates sobre os assuntos pelos textos;
 - Relatos de atividades;
 - Leitura de livros (biblioteca);
 - Atividades de análise linguística;
 - Reflexão sobre os assuntos trabalhados;
 - Caça-palavras;
 - Atividades relacionadas ao uso do vocabulário;
 - Produção de textos diversos(tira, charges, classificados, entrevistas, entre outros);
 - Leitura e interpretação de textos relacionados aos desafios educacionais contemporâneos;
 - Leitura e produção de contos contemplados no Projeto PDE(O conto nosso ponto de encontro na sociedade contemporânea).

8 - CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:

8.1. CRITÉRIOS

8.1.1 – Leitura: Espera-se que o aluno:

- Realize leitura compreensiva dos textos;
- Localize informações explícitas e implícitas nos textos;
- Posicione-se argumentativamente;
- Amplie seu horizonte de expectativas;
- Amplie seu léxico;
- Perceba o ambiente no qual circula o gênero;
- Identifique a ideia principal dos textos;
- Analise as intenções do autor;
- Relacione o tema com o contexto atual;
- Reconheça palavras ou expressões que denotem ironia e humor no texto;
- Compreenda as diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido denotativo e conotativo;
- Identifique e reflita sobre as vozes sociais presentes no texto;
- Deduza os sentidos das palavras e/ou expressões a partir do contexto;
- Reconheça o estilo próprio de diferentes gêneros;

8.1.2 Escrita: Espera-se que o aluno:

- Exprese suas ideias com clareza;
- Elabore textos atendendo às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade, etc) e à continuidade temática;
- Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal;
- Use recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, etc;
- Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, adjetivo, advérbio, verbo, preposição, conjunção, etc.
- Empregue palavras ou expressões no sentido conotativo;
- Perceba a pertinência e use os elementos discursivos textuais, estruturais e normativos, bem como os recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto;
- Entenda o papel sintático e estilístico dos pronomes na organização, retomada e sequenciação do texto;
- Reconheça palavras e /ou expressões que estabelecem a progressão referencial.

8.1.3 – Oralidade: Espera-se que o aluno:

- Utilize o discurso de acordo com a situação de produção (formal/ informal);
- Apresente suas ideias com clareza;
- Obtenha fluência na expressão oral em adequação ao gênero proposto;
- Compreenda argumentos no discurso do outro;
- Exprese oralmente suas ideias de modo fluente e adequado ao gênero proposto;
- Exponha objetivamente seus argumentos;
- Organize a sequência de sua fala;
- Respeite os turnos de fala;
- Analise os argumentos dos colegas de classe em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados;
- Participe ativamente dos diálogos, relatos, discussões, etc.
- Utilize conscientemente expressões faciais, corporais e gestuais, pausas e entonação nas exposições orais entre outros elementos extralinguísticos.
- Analise recuso da oralidade em cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagens, entre outros.

8.2. INSTRUMENTOS

- Observação pelo professor;
- Trabalhos individuais e em grupo;
- Exposição oral;
- Leitura Oral;
- Avaliações escritas;
- Leitura e interpretação dos diversos tipos de textos.
- Mudança de postura frente aos desafios.

9 - RECUPERAÇÃO CONCOMITANTE:

Será realizada no decorrer do bimestres com assistência aos alunos da seguinte maneira:

- Atendimento individual do professor aos alunos(nas horas-atividades);
- Atividades realizadas na sala de aula ou em casa;
- Apadrinhamento(consiste em um aluno adotar outro e auxiliar nas tarefas a serem realizadas:
- Trabalho de monitoramento;
- Atividades escritas após revisão;
- Acompanhamento do professor na resolução de atividades.

10 - DIVERSIDADES:

- Meio ambiente
- Sexualidade
- Drogas
- Cultura afro brasileira
- Cultura indígena
- Desigualdade social "pobreza" (Projeto PDE)

11 - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Diretrizes Curriculares da Educação Básica
 Projeto Político Pedagógico
 Gramáticas, Dicionários, Revistas, Jornais e Gibis;
 Livro Didático Público: Português: Idéias e linguagens

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>
<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br>

Projeto PIDE 2013- O conto nosso ponto de encontro na sociedade atual.

Verificamos no PTD acima, que a PP manteve a estrutura do PTD das prescrições das Semanas Pedagógicas dos anos anteriores e em nenhum momento fez referência à nova abordagem proposta na Semana Pedagógica de 2014. Manteve a organização do texto conforme as DCE e utilizou tal e qual os conteúdos descritos para aquele ano, sem especificar os gêneros, aspectos textuais, atividades direcionadas a cada conteúdo. Não houve um detalhamento de autoprescrição, apenas itens que foram em sua maioria, copiados das DCE. A PP tem como texto autoprescritivo apenas o PTD e não o detalha ou desenvolve por meio de Plano de Aula ou Sequência Didática.

A partir da proposta do ISD para a análise dos textos em situação de trabalho (MACHADO; BRONCKART, 2009) sintetizamos no quadro a seguir os pontos identificados no PTD acima, da professora participante.

Quadro 06: Contexto de produção do Plano de Trabalho docente (PTD) do 9º ano A e B. Critérios de análise do ISD

	Pontos identificados no PTD elaborado pela professora participante para o 9º ano
Contexto sócio histórico	Circulação no ambiente escolar e é utilizado para informar os pedagogos, a direção, pais e a própria professora sobre o que, como, quando e com que irá ensinar seus alunos a língua portuguesa.
Suporte	Folhas impressas entregues aos pedagogos e arquivados pela PP
Intertexto	Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná
Situação de produção	Emissor: PP; Receptor: PP, pedagogos do colégio; direção; pais. Local: um Colégio Estadual do interior do Paraná; Tempo: Semana pedagógica de fevereiro de 2014; Papel social do enunciador: professora de Língua Portuguesa, esposa, mãe, filha, amiga; Papel social do receptor: profissionais, pais; Instituição social: escola; Objetivo da produção: registrar o planejamento dos conteúdos, objetivos, abordagem teórico-metodológica, recursos didáticos, proposta de trabalho para o aluno, critérios e instrumentos de avaliação, recuperação concomitante, temáticas de diversidade, referências bibliográficas; prever e acompanhar o conteúdo

	ministrado; entregar aos superiores (pedagogos e direção) como função burocrática.
--	--

Fonte: própria autora.

O PTD elaborado pela PP configura-se como: trabalho planejado porque explicita “o conjunto das tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador” (MACHADO, 2009, p. 81), neste caso pela PP; e trabalho realizado, pois foi efetivamente construído por ela através do agir de linguagem materializado no plano.

Além disso, o seu PTD evidencia, já num primeiro momento, uma resistência às prescrições do documento intitulado “Semana Pedagógica 2014” (PARANÁ, 2014) quanto à concepção teórico-metodológica e à estrutura do plano, pois o documento elaborado pelos membros da SEED estabelece, enquanto diretrizes os “passos da Pedagogia Histórico-crítica” que são os cinco passos a seguir:

- 1º. prática social como ponto de partida (gênero da prática social, com a análise dos conhecimentos prévios dos alunos com relação ao gênero; listagem dos aspectos linguísticos e semânticos do gênero);
- 2º. problematização (criação de situações problema em que exigiria do aluno a necessidade de buscar informações e aprender sobre o gênero);
- 3º. instrumentalização (ações da professora e dos alunos para a construção do conhecimento; instrumentos materiais e simbólicos como textos, vídeos, quadro, computador, organização mental das ideias, jogos, etc);
- 4º. catarse (como se configura a avaliação do que foi aprendido, ou seja, a elaboração de uma síntese);
- 5º. prática social como ponto de chegada (ações dos alunos por meio da elaboração do gênero em situações reais de prática social).

Essa arquitetura textual apresentada aos professores na Semana Pedagógica de fevereiro de 2014 não trouxe mudanças na ação da professora participante na construção do seu PTD, pois ela manteve a mesma organização textual adotada anteriormente nas DCE (PARANÁ, 2008) e nas Semanas Pedagógicas de 2008 a 2013, conforme já discutido no tópico sobre a evolução cronológica das prescrições das semanas pedagógicas.

O único aspecto observado no PTD da professora participante, que teve influência da prescrição da semana pedagógica de 2014 (PARANÁ, 2014) foi a inclusão das temáticas relacionadas à *Diversidade: meio ambiente; sexualidade; drogas; cultura afro brasileira; cultura indígena; desigualdade social*.

A professora participante, ao realizar a ação linguageira construindo seu PTD, optou pela segurança de produzir um documento cuja arquitetura textual já dominava. Em outras palavras, o seu texto de planificação do trabalho consubstanciado no Plano deixa entrever a resistência à prescrição da instância governamental de 2014 e as dificuldades inerentes ao coletivo de trabalho que aquele documento havia prescrito.

Esse deslocamento se materializa na distância entre o conteúdo das prescrições e a situação de trabalho individual em que essa professora deve produzir o seu PTD, situação particular e individual que faz emergir conflitos e tensões, causadas, sobretudo, pela ausência de discussões e reflexões sobre a reconcepção e ressignificação das prescrições oficiais em função da singularidade dos sujeitos e dos contextos de trabalho.

No próximo capítulo, discutimos e analisamos o trabalho realizado da PP, na turma do 9º ano, com enfoque na reconcetualização e ressignificação que ela faz das prescrições nas suas aulas.

5 A AÇÃO EM SALA DE AULA

Após discutirmos as prescrições que orientam as ações dos professores do estado do Paraná, designamos este capítulo para apresentar e discutir a ação efetiva de uma professora que participou do evento da Semana Pedagógica de fevereiro de 2014 e que, portanto, teve contato com o material da SEED e com a nova proposta de estruturação do Plano de Trabalho Docente.

Na sequência, discutimos as aulas gravadas, com imagens congeladas a partir das filmagens para a análise de dados que emergiram dos seguintes focos de atenção: 1.as DCE (PARANÁ, 2008) e o PTD; 2.o agir verbal e não verbal da professora durante as aulas gravadas em vídeo, com foco nos gestos profissionais; 3.os domínios de ensino e aprendizagem na forma como são apresentados nas DCE (para a compreensão escrita, a escuta, a produção escrita, a análise linguística e a gramática). O agir verbal e não verbal da professora será apreendido nas interações orais face a face em sala de aula, por meio da categoria *gestos profissionais*, na qual incluímos a subcategoria *gestos corporais*.

Portanto, a categoria “gestos didáticos” constituem o ponto de partida, “a fonte de energia pela qual se materializa a atenção sobre o objeto de ensino, totalizado ou sobre algumas de suas dimensões” (NASCIMENTO, 2014, p.123). Através dos *gestos* buscamos indícios da reconceptualização e ressignificação das prescrições oficiais (externas) no agir da professora, sujeito desta pesquisa.

5.1 OS GESTOS DIDÁTICOS NO TRABALHO REALIZADO

Machado (2007) salienta que no nível das mediações formativas a análise do trabalho educacional deve compreender ao menos sete das diferentes dimensões do *métier* educacional: a) o ofício educacional realiza-se em um contexto social específico, envolvendo a situação imediata e a mais ampla, b) é pessoal e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais); c) é plenamente interacional, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado; d) é interpessoal, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os

“outros” interiorizados pelo sujeito); e) é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos; f) é impessoal, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas; g) é transpessoal, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” específicos de cada *métier*.

Indícios dessas (e outras) dimensões do trabalho educacional às quais Machado se refere podem ser identificados no conjunto de atividades que constituem o *agir* do professor em um contexto educacional, o que implica: o plano motivacional (com as determinações externas para o agir determinadas pelo coletivo do trabalho e pelas prescrições); o plano da intencionalidade (ou seja, das intenções ou objetivos do sujeito-professor em particular) e o plano dos recursos para o agir (que implicam artefatos materiais socialmente disponibilizados para a realização do agir e instrumentos psicológicos já apropriados pelo professor).

Englobando todas essas dimensões, o agir do professor implica *capacidades* (MACHADO, 2011), ou seja, recursos mentais ou comportamentais desenvolvidos por cada sujeito no decorrer da sua formação e experiência profissional. A partir daí, podemos designar a atividade como o *agir* de quem tem motivos, intenções, recursos para a realização desse agir. Na perspectiva do ISD, um actante é considerado como verdadeiro *ator*, quando a ele são atribuídos motivos, intenções, recursos e capacidades para o agir.

Nessa perspectiva, e em busca de indícios das diferentes dimensões do trabalho educacional apontadas por Machado (2007) que compreendem motivos, intenções, recursos e capacidades para o agir, denominamos os movimentos discursivos do professor em uma sala de aula como *gestos profissionais* (NASCIMENTO, 2014) pelos quais os objetos de ensino e aprendizagem são construídos no processo de transposição didática dos saberes que serão didatizados.

A complexidade das dimensões que envolvem o ofício educacional nos leva a buscar, nos *gestos* do professor, os movimentos utilizados para a articulação entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, em um processo de reconcepção, ou seja, de reelaboração das prescrições (os textos prescritivos citados anteriormente) pelo qual o professor busca encontrar um ponto comum entre o que foi prescrito e o que ele pode realizar naquele contexto de trabalho.

As diferentes dimensões citadas pela autora, e que envolvem o trabalho do professor, constituem uma totalidade complexa que frequentemente

geram tensões de ordens diversas, como por exemplo entre o sistema de ensino e as demandas da sociedade; entre as disciplinas escolares e os saberes de referência científica ou dos *experts*; tensões no processo de ensino com relação aos alunos, tensões com relação às *capacidades docentes* (STUTS, 2012), e às *capacidades dos alunos* (SCHNEUWLY ; DOLZ, 2004). Além dessas, não podemos deixar de nos referir às tensões provocadas pela insegurança do professor quanto aos possíveis impedimentos quando a transposição didática se volta para as práticas discursivas configuradas em gêneros textuais, tal como postulam as DCE.

Neste tópico da dissertação analisamos e interpretamos o nível da transposição didática interna que se configura no trabalho realizado, que resulta da necessidade de adaptação das prescrições que foram elaboradas por um coletivo de trabalho (na Semana Pedagógica, por exemplo), à situação particular de uma professora que busca, com essa adaptação / modificação / retextualização o aumento de eficácia no trabalho (AMIGUES, 2002).

Nesse sentido, analisamos o agir profissional através dos *gestos didáticos fundadores* e dos *gestos específicos de ajustamento* (NASCIMENTO, 2014) utilizados pela PP com a finalidade de transformar um objeto social em objeto ensinável.


Com o intuito de responder à pergunta de pesquisa: *Como podemos apreender no agir da professora a ressignificação, a retextualização ou a resistência às prescrições oficiais e autoprescrições?* Mobilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa:

- a) Imagens congeladas das gravações das aulas de Língua Portuguesa da PP na turma do 9º ano do Ensino fundamental, no mês de outubro de 2014;
- b) Recortes discursivos das aulas para demonstrar os gestos didáticos acionados pela professora.

As imagens congeladas foram selecionadas a partir da gravação de 5 aulas de Língua Portuguesa; na turma do 9ºano B; de um colégio estadual do interior do Paraná. Foram feitos ao todo 10 vídeos com tempos diferentes, conforme discriminado abaixo (Anexo em CD):

- Vídeo 1: 14 de outubro de 2014, tempo: 13 min. 0,02 seg.
 Vídeo 2: 14 de outubro de 2014, tempo: 1h 17 min. 44 seg.
 Vídeo 3: 16 de outubro de 2014, tempo: 12 min. 0,34 seg.
 Vídeo 4: 16 de outubro de 2014, tempo: 29 min. 44 seg.
 Vídeo 5: 16 de outubro de 2014, tempo: 14 min. 0,12 seg.
 Vídeo 6: 16 de outubro de 2014, tempo: 28 min. 05 seg.
 Vídeo 7: 16 de outubro de 2014, tempo: 15 min. 42 seg.
 Vídeo 8: 16 de outubro de 2014, tempo: 17 min. 52 seg.
 Vídeo 9: 16 de outubro de 2014, tempo: 28 min. 22 seg.
 Vídeo 10: 17 de outubro de 2014, tempo: 33 min. 49 seg.

Apresentamos a seguir as imagens congeladas que selecionamos para ilustrar nossas proposições, sinalizando com setas indicativas⁹ os gestos da professora participante; a descrição, a análise e a interpretação das cenas em seu contexto. Seguindo os passos de Nascimento (2012) que buscou fundamentação metodológica em Kress & Van Leeuwens (2006), nas análises das imagens pretendemos:

1. Evidenciar a diversidade de formas gestuais mobilizadas pelos interactantes para convocar as tarefas que incidem sobre o objeto de ensino presentificado nos dois espaços: a) referenciando o objeto no ambiente virtual; b) referenciando o objeto no discurso oral de sala de aula.
2. Nas imagens congeladas, as setas () são os vetores que demarcam a ação ou fato que acontece entre os participantes: do Ator parte a ação em direção a uma Meta (o que recebe a ação ou um alvo a ser atingido).

Como afirma a autora, as análises das imagens mostram a “coreografia das interações”, evidenciado outros modos semióticos articulados aos gestos didáticos fundadores do *métier* e a seleção dos recursos da

⁹ Como o conjunto de gestos configurados na interação face a face constituem recursos multimodais, Nascimento (2012) busca nos aportes de Stockl (2006); Kress, G; Van Leeuwen (2006 ; 2010) o suporte para suas análises.

linguagem visual, sonora e gestual que são reconhecíveis como parte da cena enunciativa, ajudando a compreender o estilo particular da ação pela qual um professor transforma o objeto a ensinar em objeto ensinado.

5.1.1 O trabalho realizado em sala de aula: dados emergentes de recortes das aulas

Neste tópico, apresentamos nossa reflexão sobre os gestos profissionais de ensino nos movimentos observáveis de uma professora ao transformar um objeto a aprender (um gênero do discurso poético configurando um soneto) em um objeto ensinado. Portadores de significação, os gestos didáticos fundadores (SCHNEUWLY, 2000) se integram no sistema social da atividade educacional e se enquadram nas regras e códigos convencionais estabilizados pelo complexo sistema em que se situam as atividades educacionais que constituem a cultura escolar.

Entretanto, a ação da PP, em uma situação particular de ensinar, desenvolve gestos didáticos específicos que nos ajudam a compreender o modo pelo qual se dá a transformação do objeto de ensino que é regulado por esses gestos.

A análise empírica do trabalho que ela desenvolve na sala de aula será representada em imagens congeladas, uma vez que os registros de aula deram base para a interpretação dessas imagens. Apresentaremos recortes das aulas que são representados pelas imagens e, a partir daí, teceremos as nossas reflexões com base nos aportes teóricos da pesquisa.

Recorte 1:

Contextualização do agir: o tema do texto como foco de atenção da professora

O foco de atenção da aula recai sobre o conteúdo temático de um gênero de texto poético – soneto – que é apresentado aos alunos: *Ser jovem...*

Recorrendo aos pressupostos metodológicos do ISD (BRONCKART, 2003, p. 93), o foco de atenção, conforme demonstrado no vídeo da aula, está recaindo sobre um dos elementos que constituem “a situação de produção de textos” sintetizados como sendo “[...] conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”, ou seja, o objeto de atenção

da professora e alunos (objeto de ensino) recai sobre o tema. Conforme Bronckart (2003, p. 97) explicita, “o conteúdo temático (ou referente) de um texto que pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada. No caso do texto em foco na aula, o tema do texto poético “ser jovem”.

Nesse recorte da aula congelado no vídeo, o foco de atenção recai, portanto, nos Conteúdos Estruturantes para a área de LP, que, nas DCE, está presente em diferentes “domínios” de ensino e aprendizagem: o que está relacionado à leitura, à escuta de textos orais, à produção oral e à produção escrita.

Nesse recorte da aula, a professora promove uma discussão sobre o tema, recorrendo a perguntas para “acender” o debate: Questões sobre temas emergentes do texto, como: Ser jovem é viver desligado do mundo real? Ser jovem é viver cada dia como se fosse o último? Os alunos vão se sucedendo em suas respostas.

A imagem que vem a seguir representa a professora diante de seus alunos, em uma interação frontal que dá a ela a posição de “guia das discussões”, posição assimétrica pela qual dirige e controla a tomada de turnos dos alunos, indicando a direção da TV com a mão que segura o controle remoto.

Figura 02: O agir da professora diante da TV multimídia



Fonte: Vídeo 2, 1 min.15 seg.

A imagem mostra que alguns alunos se sentiam atraídos pela filmagem e olhavam para trás para ver a câmera. A professora percebia isso e o seu agir é guiado pelas *macropreocupações do fazer educacional* (NASCIMENTO, 2014)

que compreendem a preocupação com a *pilotagem* (que a leva a enunciar comandos de instrução), com a *tessitura* dos focos de atenção (para dar sentidos à situação e ao saber visado), com a *ancoragem* (para fazer dizer, fazer fazer e fazer compreender o saber visado) ao mesmo tempo que mantém a *atmosfera* da classe esforçando-se para manter um clima cordial e dialógico entre ela e alunos.

A imagem demonstra que a professora utiliza gestos corporais para chamar a atenção dos alunos e direcionar seus olhares para ela e para a TV multimídia, recurso de mediação do seu agir. Essa é uma estratégia que contribui com o gesto fundador do *métier*, *presentificação do objeto de ensino*, operação que é mediada por esse artefato tecnológico.

Observamos na imagem congelada que há uma certa ambiguidade quanto ao modo pelo qual se dá o recorte e delimitação das dimensões particulares da totalidade constituída pelo objeto. Qual recorte ela coloca em evidência nesse momento? Quais são os seus gestos para a elementarização do objeto de estudo? Como já observamos, o objeto de ensino é o soneto, gênero textual do discurso poético, mas o recorte desse objeto que constitui o foco de atenção nesse momento da aula são as características de versificação do discurso poético, ou seja, as rimas que lhe dão sonoridade. Esse recorte / delimitação do objeto constitui o gesto de elementarização do objeto – um dos gestos fundadores do trabalho educacional.

Pode-se observar na imagem que a professora presentifica e elementariza o objeto, ao mesmo tempo em que faz gestos corporais apontando para o suporte do objeto (a TV multimídia). Enquanto lê em voz alta um fragmento do texto exposto no vídeo, ela faz gestos dêiticos (gestos indexais). Seus movimentos são de apontar com a mão o instrumento que manipula. Esses gestos dêiticos se articulam ao discurso interativo que implica elementos da situação de interação semiotizados por dêiticos pessoais (a gente, nós, vocês), dêiticos temporais (agora, neste momento) e dêiticos espaciais (aqui na TV).

À medida que a professora continua a ler em voz alta o poema exposto na tela de TV, alguns alunos começam a ler a última palavra do texto. A partir de então, cada vez que a professora finaliza um verso do poema, aponta com o dedo indicador, apontando para que os alunos completem com a última palavra, justamente aquela que provoca a entonação rimada do poema. Esse gesto dêitico atua como gesto de regulação local da tarefa – identificar as linhas poéticas e as rimas do soneto. Esse gesto de regulação da tarefa – interromper um verso para a

continuação dos alunos – e , assim, perceber o ritmo do poema, é mediado por dois instrumentos simbólicos: a entonação e o gesto dêitico com o dedo indicador no sentido da turma.

Esse conjunto de gestos (discursivos e de movimentos corporais) constituem gestos específicos de ajustamento na situação real de sala de aula que dá a atmosfera criada e moldada conforme a PP julga necessário de acordo com a *base de orientação* (SCHNEUWLY, 1999) que as suas representações lhe dão sobre a situação de produção.

O agir da professora demonstra que ela faz a reconcepção das prescrições (DCE e de seu PTD), ou seja, adapta o trabalho prescrito pelo discurso oficial e autoprescrito em seu Plano de Trabalho, documentos que enfatizam as práticas discursivas (materializadas em gêneros textuais) como objeto centralizador do ensino de LP. Ela redefiniu as prescrições de acordo com a sua base de orientação (SCHNEUWLY, 2009) sobre a situação escolar em que se encontra, adaptou os gestos profissionais que são comuns no *métier* e, portanto, são fundadores do ofício ao seu estilo singular. Como ator que tem motivos e intenções particulares de acordo com a sua base de orientação da situação em que se encontra, (re)definiu, (re)concebeu a dinâmica do conteúdo estruturante para a área de LP para a leitura, passando o turno aos alunos no final de cada verso, gesto com o qual enfatizou a sonoridade das rimas do poema. A imagem a seguir representa um momento do agir da professora:

Figura 03: Professora indica a troca de turno para a fala dos alunos



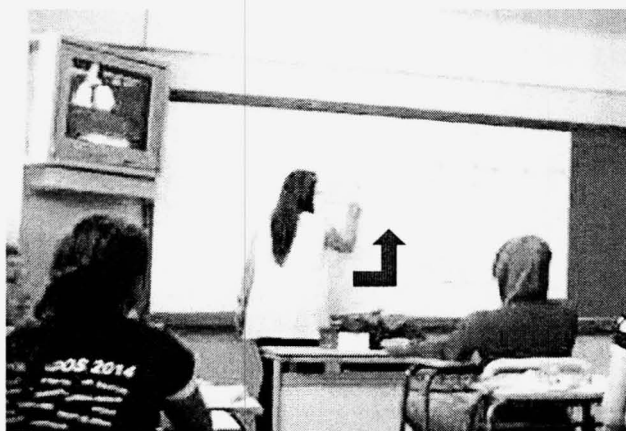
Fonte: Vídeo 2, 4min. 55 seg.

Recorte 2:

Contextualização do agir: registros na lousa

A PP recorre ao gesto de presentificação do objeto de ensino ao registrar no quadro as concepções dos alunos sobre “ser jovem” que vão emergindo no debate. Esse registro na lousa também constitui um gesto didático fundador – o gesto de apelo à memória didática para trazer de volta objetos anteriormente tratados, já que as ideias registradas na lousa nortearão a produção de textos. Pelos gestos de apelo à memória didática, a professora resgata objetos já trabalhados para permitir a articulação com o novo objeto de saber

Figura 04: O que pensam os alunos nos registros da lousa



Fonte: Vídeo 2, 17 mi. 15 seg.

Após terminar de registrar as ideias dos alunos na lousa, a PP realiza uma retomada da discussão e recorre aos registros para relembrar e sintetizar o conteúdo temático. Além de possibilitar o registro e apelo à memória dos alunos e da professora, esse gesto fundador do *métier* constitui um importante instrumento semiótico de mediação do agir da PP.

Recorte 3:

Contextualização do agir: como planejar um soneto

A professora busca construir seu objeto de ensino recorrendo ao gesto didático de elementarização do objeto de ensino. Esse é um gesto fundador do trabalho educacional, pois consiste em apresentar um determinado

dimensionamento do objeto, um recorte delimitado para colocar em evidência uma determinada dimensão do objeto.

A professora queria apresentar aos alunos a estrutura do soneto e gesticulando “desenha no ar” os dois conjuntos de versos que constituem o soneto: dois tercetos e dois quartetos. A professora reelabora as prescrições visando encontrar um ponto de apoio entre o que pode ser realizado naquela situação em que se encontra e o que foi prescrito no Conteúdo Estruturante para a área de LP nas DCE relacionado tanto à produção do texto quanto à compreensão / leitura. Ela considera que conhecer a estrutura de um soneto pode ser importante nos dois domínios de ensino e aprendizagem prescrito pelo documento.

Na imagem, a PP aponta, por meio de um gesto dêitico, o plano estrutural de um soneto que está registrado na lousa:

Como se planeja um soneto: organizando os versos em dois quartetos e dois tercetos”.

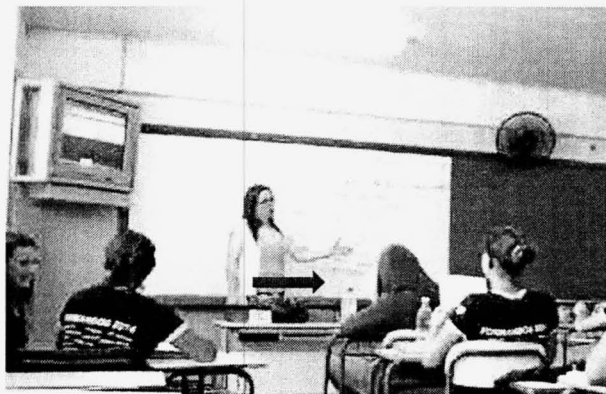
Figura 05: A lousa mediando a elementarização do objeto de ensino



Fonte: Vídeo 2, 35 min., 11 seg.

Seus movimentos com as mãos executam um gesto icônico – gesto estreitamente relacionado ao discurso oral, que ilustra o que está sendo dito ao mesmo tempo que mantém relação formal com o conteúdo semântico do que está sendo explicado. Esse gesto icônico sincrônico ao discurso oral adiciona o detalhe à imagem mental que a professora está tentando informar.

Figura 06: A entrada de um novo objeto de ensino



Fonte: Vídeo 2, 42min.18seg.

A professora se dirige aos alunos e apresenta a justificativa para aquela atividade, dizendo que aquele roteiro na lousa com as ideias de todos, servirá para que eles elaborem um novo texto. Ao afirmar que

a gente vai continuar esse trabalho. Na verdade, o que nós estamos querendo é chegar na produção de artigo de opinião. É o que nós vamos fazer em uma outra aula.... (faz gesto com os braços, apontando para um espaço distante, fora da janela da sala de aula).

O movimento realizado de forma horizontal com a mão esquerda apontando para a janela indica a caminhada pela qual os alunos passarão: do registro da lousa para a produção de artigo de opinião. Existe uma carga de sentido nesse gesto, com a indicação da meta a ser atingida pela turma. O gesto didático de *formulação de tarefa* lhe dá suporte para fazer a entrada de um novo objeto de ensino – o artigo de opinião.

Ao formular a tarefa (antecipadamente) que será desenvolvida, a professora enuncia um comando para a tarefa que virá posteriormente, gesto pelo qual um novo objeto é presentificado. Essa trajetória configura-se como uma ideia abstrata, é um gesto específico de ajustamento ao contexto, realizado por essa professora, sujeito singular em uma situação de enunciação irrepitível que constitui um “ato responsável” (BAKHTIN, 2010). Esse gesto pode ser classificado com um gesto metafórico ao dar forma a uma ideia abstrata por meio de um gesto que a semiotiza.

Recorte 3:

Contextualização do agir: a regulação da tarefa

Figura 07: A regulação da tarefa da aluna



Fonte: Vídeo 2, 45 min. 49 seg.

Quando uma das alunas leva o caderno para a professora, ela lê e identifica um termo inadequado no texto que está produzindo. Trata-se da primeira versão de um soneto, o que condiz com as prescrições do Conteúdo Estruturante para a área de LP nas DCE e que foram incorporadas em seu PTD, relacionadas à produção escrita. A professora reconceptualiza, reelabora essa prescrição ao apresentar aos alunos primeiramente o texto do gênero – objeto de ensino presentificado na aula na exposição da TV multimídia, e, só depois, solicita uma produção de texto do gênero de texto em foco (soneto).

Nessa imagem podemos observar que a professora orienta a aluna que está em pé, ao seu lado, a produzir o texto do gênero solicitado. Ela direciona o dedo para o caderno da aluna e aponta um problema no texto. Esse é um gesto dêitico pelo qual dá apoio ao gesto didático de *regulação*, pelo qual diagnostica dificuldades da aluna.

Recorte 4:

Contextualização do agir: mediando a refacção do texto

Conforme os alunos encontram dificuldades em produzir seus textos, eles recorrem à professora que fica sentada na mesa com um lápis, mediando a refacção que está em curso. Ela anota no caderno de cada um os pontos que devem

ser repensados e alterados. Trata-se de um gesto de elementarização do objeto de ensino pelo qual se focalizam partes particulares do objeto. Isso implica uma desconstrução do objeto para a colocação em evidência de certas dimensões que ela recortou do objeto, gesto fundamental para que porções menos complexas entrem no foco de atenção do aluno. A imagem a seguir representa esse movimento intenso de elementarização do objeto de ensino em uma interação oral que a professora materializa individualmente com cada aluno que dela se aproxima.

Figura 08: Correção dos textos dos alunos individualmente



Fonte: Vídeo 2, 49 min.

Recorte 5:

Contextualização do agir: caminhada pela sala de aula

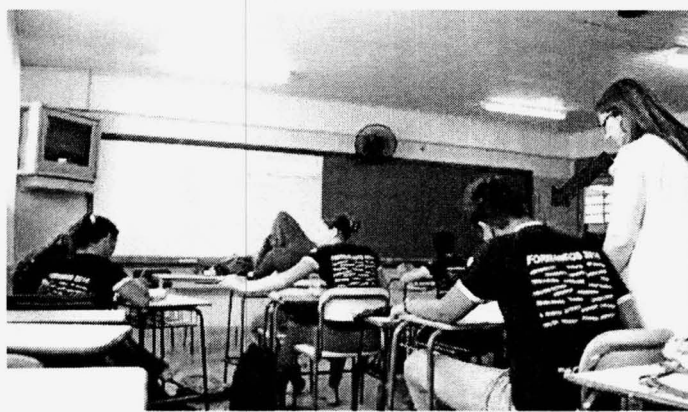
A PP movimenta-se pela sala de aula enquanto os alunos produzem seus textos. Detém-se na carteira de um aluno, realiza a leitura silenciosa do texto e através de uma gesto dêitico aponta no caderno sem dizer qual o problema do texto que identificou nele. O aluno tem de ler o texto e identificar quais aspectos precisam ser repensados. Com essa atitude, a PP faz a mediação para que o aluno identifique por si próprio o que pode ser mudado e realize as alterações. É um gesto que media o gesto de *autorregulação do aluno*, gesto autoavaliativo, porque tem de encontrar o seu problema, diagnosticar o erro e corrigi-lo.

Como defendem Nascimento e Gonçalves (2011), o olhar investigativo e a prática reflexiva constante guiam o processo de evolução do aluno. Pelo gesto de autorregulação, a professora promove a *autoavaliação formativa*; seu gesto propicia a mediação do feedback reflexivo do aluno sobre o percurso da sua

aprendizagem. Em uma forma individual de conduzir a autoavaliação, ela privilegia as diversidades dos modos distintos de aprender de cada aluno.

Além disso, ela consegue elaborar e diversificar seus gestos de regulação da tarefa, ora desenhando uma figura no caderno do aluno, ora escrevendo uma frase, ou uma palavra, ou grifando uma parte do texto enquanto caminha por entre as carteiras. A imagem a seguir representa o gesto de regulação da tarefa dos alunos:

Figura 09: Circulando pela sala de aula para regular a tarefa



Fonte: Vídeo 2, 56 mi. 13 seg.

A imagem anterior representa a professora ao iniciar a leitura do texto do aluno. Seu gesto de regulação das aprendizagens se dá com o auxílio de um lápis para sinalizar as partes que deveriam ser posteriormente repensadas e modificadas pela aluna. Consideramos, então, que o movimento de escrever no caderno da aluna e deixar anotações é um gesto dêitico, pois demonstra as correções a serem efetuadas no texto.

Além disso, diferentes gestos didáticos se entrecruzam na ação da professora, que presentifica, elementariza e regula a produção textual da aluna. Ou seja, a ação se implementa pela utilização simultânea dos gestos presentificação, elementarização e regulação.

Conforme a PP corrige o texto no caderno de uma aluna, com a sinalização escrita, outra aluna aproxima-se e acompanha a correção, demonstrando interesse em entender e realizar a atividade proposta. Isso evidencia como um gesto dêitico causa no aprendiz uma saída do estado de conforto, gerando interesse no que é ensinado.

Recorte 6:

Contextualização do agir: o saber institucionalizado pela escola

No sistema escolar, a institucionalização dos saberes é constituída pelos gestos direcionados para a transposição do saber externo que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas, internas em que serão exigidos. O professor busca colocar em evidência os aspectos do objeto que os aprendizes devem internalizar para serem (re)contextualizados em um novo contexto.

Concordamos com Nascimento (2011) quando afirma que, considerando que “o trabalho na sala de aula se constitui por movimentos discursivos e pragmáticos observáveis no desenvolvimento das atividades didáticas, a apropriação de gestos didáticos é fundamental para a formação de professores”. Os gestos do trabalho nos contextos escolares demandam reflexões sobre as dificuldades do ofício de ensinar, que envolvem diferentes saberes: os saberes específicos da disciplina, o saber da didática da disciplina e o saber mobilizado na construção dos objetos de ensino.

Conforme Schneuwly (2000), na sala de aula há um processo de *dupla semiotização*: do objeto a ensinar ao objeto que deve efetivamente centralizar a atenção dos aprendizes – o que faz dele um objeto de estudo. O gesto para institucionalização dos saberes externos que são introduzidos na aula englobam **capacidades docentes** (STUTZ, 2012) que constituem a complexidade do ofício de ensinar.

A imagem representa a professora tentando colocar em evidência os aspectos do objeto que os aprendizes devem internalizar para serem (re)contextualizados na tarefa apresentada pelo professor.

Figura 10: Institucionalizando o objeto de estudo



Fonte: Vídeo 2, 1h 7 min. 53 seg.

No momento do congelamento da imagem, a docente está dizendo aos alunos:

Atenção pessoal! Agora vocês vão finalizar o soneto... Até agora aprendemos bastante sobre esse gênero de texto. Na quinta-feira vocês trazem o texto pronto. A partir dessa ideia, vamos fazer os reajustes... Na quinta-feira vamos colar os nossos sonetos nas paredes dos corredores. Todo mundo vai ler os nossos sonetos. Espero que vocês gostem do meu soneto...

Ela realiza um gesto de apelo à memória e indica com a mão o formato ou desenho do texto de cima para baixo, com o lápis na mão em movimento. Essa ilustração no ar configura-se como um gesto icônico, por adicionar detalhes à imagem mental da parede repleta de sonetos. Dessa forma, o objeto de saber que era externo à escola, que emergia da esfera de comunicação da criação poética, passou a circular na escola, transformado em objeto de ensino. Passou pela dupla semiotização à qual se refere Schneuwly (2000).

Em consonância com a DCE e seu PTD, seu foco de atenção está no Conteúdo Estruturante que abrange as atividades didáticas sobre o discurso enquanto prática social.

A imagem a seguir demonstra os esforços da professora no sentido de institucionalizar o saber externo sobre o discurso poético do soneto para a ser didatizado internamente, na sala de aula.

Figura 11: Retomada da aula anterior



Fonte: Vídeo 4, 01min. 36 seg.

A PP escreve no quadro a estrutura básica do gênero textual soneto e desenha novamente a organização dos versos, utiliza-se do gesto icônico, para ilustrar o que está sendo dito, e do gesto dêitico, para indicar no quadro o que está falando. Nesse agir, recorre assim aos gestos de presentificação, elementarização e apelo à memória ao mesmo tempo. Ou seja, a distinção dos gestos didáticos realizada por Aebly-Daghé e Dolz (2008), Scheneuwly (2009) e Nascimento(2011; 2014) configura-se como uma organização apenas didática, pois o professor pode ao mesmo tempo realizar mais de um gesto didático, conforme demonstramos, com intuito de instrumentalizar sua aula para provocar desenvolvimento nos alunos e por vezes em si mesmo.

Figura 12: Apelo à memória da professora



Fonte: Vídeo 4.

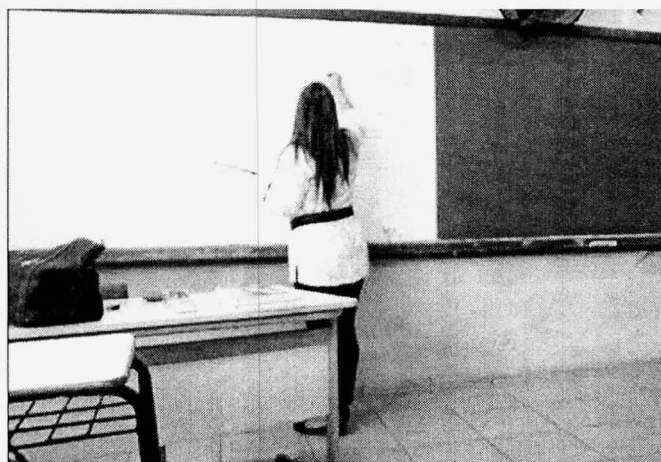
Recorte 7:

Contextualização do agir: trabalhando as rimas do soneto

Quando a PP inicia a fala sobre a classificação das rimas, ela retorna à mesa com o livro didático aberto, direciona rapidamente seu olhar para o livro e passa a uma longa exposição oral sobre o tema, referindo-se às rimas e à sua disposição no soneto: A-B-B-A.

Observa-se uma pausa na sua exposição, no momento em que ela tenta lembrar dos tipos de rimas. Não consegue, e então recorre ao livro para lembrar, buscando mediação para o seu gesto de apelo à memória. Ao diagnosticar sua dificuldade, rapidamente vira-se para a lousa para registrar a ordem das rimas pelo gesto de presentificação: mostra o objeto de ensino e as rimas do soneto, colocando em cena o dispositivo didático, neste caso o texto.

Figura 13: Professora escreve no quadro as rimas conforme o livro



Fonte: Vídeo 4, 02min. 45 seg.

Após ler o *Soneto de Felicidade* de Vinícius de Moraes, reproduzido no livro didático, a PP copia as rimas no quadro ao mesmo tempo que lê os versos. Na sequência faz a leitura novamente do que está no quadro enquanto realiza um gesto dêitico com a caneta na mão mostrando cada rima. Ao escrever o texto na lousa ela está presentificando o objeto de ensino, ao mesmo tempo que o elementariza ao colocar em evidência aspectos ensináveis do texto.

Figura 14: Indicação das rimas



Fonte: Vídeo 04, 03min. 29 seg.

Enquanto se dirige aos alunos dizendo:

O que eu percebi aqui? Eu percebi que "atento" depois eu tenho "tanto", depois eu tenho "encanto", e eu tenho "pensamento". Então vejam as terminações: atento...pensamento, tanto ...encanto - perceberam a sonoridade das palavras? Tanto...encanto, a mesma sonoridade, a mesma terminação. Atento ...pensamento, a mesma sonoridade, então por isso nós colocamos esse esquema A-B-B-A, por isso esse esquema, é o esquema de rimas."

Mais uma vez a PP utiliza-se de gestos dêiticos para direcionar o olhar dos alunos ao que ela está falando e, como apoio, mantém o livro didático na outra mão.

Figura 15: Indicação com a cabeça



Fonte: Vídeo 4 (MOV08488), 06 min. 47 seg.

A imagem representa o momento em que a professora se dirige aos alunos dizendo:

Eu gostaria que vocês ficassem bem atentos nesse esquema ... depois vocês vão produzir o *soneto* de vocês ... em cima do nosso tema - qual é o nosso tema, mesmo, que a gente já havia trabalhado?

O ato de trazer de volta o tema que já havia sido focalizado em aulas anteriores remete ao gesto didático apelo à memória: ela busca trazer de volta um objeto já trabalhado e, assim, o coloca novamente em circulação, ao mesmo tempo que o articula ao novo objeto de estudo.

Recorte 9:

Contextualização do agir: a tarefa de copiar

Após solicitar a cópia do *Soneto da Fidelidade* de Vinícius de Moraes pelos alunos, enquanto formulação de tarefa de copiar, a PP realiza a diferenciação das rimas, indicando com uma letra maiúscula no final de cada verso; com isso, faz a presentificação do objeto a ser ensinado na lousa, utiliza gestos dêiticos mostrando os versos que lê e gestos ritmados movendo-se conforme o ritmo da leitura dos versos. Além de se utilizar da institucionalização “constituída pelos gestos direcionados para a fixação do saber (externo) que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas (internas) em que serão exigidos” (NASCIMENTO, 2011, p.427).

Recorte 10:

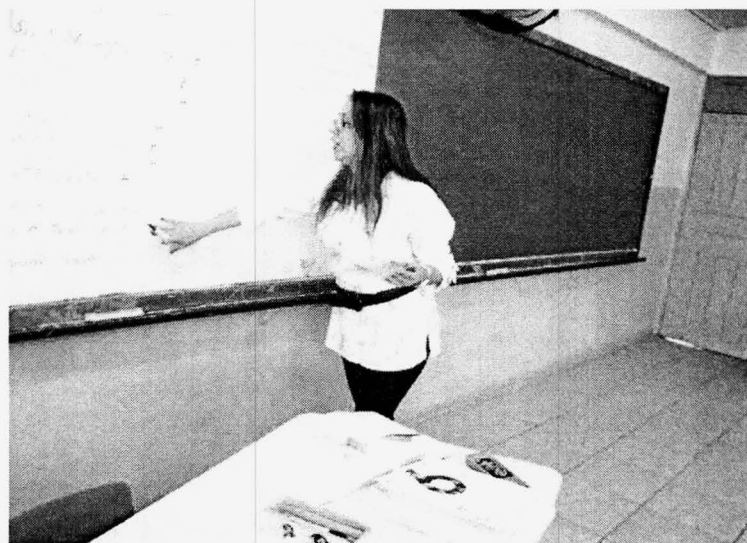
Contextualização do agir: o saber específico sobre o objeto a ensinar

A imagem a seguir representa um momento de tensão da professora. Ao perceber que havia se equivocado com as rimas, ela recorre ao livro didático para conferência e correção do que havia escrito na lousa. Como já afirmamos, o trabalho de transposição didática pode gerar tensões de ordens diversas, mas nesse momento observa-se a tensão entre a disciplina escolar e os saberes de referência. O objeto de estudo, de ensino e aprendizagem é o gênero

textual poema, mas ela tomou a decisão de trabalhar com sonetos como texto que faz parte do repertório do discurso poético.

Entretanto, o soneto tem especificidades formais que implicam o conhecimento de detalhes sobre a sua estruturação textual: é um poema metrificado, o que significa que ele segue um rigor quanto à sua forma, é escrito em 14 versos, distribuídos em 2 quartetos e, em seguida, 2 tercetos. Como afirma Dolz (2009), o professor representa o saber ensinado, o que exige um domínio e uma atualização constante dos saberes que tem de ensinar. Ao consultar o livro didático, a professora faz um gesto de autorregulação ao diagnosticar seu erro e procurar subsídios para arrumá-lo de modo a não prejudicar sua meta pedagógica. Os alunos observam e “aprendem” pelo exemplo da professora que a pesquisa e a leitura é o instrumento de mediação nesses momentos de tensão. Em seguida à consulta do livro didático, ela se volta para a lousa e faz registros.

Figura 16: a síntese dos conteúdos trabalhados na lousa o saber



Fonte: Vídeo 6 (MOV08490), 01 min. 57seg.

Recorte 11:

Contextualização do agir: surge um novo objeto de ensino

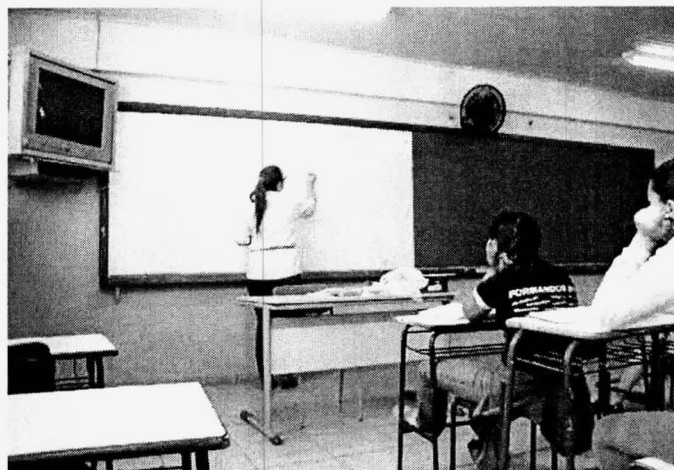
A Professora se volta para os alunos e diz:

Agora é com vocês! Vamos recapitular: qual é o nosso tema? Sobre o que é que nós vamos produzir um texto?

A PP abre os braços com as palmas das mãos para cima, com uma entonação de pergunta, de modo a recorrer a um gesto metafórico; ao mesmo tempo, executa um gesto ritmado com o movimento da cabeça, das mãos e do corpo para frente. Esse recurso traz maior significação ao que está sendo dito e chama a atenção dos alunos à sua pergunta. Além disso, quando a professora fala “Agora é com vocês.” indica um comando para os alunos realizarem a tarefa de produzir um texto, configurando uma formulação de tarefas que é o gesto pelo qual o professor apresenta consignas/comandos de trabalho pelos quais o objeto é presentificado.

Em vários momentos, a professora enfatiza o tema da aula, o tema do texto, ou seja, a organização didática realiza-se por meio do *tema* do texto e não do gênero textual. Os vídeos e textos estão todos relacionados a uma temática “juventude”.

Figura 17: Introdução de um novo gênero textual



Fonte: Vídeo 10 (MOV08499) 07 min. 27 seg.

A professora diz aos alunos:

Nós vamos olhar para o jovem, para nós podermos escrever, nós vamos partir agora para o artigo de opinião.

Escreve na lousa: artigo de opinião, apresentando um novo gênero textual, com o qual os alunos haviam tido contato superficial quando trabalharam o tema “desigualdade social” no bimestre anterior com a aplicação do Projeto do PDE “O conto nosso ponto de encontro na sociedade atual” elaborado pela PP.

Como o vídeo que a PP havia planejado para a aula não funciona devido ao formato em que foi gravado, a professora faz uma reformulação da aula e solicita que os alunos citem ideias mais críticas sobre a juventude, depois pede pontos positivos e negativos sobre os jovens contemporâneos. A aula passa, então, a seguir em forma de discussão temática e registro na lousa das principais ideias comentadas pelos alunos. Ela improvisou uma nova tarefa coletiva: citar pontos positivos e negativos dos jovens contemporâneos.

A PP movimentava-se pela sala enquanto se dirige aos alunos, utiliza-se de gestos dêiticos, icônicos e ritmados quase o tempo todo. Quando começa alguma conversa ou barulho fora da sala, o esforço em ter a atenção dos alunos intensifica-se, o tom de voz aumenta e os movimentos corporais ficam mais ritmados. Isso demonstra o quanto a profissão docente exige do profissional, tanto em relação ao esforço físico quanto mental. Como afirma Bronckart (2006, p. 209), “a ação é uma intervenção deliberada de um agente humano no mundo”, o agente precisa de elementos para agir sobre o mundo, eles o motivo, a intenção e capacidade física para realizar gestos. O professor precisa desenvolver habilidades para atrair a atenção dos alunos, improvisar quando um recurso falha ou quando a metodologia não caminha para os resultados desejados.

Quando pensamos no trabalho real como o conjunto de ações que foram realizadas, mais o que se pretendia realizar e o que não chegou a se concretizar ou se omitiu, verificamos que quando a PP percebe que um dos vídeos não ia funcionar, em alguns instantes ela reconcebeu seu trabalho planejado e propôs uma nova dinâmica para a aula: a discussão dos pontos positivos e negativos de ser jovem na contemporaneidade e o registro em tópicos das sugestões dos alunos.

Identificamos a partir das aulas gravadas uma intensa preocupação da PP em manter a atenção dos alunos ao que ela está expondo, seja através da TV, do quadro ou dos seus gestos corporais. Ela demonstra preocupação em direcionar a atenção ao conteúdo. Mas o conteúdo demonstrado nas aulas enquanto gerador de outros é o tema “juventude”, “ser jovem”. A partir do tema, a PP elegeu primeiramente o soneto como subsídio da discussão temática, para então trabalhar o gênero artigo de opinião com mais elementos informação.

No PTD, enquanto trabalho planejado pela professora, o Conteúdo Estruturante é o discurso como prática social e o Conteúdo Básico são os gêneros

discursivos. Sua decisão recaiu sobre poemas, que podemos entender que se encaixa com o soneto e enquanto subdivisão dos gêneros.

Entretanto, o trabalho realizado não segue a mesma hierarquização de importância que foi dada no PTD. Percebemos que houve uma “mudança de rota” nessa hierarquização dos conteúdos tratados, ou seja, do objeto de estudo transposto para a sala de aula. O foco de atenção recaiu sobre o tema do texto gerador, ou seja, o poema “Ser jovem”. Nessa perspectiva, observamos que houve uma adaptação, reconcepção ou ressignificação das prescrições, que postulam o eixo central do trabalho os gêneros textuais / discursivos, e não apenas o tema de textos escolhidos aleatoriamente. Ainda que o “referente temático” faça parte do conjunto de aspectos que constituem o estudo do contexto de produção, focalizar apenas esse aspecto, em detrimento dos parâmetros objetivos (representações do mundo físico), parâmetros sociossubjetivos (representações do mundo social e subjetivo), além de outros elementos, deu à transposição didática do poema um enfoque diferente do que propõe as DCE e o quadro epistemológico em que ela se situa.

O tema “juventude” nas cinco aulas gravadas e o gênero textual configura-se como um pretexto para trabalhar o tema. Além disso, não existe uma descrição de quais tipos de poemas serão trabalhados no PTD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi proposta e desenvolvida no intuito de alcançar um objetivo geral exposto no início desse trabalho: compreender a reconceptualização e ressignificação das prescrições (externas) no agir da professora, sujeito da pesquisa, a partir do agir da professora, da análise do planejamento das suas ações futuras materializadas no Plano de Trabalho Docente (PTD) e das ações de implementação na sua situação de trabalho.

A nossa hipótese de partida foi a de que podemos compreender o processo de reconfiguração do agir do professor pelos textos que constituem o seu PTD, uma vez que segundo os postulados do interacionismo sociodiscursivo, o agir humano só pode ser acessível pelas interpretações verbais (ou gestuais), e não pela simples observação das condutas observáveis. Ou seja: o agir só existe nos processos interpretativos, por isso a necessidade de analisá-lo a partir dos textos que comentam esse agir, o que inclui o texto das DCE e do PTD, assim como o texto que constitui suas ações na sala de aula, resultante das transcrições das gravações em áudio e vídeo.

O PTD da professora – sujeito desta pesquisa – confirmou-se como um texto autoprescritivo para direcionar as suas atividades na sala de aula. Contudo, pudemos constatar que o trabalho com as práticas discursiva configuradas em gêneros textuais ainda constitui um foco de grandes tensões para a professora. Houve momentos de dúvidas em relação ao saber internalizado por ela sobre o objeto de ensino, momentos em que seus gestos denotavam insegurança e preocupação com os modos de delimitar o objeto de ensino – o gênero textual poema.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, na modalidade etnográfica, que tem foco interpretativo, demonstraram que são uma ferramenta importante para a compreensão do trabalho educacional e o conjunto de fatores que o constituem, por nos permitir produzir significados a partir dados.

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa buscamos respostas a duas questões: *Como podemos apreender no agir do professor a ressignificação, a retextualização (ou a resistência) das prescrições oficiais? Como, no Plano de Trabalho Docente, se (re)configuram as dimensões singulares do trabalho docente?*

Sobre a nossa primeira pergunta, comparamos as prescrições oficiais advindas das instâncias superiores, a autoprescrição configurada no PTD da professora de Ensino Fundamental e a ação efetiva sem sala de aula e verificamos que nem sempre os objetivos apontados pelas prescrições é atingido, uma vez que a ação em sala de aula é singular e única.

Apesar de participar anualmente da Semana Pedagógica, com suas propostas teóricas e metodológicas apresentadas aos destinatários (professores da rede pública de ensino), com estratégias modernas, atrativas, com argumentos consistentes, vídeos e oportunidades de discussão entre os professores, a professora participante optou por continuar a construir seu plano de acordo com o que já fizera em anos passados, repetindo o “já-feito” e o “já-dito”, o que demonstrou o seu cansaço (pela situação repetida anualmente) e resistência às “propostas inovadoras” do ano letivo em curso.

A situação de apresentação de uma nova prescrição (PTD) gerou nos professores uma situação de conflito. Constatamos que mesmo toda a discussão e ferramentas utilizadas na Semana Pedagógica de fevereiro de 2014 não foram suficientes para promover uma nova Zona Desenvolvimento Potencial na professora participante (e na maioria dos professores), conforme verifiquei enquanto era funcionária do Núcleo Regional de Educação. A Semana Pedagógica acrescentou pouco ou quase nada àquilo que vinham fazendo no decorrer dos anos anteriores.

A PP demonstrou resistência à Orientação da Semana Pedagógica de 2014 que direcionava a organização do trabalho pedagógico a partir dos cinco passos da Pedagogia Histórico-crítica: 1º prática social como ponto de partida; 2º problematização; 3º instrumentalização; 4º prática social como ponto de chegada (PARANÁ, 2014, p.6). As aulas gravadas mostraram que o agir da professora nem sempre esteve articulado ao que é proposto na referida prescrição; o que pode ser resultado da falta de domínio da nova metodologia adotada pela SEED ou então pela não concordância com essa sequência de passos.

A *priori*, o PTD foi construído durante a Semana Pedagógica de fevereiro de 2014, a partir de discussões com professores de outras disciplinas e em outro momento com os de língua portuguesa, ou seja, mesmo com dias de estudos, discussões, exemplos de planos disponibilizados no Portal Dia a Dia Educação e atividade de prática de elaboração de planos nos moldes da Pedagogia Histórico-

crítica, a PP preferiu manter uma organização de plano que vem adotando desde 2008, o que evidencia a sua resistência às prescrições mais recentes, atendendo em partes a prescrição mais antiga. Mas também evidencia que a professora se sente segura em relação ao trabalho que vem executando no decorrer dos anos.

Com essa pesquisa, trazemos a discussão de como é preciso pensar e repensar as prescrições, seus objetivos e sua eficiência. Sugerimos a possibilidade de participação efetiva de representantes dos professores de todo estado para a elaboração dos eventos de formação continuada, principalmente da Semana Pedagógica, além do levantamento e análise da avaliação realizada pelos participantes no Portal Dia a Dia Educação, para então propor as atividades. Não entendemos ser eficiente a imposição arbitrária de métodos, técnicas e modelos para prescrever uma atividade tão importante como a docente. Por isso, defendemos uma discussão democrática das possibilidades, para então, também de forma democrática, adotar uma metodologia. Além disso, defendemos também que cada disciplina possui suas especificidades de organização do planejamento e isso deve ser considerado ao se elaborar uma prescrição geral para todo Estado.

Em relação ao objeto de ensino que passa pela transposição didática, verificamos a tendência em partir do tema para então trabalhar o gênero textual. Essa tendência está presente na maioria dos livros didáticos, que trabalham com a diversidade de gêneros, mas pouco exploram os gêneros em seus aspectos contextuais, linguísticos e discursivos, relegando o foco de atenção centralizado no tema.

A professora participante ressignifica as prescrições oficiais (DCE e Orientações das Semanas Pedagógicas) e a sua própria prescrição (PTD) ao estruturar a aula a partir de um tema e utilizar o gênero textual para trabalhar a temática, fazendo do gênero focalizado um pretexto para trabalhar o tema. O que contradiz as prescrições que encaminham uma metodologia baseada nos gêneros textuais enquanto base das atividades com a leitura, a produção e a análise linguística. Nas aulas gravadas, não houve estudo do texto em seus aspectos linguísticos, apenas semânticos, sempre direcionados ao tema.

A análise dos vídeos e das imagens congeladas demonstram o trabalho e o esforço dispendido pela professora para a apropriação do objeto de ensino pelos alunos. As categorias de análise “gestos profissionais fundadores” e “gestos específicos de ajustamento ao contexto” se mostraram proficientes para

mediar a análise do agir na sala de aula. Ainda que a professora participante não se apoie na metodologia da sequência didática (DOLZ ; SCHNEULY, 2004), o enfoque nos gestos profissionais flagrados nos movimentos de implantação do Plano didático da professora podem constituir ferramentas importantes nos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004, p. 35-53.
- _____. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. (Ed.). **Les strategies d'enseignement en situation d'interaction. Note de synthèse pour Congnitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives**, 2002, p. 243-262.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4.ed. São Paulo: Ed. UNESP: Hucitec, 1998.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotelo & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. VOLOSHINOV, Valentin Nikolaïevitch. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1979]1992.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 358f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2012.
- BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Brasília. 2008. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm (Acessado em 01 de abril de 2014)
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- _____. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, [1999] 2003.
- _____. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadores de desenvolvimento. In: **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio (et al). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006, p. 121-160.
- _____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. Quadro e questionamento epistemológicos. In: ____, **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2 ed., e. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012, p. 21-67. P.120

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de A. R. Machado e P. Cunha. 2.ed. 2. Reimpr. São Paulo: Educ, 2012.

BROCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: Anna Rachel MACHADO (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004.

BUENO, Luzia; TRAVA, Sandra Memari. **O professor e seu papel no manual do PNAIC**. NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Rodrigues. **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. GT Gêneros Textuais/Discursivos – ANPOLL, 2014.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2006.

COELHO, Nubiane Kailer dos Santos Coelho. **A TV Multimídia do Paraná como instrumento mediador de ações docentes**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – UEL: Londrina, 2013.

CRISTÓVÃO, Vera Lucia Lopes; FOGAÇA, Francisco Carlos. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTÓVÃO, Vera Lucia Lopes (Org.) **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p.13-32.

_____; STUTZ, Lídia. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, Paula Tatiane Carrera; ARAÚJO, Julio Cezar.; NICOLAIDES, Christiane Siqueira ; SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). *Linguística Aplicada e Sociedade*, 2011.

DANIELLOU, François. Le travail des prescriptions. **Actes de 37ème Congrès de l'Ergonomie sur le thème 'Les évolutions de la prescriptions'** – Aix-en-Provence, 2002. Disponível: <http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf> (Acesso: 14/04/2014)

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.

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

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotsky. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril, 2004. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06jul.2012.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004, p. 55-80.

FELDMAN, Daniel. **Treinta y seis capacidades para la actividad docente in escuelas de educación básica.** s/d. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/93881321/36-CAPACIDADES-DOCENTES>>. Acesso em: 06 jul. 2012.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Editora Autores Associados. 2002.

GELETKANICZ, Marice Fiuza. **O projeto arquitetônico em Luna Clara e Apolo Onze: uma organização criativa de vozes.** (Dissertação de Mestrado) Centro Universitário Ritter dos Reis, Faculdade de Letras, Porto Alegre, 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo.** Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HILA, Cláudia Valéria Doná. **O movimento de internalização de professoras em formação inicial no estágio de docência em LP: em foco o papel das ferramentas curso de formação e sequência didática.** 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Savoirs en (trans)formation. Au coeur de l'enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Savoirs en (trans)formation. Au coeur de l'enseignement et de la formation.** Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Educatives, 2009, p. 7-40.

LEONTIEV, Alexie N. **Actividade consciência e personalidade.** Tradução de Maria Silvia Cintra Martins. The Marxists Internet Archive .1978. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do>> . Acesso em: 04/04/2014.

_____. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. (Org.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001, p.59-82.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Estado do Paraná** – Língua Portuguesa à luz do interaccionismo sócio-discursivo. 4º SIGET: Tubarão-SC, 15 a 18 de agosto de 2007, p. 1548 - 1558.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, J.P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lília Santos Abreu-Tardelli. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

_____; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercados das Letras, 2009.

_____; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. Os trabalhos do Grupo ALTER- LAEL, na linha de pesquisa Linguagem e Trabalho. In: FREIRE, Maximina M. **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em linguística aplicada**. São Paulo: Grupo de pesquisa sobre a abordagem hermenêutico-fenomenológica LAEL – PUCSP/CNPQ. Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, 2010.

_____; LOUSADA, Eliane Gouvêa. 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.

MARCUSCHI, Antonio Luiz. Gêneros textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MCNEILL. David. **Gesture and Thought**. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

_____. (Ed.). **Language and Gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MELO, Rosineide de; ROJO, Roxane. A arquitetônica bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). Campinas-SP: Pontes Editores, 2014, p. 249 – 271.

METZ, Mônica Cristina. **O processo de constituição do plano de trabalho docente de língua portuguesa em uma escola pública paranaense: intenções e práticas**. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2012.

MOURA, Selma de Assis. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue**. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 141 p. 2001.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gestos de ensinar e de aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula**. Revista Trama, v. 8, n.16, p. 11-30, 2º sem.2012.

_____. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum: Estudos da Linguagem**. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade estadual de Londrina, vol.14/1. 2011.

_____. **Gestos didáticos: arena de significações para interpretar práticas docentes**. Comunicação apresentada em Grupo Temático no II SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa - de 30 de maio a 01 de junho de 2012 - Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

_____; PEREIRA, Liliana. . A escrita como prática social no ensino fundamental. In: BARROS, M.D.; RIOS-REGISTRO, E. Segati. **Experiências com sequências didáticas de gêneros**. 2014.

_____. Práticas de ensino e aprendizagem da escrita. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes Nascimento (org.) **Gêneros textuais: as didática das línguas aos objetos de ensino**. 2 ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2014, p. 83-112.a

_____. O agir do professor (re) configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). Campinas-SP: Pontes Editores, 2014, p. 121 - 142. b

_____; ROSOLEM, Loretta Derbli Durães da. **O Plano De Trabalho Docente: Instrumento Mediador No Trabalho Dos Professores Do Paraná**. IV CONALI - Congresso Nacional de Linguagens em Interação: Múltiplos Olhares. 05, 06 e 07 de junho de 2013. Maringá, PR: UEM, 2013.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; GONÇALVES, Adair Vieira. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2011, n.49, p.241-260.

_____; SAITO, Claudia Lopes Nascimento;. Os gêneros como instrumentos para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. In: NASCIMENTO, E. L (Org.). **Gêneros textuais: da Didática das línguas aos objetos de ensino**. 2009, p. 78-92.

_____; ZIRONDI, Maria Ilza. A Função dos Instrumentos Propiciadores do Desenvolvimento Docente. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**. Recife, 13 (1): 657-679, jul. 2014.

NEVES, José Luiz. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. CPA: São Paulo, v. 1, nº3, 2º sem. 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. SP; Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Diego Greinert de. Breves considerações sobre duas diferentes políticas educacionais no estado do Paraná. **Revista eletrônica Pro-docência**. Nº2, Vol 1. Londrina:UEL, jul-dez 2012. (Acessado em 18/04/2014 <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/DIEGO%20-%20CIENCIAS%20SOCIAIS.pdf>)

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular universal. In: **O método materialista históricodialético**. Anais V Encontro de Psicologia Social Comunitária. (Org.). Apbrapso – Núcleo Bauru, Neppem e Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências/Unesp-Bauru, 2001.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. 3. ed. Versão eletrônica. Curitiba: SEED, 2003.

_____. **Orientações para a organização da Semana Pedagógica fevereiro/2008**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. **Orientações para a organização da Semana Pedagógica fevereiro/2009**. Curitiba: SEED, 2009a.

_____. **Orientações para a organização da Semana Pedagógica julho/2009: Estudos para discussão sobre concepção de ensino e aprendizagem e a organização da prática pedagógica 20 e 21/07/2009**. Curitiba: SEED, 2009b.

_____. **Semana pedagógica 2010: as necessidades da escola a partir de seus limites e avanços**. Curitiba: SEED, 2010a

_____. **Orientações Para a Organização da Semana Pedagógica Agosto/2010: Semana Pedagógica - Agosto - 2010: Quando as Políticas Educacionais Voltam-se para a Legitimação do Tempo, do Espaço e da Autonomia da Escola na Definição de seu Projeto Político-Pedagógico**. Curitiba, SEED, 2010b.

_____. **Esquemas e conceitos trabalhados pelo prof. Gasparin** . Anexo 21. Curitiba: SEED, 2014a.

_____. **Exercício elaborado pelo prof. Gasparin** . Anexo 22. Curitiba: SEED, 2014b.

_____. **Hora atividade: compromisso de todos**. Anexo 24. Curitiba: SEED, 2014c.

_____. **Superintendência da Educação: Missão/objetivos**. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>> Acesso em 28/03/2014.

_____. **Semana Pedagógica de 2014: Repensar o Currículo a partir da perspectiva dos Sujeitos da Escola e da Prática Pedagógica**. In: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/roteiro_integra.pdf (Acessado em 28/03/2014)

PINHAIS, Secretaria Municipal de Educação de. **Proposta Pedagógica Curricular, 2010, Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Pinhais: SEMED, 2010.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: uma proposta de constructo**. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RABARDEL, Pierre. **Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains.** Paris : Armand Colin, 1995.

ROSSETO, Gislaine Aparecida Rodrigues da Silva. **Atividade de estudo e autonomia no processo de produção da pesquisa.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Santa Maria/RS: UFSM, 2013.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas.** In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

_____. DOLZ, J. e colaboradores. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (francófona) In: **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2001, p. 41-70.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Araraquara: JM Editora, 2004.

SOBRAL, Adail; GELETKANICZ, Marice Fiuza. **A arquetônica de Luna Clara e Apolo Onze: uma reflexão metalinguística.** *Bakhtiniana*, São Paulo, 8 (2): 220-240, Jul./Dez. 2013.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Ético e estético – Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 4.ed. São Paulo: Contexto, 2007. v.1.

STUTZ, Lídia. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês.** 2012, 383 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TELLES, João Antonio. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n.2, p. 91-116, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZIRONDI, Maria Ilza. **Professor formador e professor em formação:** uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento. 2013. 366p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

APÊNDICE: Formulário Perfil do Participante

FORMULÁRIO: PERFIL DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome: _____

Pseudônimo a ser utilizado na pesquisa: _____

Sexo: () masculino () feminino Data de nascimento: ____/____/____

Naturalidade: _____

Cursos de Formação:

- Ensino Médio: _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

- Graduação: _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

- Especialização: _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

- Mestrado: _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

- Doutorado: _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

Participou integralmente das Semanas Pedagógicas de:

(_____) 1º semestre de 2014

(_____) 2º semestre de 2014

Autorizo o uso dos dados constantes neste formulário para fins de pesquisa científica, com a segurança de que será mantido o devido sigilo no concernente às informações de cunho pessoal.

_____, ____ de _____ de 2014.

Assinatura

Endereço:

CEP: _____ Município: _____

Telefones: (____) _____ e (____) _____

Escola: _____

Direção: _____

Equipe Pedagógica:

Endereço: _____

CEP: _____ Município: _____

Telefones: (____) _____ e (____) _____

ANEXO: Transcrições das aulas de Língua Portuguesa

LEGENDA:

[Texto em negrito dentro de colchetes: Ações da professora e dos alunos]

[Texto em itálico, sem negrito, minhas notas de transcrição, pois foi preciso fazer algumas notas.]
(Parênteses, adição de palavras para garantir maior sentido ao texto da transcrição)

Transcrição de Áudio de uma aula de dois períodos do dia 14 de outubro de 2014

Vídeo 1 - 02 min 0,02 seg.

[Professora entra na sala, coloca sua pasta sobre a mesa e, rapidamente, fica de frente para a classe, se dirigindo aos alunos]:

"Eu pedi que filmasse, mas não deu tempo, né? Começou um pouquinho depois da minha entrada. Um me beijou, o outro veio contar **[se corrige]** a outra veio me contar que vai ser tia, a outra veio me dizer não sei o quê; tinha uma avalanche de aluno ali. É assim: todo o início de aula, esse barulho lá fora, que estamos ouvindo por causa da falta de professores, então é assim, todo o início de aula é assim. **[Pausa]** Pessoal, hoje a nossa aula vai ser filmada." **[Comoção entre os alunos. Acenando positivamente, a professora tenta falar por cima das outras vozes]** "Vai ser diante das câmeras." **[Os alunos vão ficando em silêncio, a professora volta a falar mais nitidamente, explicando]** "Uma professora vai estar utilizando esta aula filmada, né, gravada, para um trabalho de Mestrado. Então, ela vai levar, vai estudar, né, vai analisar a nossa aula. Eu espero que sirva para que ela venha a defender posteriormente, sua tese de Mestrado. E que sirva para isso."

[Volta a se dirigir aos alunos]. Nós vamos trabalhar normalmente, chamando a atenção do **[dirige-se a alguns alunos da sala, chamando-os pelo nome]** **[volta a falar para toda a sala].** Nós vamos trabalhar normalmente, por favor, aula normal **[se dirige a outra aluna na sala, pedindo que fique em silêncio e volta a falar para a turma]**

Nós vamos ver alguns vídeos hoje. Curtinhos, sobre "O que é ser jovem" e depois a gente vai trabalhar com *Sonetos*.

Transcrição de Áudio: Continuação da aula de 14/10/2014

Vídeo 2: 1h 17min 44seg

[Professora falando com a turma]

"Bom dia, pessoal"

[Alunos respondem]

"Bom dia"

[Professora volta a falar]

"Hoje, nós vamos ter uma aula que vai ser gravada, vai ser gravada para uma professora, que está fazendo Mestrado, e vai utilizar essa aula nas suas pesquisas, para que ela possa analisar, nós vamos agir normalmente numa sala de aula. Não é porque ela está gravando que nós temos de fazer diferente.

Inclusive eu havia me esquecido que seria gravada a aula, ainda bem, por que senão eu ia ficar preocupada em preparar alguma coisa diferente, que é o normal do ser humano, né, quando está sendo gravado a gente quer preparar algo diferente. Mas nós vamos trabalhar normalmente, a gente vai estar vendo um vídeo sobre o que é ser jovem. São alunos que fizeram esses vídeos, alunos como vocês, eu vou mostrar o que eles fizeram. E **[vira-se para a porta, que está aberta]**, eu não vou fechar a porta, porque está muito calor hoje, está muito abafado, então antes o barulho do que o calor. Está muito quente." **[Professora volta a explicar sobre os vídeos]** "São alunos, como vocês, que fizeram esses vídeos, eu queria que vocês dessem uma olhada, o que é ser jovem para essa aluna que fez esse vídeo, o que é ser jovem para ela? E, de acordo com o vídeo, eu gostaria que vocês já fossem pensando o que é ser jovem para vocês, o que você pensa da juventude de hoje, o que é ser jovem? Nós vamos estar olhando o vídeo e em seguida, eu vou perguntar isso para vocês novamente, aí vocês vão estar respondendo para mim, através de palavras, o que é ser jovem." **[Começa a exibição do vídeo, toca música, poucos segundos depois, a professora pausa o vídeo e pergunta]** "Vocês gostariam que eu fosse lendo, ou vocês..."

[Os alunos a interrompem gritando a preferência pela leitura da professora]

"Tudo bem, então eu vou voltar..." **[E então volta o vídeo ao início e começa a ler]**

[A música e o barulho atrapalham um pouco na distinção de algumas palavras nas falas seguintes da professora]

(Título) "O que é ser jovem?" Essa aluna é a Daniele, do Rio Grande do Sul." (Texto) "É remontar todos os dias a sua história, cada dia um recomeço. A natureza se renova com o passar das estações. Tudo muda, pois, a vida é dinâmica. A vida é um movimento, igual as águas de um rio, hoje já não somos os mesmo de ontem. Até pouco tempo, éramos crianças, e hoje nos resta saudade dos momentos felizes. E o tempo continua no seu percurso infinito, crescemos e agora somos?"

[Professora pergunta aos alunos]

"Jovens" **[Os alunos respondem]**

[Professora volta a ler o vídeo] "E o que buscamos? O que queremos? Buscamos amigos incondicionais, queremos descobrir o quanto é bom estarmos juntos de pessoas especiais, somos pessoas diferentes, muito diferentes, mas gostamos das mesmas coisas. Gostamos de nos olharmos, de nos abraçar, e damos valor ao outro. Buscamos diversão e a sonhada?" **[Junto com os alunos]** "Liberdade!" **[Volta a ler para eles]** "Ser jovem é um estado de espírito, é a busca de desafios. É compartilhar sonhos, desejo, crescimento e afeto. Sonhamos em mudar o mundo, somos otimistas. Não importa quando, nem onde, mas buscamos a felicidade. É para isso que damos o nosso melhor. E vivenciando todas nossas buscas, não estamos sozinhos. Juntos seguimos em nossa caminhada, nós queremos saber que caminhos seguir, que escolhas tomar, qual estrada se aventurar. Queremos mais?" **[Pergunta aos alunos]**

"Energia" **[Eles respondem]**

[A professora comenta]

"Por isso vocês estão aqui, né?" **[Volta a ler o texto]** "Nos preparar para o mundo, buscamos a sonhada profissão, superar obstáculos. Queremos realizar nossos sonhos, festejar nossas vitórias. Todos nós esperamos encontrar o verdadeiro amor, compartilhar nossa vida com alguém especial e assim como uma árvore, criar raízes e darmos frutos, mas o tempo passa, é preciso mudar agora, para alcançarmos os nossos sonhos. O tempo é algo que não volta. Por isso, devemos cultivar nossos jardins, ao invés de esperar que alguém nos traga flores. Isso somos nós que temos que fazer. Você é quem faz seu próprio caminho, por isso, faça as escolhas certas."

[Fim do vídeo, volta a falar com os alunos]

"Bom, esse vídeo foi feito por uma aluna, como vocês viram, uma aluna do Rio Grande do Sul, a Daniele. Qualquer um de vocês poderiam, e tem a capacidade para produzir um vídeo sobre o conteúdo, mas a nossa produção hoje será outra. Nós vamos retomar o conteúdo que nós já trabalhamos, nós vamos retornar a esse conteúdo, que é a produção de *Sonetos*. Inclusive foi um conteúdo que **[um aluno]** nos ajudou, naquele dia em que eu defini aqui o que era *Soneto*. **[O aluno]** definiu para a gente. Vamos ver se **[o aluno]** ainda se lembra o que é *Soneto*, como que ele é composto, como é o seu formato, hein, **[aluno]**?"

[O aluno responde]

"O *Soneto*, é um poema com dois **[Com a ajuda da professora]** dois quartetos e dois tercetos"

[Professora volta a falar para a turma]

"Muito bem, esse é o formato do *Soneto*. A gente vai produzir *Sonetos*, posteriormente aos vídeos, posteriormente à reflexão do que é ser jovem. A gente vai produzir esses *Sonetos* posteriormente, que será a nossa produção, aqui, nessa aula de hoje. Retomando o conteúdo que vocês já estudaram. Tem mais um vídeo aqui, para mostrar a vocês, que é uma carta, uma carta de uma autoridade. O Papa. Vamos dar uma olhadinha em um trecho dessa carta."

[Começa novo vídeo, professora começa leitura em voz alta]

"Carta do Papa João Paulo, que foi nosso Papa, pedindo aos jovens..."

[O vídeo é uma leitura da carta, com o volume baixo, e a distância do monitor, não é possível discernir o que está sendo lido, tornando esse trecho indefinível para a transcrição desse áudio.]

[Vídeo acaba, professora volta a falar]

"Essa carta, é do Papa João Paulo II, de 2005. Eu não estou aqui para defender nenhuma religião, simplesmente trouxe a carta porque ela fala do tipo de jovens que são almejados, do tipo de jovens que nós queremos, que nós precisamos. Então, independentemente de ser cristão, de ser católico, de ser evangélico, ou de não ter nenhuma religião - independentemente disso - nós podemos aproveitar dessa carta coisas boas, como jovens que pensem em um futuro melhor, em uma sociedade melhor. Quando nós trabalhamos o projeto, o nosso ponto de encontro com a sociedade contemporânea, foi o projeto que eu desenvolvi com vocês, nós falamos muito de desigualdade social, vocês viram muitas imagens chocantes, textos, contos, que mostravam sua desigualdade social. Então quando a gente fala de juventude, quando a gente fala em fazer a diferença, quando a gente fala dos jovens de calça jeans, tomando *[refrigerante]* e comendo *hot-dog*, que são vocês, a juventude de hoje. A gente fala de jovens que conheçam seus direitos, que conheçam seus deveres, de jovens que possam exercer uma cidadania, de tal forma, que futuramente, essa desigualdade social, esses problemas sociais que nós já discutimos aqui desde fevereiro, eles possam ser amenizados. E não está nas minhas mãos, ou nas mãos de **[coloca o nome de três alunos como exemplo]**, tão somente, mas nas mãos de toda juventude. Todos podem fazer sua parte, todos podem ter um conhecimento político, ter um conhecimento que venha a mudar a sociedade, que venha fazer diferença, então jovens que enfrentem as situações e que saibam e que queiram mudar a sociedade, mudar de forma positiva. Então é isso que a gente espera, e é para isso que vocês estão aqui, como o primeiro vídeo da Daniele falava, de conhecimento. Vocês estão aqui para adquirir conhecimento, para crescer em conhecimento, para se desenvolver intelectualmente, e fazer uma sociedade diferente. A sociedade é feita por vocês, é feita por mim, feita por cada um de nós. Então, muitas vezes, nós culpamos A ou culpamos B pelos problemas, mas nós deixamos de fazer a nossa parte. O jovem está se preparando, vocês estão aqui na escola, se preparando, buscando conhecimento, buscando crescimento intelectual, para poder fazer a diferença na sociedade. Não é isso? Um futuro melhor, um trabalho melhor, dignidade, respeito, reconhecimento de seus direitos, de seus deveres. Aí eu pergunto para vocês, eu ainda quero mostrar mais um vídeo para vocês, mas antes eu quero perguntar: para vocês, "O que é ser jovem para o 9º B?" **[Vira-se para o quadro e começa a escrever]** O que é ser jovem?" *[Uma aluna fala algo ao mesmo tempo que a professora, tornando-se indefinível para o áudio]*

"Só um minutinho" **[pede a professora à uma resposta, enquanto termina de escrever no quadro]**
 "O que é ser jovem? Para vocês, 9º B. Pode me resumir em uma palavra, em uma expressão: O que é ser jovem?" **[Vira-se para os alunos e lança a pergunta a eles, esperando respostas]**

"Fazer o que gosta" **[responde uma aluna, a professora aceita a resposta e vira-se para escrevê-la no quadro]**

"Dizer o que pensa" **[responde outra aluna, resposta que ganha alguma comoção e risadas em sala, professora a escreve no quadro]**

"Ter liberdade!" **[Responde mais uma aluna, professora escreve no quadro]**

"Ser jovem para?" **[Pergunta a professora, para mais respostas]**

"Ser feliz" **[diz outra aluna, professora escreve no quadro]**

"Ser rebelde" **[responde outro aluno, causando aplausos e mais comoção. Professora escreve no quadro e questiona]** "Mas o que é ser rebelde? Vamos pensar nessa expressão de ser rebelde. O que será que é ser rebelde? A gente vai discutir isso aí! O que mais é ser jovem para vocês 9ºB?" *[Várias respostas uma por cima da outra]*

"Pensar no futuro" *[seguem várias vozes uma por cima da outra, tornando-se indefinível para a transcrição.]* "Muito bem, sejam sinceros! O que é ser jovem, 9º B? Ser jovem é..."

"Ser alegre, professora!" **[Responde uma aluna]**

[Professora vira-se para escrever]

"Vão pensando enquanto eu escrevo 'ser alegre', quero mais. **[Termina de escrever e volta-se para os alunos]**. Defina 9º B, o que é ser jovem, tem gente que não falou ainda, quem não falou tem que falar. O que é ser jovem? **[direciona chamando alguns alunos]** Fazer festa? **[pergunta confirmando uma resposta baixa]** Ser festeiro? Ser jovem é fazer festa, fazer muita festa!" *[Os alunos começam a falar um por cima do outro, tornando-se indefinível para a transcrição]* "O que é ser jovem para vocês?" **[Chama a atenção de uma aluna]** Ser apaixonado, eu escutei. **[E vira-se para escrever no quadro.]** Ser apaixonado! O que mais é ser jovem, 9º B? Vocês viram lá fora os poemas do 9º A? Eu coloquei lá em exposição. O 9º A disse através dos *Sonetos* o que é ser jovem."

[Um aluno responde por entre o barulho, a professora aceita a resposta]

"Ser sincero? Será que o jovem é sin-ce-ro?" **[Comoção, com alunos respondendo um por cima do outro]**

"Alguns são!" **[Responde uma aluna]**

[A professora fala por cima dos alunos] "Olha, a **[aluna]** disse que ser jovem é ser criativo. Gostei!"

"Ser jovem é ser autêntico, professora" **[responde uma aluna, por cima de uma comoção que se seguiu pela resposta anterior]**

[a professora escreve no quadro] "Autêntico. O que mais é ser jovem para vocês? Estamos finalizando. Finalizando"

"Ser jovem é curtir a vida." **[Sugere uma aluna]** *[Mais comoção, tornando-se indefinível para a transcrição]*

"Eu ia falar isso, mas pensei que não podia" **[responde uma aluna]**

"O que mais é ser jovem?" **[Se dirige a uma aluna]** O que é ser jovem para você **[aluna]?**"

[Professora]

"Amar as pessoas" **[a professora escreve no quadro mais uma resposta]** "E a **[aluna]** completou com 'ser jovem é ser amado'" **[comoção, palmas]** "Ou pelo menos, os jovens querem e precisam ser amados. Todos querem e precisam ser amados, principalmente a juventude. Ao invés de a gente ficar ouvindo aquelas piadinhas do tipo "Aborrecentes" "Ah, é um aborrecente!" Ou "Jovens não querem nada, não tem compromisso, jovens só querem coisas ruins." A gente ouve muito esses termos, por aí, mas a verdade não é essa. O jovem quer ser amado, precisa ser amado, pensa no futuro. Os jovens têm seus sonhos, têm seus desejos, tem sua autenticidade. Alguém falou aqui em que ser jovem é 'ser autêntico'."

[Um aluno fala algo para a professora, que coloca para a classe] "Tem! O jovem é... Ah! Isso é interessante, porque ser jovem é ser **[aponta para o aluno que estava falando]** tecnológico. Porque a juventude hoje é tecnológica, a juventude hoje dá uma aula para a professora, que já tem 45 (anos), sobre tecnologia. Eu não fico assim "Ai, **[aluna]** vê no meu celular como é que faz isso? **[aluno]** o meu computador não liga, tá acontecendo alguma coisa, o que eu faço?" **[Comoção, a professora da uma risadinha]** "Quantas vezes eu já pedi isso para vocês? Eu que vou dizer agora, eu que vou dizer. Posso colocar? **[Pede permissão aos alunos, enquanto se vira para o quadro]** "Tecno-lógico." **[e vira-se para os alunos]** "Se vocês tiverem um termo mais... Moderno para colocar ali, pode dizer"

"Mais esperto, professora" **[diz uma aluna, a professora acrescenta]**

"Ser jovem é ser esperto!" **[Algumas alunas corrigem uma das expressões no quadro, professora arruma]**

[Resposta baixa de uma aluna, que é explanada pela professora] "Ah! E realmente, o jovem é alguém muito especial. Eu, modéstia à parte, adoro trabalhar com jovens, tanto é, que minhas turmas são o 9º (ano), porque vocês já estão na juventude, e o Ensino Médio. Porque eu gosto realmente,

estar entre os jovens é o que me dá vida, me dá prazer, esse é um trabalho que me dá prazer, me dá alegria. Eu gosto, eu não tenho dificuldade nenhuma em estar com os jovens. Tanto é, que vocês conversam comigo bastante, a gente tem um grau elevado de amizade. Antes de ser professora, nós somos amigos." *[Comoção, alunos falando por cima da voz da professora, tornando indefinível para a transcrição.]*

[Professora vira-se para o quadro]

"Ser jovem é ser es-pe-ci-al. Vocês são especiais" [vira-se para uma aluna e pergunta] "[aluna] quer falar? Querem falar? ãhn? **[E volta-se para o quadro para escrever]** A [aluna] disse que ser jovem, e eu acho também, eu admiro muito isso em vocês, vocês são modernos. Vocês estão sempre procurando aquilo que está na moda, né? E vocês criam também, criam um jeito de vestir diferente, um jeito de falar diferente.... Finalizando então. Mais alguém? Última chance de vocês se expressarem, última chance. Além de saber se expressar, o jovem tem que saber se expressar, o [aluno] disse, aproveitando a minha fala, a minha palavra... **[brinca]**. Mais alguém? Mais alguma coisa? Bom, só para definirmos, aqui, para o 9º B o que é ser jovem **[e fala a lista montada com a ajuda dos alunos]**

"Ser jovem é ter liberdade. E vocês buscam muito essa liberdade, e não pode ser confundida. O sentido da palavra *liberdade*, nós precisamos estudar *bem*. Temos que ver o que é liberdade, hein!" **[Passa por mais algumas expressões da lista]**

"Ser rebelde? Em que sentido? Até que ponto? O que é ser rebelde? Então a gente vai discutir ser *rebeldia, liberdade?*" **[Questiona. Volta a destacar os termos da lista]** "Pensar no futuro. Será que o jovem realmente pensa no futuro? Será que vocês estão aqui, nessa sala de aula, nessa aula de Língua Portuguesa, porque vocês esperam algo mais do futuro. Ou vocês estão aqui, mas vocês ainda não pararam para pensar porque estão aqui, porque estão estudando, e qual é a relação desse momento em sala de aula com o futuro?" **[Volta a destacar alguns termos]** "Ser moderno, nós já discutimos, o jeito especial de falar, de se vestir... A música que está tocando, a música que está fazendo sucesso. O jovem já tem lá no próprio celular. Ser criativo. Será que o jovem é criativo? Será que vocês vão conseguir colocar a criatividade de vocês no texto que vocês vão produzir e para a gente socializar lá no *hall* da escola o que é ser jovem para o 9º B. Ser autêntico? O que é *autêntico*? O que é ser autêntico? Será que o jovem copia ou será que o jovem é autêntico? Curtir a vida? O jovem gosta de curtir a vida? E o que é curtir a vida? Como é que a gente pode curtir a vida de forma saudável, de forma positiva? Amar as pessoas. O jovem ama as pessoas? Será que o jovem ama e respeita as pessoas? Trata bem os idosos, os pais? O jovem quer ser amado, será que o jovem tem se sentido amado, valorizado? O jovem é tecnológico, todo mundo concorda?" **[Os alunos respondem positivamente]** "Conectado? Sempre nas redes sociais? O jovem é esperto? Esperto é uma outra palavra que nós precisamos entender o verdadeiro sentido. E o jovem é especial." **[Pausa]**

[Professora volta a falar]

"Então agora, sabendo já, e a partir do vídeo que vocês viram de uma aluna, a opinião dela, o que é ser jovem para ela. Vocês ouviram também o trecho da carta para a juventude, escrita pelo João Paulo II, o Papa anterior. Agora, a gente vai ver outro vídeo para partirmos para o *Soneto*" **[a professora dá play no terceiro vídeo, mas não lê dessa vez, termina o vídeo e a professora começa a falar]** "Bom, a própria letra da música já fala né, o que é ser jovem. Vocês perceberam alguma característica desse vídeo "O que é ser jovem no dia de hoje", com o que vocês colocaram aqui (no quadro) para mim? Tem algumas características ou não?" **[alunos respondem positivamente]** "Sim? Quais características? Ou o que vocês acrescentariam aqui (no quadro), que vocês viram no vídeo e pensaram "Nossa, isso também, eu concordo"" **[uma aluna começa a falar, a professora explica para toda a turma]** "Então ser jovem, é lutar mesmo sem ter forças. Mais alguma coisa que vocês colocariam, que vocês viram no vídeo, que vocês concordam, "Ai, porque eu não falei isso?" Mais alguma coisa? O que o vídeo mostra que é parecido com aquilo que a gente falou. Fala" **[aponta para uma aluna, aluna responde. A professora explica para a turma]** "Viver sem pensar no amanhã. **[Vira-se para o quadro, escrevendo]** Vou até colocar para vocês aqui. O que seria isso né? Viver sem pensar no amanhã? O que será que significa isso, para nós? O que significa viver sem pensar no amanhã? Mais alguma coisa que vocês colocariam? Que vocês encontraram no vídeo, e que vem dialogar com aquilo que vocês já colocaram aqui no que é ser jovem para o 9º B? Alguém falou e eu não ouvi? Mais nada? **[Silêncio]**

[A professora começa uma explicação]

Ok. Pessoal, toda a produção, seja uma pintura, seja um livro, seja um texto, seja um poema, seja uma obra de arte, o que for. Toda a produção, seja uma costureira. Seja uma casa, a construção de uma casa. Ela é feita e sempre tem ajustes a serem feitos, toda a produção. Até mesmo quando eu vou fazer o meu arroz. Porque eu refogo o arroz, aí eu coloco a água, refogo com um temperinho, coloco a água quente, quem tem o hábito de colocar água quente, e aí eu experimento, pego uma colherzinha, tem gente que prova colocando na mão, porque eu preciso saber se está o quê?"

"No ponto" **[responde uma aluna]**

"Bom de que?" **[Pergunta a professora]** "Bom de tempero, de sal. De repente, não está bom de sal, o que eu tenho que fazer? Colocar mais um pouquinho, mexer... Então toda a produção ela precisa ser feita, ela precisa ser ajustada. Uma roupa. Eu fiz uma roupa essa semana para o casamento de uma amiga e aí eu levei o tecido, escolhi o modelo, e a costureira me ligou para provar, fazer os ajustes. "Então, ficou grande aqui", "Ficou muito comprida, vamos cortar a barra" é preciso fazer os ajustes, para que fique bom. Então hoje, nós vamos começar a produzir o alicerce. Para se construir uma casa é feito um alicerce, daquele alicerce são levantadas as paredes. Então a gente vai construir o alicerce do nosso *Soneto*. Nós temos aqui alguns tijolos [aponta para a lista no quadro] para produzir o alicerce do nosso *Soneto*. Sabendo que, se fosse desenhar o nosso *Soneto*, se eu tivesse que desenhar o *soneto* eu desenharia assim: Título **[faz um modelo de soneto no quadro]** quatro versos formando a primeira estrofe, quatro versos formando a segunda estrofe, três versos formando a terceira estrofe e três versos formando a quarta estrofe. Então eu tenho 2 quartetos e 2 tercetos, olha que nome bonito! 2 quartetos e 2 tercetos! Para eu produzir o meu *soneto*. Existem outras características, que nós vamos deixar para os ajustes. Vocês vão produzir hoje, vocês não vão me entregar esse *soneto*. Eu vou olhar, né? Alguns de vocês vão socializar aqui na sala, se quiserem, para os colegas, o que é ser jovem. Vão pensar em um título bonito para o *soneto*. Vão pensar nesse título, como você vai produzir esse *soneto*. Eu vou corrigir os erros ortográficos, vou conferir os *sonetos* de vocês e aí, as outras questões relacionadas ao *soneto*, na quinta-feira nós teremos uma aula eu volto e discuto com vocês. Vocês vão fazer os ajustes, que a costureira fez na roupa, o pedreiro faz aquele acabamento na casa, o salzinho que você coloca a mais na panela de arroz, que são os ajustes. Nós vamos fazer os ajustes, passar a limpo, com muito capricho e nós vamos socializar no mural lá (fora), o que é ser jovem para o 9º B. Então esse é o momento da produção."

[Professora muda de assunto]

"Deixa eu aproveitar a oportunidade para perguntar: porque estamos sem ventilador? Não funciona?" *[Comoção entre os alunos que respondem, fica indefinível para a transcrição.]* **[Volta a falar sobre a produção textual]**

"Então a primeira situação agora é a produção. Como nós já trabalhamos o *Soneto* lá no início, então eu não vou falar muito sobre ele. Aqui **[se aproxima do quadro, mostrando o modelo]** tem uma característica fundamental que é o formato desse *Soneto*. Qual sua forma. Como eu vou escrever esse soneto. Então vocês vão produzir agora em cima disso que nós vimos aí, o que é ser jovem, com o que vocês colocaram e aquilo que for vindo da lembrança de vocês. Podem começar com a produção. Momento de produção, dúvidas me chamem, escreveu a primeira estrofe, chama. Eu confio em vocês, ok?" **[Uma aluna pede por ideias, a professora responde]** "Todas as ideias estão aqui (no quadro)" **[A professora volta no primeiro vídeo e diz]** "Vou deixar para vocês só a música" *[um aluno pergunta alguma coisa indefinível para a transcrição]* **[a professora responde]** "Pode!" **[Outro aluno pede para aumentar um pouco a música. Conversa pela sala]** "Não porque o pessoal está conversando um pouco, e aí incomoda. Pessoal, eu vou fazer a chamada, vou aproveitar que vocês ainda estão no início da produção para fazer a chamada" **[barulho, entra outra professora na sala. A professora em aula pede]** "[aluna] eu gostaria de pedir a colaboração de vocês para não ficar muito tumultuada a aula." **[a outra professora cumprimenta a turma e sai da sala]** "A única coisa diferente que nós vamos fazer nessa aula, é pedir um pouco mais de silêncio porque se não vai ficar difícil para entender a aula" **[a professora em sala chama a outra que está na porta]** "Pode entrar **[professora]** é normal." **[A professora em sala, fica por quase um minuto sem falar aos alunos, depois de algum tempo chama a atenção de uma aluna que vai mexer na câmera]** **[aluna]**, tem uma câmera gravando aí, por favor..." *[o resto do diálogo fica indefinível para a transcrição; seguem diálogos confusos com outros alunos, alguém pede para tomar água]* "Quando a **[aluna]** voltar, tá? Eu também estou com muita sede, esqueci minha garrafinha como foi combinado, com a diretora, que cada um trazer a sua garrafa, para não ficar saindo de sala. Eu também não trouxe, estou com muita sede, mas vou ter que esperar. Combinado é combinado, né. A gente tem que cumprir. Chamada!" **[Começa a fazer chamada]** "Eu vou aproveitar a oportunidade do calor ao meu favor. Então, né, claro que eu vou amar se vocês ficarem assim do jeito que vocês estão

produzindo os *Sonetos* silenciosamente, né? Mas se vocês ficarem assim, eu juro que vai ficar menos calor, então fiquem assim, por favor. Aproveitei a oportunidade do calor, né, distraídos. É porque está muito abafado, nossa sala de aula tem dois ventiladores que não funcionam, estamos em um calor de 40° graus aqui dentro, fica difícil. Muito difícil. Às 11h10 da manhã, ficamos uma aula falando e falando. Na próxima aula eu quero mostrar um quadro do *[programa de tv]* sobre os jovens de hoje, mas na próxima aula. A gente vai continuar esse trabalho. Na verdade, o que nós estamos querendo, é chegar em artigo de opinião. É onde nós vamos chegar" **[a professora levanta de sua mesa e desliga a televisão, volta à mesa e ainda em pé, ergue uma caixa que estava em cima de sua mesa]** "Esta caixinha é para estar cheia de celulares, de celulares confiscados nessa caixa... Que não conseguiu confiscar nem um ainda." **[A professora devolve a caixa à mesa e pega o caderno de uma aluna sentada a sua frente, lendo até o final]** "Nós já temos uma produção aqui, que vai para os ajustes. Eu gostaria de ler, preciso da permissão da autora e a autora diz..." **[a aluna responde baixinho, positivamente]** "Vou ler para vocês. O título é: A Universidade dos Jovens. Vocês podem tentar me ouvir, porque o barulho lá fora está *[indefinível para a transcrição]* **[começa a ler o Soneto da aluna]**

Jovem é fazer o que gosta
 E dizer o que pensa
 Nós crescemos e ficamos jovens
 Jovem é ser diferente
 Jovem é sonhar em mudar o mundo
 Queremos saber que caminho seguir
 Ser jovem é festejar nossas vidas
 Jovem é acreditar em si mesmo
 Lutar pelos seus sonhos
 Lutar, mesmo sem ter forças
 Viver a vida como se não existisse amanhã
 Ter fé em momentos de fraqueza
 Se aventurar em momentos felizes.

[Professora finaliza a leitura para a turma e começa a falar]

"Lendo o texto, vamos chamar de texto, nós já vimos aqui alguns ajustes a serem feitos. Provavelmente vocês já perceberam que existem ajustes a serem feitos. Agora eu sento com ela e a gente vai ajustando esse texto. E assim eu vou caminhando por vocês, fazendo os ajustes.

[A professora chama a atenção de outro aluno pedindo para tomar água; barulho dentro e fora de sala. Professora auxilia a aluna do primeiro soneto pronto.]

[Depois de alguns minutos, a professora volta a falar]

"Cada um que for terminando, **[aluno]**, me chama que eu vou ajudar a fazer os ajustes." **[Um aluno pede uma caneta, a professora responde]** "Oi? Se eu tenho uma caneta para emprestar? Eu tenho, sim" *[o aluno se dirige à frente da sala, e a professora conversa baixinho com ele, tornando-se, com o barulho, indefinível para a transcrição].* **[Ela entrega a caneta, o aluno sai e a professora volta para a aluna do primeiro soneto]**

[Seguem-se momentos em que a professora fala apenas com a aluna, baixo, que com o barulho torna-se indefinível para a transcrição].

[Um aluno pede dica para o título, a professora responde]

"O título é seu" **[e volta sua atenção para a aluna em sua mesa. Mais uma aluna termina a atividade e a professora pede]** "Trás (aqui) para eu ver" **[a aluna leva o caderno até a mesa da professora e entrega para ela, ficando próxima a ela. Mais um aluno se encaminha para a frente da sala e a professora faz que se levanta]** "Pessoal" **[mas volta a atenção para a atividade da primeira aluna; a segunda aluna volta para seu lugar, o terceiro permanece na frente da sala. Para a primeira aluna]** "Os outros (versos) estão certos" **[volta a atenção para o aluno que está ali]** "Deixa eu ler o da **[aluna]**." **[Levanta-se]** "Pessoal, querem ouvir? A **[aluna]** me permitiu. "Quero ser jovem" é o título

Quero dizer o que penso
 Quero ter liberdade

Quero ser feliz
 Quero ser jovem
 Quero curtir a vida
 Quero fazer festa
 Quero ser amado
 Afinal, quero ser jovem
 Quero ser rebelde
 Quero lançar-me no mundo
 Mas quero ser jovem
 Quero viver sem pensar no amanhã
 Mas, para isso,
 Quero ser jovem

[A professora finaliza a leitura em meio ao barulho fora de sala, e dirige a fala a uma aluna]

"Sugestão da [aluna]." *[A aluna sugere, mas fica indefinível para a transcrição]* "A [aluna] quer dar uma sugestão, no final, na última estrofe" **[a professora ficou meio em dúvida quanto a sugestão da aluna, e devolveu o caderno para a dona]**

[A professora volta para a sua mesa, para reler o texto da primeira aluna, dialogando com ela baixinho. Sugere] "Leia a primeira estrofe inteira, como eu sugeri, só leia, não apaga." **[E volta-se para o aluno agora ao seu lado, dialogando com ele sobre o texto. O aluno volta ao seu lugar e a professora fala para a turma]** "Nós vamos chamar, nesse momento, de texto. Para nós conseguirmos chegar na produção do *soneto*, vamos chamar de texto" **[uma aluna pergunta se pode fazer um texto então, a professora responde]** "Não, você vai fazer o texto... Pode fazer texto *poético*, que a gente vai chegar no *soneto*. Eu quero o título, eu quero quatro estrofes, e essas quatro estrofes, são a primeira característica dos *sonetos*. Relembrando com vocês: quatro versos na primeira estrofe, quatro versos na segunda estrofe, e as duas últimas com três versos. Depois a gente vai falar, na próxima aula, das rimas. Hoje a gente está trabalhando o formato do *soneto*. O formato do soneto. A primeira característica dele."

[A professora vai até uma aluna para ler seu texto. A professora termina a leitura silenciosa e entrega o caderno para a aluna] "A primeira estrofe está ótima!"

[Uma aluna chama a professora, atrás da câmera, e pergunta] "Professora, o que é "alterna"?"

"Alterna? Onde você quer ir com essa palavra?"

"Alternar..."

[A professora completa] "É quando você... Quando você vai fazendo mudanças, você vai alternando. Por exemplo, vou dar um exemplo mais prático: Eu tenho dois jalecos, eu vou alternar, um dia eu venho com um de manga, outro dia eu venho com um sem manga"

"Moderno, alterno" **[sugere a aluna]**

"Áhn?" *[A aluna fala muito baixinho, ficando indefinível para a transcrição]*. **[A professora responde]**

"Não vai ter sentido, né. Porque a própria palavra muda de sentido para você. Se eu alterno eu estou fazendo algumas mudanças, alternando, né. Eu tenho duas opções ou três e eu vou alternar, então isso é alternar." *[A professora termina a explicação e vai para outra mesa, voltando a aparecer no vídeo. A professora vai andando pelas carteiras, tornando os diálogos indefiníveis para a transcrição]*

"Na quinta-feira, pessoal, na quinta-feira, nós vamos fazer os ajustes para que esse texto se torne um...? (*soneto*)" **[pergunta a classe, que não responde.]** *[Continua auxiliando os alunos, mas os diálogos são baixos, tornando-se indefiníveis para a transcrição]* "Pessoal, quem está terminando, anota o que nós colocamos aqui, o que é ser jovem para o 9º B, que nós vamos precisar disso aqui na quinta-feira, para nós fazermos os ajustes, até formar o nosso texto em *soneto*." **[chama um aluno que está sentado na carteira]** "Vem ler para nós, [aluno]. Pessoal, o [aluno] vai ler o texto dele. O primeiro texto dele, porque a gente ainda vai fazer os ajustes. O [aluno] vai ler" **[para o aluno]** "Lê alto."

"Jovem para sempre"

Jovem é ser tudo que os malvados temem

É viver intensamente uma forma de vida
 É ser feliz de todas as formas possíveis
 É viver os melhores momentos da vida.
 E o acaso, pode vir? Venha!

É amar no limite para ser amado da mesma forma

Ser jovem é estar... *[o barulho torna o áudio indefinível, perdendo o final das estrofes, inclusive a fala da professora para o aluno]*

[O aluno entrega o papel para a professora, que devolve para ele falando]

"[aluno], você vai pegar primeiro, fazer essas anotações, porque a gente vai ajustar esse texto. Mais alguém?" **[A professora vai até outra aluna que finalizou a atividade, que não permite a leitura de seu texto. Outras duas alunas vão mostrar a atividade à professora.]** *[Os diálogos seguintes são indefiníveis para a transcrição. Alunas conversam atrás da câmera.]*

[depois de mais ou menos três minutos, a professora volta a falar para a turma] "A [aluna] permitiu que eu leia o texto dela. "Na vida, ser jovem é"

Ser jovem é dizer o que pensa

ser jovem é confiar em si mesmo

ser jovem é ser moderno **[A professora pede atenção]**

Quero ser jovem de gênio indomado

Quero ser jovem feliz

Quero ser jovem que pensa no futuro

Quero ser jovem, e sou jovem criativa

Ser jovem é lutar mesmo sem forças

Ser jovem é curtir com os amigos

Ser jovem é *[o barulho torna o áudio indefinível em alguns trechos]*

Ser jovem é fazer experiências

[o barulho torna o áudio indefinível para transcrição nos dois últimos versos.] **[Fim da leitura, a professora entrega o caderno e volta a andar pela sala. Um aluno oferece o caderno para que a professora leia, a professora brinca]** "Diretamente do Japão para vocês." **[E lê o texto silenciosamente, ao finalizar, pergunta]** "Posso? O [aluno] disse que posso" **[e começa a leitura]**

"Ser jovem é..."

Ser jovem é ser dinâmico,

Correr atrás do que quer

E ser único,

Não se importar com o que vier

Ser jovem é ter liberdade

Ser feliz, alegre, esperto

Fazer festa, muita festa

Sem pensar no amanhã

Ser jovem é querer ser amado

É querer curtir a vida

Sem se importar

Ser jovem é pensar

Pensar o que quer, certo ou errado

Isso é ser jovem. **[Finaliza a leitura em voz alta e entrega o caderno falando]** "A primeira produção do [aluno]"

[A professora pega outro caderno e retoma os assuntos da aula]

"9º B, lembrando que a proposta de hoje é discutir o que é ser jovem e qual é o formato de um *soneto*. E aí, na quinta-feira a proposta é, a partir dessa ideia, fazer os reajustes" **[corrige-se]** "Os ajustes! E transformar o nosso texto em um verdadeiro soneto. Ok? Na quinta-feira" **[conversas atrás da câmera; movimentação na sala, a professora dá atenção a alguns alunos]**

"Pessoal, mais um minuto!" **[a professora chama a atenção de um aluno para poder ler o texto; fecha a porta da sala]** "Agora, é a [aluna] "O que é ser jovem, quero ser jovem"

Ser jovem é olhar a vida
 De frente e bem nos olhos
 Saudando cada novo dia
 Como um presente de Deus
 O sorriso, a esperança,
 A alegria de cada jovem
 Acreditar um pouco
 Na imortalidade em vida.
 Querer a festa, o jogo,
 Brincadeira, tudo que é possível
 Isso é ser jovem
 Viver a vida é saber o que fazer
 E a vida é um momento único,
 Temos que aproveitar enquanto vivemos

[os alunos batem palmas para o texto da aluna, causando alguns momentos de barulho próximo a câmera]

"Mas que palmas foram essas?" **[Pergunta a professora e os alunos voltam a bater palmas; chama a atenção para uma palavra de baixo calão dita em sala de aula. Depois de um tempo volta a abrir a porta e avisa]** "Lembrem-se, a diretora esteve aqui, e eu estava aqui, e ela disse sobre regras para ir ao banheiro, sobre a questão da água, que cada um trouxesse a sua garrafinha, porque não é bom ficar saindo de sala. Falou sobre a caixinha, que eu já vou recolher um celular e colocar na caixinha" **[comenta, olhando para um aluno que mexia no celular em sala de aula]** "Falou sobre celular, essa caixinha é que se o aluno estivesse com o celular fora da sua bolsa e utilizando na aula eu colocaria na caixinha e só vai pegar no final ou o pai que tem que vir pegar. Foi dito isso. Então, regras são regras, foram feitas para serem cumpridas, para honrar o andamento desse estabelecimento de ensino. E quantas vezes vocês me pediram hoje para irem tomar água? Levanta a mão quem pediu para tomar água? Eu estou morrendo de sede! E eu não vou, tenho que ser o primeiro exemplo, né? O primeiro exemplo de roupa adequada, o primeiro exemplo em cumprir as regras. A gente só tem direitos, quando cumprimos deveres. Olha sugestão da minha mais querida amiga. Com este calor ela disse, que eu tenho que vir para a escola com uma roupa que só deixe os olhos de fora. Porquê?" **[A aluna responde]**

"Para se proteger dos raios do sol"

"Porque ela disse que quer me matar de tanto calor!" **[Brinca a professora. Outros alunos entram na brincadeira. Conversas altas, pela sala.]**

"Nós vamos colocar lá fora, socializar? Vamos! Na quinta-feira nós vamos fazer os reajustes que têm que ser feitos, e daí a produção final. Hoje nós só trabalhamos com uma questão, que é o formato do *soneto*" **[volta a ler textos dos alunos]**

"Pessoal, nós já estamos finalizando, faltam apenas 10 minutos. Nós vamos organizar as carteiras, jogar fora o lixo. Ser jovem também é cuidar do material público. Então na quinta-feira a gente faz os ajustes da produção final dos nossos *sonetos*. Quinta e sexta."

[Fim de vídeo.]
 Transcrição por Iris Medeiros da Fonseca

LEGENDA:

[Texto em negrito dentro de colchetes: Ações da professora e dos alunos]

[Texto em itálico, sem negrito, minhas notas de transcrição, pois foi preciso fazer algumas notas.]
 (Parênteses, adição de palavras para garantir maior sentido ao texto da transcrição)

Transcrição de uma aula de dois períodos do dia 16 de outubro de 2014

Vídeo 03 – 0,34 segundos

[Vídeo começa no meio de uma oração Pai Nosso, que a professora faz em conjunto com os alunos]

"Santificado seja o Vosso Nome, Venha a nós o Vosso reino, seja feita a Vossa vontade, assim na Terra como no Céu. O pão nosso de cada dia dai-nos hoje, perdoai as nossas ofensas assim como nós perdoamos a quem nos tem ofendido. E não nos deixei cair em tentação, mas livrai-nos do mal. Amém"

[Professora]

"E nós oramos em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo, Amém."

Vídeo 04 – 29 min 44 segs.

[Professora]

"Bom dia pessoal, bom, nós vamos começar. Hoje nós vamos trabalhar com os *Sonetos*. Primeiro, eu quero mostrar para vocês, eu quero ler, antes, eu quero ler um soneto para vocês. Lembrando, como vocês já viram anteriormente, como vocês já viram anteriormente, o formato do *soneto*, né [aluno]. Vocês já viram que ele é formado (por uma) estrutura: 2 quartetos e 2 tercetos, ou seja, se eu fosse desenhar um *soneto*, fazer um desenho representando o *soneto*" [chama a atenção de uma aluna] "(Eu) desenharia dessa forma: um verso, dois versos, três versos, quatro versos, depois mais um..." [A professora percebeu que estava adiantando a explicação, indo para a segunda estrofe, então volta para a explicação da primeira estrofe] "Formando a primeira estrofe, ou seja, formando o primeiro quarteto. Depois um verso, dois, três, quatro, formando [aluna] o segundo quarteto. Depois mais dois tercetos, ou seja, duas estrofes de três versos.

Nós chamamos cada linha, vamos usar dessa forma, do poema ou do *soneto*, que não deixa de ser um poema, nós chamamos de verso, um conjunto de versos é o que forma as estrofes, então se eu tivesse que desenhar um *soneto*, eu desenharia dessa forma.

Vamos falar um pouquinho também, da questão das rimas. As rimas elas vão ter uma formação específica no *soneto*, que elas podem ser formadas assim: A-B-B-A. O que significa esse A-B-B-A? Significa que aqui eu tenho uma rima que vai combinar com essa rima. Então, aqui eu tenho a rima A rimando com A e assim, B com B, no soneto. Essa é a formação da rima. Por exemplo, quando eu leio para vocês o Soneto da Fidelidade (Vinícius de Moraes) que vocês já conhecem, que vocês vão ver no vídeo, porque é um soneto muito trabalhado, eu leio dessa forma:

"De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento."

"O que eu percebi aqui? Eu percebi que "*atento*" depois eu tenho "*tanto*", depois eu tenho "*encanto*", e eu tenho "*pensamento*". Então vejam as terminações: *atento-pensamento*, *tanto-encanto* - perceberam a sonoridade das palavras? *Tanto-encanto*, a mesma sonoridade, a mesma terminação. *Atento-pensamento*, a mesma sonoridade, então por isso nós colocamos esse esquema A-B-B-A, por isso esse esquema, é o esquema de rimas. Lendo a segunda estrofe para vocês:

"Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento. "

"Forma o mesmo esquema aqui, quando eu digo: *momento-contentamento*, lá no último verso, quando eu digo *canto-pranto*. Conseguiram entender a sonoridade das palavras? Essa é a característica do *soneto*, eu estou falando um pouquinho para vocês de rimas, falei da estrutura e de rimas. Queria colocar para vocês, logicamente alguém lendo mais bonito que eu, aqui, com uma imagem para ilustrar um pouquinho, esse *Soneto de Fidelidade*, para vocês." [Vídeo apenas com música, imagens e o soneto de Vinícius de Moraes, sem voz alguma. Final de vídeo, a professora volta a falar]

"Ok, Vinícius de Moraes. Eu quero fazer uma correção por que eu falei que alguém ia ler mais bonito que... fazer a leitura mais bonita que a minha, mas na verdade era para nós lermos. Então eu

volto, leio para vocês e quando eu voltar nessa leitura para vocês, eu queria que vocês prestassem atenção nesse esquema de rimas, aqui: o A rimando com o A, o B rimando com o B. Eu gostaria que vocês ficassem bem atentos nesse esquema, porque depois vocês vão produzir o *soneto* de vocês, em cima do nosso tema - qual é o nosso tema, mesmo, que a gente já havia trabalhado?"

"Jovens" [alguns alunos respondem]

[A professora continua]

"O que é ser jovem, a juventude. Nós falávamos na aula passada, o que é ser jovem para o 9º?" [Pergunta aos alunos]

"B" [respondem]

"O que é ser jovem. Vocês conseguem se lembrar de algumas características que vocês colocaram no quadro do que é ser jovem? Quem lembra de alguma característica?" [A câmera se mexe, tirando o foco da professora e voltando-se para os alunos do fundo, que estão falando algumas das características faladas na aula anterior]

"Fazer o que gosta" [aluna]

"Curtir a vida!" [Aluna]

"Ter liberdade" [aluna]

"Falar o que pensa" [aluna]

"Ser sincero" [aluno]

"Amar e ser amado" [aluna]

"Amar as pessoas" [aluna]

"Ser rebelde" [diz uma aluna]

"Ser rebelde! Existem jovens rebeldes por aí, né?" [Afirma a professora]

"Pensar no futuro" [aluna]

"Pensar no futuro! Boa! Mais alguém se lembra de alguma característica?"

"Tecnológico" [aluna]

"Falar o que pensa" [aluna]

[Professora]

"Falar o que pensa... Nós vamos aproveitar a oportunidade, o [aluno] não estava na aula passada, não é, [aluno]? E o que é ser jovem para você, [aluno]?" [O aluno fala com alguns outros amigos] "Eu não entendi!" [diz a professora. O aluno fala de novo e a resposta é explanada pela professora] "Todas as coisas? Fazer todas as coisas, é ser jovem para você? Você concorda..." [o aluno fala alguma coisa junto com a professora] "Eu não ouvi!" [Ela diz]

"Ser independente" [O aluno fala mais alto]

[A professora fala]

"Ser independente, né? Conquistar sua independência."

"Ah, eu acho que não..." [diz uma aluna]

"A [aluna] contestou. Qual foi a sua contestação, aí?" [Pergunta a professora]

[A aluna responde]

"É... porque ser jovem não tem como ser totalmente independente. Porque você só vai ser independente quando você tiver sua casa própria, seu próprio carro, e não depender dos seus pais para pagar suas contas."

"Muito bem, nós conquistamos..." [Elogia a professora. Os alunos batem palmas] "E nós conquistamos essa proeza, através do conhecimento, através da educação, através dos nossos estudos, através do nosso crescimento pessoal e intelectual. Conquistando aí os nossos direitos, mas para isso cumprindo os nossos?" [A professora pergunta aos alunos]

"Deveres!" [Respondem os alunos]

[Professora]

"Deveres. Alguém aí mais quer exemplificar ou falar uma característica para a gente do que é ser jovem para vocês? Relembrando aí a aula passada?"

[Aluna]

"Ser tecnológico"

[Professora]

"O jovem está sempre conectado, o jovem está nas redes sociais. O celular quase faz parte do corpo do jovem, não é?"

"É verdade!" **[Responde uma aluna]**

"Então o jovem é tecnológico. Mais alguma coisa?" **[Pergunta a professora; alguns alunos falam em conversa paralela, a professora explica uma resposta]** "Viver sem pensar no amanhã? Ou seja, viver o hoje intensamente, é isso? Viver o hoje intensamente. **[Aluna]**, fala para a gente, o que é ser jovem para você?" **[Silêncio. A menina começa a rir]** "Não lembra? Alguém mais?"

[A menina responde baixinho]

"Ser amado"

[A professora retoma]

"O jovem sempre fala, né, dessa questão de ser amado, pelo menos vocês já falaram na aula passada e vocês estão falando agora. É aquela situação, que muitas vezes, nós adultos, nós dizemos assim: "Ai, eles estão na *aborrecência*, o jovem é rebelde, o jovem faz muita coisa errada, o jovem não tem nada na cabeça"... Eu contexto! Eu contexto! Eu acho o jovem criativo, eu acho que o jovem não é *aborrecente*, não aborrece ninguém, pelo contrário, eles nos trazem... Vocês nos trazem muito conhecimento." **[Chama a atenção de uma aluna]** "Vocês nos trazem muita alegria. Eu já disse na aula passada e vou repetir, que eu tenho um prazer muito grande em estar com os jovens, eu aprendo muito com vocês, isso me faz me sentir mais jovem. É um prazer. E eu não acho que vocês não tenham nada na cabeça, eu acho que vocês têm muito na cabeça e que nós (adultos) temos que dar oportunidade para vocês criarem. Foi falado na aula passada também, que o jovem é criativo, e eu concordo: o jovem é criativo e precisa de oportunidades para criar, para colocar a sua criatividade em prática. O jovem dança, o jovem canta, o jovem é tecnológico, como é que eu posso dizer que o jovem não tem nada na cabeça?"

"Ah, mas alguns jovens vão ter problema no futuro ..." **[uma aluna lança uma contestação, que por motivos de pessoas arrastando cadeiras e voz baixa, torna-se indefinível para a transcrição]**

"Também" **[a professora concorda]** "Muitos jovens, muitas vezes se desviam por falta de orientação, por falta de oportunidade, por falta de uma estruturação familiar, e aí é que entra o nosso papel, enquanto educador, enquanto adulto de estar orientado o jovem e mostrando o caminho certo. Agora eu vou voltar com vocês lá no soneto e a gente... Eu vou ler para vocês e quero que vocês estejam observando esse esquema de rimas, porque depois a gente vai fazer a nossa produção, o nosso soneto em cima do tema o que é ser jovem, ou juventude, né, a juventude de hoje. Vocês podem ouvir agora, prestando atenção nas rimas por favor." **[A professora dá andamento ao vídeo novamente e começa a leitura]**

"(Soneto da Fidelidade, Vinícius de Moraes)

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento.

E assim, quando mais tarde me procure
 Quem sabe a morte, angústia de quem vive
 Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):
 Que não seja imortal, posto que é chama
 Mas que seja infinito enquanto dure." **[A professora finaliza a leitura e volta a explicar]**

"E esse é um *soneto* de Vinícius de Moraes. Belíssimo, né? Muito bonito..."

"Gostei do nome" **[diz um aluno]**

"Eu também" **[concorda a professora]** "A música dá uma... A música dá para a gente..." **[se interrompe]** "Esse é o Vinícius de Moraes, apresentando aí para vocês. O nosso querido Vinícius de Moraes, já não (está) mais entre nós. E, para vocês agora, esse é o *Soneto do Amor Total*, declamado que eu gostaria que vocês ouvissem. *Soneto do Amor Total*"

"Amo-te tanto, meu amor... não cante
 O humano coração com mais verdade...
 Amo-te como amigo e como amante
 Numa sempre diversa realidade.

Amo-te afim, de um calmo amor prestante
 E te amo além, presente na saudade
 Amo-te, enfim, como grande liberdade
 Dentro da eternidade e a cada instante.

Amo-te como um bicho, simplesmente
 De um amor sem mistério e sem virtude
 Com um desejo maciço e permanente

E de te amar assim, muito e amiúde
 É que um dia em teu corpo, de repente
 Hei de morrer de amar mais do que pude.

Sem você, meu amor, eu não sou ninguém" **[Nota de Transcrição: o vídeo era musicado, e termina com essa frase, que não integra o soneto original]**

[O vídeo termina, a professora volta a falar]

"Então vocês tiveram aí dois sonetos para vocês apreciarem, o *Soneto da Fidelidade* e agora esse próximo que vocês ouviram, e eu queria que vocês falassem que característica que vocês perceberam, que vocês perceberam no soneto. Como ele é composto, lembrando que eu já comentei com vocês, como vocês caracterizariam o *soneto*. O que é soneto para vocês, pelo o que vocês ouviram e pelo que eu comentei com vocês. **[Pausa]** O que vocês entenderam sobre o que eu tenho que fazer para escrever um *soneto*."

[Uma aluna começa a falar]

"Professora, eu percebi que havia uma (rima) A-A, nas duas... A-A, as últimas quatro letras eram do mesmo jeito..."

[Professora]

"Têm a mesma terminação..."

[Aluna]

"E o B também."

[Professora]

"Atento-pensamento. E a B também, tem a mesma sonoridade. Vamos chamar de som, sonoridade. Atento-pensamento, tanto-encanto. E eu poderia continuar **[a professora se aproxima do livro aberto em cima de sua mesa]**: momento-contentamento, canto-pranto. Depois a gente vai

falar do terceto, primeiro vamos falar do quarteto. Alguém mais percebeu alguma coisa importante aí no soneto, na construção do soneto? Fora a beleza que ele tem, porque é um texto belíssimo, de uma tipologia textual muito bela, mas fora essa beleza que todo mundo provavelmente percebeu, qual outra característica que tem o soneto?" **[Depois de alguns segundos sem resposta a professora chama um dos alunos para responder]** "[Aluno]?" **[mais alguns segundos de silêncio]** "O que você percebeu?"

[Aluno responde]

"Eu percebi que o soneto é uma... uma espécie de um poema com... que retrata o que o autor está sentindo no momento e é composto por palavras não muito usadas "informalmente" e tem em suas terminações palavras que são um pouco difíceis de pronunciar e tem a mesma terminação, o mesmo som."

[Professora]

"A mesma sonoridade. Nós vamos chamar essa... Esse "autor (que) retrata o que ele está sentindo" vamos chamar de *Eu-lírico*. No poema nós chamamos de eu-lírico. Quem é o eu-lírico?" **[Começa um exemplo]** "O eu-lírico quando a [aluna] vai escrever, não é a [mesma aluna], mas é um eu-lírico. É como se ela fosse uma personagem, se fosse uma história, um conto, uma narração, ela seria uma personagem e no... No poema é o eu-lírico. É aquela pessoa colocando o seu sentimento, mas não é a [aluna], não é o Vinicius de Moraes, mas é o eu-lírico. Ele é o autor, mas naquele momento, teve um eu-lírico, um "eu", colocando seus sentimentos, colocando a sua... A sua crítica, colocando as suas ideias, colocando as suas emoções, naquele texto, esse é o eu-lírico. Então não é o autor, o autor é quem produz, o autor é o dono daquele texto, mas o eu-lírico é aquele que coloca os seus sentimentos naquele texto. Certo [aluno]? Esse é o eu-lírico. Então nós aprendemos aqui, que o poema é formado por dois quartetos e dois tercetos, falamos das rimas e falamos do eu-lírico e vocês tiveram aí dois poemas para vocês tomarem como modelo... Como modelo? Eu não vou chamar de modelo, mas para vocês se inspirarem porque para você escrever um poema, para vocês escrever um texto" **[sons de fogos de artifício quando a professora terminava a frase, fez com que ela mudasse de assunto rapidamente]** "Para vocês..." **[aponta em direção ao som]** "Isso não é para nós, hein!" **[E volta ao assunto da aula]**

"Para vocês escreverem um texto com esse formato, um texto com essas características, você tem que ter inspiração. Inspiração. E conhecer e saber sobre o tema que você vai produzir o seu texto. E no caso, como nós vamos trabalhar com o tema juventude, o que é ser jovem, isso está dentro de vocês. Ser jovem, está dentro de vocês. O que é ser jovem para o 9º B, o que é ser jovem para vocês, é algo que está dentro de vocês, é característica que é própria de vocês, porque vocês estão falando de algo que vocês estão vivenciando, vocês estão vivenciando a juventude, vocês estão observando as características da juventude de hoje, vocês estão convivendo com os jovens e vocês então, sabem muito bem, o que é ser jovem. E também imaginam, eu acredito, o que o jovem tem de fazer, assim eu imagino, porque a [aluna] bem colocou quando ela falou sobre a conquista da independência, então vocês sabem qual é o caminho. Vocês já sabem qual é o caminho. Então precisa, simplesmente, direcionar esse caminho. E quem ajuda vocês a direcionar esse caminho? É o diretor quando vem corrigir, é o professor quando vem ministrar aula para vocês, quando vem trabalhar um tema, discutir, como a gente vem discutindo sobre desigualdade social, quando vocês já fizeram um levantamento, pelos problemas vivenciados pelo mundo, pela nossa cidade, pelo nosso País, quando nós trabalhamos desigualdade social. Quando nós falamos da questão ambiental, vocês já conhecem todos os problemas. A questão da água no mundo, a questão da água no nosso Município, na nossa Cidade, no nosso Estado, no nosso País. Então vocês conhecem os problemas. Os problemas políticos, porque sempre vocês estão mencionando alguma questão de corrupção, alguma questão política, vocês estão sempre mencionando. Então o jovem conhece, vocês conhecem os problemas, o que precisa então é direcionar para que vocês possam caminhar no sentido de exercer a sua cidadania. O que significa isso? Conquistar os seus direitos e cumprir com seus deveres. A gente só exerce a cidadania quando a gente conquista os direitos e também cumpre os deveres. Quando a gente tem responsabilidade, e vocês têm. Quando a gente tem compromisso, e vocês têm compromisso. Precisa direção, precisa o adulto estar aqui. Eu, enquanto adulta, estou aqui para ir direcionando. Mas, ao mesmo tempo, eu não posso enquadrar vocês naquilo que eu quero, eu preciso mostrar o caminho para vocês, eu preciso mostrar vários caminhos, várias possibilidades boas, de crescimento pessoal, de aprendizagem, de conhecimento. Mas quem escolhe? Sou eu que escolho o seu caminho [aluno]? Sou eu quem digo "Você tem que seguir esse caminho"? Sou eu quem digo?"

[Aluno]

"Não, senhora"

[professora]

"Eu mostro as possibilidades, mas quem escolhe?"

[Aluno]

"A gente..."

[Professora]

"Vocês escolhem, com responsabilidade. Sou eu quem escolho a profissão, "Aqui, olha, todo mundo aqui está estudando para ser professor" Sou eu quem escolho?"

[Aluna]

"Não..."

[Professora]

"Eu mostro as possibilidades e você vai escolher, de acordo com a sua vocação, com a sua característica. De acordo com a sua família, de acordo com o seu querer, com o seu desejo, com aquilo que você gosta... Eu mostro o caminho. Então, cada um (de vocês) têm seus sonhos, cada um têm os seus desejos, cada um tem as suas características, a sua personalidade e vocês escolhem. Eu estou aqui para abrir um leque de possibilidades para vocês escolherem. Quando eu falei de meio ambiente, quando nós lemos o texto "Muribeca", do lixão, que aquela pessoa morava no lixão e ela não queria mudar porque ali ela tinha tudo. Vocês estão lembrados desse texto?"

[Uma aluna pergunta à professora]

"Não foram dois?"

[Professora]

"Quando eu trabalhei com vocês... **[olha para a aluna que perguntou.]** Fizemos. **[Volta à sua explicação]** Quando eu trabalhei com vocês o texto "O Bicho" *[Nota de transcrição: de Manuel Bandeira]*, estão lembrados desse texto? Do Bicho... Quando eu falei para vocês de questões ambientais, falei para vocês de questões de desigualdade social, quando eu falei de pobreza, quando eu mostrei para vocês a imagem da favela e também do prédio de luxo, e discutimos a questão desigualdade social, eu não disse o que cada um tinha que fazer, eu disse "Olha, **[aluna]**, você tem que fazer dessa forma"? Eu não disse para a **[aluna]**, "Você vai ter que economizar água lá na sua casa, você vai ter que separar o lixo, fazer a reciclagem do lixo". Não foi dessa forma que eu disse, eu disse o que era melhor, o que era possível ser feito, o que nós poderíamos fazer, mas eu não disse o que cada um teria que fazer, teria que cumprir. E aí eu deixo livre para vocês escolherem, várias possibilidades para vocês escolherem. Então é dessa forma: a gente mostra o caminho, assim como os pais, o diretor, as autoridades que passam pela vida de vocês, indicando caminhos, dando possibilidades melhores, dando alternativas melhores. Ninguém aqui dá para vocês como alternativa, sair daqui e ir encher a cara, tomar bebida alcoólica. Algum professor deu essa alternativa?"

[Algum/a aluno/a indicam que não, estalando a língua dentro da boca. Professora continua falando]

"Ninguém deu como alternativa para vocês, irem lá para fora e aprenderem a fumar, a ter um vício, um vício ruim que vai destruir o seu organismo. Ninguém deu essa possibilidade para vocês, ninguém dá como possibilidade para vocês, como alunos da escola, matar aula. As possibilidades e as alternativas dadas aqui, pelos professores, são alternativas boas, para a partir delas você trilhar um caminho que te faça conquistar o que a **[aluna]** falou para nós. **[Chama a aluna pelo nome errado que a corrige]**. Perdão! A **[outra aluna]** aqui e a **[aluna]** lá... O que a **[aluna]** nos colocou: Como conquistar a minha independência. Quando o **[aluno]** disse que ser jovem é "conquistar a independência, ser independente", a **[aluna]** contestou, e ela contestou porquê? Porque ela disse que nós precisamos trilhar um caminho para conquistar a nossa independência. A gente... Independência, você tem que ir construindo ao longo da sua juventude. Ok? Certo? **[A professora pega o controle da televisão na mão, enquanto fala]**. Eu gostaria de mostrar para vocês mais um vídeo, para nós fecharmos aqui."

[Começa um vídeo com a mesma melodia do *Soneto do Amor Total*, com outras imagens. Ela justifica] "O mesmo (Soneto)" **[e vira-se para o quadro branco para escrever o *Soneto da Fidelidade*, após terminar o título pergunta baixinho para uma aluna próxima]**

"Que dia é hoje? 13?"

[A aluna responde]

"16"

[A professora acena]

"16" **[e coloca a data no quadro, 16 de outubro de 2014. E volta a escrever o soneto no quadro. O vídeo termina quando ela finaliza o primeiro verso, e a professora volta a falar para a turma]** "Olha aí, agora eu vou colocar para vocês aqui o *Soneto da Fidelidade*, certo? Nós vamos tomar nota dele, para que possamos fazer o esquema de rimas e observar a estrutura e depois a gente vai para a nossa produção. Eu gostaria que vocês pegassem o caderno e comigo vocês fossem tomando nota desse belo... Belo *Soneto da Fidelidade* do Vinícius de Moraes, e a partir disso a gente vai fazer a nossa produção, porque agora vocês já têm conhecimento sobre a estrutura do *soneto* e como ele é feito." **[Vira-se para o quadro, mas logo volta-se para a aluna que cuidou da câmera]** "Acho que guardamos (a câmera), vocês vão copiar..."

[FIM DE VÍDEO]

Vídeo 5 – 0,12 segs.

[A professora continua escrevendo o *Soneto da Fidelidade* no quadro, enquanto fala com os alunos]

"Deixa, [aluna]"

[Aluna]

"Não vai. Está gravando, mas não dá pausa."

[FIM DE VÍDEO]

Vídeo 06 – 28 min. 05 segs.

[A professora finalizou a escrita do *Soneto da Fidelidade* no quadro. O vídeo começa na metade de uma sentença, onde a professora está explicando]

"A gente pode observar bem o esquema, então. Observamos a estrutura: quatro versos, quatro versos, três versos e...?" **[Pergunta aos alunos]**

[Alunos respondem]

"Três versos."

[Professora]

"Três versos! Essa é a estrutura, aquele desenho que eu coloquei para vocês. Também podemos observar aqui as rimas. "De tudo, ao meu amor serei atento" Atento vai rimar com?"

[Pergunta aos alunos]

[Alguns alunos respondem]

"Pensamento"

[Professora repete a pergunta]

"Atento vai rimar com?"

[Mais alunos respondem dessa vez]

"Pensamento."

[Professora fala]

"Pensamento. "Antes, e com tal zelo, e *tanto*" que vai rimar com?"

[Alunos respondem]

"Encanto"

[Professora continua a explicação]

"Então, olha cá. Rima A com rima A, rima B com rima B. Me ajudando aqui, por favor. "Quero vivê-lo em cada vão *momento*" que vai rimar com?"

[Alguns alunos]

"Contentamento."

[Professora]

"Com?"

[Alunos, mais alto]

"Contentamento!"

[Professora]

"Contentamento! Então eu tenho A e A, "E em seu louvor hei de espalhar meu canto" que vai rimar com?"

[Alunos respondem]

"Pranto."

[Professora]

"Que vai rimar com?"

[Alunos, mais alto]

"Pranto!"

[Professora]

"Pranto! *Canto e pranto*. Observamos então, a sonoridade. Sonoridade. *Atento, pensamento, tanto e encanto. Momento, contentamento, canto e pranto*, nós temos aí as terminações com essa mesma sonoridade, A e A, B e B. Esse é o esquema. Agora, a gente vem para o terceto. Como seriam as rimas do terceto? Vocês observaram alguma coisa aqui? Vou ler para vocês:

"E assim, quando mais tarde me procure

Quem sabe a morte, angústia de quem vive

Quem sabe a solidão, fim de quem ama..." Vou continuar (a leitura)" **[a professora anuncia]** "Eu possa me dizer do amor (que tive):" Encontraram alguma rima?" **[Questiona]**

[Uma aluna responde]

"Tive e vive?"

[Professora]

"Tive e vive! Muito bem!" **[Volta à leitura do Soneto]**

"Que não seja imortal, posto que é chama... Chama?" **[Pergunta aos alunos]**

"Ama" **[alunos respondem]**

"Mas que seja infinito enquanto dure... Dure?" **[Espera a resposta, alunos respondem, professora diz]** "Não ouvi"

"Procure!" **[Alunos respondem mais alto]**

[Professora]

"Procure! Então vocês perceberam que as rimas do terceto, nós precisamos dos dois tercetos aqui para que a gente possa formar essas rimas. E eu continuo, C, D, E, e continuo D, E, C. Agora não cabe, não é? Que legal, não temos giz" **[o quadro branco utilizado, foi colocado sobre a metade de um grande quadro verde. Apesar da constatação a professora escreve no cantinho do quadro branco]** "D, C e E. *Procure...* Opa, tem alguma coisa errada aqui." **[Professora volta ao livro]** "D, E, C..., D, E e C, perdão. Então, nós temos aqui, *procure*, com a rima C? Não ouvi!" **[Pede mais enfaticamente, quando os alunos não respondem]**

"Dure!" [Eles respondem]

"Dure! *Vive* que é a rima D com a rima?"

"Tive" [os alunos respondem, a professora não ouve e se confunde]

"Procure?" [E acaba confundindo os alunos]

"Tive" [os alunos respondem]

"Tive... Não! Tem alguma coisa errada. É..."

"Ela que se confundiu!" [Comenta uma aluna, baixinho]

[Professora]

"É C, D, e E. C, D e E e depois, D, E, C. Está certo, não é? O meu espaço ficou pequeno aqui. E eu tenho a rima *ama* com *chama*. Está certo? É que aqui eu não consegui apagar, porque o quadro está com problema, mas, assim, vou colocar assim, para vocês aqui embaixo D, E e C. Confirmem, por favor, confirmem, por favor, se deu certo as rimas naquele esquema que eu coloquei. D está rimando com..." [Começa de novo] "C está rimando com C?"

"Está" [uma aluna responde baixinho]

"Sim?" [Insiste a professora] "É, D está rimando com D?"

"Está" [a mesma aluna responde]

"O segundo terceto? Sim ou não?" [Pergunta a professora]

"Sim" [uma aluna diz "não", ao mesmo tempo que os outros dizem "sim". A professora continua]

"E... O que eu não falei?"

"E" [indica uma aluna]

"E... E está rimando com E?"

"Está" [respondem os alunos]

[Professora]

"Então está certo. É que aqui não coube, o meu espaço não foi suficiente, mas eu coloquei aqui para vocês. Então esse é o esquema que vocês tem utilizar na produção de vocês. Agora eu gostaria de colher, eu vou deixar aqui no quadro, nós vamos utilizar esse espaço, palavras, pares de palavras que tivessem essa mesma sonoridade, mas relacionadas à juventude ao que é ser jovem. Vocês não podem mais me falar nenhuma expressão. Vocês vão ter que me falar palavras, resumindo a juventude. Cada um vai pensar em uma palavra. Cada um de vocês vai me falar uma única palavra, e essa palavra você pensa assim: "Nossa, tem tudo a ver com juventude". O [aluno] vai pensar em uma palavra, quando ele disser a palavra dele, vocês já estarão pensando em uma palavra que tenha a mesma sonoridade que a palavra que o [aluno] me disse, a mesma terminação. Como, no caso, nós temos aqui *tanto*, *encanto*, têm a mesma sonoridade. Então, vocês já vão estar pensando para dizer a próxima palavra. Aí nós vamos dizer uma outra diferente e procurar a sonoridade para ela, mas nós temos que relacionar essas palavras com Juventude, certo? Nós estamos falando de jovens, o que é ser jovem. Quem pode começar? [Aluno]?"

[O aluno sugere uma palavra]

"Liberdade"

[A professora aceita]

"Liberdade! Pensa... Pensem em uma palavra que tenha essa..."

[Uma aluna fala "felicidade" enquanto a professora ainda está falando, atrapalhando o entendimento da professora]

"Ahn?" **[a menina fala mais uma vez, nitidamente, mas a professora ainda não consegue entender e aponta, pedindo à menina que fale mais uma vez]**

"Felicidade!" **[Diz a aluna]**

"Felicidade! Achamos um par para ela." **[Enquanto a professora finaliza de escrever "felicidade", um aluno sugere a próxima palavra]**

"Fidelidade..."

[A professora vira para a turma]

"Agora, nós vamos mudar a sonoridade aí, uma nova palavra que representa a juventude. E que não tenha a terminação "dade", aqui, essa sonoridade..."

"Que não tenha?" **[Uma aluna pergunta, confusa]**

"Que não tenha! Agora é uma nova palavra, representando, eu tenho que sempre focar em jovem, juventude, minha juventude. Vai lá **[aluna]!**" **[A professora pede a ajuda de uma aluna]**

"Ai, professora!" **[A aluna responde sem dar uma palavra. Um colega fala logo depois dela, em tom muito baixo]**

"Identidade, professora?" **[A professora ouve e responde]**

"Não! Esquece esse som agora. Vamos para uma nova palavra."

"Preguiça" **[um aluno sugere, a professora não ouve]**

"O que é ser jovem, o que é juventude, uma palavra que defina o jovem?"

"Alegre?" **[Sugere uma aluna]**

"Alegre! Mas nós já colocamos felicidade, não é? Aí vai bater na mesma, no mesmo..."

"Rebelde..." **[uma aluna sugere]**

[A professora aceita]

"Rebelde! Agora eu quero uma palavra que tenha essa terminação, essa sonoridade. Vamos estar buscando palavras que tenham a sonoridade, a mesma, que eu possa utilizar nas minhas rimas depois. Rebelde? Uma outra palavra? Uma outra palavra? Rebelde rimaria com que outra palavra e que tenha tudo a ver com a juventude? [a professora espera uma resposta] Não surgiu? Então nós vamos tirar rebelde e vamos trocar por outra palavra, se nós não encontramos. Vamos encontrar uma outra, então."

"Amizade?" **[Uma aluna sugere]**

"Amizade? **[Espera alguns segundos]** E o que teria a mesma sonoridade aqui, mas que represente a juventude..."

"Autenticidade" **[sugere um aluno, bastante seguro]**

"Autenticidade. Só que até agora, nós ficamos no mesmo... na mesma sonoridade. Vamos mudar a palavra, vamos mudar o som. **[Espera alguns segundos]**. Se eu quisesse mudar radicalmente eu falaria de valor e amor, eu falaria de sorrir e partir. Olha como mudamos a sonoridade... Então o que é a juventude para vocês?"

[Uma aluna fala em tom muito baixo]

"Lutar"

"Ser jovem, é lutar... E o que eu poderia colocar, uma outra palavra que tivesse essa..."

"Amar!" **[um aluno a interrompe]**

"Amar! Eu falaria amar. Alguém falou ser jovem é viver. Viver e?"

"Crescer"

[Professora]

"Viver e crescer. Mais, está surgindo, está fluindo. Mais? Ser jovem é? Sonhar! Ser jovem é sonhar, é ser sonhador. Ser jovem é sonhar, mas também é..."

"Se apaixonar!" **[sugere uma aluna]**

"Se apaixonar!" **[A professora escreve no quadro]**

"Sentar e descansar, professora!" **[Sugere um aluno]**

[Essa prática agita um pouco os alunos que começam a falar ao mesmo tempo e em tons diferentes, ficando um pouco confuso para a transcrição]

"Sentar e descansar!" **[Sugere de novo]**

[A professora sorri com a sugestão]

"Sentar e descansar... O que mais? Mais algumas... Nem vou colocar todas ali, porque na verdade o que eu estou trabalhando com vocês é trazer à tona, sonoridades, rimas, para que vocês compreendam como que essa sonoridade, como eu vou encaixar isso depois no meu soneto, para eu produzir o meu soneto. O que é essa sonoridade? Liberdade-felicidade, amizade-autenticidade, lutar-amar, viver-crescer, sonhar-apaixonar; assim como a gente volta para o soneto do Vinícius **[cita mais uma vez as rimas A-B-B-A da primeira e segunda estrofes]**, eu só estou trabalhando com vocês esse entendimento de rimas, de sonoridade. Mais alguma palavra vem à mente aqui? O que é ser jovem? **[cita as palavras sugeridas pelos alunos]** O que mais é ser jovem para vocês?" **[enquanto a professora explicava um aluno falou em tom alto: "Ser independente", mas a professora não parou para prestar atenção e continuou explicando as rimas]**

"Acreditar" **[sugere uma aluna]**

"É acreditar, que eu poderia utilizar aqui também. Acreditar. Se eu não quero utilizar por exemplo, sonhar ou apaixonar, eu posso usar acreditar. O que mais, gente? Ser jovem é? Ser jovem é?" **[Alguém aparece na porta, interrompendo a aula por um instante, por trás da câmera, uma aluna tenta jogar algo para a pessoa na porta. A professora repreende.]**
"[Aluna], leva [aluna], não joga para ele, leva." [Um colega provoca]

"Mas é muito amor, pega até a camiseta do menino." **[A confusão acaba rápido, a professora continua a explicação.]**

"Vocês conseguiram compreender então, quando eu falo de rimas, o que eu estou dizendo? Sim ou não? Eu quero ouvir uma resposta, se for não, a gente continua trabalhando"

"Não!" **[Responde um aluno]**

"Não entenderam quando eu falo de rimas?"

"Não, eu entendi, entendi." **[Responde o aluno]**

"Entendeu? Quem não entendeu, levanta a mão." **[Pede a professora]**

[Uma aluna levanta a mão]

[A professora volta a explicar]

"Ótimo, voltando aqui então. Olha aqui [aluna], o que você pode perceber nessa primeira estrofe? Você pode perceber o seguinte, eu acredito, né. "De tudo ao meu amor serei atento" [a aluna com a câmera está no fundo da sala, próxima à fileira da porta. Filma uma colega que pede, sorrindo "Pára", enquanto a professora está explicando no quadro] "Esse *atento* vai rimar, vai ter a mesma sonoridade do último verso dessa estrofe: "Dele se encanto mais meu *pensamento*" [ênfatisa] "Atento-Pensamento, não têm a mesma terminação, a mesma sonoridade? Sim ou não? Têm? Então, isso é uma rima! Olha agora o que acontece aqui." [A professora interrompe a explicação para chamar a atenção de um aluno] "[Aluno], só um pouquinho, amigo, porque você vai me atrapalhar e atrapalhar o colega" [e volta a explicar, lendo o Soneto da Fidelidade no quadro] "Antes, e com tal zelo, e sempre, e *tanto* // Que mesmo em face do maior *encanto*; tanto e encanto têm a mesma sonoridade final quando eu digo essas palavras? Sim ou não? Eu chamo isso de rima. Assim como, quando eu digo liberdade vai rimar com? Felicidade. Têm a mesma terminação? Quando eu digo amizade, vai rimar com autenticidade, têm a mesma terminação? Isso eu chamo de rima. Só que, na hora de produzir o soneto de vocês, vocês têm que seguir esse esquema A-B-B-A, A-B-B-A, C-D-E, D-E-C."

[Uma aluna chama para perguntar]

"Professora, então todo o soneto que a gente tem que fazer tem que rimar o A... O A com A..."

[A professora interrompe]

"Isso! Todo o soneto que você fizer, o esquema de rimas... Olha a pergunta da [aluna], vem para todos. Todo o soneto que você for produzir, o seu esquema de rimas, a sua colocação de palavras, vamos chamar assim. Eu coloco as palavras, onde eu coloco as palavras? Você vai colocar dessa forma A-B-B-A, então olha, você vai usar isso aqui. Depois, duas vezes, porque são dois quartetos. E depois C-D-E e depois D-E e C. Então, a frase... Desculpa! O verso, C tem que rimar com o verso C do segundo terceto, o verso D, tem que rimar com o verso D que é o primeiro verso do segundo terceto. Observando aqui, [aluna], observando aqui." [Volta a ler o Soneto] "E assim, quando mais tarde me procure//(...) Mas que seja infinito enquanto? Dure." Olha só, continuando, olha bem aqui [aluna], você que não havia entendido, [aluno] olha bem para o quadro. "Quem sabe a morte, angústia de quem vive [aluna]// Eu possa... Vai rimar com... Eu possa me dizer do amor que? Tive. Quem sabe a morte, angústia de... Isso eu já li, não é?" [A professora se confunde, e volta para o verso seguinte] "Quem sabe a solidão, fim de quem ama//(...) Que não seja imortal posto que é? Chama. Ama-chama. Só que, o que aconteceu aqui? Enquanto a gente vinha na primeira estrofe e na segunda estrofe, entre elas, porque a primeira estrofe rima entre elas. Os versos rimam entre eles, [aluno]. Nessa primeira e nessa segunda estrofe, os versos, [aluno] rimam entre eles."

[A professora pára a explicação para chamar a atenção de outro aluno] "[Aluno] existe uma caixinha, que eu não trouxe para a sala, mas se você não guardar o fone eu vou ter que colocar, não porque você esteja me incomodando, mas porque é uma regra da escola, e talvez você perca alguma coisa que eu esteja explicando aqui, eu tenho que buscar a caixinha e colocar, porque assim é a norma da direção. Eu não quero fazer isso, porque depois vai para lá o seu celular e não vai ficar legal." [Volta à explicação] "Voltando aqui, eu gostaria que vocês olhassem aqui agora, é importante isso. Vejam bem, [aluna], a sua pergunta. A primeira estrofe, rima, a rima acontece entre os versos da primeira estrofe atento com pensamento, tanto com encanto. Vou para a segunda estrofe, na segunda estrofe, [aluna], as rimas também são entre eles, entre os próprios versos da segunda estrofe, momento com contentamento, [aluna] e canto com pranto, ok? Na terceira estrofe que é um terceto, que já não é mais composto por quatro versos, mas por três versos. As rimas, olha a mudança, as rimas não acontecem entre eles, as rimas vão acontecer se entrelaçando, costurando aí o texto entre as duas. Porque quando eu digo "Assim quando mais tarde me procure", [aluna] eu não tenho a rima aqui [a professora indica com o canetão o terceiro verso], mas eu tenho essa rima aqui [indica com o canetão no último verso do segundo terceto] "Mas que seja infinito enquanto dure". Quando eu digo "Quem sabe a morte, angústia de quem vive", eu não tenho a rima aqui, [no segundo verso do primeiro terceto] tenho [aluna]? Onde que vai estar a rima para esse verso desse terceto? Vai estar aqui [aponta com o canetão para o segundo terceto] "Quem vive... Tive" "Quem sabe a solidão, fim de quem ama" onde que eu vou encontrar a rima? No segundo terceto "Que não seja imortal, posto que é chama" Ama-chama. [Aluna], você conseguiu entender agora? [Aluna], você conseguiu entender? Recapitulando, rapidamente, falando um pouco menos, agora,

[aluno]. [Aluno] você conseguiu entender? Recapitulando, as duas primeiras... E vocês vão me ajudar. As duas primeiras... As duas primeiras estrofes são formadas por quantos versos?"

[Os alunos respondem]

"Quatro"

"Quatro, muito bem. Nas duas primeiras estrofes as rimas acontecem?"

"Dois tercetos?" **[pergunta uma aluna, confusa]**

"Nas duas primeiras!" **[Enfatiza a professora]**

"Ah, é o quarteto!" **[diz uma aluna]**

"A-A e B-B" **[fala um aluno]**

"Isso!" **[diz a professora]** "A-A e B-B, ou seja acontece dentro da própria estrofe, dentro da própria estrofe. Independente, a primeira tem sua rima, a segunda tem sua rima, mas quando eu vou escrever os tercetos, ou seja, as duas últimas estrofes que são de três? De três?"

"Estrofes" **[tenta um aluno]**

"De três?"

"Versos" **[aluno]**

"Versos! As rimas acontecem entrelaçadas, porque as rimas do primeiro terceto vão ser encontradas no segundo terceto. Ficou claro? Você conseguiu entender, **[aluna]? [Aluna]**, conseguiu entender? **[Aluna]**, entendeu?"

[Uma aluna diz]

"Eu sou a única que não entendi aqui? Meu Deus do céu." **[Mas a professora não ouve e volta a explicar]**

"Agora, nós só vamos saber se vocês realmente entenderam escrevendo, não é? Agora, a gente tem um tema, eu vou deixar aqui, mais uma musiquinha, porque na verdade eu quero inspirar vocês para o tema jovem, juventude. Dêem uma olhadinha, por favor. Posso ler para vocês?"

"Pode"

"Quisera eu retratar-te
Em preto, branco ou aquarela,
Para todos os dias fitar
A tua imagem tão bela..."

[a professora interrompe a leitura] "Onde é que estão as rimas aqui?"

"Aquarela e bela"

"Não consegui ouvir."

"Aquarela e bela!" **[respondem os alunos mais alto]**

"Muito bem, vamos continuar. Olha a sopinha de letras, não é... Quem falou?"

"Quando* enfoque aos teus olhos
Lindos olhos, sedutores
Que refletem com magia
A mais bonita das cores... Achem as rimas, por favor."

[A professora fala quando ao invés de dando, como está no poema original, repare que perde o sentido, para a interpretação do resto da estrofe. Esse poema pode ser encontrado na internet, com o nome *Soneto do Bem Querer*, de autoria de Vanda de Freitas Bezerra]

"Sedutores e cores!" [respondem os alunos]

"Sedutores e cores, muito bem." [O vídeo é espaçado entre uma estrofe e outra, tendo algumas pausas entre as falas da professora, preenchidas por música instrumental]

"Terceto agora:

Sua boca, seu sorriso,

A sua expressão de ternura,

É tudo o que mais preciso!... [Professora interrompe a leitura para explicar] Ali, nós... Um pouco diferente daquilo que nós trabalhamos no Soneto da Fidelidade, mas nós temos ali as rimas. Porque o que eu estou querendo mostrar para vocês são as rimas. E o que... Onde tem um encontro ali?"

"Sorriso e preciso" [respondem os alunos]

[Um aluno diz] "Podia mudar um pouquinho, não é?"

[A professora dá uma risada curta e responde] "Depende do ponto de vista, não é?" [Mais alguns segundos até a professora volta a falar] "E aí terminando, não é, o próximo, o último terceto.

Em preto, branco ou aquarela

Quisera eu retratar-te

Quisera eu... Quisera..." [final do soneto, a professora pergunta] "Temos rimas?"

"Não" [respondem os alunos]

"Aquarela, quisera" [sugere um aluno]

"Aquarela, quisera ficou assim próximo, não dentro daquilo que nós trabalhamos aqui no soneto, bellissimo, de Vinicius [de Moraes], mas enfim temos alguma coisa."

"Professora?" [Chama uma aluna]

"Oi?"

"O que é aquele "VBL" "VB..."? [VFB – Vanda de Freitas Bezerra]

"Ah, é a pessoa que produziu o soneto... A pessoa que produziu. Bom, agora [começa a introdução do vídeo *Soneto do Amor Total*] "Opa, desculpa aí!" [pede a professora, pausando o vídeo] "Agora, é com vocês. Recapitulando: qual é o nosso tema? Sobre o que é que nós vamos produzir?"

"O que é ser jovem" [respondem alguns alunos]

"Não ouvi, [chama o nome de alguns alunos] sobre o que é que nós vamos produzir, agora? Qual é o nosso tema?" [Alguns alunos respondem ao mesmo tempo]

"Juventude"

"Juventude!" [ênfatisa a professora] "São vocês, o tema são vocês. O tema está vivo e está aqui na sala, são vocês. Agora, vocês já conhecem o esquema, já conhecem as rimas, já conhecem a estrutura do soneto, agora vocês vão voltar, lá... Com licença?" [pergunta ao pegar o caderno de uma aluna de exemplo] "Meus anjos, vocês vão voltar uma página anterior do caderno de vocês, porque vocês já começaram uma produção, só que vocês começaram uma produção [aluna] e [aluno], nós vamos ter que arrumar as carteiras, e vai fazer um barulho para arrumar as carteiras, vai atrapalhar novamente aqui (o vídeo)... Porque se não vocês não vão conseguir prestar atenção no

que eu estou falando." **[explica]** "Nós vamos voltar um pouquinho, lá na aula anterior, que nós discutimos e vimos um vídeo, que eu acho que vocês estão lembrados, do que é ser jovem, nós já vimos esse vídeo na aula passada. Correto ou não?"

"Sim" **[respondem os alunos]**

"Sim ou não?" **[pergunta a professora, mais uma vez]**

"Sim" **[respondem os alunos]**

"Vocês vão voltar no poema que vocês começaram ou que vocês produziram e em cima dele, eu posso aproveitar o poema que eu escrevi? Eu posso reestruturar o poema que escrevi? Eu posso pegar o poema que eu escrevi na aula passada e agora, dentro do que a professora explicou, produzir o meu soneto? Sim ou não?"

"Sim!" **[respondem os alunos]**

"Sim. Vocês já têm aí um esqueleto, vamos falar assim, falta colocar agora, músculos, membros, falta colocar aí algumas coisas. Vocês já têm a roupa cortada, vocês já têm o tecido, agora é produzir em cima do que vocês já têm. Nós vamos chamar agora de reformulação, reescrita, reestruturação do texto que vocês já produziram. Sabem o que vocês têm no caderno de vocês da aula anterior?"

"Sim." **[diz um aluno]**

"O soneto" **[diz outro aluno]**

"Sabe o que vocês têm? A ideia. A ideia está pronta! Vocês têm frases, vocês têm palavras, vocês têm uma estrutura que precisa ser acabada, que precisa ser refeita dentro dessa proposta, ok? Agora vocês vão já... Professora o que eu faço... Isso a **[aluna]** perguntou ainda há pouco, para mim. O que eu faço com esse poema que eu escrevi na aula passada? Continuo escrevendo aqui? Esse poema, é a sua ideia, você já tem esse esquema, você já tem uma ideia, você já tem algo começado, uma estrutura, vamos chamar assim? Você tem a estrutura, agora é construir as paredes dentro daquilo que é proposto, ok? Então, você vai olhar naquele poema da aula passada que foi a nossa discussão do que é ser jovem, um poema que não ficou escrito de acordo com essas indicações aqui de soneto. Vocês escreveram um texto, mas vocês não escreveram um soneto. Vocês começaram, porque vocês escreveram um texto que eu pedi, que teria que ter dois quartetos e dois tercetos, foi só isso que eu pedi, não foi? E pedi o tema juventude. Agora, vocês vão colocar esse poema, reestruturar esse poema, de acordo com essas indicações que estão aqui no quadro, ok? Mãos à obra. Preciso apagar aquele? Não, ele vai ficar como produção inicial, para nós podermos comparar depois a nossa evolução na escrita dos textos. Ele fica! Pode utilizar as palavras, pode utilizar os versos, pode utilizar a sua ideia da aula passada, mas vai escrever um outro, pode utilizar. Pode repetir muita coisa, quase tudo? Vocês estão livres para isso! Só que agora, eu quero dentro dessa estrutura. Vocês têm agora um molde, vocês têm agora uma instrução a seguir..."

"Professora" **[um aluno chama]** "Precisa ser para entregar?"

[A professora responde]

"Precisa ser em folha separada? Ainda não, porque nós não estamos finalizando, esse será o segundo momento, dentro desse esquema, o terceiro vai ser em folha separada, passando a limpo para me entregar, para que possamos socializar no mural da escola, para que os outros possam conhecer sonetos e a nossa ideia, o nosso pensamento, do que é ser jovem para o 9º B, ok?" **[A professora faz um sinal para desligar a câmera]**

[FIM DE VÍDEO.]

https://www.youtube.com/watch?v=3_3GhufWj-k [esse é o vídeo que ela passou em aula com o soneto]

Vídeo 07 – 3 min. 42 segs.

"Lembrando que a nossa aluna **[A que está com a câmera]** não está falando nada hoje, a nossa aluna não está produzindo, mas ela vai ter que produzir em casa depois, trabalho dobrado, porque ela é nossa *camera woman*." **[A professora está passando pela sala também, nas carteiras, conversando com os alunos]** "Você vai ter que reformular, isso, para ele sim, por favor." **[Chama a atenção de duas alunas em conversa paralela]** "Agora é momento da produção, vamos ver. Posso utilizar o que eu escrevi na aula passada, mas de acordo com a instrução dada hoje" **[enquanto a professora explica, uma aluna mais próxima a câmera mostra seu primeiro trabalho]**

"Olha o que eu escrevi." **[E comenta com a aluna do lado]** "Deixa eu fingir que estou escrevendo para a **[aluna que está com a câmera]**"

"Sorriso, momento de produção, coisa linda, hein?" **[Comenta a professora.]**

"Professora, está certo?" **[Pergunta uma aluna]**

[Professora]

"Assim, ó, olha como exemplo o "Com o meu amor serei atento", mas quero assim, querer bem, é um bom sentido. Esse verso tem que ter um sentido, esse verso tem que ter assim mesmo, mesmo."

[A aluna com a câmera brinca com uma outra aluna, pedindo que mostre a sua letra]

"Deixa eu ver a sua letra, que é linda" **[Pede. A outra aluna mostra, rindo]**

"Que horror, está louca?"

"Trabalhando, trabalhando, porque vocês vão ter a oportunidade de ler para a turma o soneto de vocês. Vocês têm a oportunidade de ler para a turma o soneto. A nossa colega **[aluna]**, hoje não vai aprender a escrever soneto, ela vai aprender a filmar." **[brinca a professora. A aluna foca a câmera na professora, que sorri envergonhada]** "Ai, Meu Deus" **[diz virando-se para o outro lado]** "Assim não vale, hein? Assim não vale..." **[brinca mais uma vez. Aproxima-se de uma aluna]** "A **[aluna]** está apavorada, a **[aluna]** já tem um texto pronto, agora só basta lembrar, **[aluna]**, do que nós discutimos aqui. A **[aluna]** vai filmar o caderno de todo mundo, a letra linda do 9º. B. **[Aluna]**, eu acho, oh, nós vamos ter que desligar a câmera agora, porque está todo mundo sem inspiração, porque fica olhando para a câmera e a ideia não vem, o pensamento não vem, eu acho bom desligar." **[Pede a professora, divertidamente]**

FIM DE VÍDEO

Vídeo 08 – 3 min. 52 segs.

[O vídeo começa com a professora falando, cortando a sentença]

"Eu não estou pedindo para ninguém pegar nenhuma ideia, mas para inspirar um pouquinho mais, lembrando o vídeo da aula passada, um deles, só para inspirar um pouquinho mais ainda o poema"

[Aluna]

"Mas a gente não viu esse vídeo?"

[Professora]

"Na aula passada, é, mas é só para inspirar."

[Aluna]

"Professora qual é o nome da música?"

"*Forever Young*, para sempre jovem. **[Dá uma pausa na fala, até chegar ao refrão]** *Forever Young*, em língua inglesa é "porta e portão", mas é "Forever" ãhn?" **[Alguma aluna pergunta alguma coisa indefinível para a transcrição]**

[Os alunos estão em produção, então a professora deixa a música tocando, a sala fica em silêncio até o final da música, quando a professora da pausa e volta a falar]

"Ser jovem também é entregar o livro ouro para a professora, que colabore com a formatura. Também?"

"Também!" **[Pedem os alunos]**

"É para já! Com todo o prazer!"

FIM DE VÍDEO

Vídeo 09 –

[Professora]

"Como vocês viram na aula passada, quando discutimos o tema o que é ser jovem, aí eu coloquei para ilustrar a discussão, ele é um... tem um texto poético ali. Não é um soneto, mas é um texto, que pode ser aproveitado algumas palavras, se for de acordo com aquilo que você pensa, você pode estar utilizando, você pode estar utilizando sim. De quem é? Esse vídeo foi produzido por um aluno, uma aluna **[se corrige]**, assim como vocês."

"Professora, tem na internet?" **[pergunta uma aluna]**

[Professora]

"Tem na internet, eu peguei no *[site de vídeos]*, esse vídeo entre outros, eu peguei no *[site de vídeos]*, na internet. Mãos à obra que daqui alguns minutos eu quero ler já, algumas produções. Amanhã, sexta-feira, nós vamos dar continuidade. Amanhã é sexta? Tem aula, sim, porque que não tem aula?"

"Amanhã não é aula à noite?" **[Pergunta uma aluna]**

[Professora]

"Não, tem aula normal. Gente, pessoal. Vocês estão lembrados que a diretora teve na sala e disse" **[toca o sinal, gritaria ao lado de fora da sala, a professora pede]** "Só um minuto, que quando, só um minuto, que quando eu não tiver aula, ela vem avisar? Então tem aula normal. Até amanhã, terminamos os sonetos."

[FIM DE TRANSCRIÇÃO DE AULA]

Transcrição por: Iris Medeiros da Fonseca

[Texto em negrito dentro de colchetes: Ações da professora e dos alunos]

[Texto em itálico, sem negrito, minhas notas de transcrição, pois foi preciso fazer algumas notas.]

(Parênteses, adição de palavras para garantir maior sentido ao texto da transcrição)

Obs.: Tomei a liberdade de não identificar os alunos pelos nomes trocando por **aluno** ou **aluna**, bem como não utilizar nomes de marcas de produtos, que também estarão entre colchetes e em itálico, como *[refrigerante]*, ao invés da marca, por exemplo.

Transcrição de aula de um período do dia 17 de outubro de 2014

Vídeo 10 – 33 min 49 segs

[O vídeo começa no meio de uma sentença da professora, ao qual só foi possível distinguir para a transcrição a partir do nome de duas alunas]

[Professora]

"**[Aluna]** e **[Aluna]** produziram o soneto de vocês, alguém produziu?"

"Eu!" **[Afirma uma aluna]**

"Quero ver. Quero ver, não, quero que você leia para a gente!" **[A professora pede]**

"Deus me livre, professora! Não!" **[Diz a mesma aluna]**

"Quem mais produziu? Vem ler para nós, por favor. Venham as duas. Leiam para gente, por favor, a primeira produção de vocês. Essa produção depois vai ser socializada lá (no mural da escola), o 9º B já produziu e já levaram lá..."

"9º A, professora!" **[Os alunos a corrigem]**

"9º? B! Lá é B?" **[A professora se confunde]**

"9º A, professora!"

"9ºA! Vocês são B" **[a professora se corrige]**

"Professora, lê o meu aí!" **[Pede uma aluna]**

"Leio. Vamos ouvir."

[A pessoa com a câmera pede] "Vem mais para cá, Eliete"

"Ãhn?" **[A professora pergunta, mas logo em seguida puxa a aluna que foi para a frente da sala mais para a direita, para enquadrá-las melhor na filmagem]** "Bem alto para o pessoal ouvir"

[A leitura é muito baixa, ficando indefinível para a transcrição]

"Muito bom, hein gente?" **[Diz a professora batendo palmas. A aluna volta ao seu lugar, enquanto outra vem para a frente da sala. A professora fala]** "Já pode pegar a sua folha de sulfite e já pode passar (a limpo), para a gente poder socializar lá no mural com o resto." **[A professora se dirige à outra aluna, pedindo]** "Vem um pouquinho mais para frente, porque talvez a professora que vai assistir ao vídeo queira ouvir o seu poema, **[aluna]**"

"Lê alto!" **[pede uma aluna]**

[A aluna começa a leitura de seu soneto] "A universidade dos jovens"

As coisas que realizamos
Nunca são tão belas quanto as que sonhamos
Mas às vezes, nos acontecem coisas tão belas
Que nunca pensamos em sonhá-las

Se, por um acaso não tivéssemos jovens
Nesse mundo, que graça teria?
Ter só adultos, mulheres e crianças
Não teria graça *[a aluna lê em tom baixo, tornando indefinível para a transcrição, em alguns*

trechos]

A bondade dos jovens é ser como criança
[Os dois próximos versos ficaram indefiníveis para a transcrição]

O jovem é fogo que arde sem se ver
É ferida que dói e não se sente
É um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer."

[A professora volta a falar]

"E aí ela usou, ela fez uma... ela descobriu o [aluno], ela contextualizou, conversou aí, com outro texto no soneto dela. Esse texto... Vocês conhecem esse texto, que ela conversou?"

[Um aluno começa a declamar o Soneto Amor é um fogo que arde sem se ver de Luís de Camões]

"O amor é fogo que arde sem se ver// É ferida que dói e não se sente..."

[Professora]

"É, aquele poema de Luís de Camões. Ela conversou aí com outro texto, bem bacana, lembrou de uma outra aula de um outro poema, e conversou com outro texto. Muito bom, pega (a folha de papel) sulfite, para você passar a limpo"

"Professora, e as palmas para ela?" **[Pergunta uma aluna]**

"Ah, e as palmas! Gente, palmas" **[pede a professora, os alunos obedecem]** "Alguém mais produziu?"

"Eu tenho, mas eu não vou ler nada..."

"Você quer que eu leia para você?" **[A professora perguntou]**

"Ah, não, não..."

"Alguém mais? Bom, depois a gente vai ver lá fora. Alguém mais? Então, quem não terminou como combinado ontem, mãos à obra e rápido! E depois..."

"Professora deixa eu vou ler, professora?" **[A aluna de antes pede, levantando da cadeira. A professora sorri]**

"A [aluna] tomou uma decisão, uma decisão séria! Mais pertinho da câmera" **[pede a professora]** "Mais alto!"

[A aluna começa a ler seu soneto]

"O que é ser jovem

Antes de ser jovem há pouco éramos crianças

Agora começamos a descobrir o mundo"

[A leitura é feita em tom baixo, deixando o resto do trabalho da aluna indefinível para a transcrição]

"Professora, isso vai valer nota?" **[Pergunta uma aluna]**

[Professora]

"Mais alguém? Precisa seguir esse esquema que nós já estudamos ontem. Mais alguém gostaria de ler?"

"Alguém tem régua?" **[Pergunta outra aluna]**

[Professora]

"Ok... Antes de vocês darem... Antes de vocês darem continuidade, eu já vou falar um pouquinho da tarefa que vem a seguir. Nós vamos trabalhar a partir de agora - o que nós falamos dos jovens [aluna]. Nós falamos dos jovens até agora, como vocês viram, pelas leituras, pelos vídeos que vocês viram na aula anterior, ser jovem, pelo que vocês colocaram no quadro o que é ser jovem, é ser rebelde, é ser feliz, é ser batalhador, é ser corajoso, é ser ousado, e muitas outras coisas que vocês colocaram ali no quadro. Então assim, olhamos para os jovens, olhamos para vocês e vocês olharam para vocês mesmo, de uma forma poética, romântica. Olharam para vocês de forma positiva. Olharam para a juventude dessa sala de aula, do 9ºB.

Mas nós sabemos que existe um mundo de jovens. Nós podemos pensar nos jovens, do bairro onde vocês moram, da rua onde vocês moram, do sítio onde vocês moram, não é? Lá da zona rural, onde vocês vivem. Do MST, nós temos muitos jovens aqui, do Movimento Sem-Terra, em grande número, aqui nessa sala, nessa escola. Como são esses jovens? O que eles têm feito? Nós

podemos pensar no jovem da nossa cidade, do município de Congonhinhas, do Estado do Paraná, do Brasil, do Mundo. A juventude que vocês vêm na TV. Como são esses jovens? Agora nós vamos olhar para esse jovem de uma forma mais crítica e menos romântica, uma forma mais crítica e menos poética. Nós vamos olhar para a realidade da juventude de hoje, da juventude dessa época, a época em que vocês, jovens, estão vivendo. Assim que nós vamos olhar.

Porque que nós vamos olhar dessa forma, agora, a partir do soneto que a gente vai terminar e colocar lá no mural da escola que é a nossa forma romântica de olhar para o jovem. Nós vamos olhar, com um olhar crítico agora porquê? Porque a gente vai trabalhar com algo mais sério. Não que o poema não seja sério, não que o soneto não seja sério, mas o soneto ele vem, ele vem massagear, ele vem acariciar o nosso coração, os nossos pensamentos, vem trazer as rimas, palavras bonitas, é esse modo romântico de olhar para o jovem. Agora, nós falamos de algo mais sério, porque nós vamos olhar com um olhar crítico. Criticidade. Nós vamos olhar para o jovem para nós podermos escrever, nós vamos partir agora para o artigo de opinião. O que é um artigo de opinião? O que eu vou escrever? Depois que eu já fiz esse soneto, que eu já olhei para o jovem, olhei para mim mesma, cada um de vocês pensando dessa forma, não eu porque já tenho 45 (anos), já não sou mais jovem, mas cada um olhou para si mesmo, "como eu sou como jovem, como é a minha turma, os meus amigos", esse olhar romântico a gente vai olhar de um modo geral para o jovem agora, para escrever esse artigo de opinião. O artigo de opinião ele vai trazer para a gente, vai trazer à tona: *polêmica* **[ênfatisa]**. Porque polêmica? Porque quando eu falo, quando eu escrevo um artigo de opinião, aqui já diz, é opinião, opinião crítica, eu vou defender, eu vou argumentar e defender as minhas ideias.

São questões polêmicas a respeito do jovem e da sociedade, deste jovem inserido na sociedade. E se a gente pensar em questões polêmicas, a gente vai pensar em problemas que atingem o jovem na sua coletividade. O que significa isso? Quais os problemas que atingem a juventude de hoje? Quais os problemas que atingem a juventude de hoje? Isso traz para a gente uma polêmica. E aí eu pergunto para vocês, se você olhar agora, tirou o olhar romântico do jovem, tirou o olhar de jovem é guerreiro, jovem é corajoso, ser jovem não é ter 18 anos para poder ser jovem para sempre, ser jovem é ser apaixonado, ser jovem é ser descolado, tecnológico, tudo o que vocês trouxeram à tona nas aulas anteriores, a gente vai trazer agora, a polêmica. Quais os problemas, quero que vocês pensem comigo, quais os problemas que a juventude tem enfrentado, tem participado, tem sofrido, quais as consequências, quais os prejuízos. É isso que eu quero que vocês pensem agora. Que problemas vocês acham que o jovem tem enfrentado hoje, pensando na juventude do mundo, do nosso País, do mundo. Quais os problemas?" **[A professora pergunta aos alunos, esperando respostas]**

"Roubo?" **[Tenta uma aluna]**

"Roubo! Seria um problema? Seria!"

"Drogas" **[Sugere um aluno]**

[Professora]

"Drogas! Vamos colocar o roubo aqui, como um problema sério de violência. Vamos incluir aqui como violência. Drogas? Jovem tem enfrentado o problema das drogas? As drogas têm atingido a juventude de hoje? O jovem tem sido uma presa fácil, tem caído facilmente na armadilha das drogas? Isso tem trazido prejuízo? Que tipo de prejuízo tem trazido para o jovem o uso e abuso de drogas? O que mais?"

"Bebida alcóolica?" **[Sugere outro aluno]**

[Professora]

"O uso de bebida alcóolica, que também é uma droga, só que é uma droga?"

"Legal"

[Professora]

"Legal. Legalizada. E aí é que está o problema, porque nós juntamos o álcool e o volante e o resultado é a perda como nós tivemos agora, de um amigo, de um jovem da cidade que aconteceu agora recentemente. Porque houve a junção droga e volan... Desculpa, bebida alcóolica e volante e aí um grave acidente, como vocês tem visto aí, como vocês tem visto aí o..."

"Quem, professora?" **[Pergunta uma aluna]**

[Professora]

"O **[nome do jovem]** que faleceu agora, recentemente. Então, juntou o álcool, sem cinto, e aí aconteceu. Estou dando um exemplo para vocês porque vocês têm visto no nosso município isso acontecer com frequência, acidentes e mortes de jovens, devido ao uso e abuso de bebida alcóolica. Então vou colocar bebida alcóolica. Mais alguma coisa? Eu posso colocar como negativo, porque até agora nós colocamos só os pontos, os pontos negativos aqui. Pontos negativos. Quais são os pontos negativos que vão surgir como polêmica para a gente discutir. A violência, o uso e abuso de drogas, a bebida alcóolica. Mais alguma coisa?"

"Preconceito!" **[Diz uma aluna]**

[Professora]

"Preconceito. Será que o jovem tem sido preconceituoso? Será que o jovem tem respeitado ou não a diversidade de cultura, de religião e assim por diante? Mais alguma questão polêmica? Como ponto negativo, depois a gente vai chamar os positivos, nós temos pontos positivos. Mais alguma coisa?"

"Primeiro emprego? Maioridade penal?" **[Tenta uma aluna]**

[Professora]

"Aí entra como violência, colocamos como violência. Então eu vou falar de um ponto aqui, muito importante, muito interessante, que ele esbarra na sexualidade e que eu sempre trago e ainda esse ano trarei para vocês, vou agendar um médico que gosta muito de falar sobre sexualidade, a gente vai falar sobre gravidez na adolescência. Será que os jovens têm sido responsáveis?"

"Não" **[responde uma aluna atrás da câmera]**

[Professora]

"Será que existem muitas jovens que já abandonaram os estudos, abandonaram os seus sonhos porque não foi responsável com a prevenção e aconteceu aí, uma gravidez na adolescência? Esse é um problema para a juventude de hoje? O que vocês acham? Vocês concordam ou não? É um problema? A gente vê muitas jovens, inclusive da nossa escola, do nosso município, do nosso bairro, grávidas com 13, 14, 15, 16 anos, sim ou não?"

"Sim"

[Professora]

"Então, nós podemos colocar como um ponto de polêmica, gravidez..."

"Precoce" **[diz um aluno]**

[Professora]

"Na adolescência. Gravidez na adolescência. A gravidez na adolescência. Também é um ponto que a gente pode levar para a discussão. Mais alguma coisa? Mais alguma coisa? Eu queria que vocês pensassem... Nós já vamos voltar para o soneto. Eu queria que vocês pensassem, então, o nosso tema central é a juventude e que esse é um assunto de interesse. Porque é um assunto de interesse falar sobre a juventude? Porque é o momento de vocês, nós estamos falando sobre vocês, sobre os jovens, incluindo vocês, logicamente. Então, com o que vocês concordam e com o que vocês discordam, como o que eu concordo, e com o que eu discordo, a respeito da juventude de hoje? Das atitudes da juventude de hoje? O que eu concordo e o que eu discordo? O que o jovem tem feito que você aplaude "olha que maravilha, esse jovem me representa lá, ele faz algo positivo", **[aluno]** e com o que você discorda, que você olha e fala "eu sou jovem, mas eu não faria isso, eu acho isso horrível, isso é prejudicial, isso vai trazer sérias consequências negativas para a minha vida".

Então o que você concorda e com o que você discorda? Quais os pontos positivos da juventude de hoje? Porque os negativos nós colocamos, que hoje nós vemos grande número de jovens envolvidos em situações de violência, hoje nós também vemos grandes números de jovens envolvidos? Nas drogas. Trazendo sérios prejuízos para a sua vida, como acidentes, morte. Uma dor

que somente os pais é que podem dizer, somente os familiares podem dizer, tamanha a dor da perda do jovem devido ao uso exagerado, descontrolado. E tão jovens, com 13, 14 anos, nós vemos jovens bebendo bebida alcóolica. O preconceito e a gravidez na adolescência que vem interromper um sonho, a gravidez na adolescência, vem interromper, na maio-..., para a maioria das meninas um sonho. Um sonho de ter um trabalho, de ter aquilo que a [aluna] nos colocou ontem, a independência, através dos estudos, através de uma profissão.

Então vem interromper (isso) a gravidez na adolescência. Uma outra coisa que eu queria discutir com vocês agora, são os pontos positivos, porque nós não podemos olhar só para os pontos negativos que vem atingindo e afetando a juventude de hoje. Nós temos positivos também?"

"Sim" [responde uma aluna]

[Professora]

"Quais são os pontos positivos que eu olho e falo "Eu me orgulho de ser jovem, porque a juventude faz dessa forma. Eu me orgulho de ser jovem, porque o jovem tem agido de tal forma, tem feito de tal maneira que me orgulha." Quais são os pontos positivos, então?"

"Profissão, professora..." [diz uma aluna]

"Áhn?"

"Profissão"

[Professora]

"O jovem tem buscado uma profissão. Nós temos jovens se especializando, nós temos jovens estudando, pesquisando, correndo atrás de um sonho, lutando para realizar esse sonho profissional, não é isso? A gente não tem? Tanto que, tanto que [aluna], vocês estão aqui. E vocês estão aqui por um objetivo. Objetivo de vencer as etapas e voltando na [aluna] [erra o nome da aluna e logo se corrige], porque eu gostei, na [aluna], eu gostei muito da fala da [aluna]. Essa conquista do jovem não é independente, mas eles estão aqui, conquistando a sua independência, porque a independência tem a ver com construir a cada dia, através dos seus estudos, da sua formação, da sua busca, do seu amadurecimento, foi isso que ela disse em outras palavras. O que mais além da profissão, bem colocada aqui, a busca de uma profissão, bem colocada pela [aluna]. O que mais? O que mais? Pontos positivos da juventude de hoje. A juventude busca uma profissão. O que mais?"

"A juventude quer mudar..." [diz um aluno em tom baixo]

[Professora]

"A juventude quer mudança? Vocês acreditam que a juventude quer mudança? Que tipo de mudança? Em relação ao meio ambiente? Em relação aos pontos negativos, será que ela quer mudança?" [alguns murmúrios dentro e fora de sala por baixo da voz da professora] "O que mais? O que mais gente? Olhem para vocês, para as atitudes de vocês, aquilo que vocês pensam sobre a juventude, e coloquem os pontos positivos, aquilo que vocês pensam."

"A injustiça?"

[Professora]

"Ah, a juventude de hoje luta também a [aluna] colocou, luta por justiça. Não suporta, não gosta, não aceita, atitudes de injustiça. Lutar por justiça também é lutar contra o preconceito, lutar por mudanças também é lutar contra a violência, contra drogas, tomar atitudes contra essas... essas negativas. Mais alguma?"

"Lutar pela desigualdade?" [diz uma aluna]

"Contra a desigualdade, lutar pela *igualdade*, esse foi um tema bem discutido com vocês em nosso projeto, o ponto, o nosso ponto de encontro com a sociedade contemporânea, nós falamos sobre desigualdade social [aluna], nós falamos sobre pobreza, e falamos um bom tempo sobre isso. Será que o jovem gostaria de um País, onde permanecesse a igualdade, onde aquela imagem que vocês viram da favela de um lado, o prédio luxuoso do outro, fosse amenizado, fosse diminuído. Aquela imagem que vocês viram da criança esperando para que..." [uma aluna fala em tom baixo, ficando

indefinível para a transcrição] "É, esperando a morte, e o urubu esperando para se alimentar da criança, foi chocante. Uma situação gritante de desigualdade social. Aquela situação do... Da criança que parecia um... *[uma aluna fala em tom muito baixo, ficando indefinível para a transcrição.]* Isso, parecia um pacote de lixo na calçada, e aí a pessoa passa e pensa que é um pacote de lixo, um saco de lixo, mas ali tem uma criança deitada, que nós vimos em Colcos. Nós vimos Muribeca, aquela mulher lutava por que o... porque o que ela mais queria era permanecer no lixão, porque ela diz que no lixão, ela dizia, que no lixão ela tinha tudo, mas será que é esse "tudo" que o ser humano merece? O que o ser humano precisa? Então, será que o jovem ele pensa em situações, **[aluna]**, de igualdade, diminuir, essa diferença tão grande que há, hoje, no nosso País, ou vamos falar do mundo, no mundo. Poucos, lembram da nossa frase? Poucos têm muito e muitos têm?"

"Pouco" **[respondem os alunos]**

[Professora]

"Pouco. Essa era a nossa frase. Poucos têm muito e muitos têm pouco, ou quase nada, ou não têm nada. Lembram de Ilha das Flores? O nosso vídeo assistido? O que sobrava dos porcos era? Era o alimento daquele povo. O que sobrava dos porcos. Essa é uma situação de justiça? De igualdade? Será que vocês pensam sobre isso? Será que os jovens pensam sobre isso?"

"Claro que sim!" **[diz uma aluna]**

"O que mais de pontos positivos que a gente tem na juventude de hoje?" **[A professora liga a televisão]** "Vão me falando, estou esperando, enquanto isso vou ligando porque eu quero mostrar um pequeno vídeo para vocês para nos ajudar nessa defesa. Mais gente, o que mais? Mais nenhuma ideia? Eu não sei se o meu formato vai abrir... Não consigo, o meu formato e o da tevê são diferentes."

"Ah, professora, formata o tipo..." *[um aluno tenta ajudar, e conversa com ela no seguinte diálogo]*

"Oi?"

"Do formato do vídeo..."

"Bom, mas ele não..."

"Baixa em AVI..."

"Já foi feito... Só que não abre"

"O professora..."

"Foi feito três vezes..."

"O professora..."

"Oi?"

"A senhora pega esse título aí e baixa em AVI"

"Nós já fizemos, a **[funcionária]** da secretaria fez, eu fiz em casa algumas vezes, eu acho que é o vídeo mesmo que está com problema. Eu não vou conseguir passar para vocês hoje, mas eu passo em um outro momento. **[Fim do diálogo entre a professora e um aluno, ela volta a sua explicação]**

"Voltando aqui, a colher as nossas informações. O que mais que a gente tem de ponto positivo? Lembrando até do que vocês disseram na aula passada, sobre a juventude... O que mais? O barulho lá fora está gigantesco, mas a gente não consegue ficar com a porta fechada porque está muito abafado. O que mais? Mais uma forcinha. O que vocês fazem de positivo?" *[a professora espera por respostas]* "Jovem tem uma fé? A *[aluna]* falou, jovem tem fé, então o jovem ele acredita,

er tão o jovem ele crê, ele acredita. O que mais? O jovem, ele busca paz? O que mais? E se eu busco paz é porque eu quero combater a?"

"Violência!" **[Alunos]**

[Professora]

"Violência. O que mais? O jovem busca a felicidade? E se eu busco a felicidade, [aluno], é porque eu quero combater esses problemas aqui que são negativos, para o jovem ficar tranquilo. O que mais? Mais um pouquinho, mais um pouquinho? Mais um pouquinho... Oh, pensem um pouquinho na juventude. O que a juventude tem feito de bom para o mundo, no plano político, educacional, no meio ambiental. O que o jovem tem feito? Ele tem feito alguma coisa? O que os jovens do MST pensam lá para o seu pedaço de terra, lá para o seu grupo, **[aluno]**. O que o jovem do Movimento Sem-Terra. Como é o jovem do Movimento Sem-Terra?"

"Normal, professora!" **[Defende uma aluna]**

[Professora]

"Normal. Então, quais os planos, os sonhos, as perspectivas de vocês? O que o nosso jovem aqui da cidade, **[aluna]**, tem pensado sobre a nossa cidade, sobre o desenvolvimento da nossa cidade, sobre a educação. O que os jovens lá da zona rural, **[aluna]**, a **[aluna]** diz que tem planos de ir para um Colégio Agrícola. Quais são seus planos, quais são seus sonhos? Quais são os sonhos dos jovens de hoje? Os planos? As perspectivas? Ou vocês não têm nenhuma? Dizem por aí, alguns poucos, que o jovem não pensa em nada, não tem sonho e nem perspectiva, eu digo que é mentira, e vocês?"

"Também" **[Alunos]**

[Professora]

"Vocês dizem que é verdade ou mentira?"

"Verdade"

"O jovem não tem sonhos? Pers..."

"Tem"

[Professora]

"Vamos usar uma palavra bonita? O jovem tem perspectiva de construir um amanhã diferente. Mais alguma coisa?"

"Conhecimento" **[Diz uma aluna]**

[Professora]

"O jovem ele quer, a **[aluna]** diz que o jovem quer conhecimento. É verdade?"

"Poucos, mas sim"

[Professora]

"Mas temos jovens aí querendo. São pontos positivos. E em relação à política, em relação ao meio ambiente? O que vocês têm para me dizer? Eu não sei quais são os projetos, sonhos e pensamentos de vocês em relação à política brasileira. Estamos agora em período de eleições, segundo turno. O que vocês têm pensado? Será que essa política tem que permanecer, precisa de mudança? Vocês assistem, vocês pensam sobre essas questões? *[alguns alunos falam ao mesmo tempo, a professora ouve uma e explica para a turma]* Assiste ao debate! Oi? A **[aluna]** disse aqui baixinho para mim, que precisa de mudança, mudança política, não é? Ela colocou isso, ela pensa sobre isso.

Sobre a questão ambiental. O que vocês pensam a respeito do meio ambiente. Vocês pensam sobre isso? Sobre a questão ambiental?"

"Muito!" **[diz uma aluna]**

"O professora!" **[chama um aluno]**

[Professora]

"O que por exemplo?" *[Um aluno começa a falar, baixo, a professora diz]* "O **[aluno]** está fazendo uma colocação pesada, como é que é, **[aluno]**?"

[Aluno]

"Tem jovem que é bem burro! Porque teve uma, esses dias até, uma vez estava passando no jornal, teve uma grande queimada que alastrou aqueles... *[alguns trechos ficaram indefiníveis para a transcrição]* E tinha até um muro de uma árvore lá nativa... *[trecho indefinível para a transcrição]* E quando descobriram quem foi, no lugar descobriram de onde saiu o fogo, e quem pôs o fogo... *[trecho indefinível para transcrição]* foi uma adolescente de quinze anos"

[Professora]

"Foi uma adolescente... Será que está faltando para o jovem, informação, por isso a destruição do meio ambiente, por isso a gravidez na adolescência, por isso o preconceito. Pouca informação? Posso colocar aqui que o jovem é..."

"Eu acho que... Professora, falta consciencial!" **[interrompe o aluno da colocação de antes]**

[Professora]

"Falta consciência. Falta consciência. Será que é isso que está faltando? Bom, a partir desses pontos positivos que é... São as buscas positivas dos jovens de hoje, e a partir dos pontos polêmicos e negativos, aqui, que têm machucado, ferido, e têm colocado assim, muitas consequências negativas em meio à juventude de hoje. Vocês vão então, defender o ponto de vista de vocês, o que é que vocês pensam sobre a juventude de hoje. Quais são os pontos negativos e quais são, **[aluna]**, os pontos positivos da juventude de hoje. Vocês vão escrever agora um texto onde vocês vão colocar os argumentos de vocês, vocês vão colocar a crítica de vocês, e vocês vão defender a ideia de vocês. Colocando, **[aluno]** e **[aluno]**, vocês vão colocar os pontos negativos, os pontos positivos, logicamente que vocês podem ir além do que está no quadro, defendendo a opinião crítica de vocês. Nós estamos dando início hoje, início, início à produção, terminamos o soneto, vocês vão entregar daqui a pouco para mim, terminamos o soneto e agora estamos dando início ao artigo de opinião.

A gente inicia hoje, nós vamos fazer uma atividade na terça-feira sobre artigo de opinião, embora vocês já tenham trabalhado um pouco sobre artigo de opinião quando nós falamos de desigualdade social lá no projeto anterior que era o projeto nosso ponto de encontro com a sociedade contemporânea, que falava de pobreza e desigualdade social, agora nós estamos em um outro enfoque, que é a juventude, ok? Vocês vão agora colocar a ideia de vocês, só um pouquinho **[aluna]**, só completando a explicação, vocês vão colocar a ideia de vocês, a crítica de vocês, sobre os comportamentos, as atitudes da juventude de hoje, e aí a gente vai costurando conforme necessário, até chegar à produção do artigo de opinião, a gente vai continuar trabalhando em cima disso, ok? Então, agora, primeira coisa, eu acho que vocês poderiam agora, anotar o nosso tema central... Qual é o nosso tema central?"

"Ser jovem"

[Professora]

"Juventude de hoje, ser jovem, o que é ser jovem... Nós falamos falar da juventude de hoje, do nosso tempo, da nossa época, no meu tempo foi diferente. E nós vamos falar, nós vamos anotar aqui, os pontos positivos do que o jovem busca como positivo para a sua vida. Vamos recapitular um pouquinho? Como positivo para sua vida, o jovem busca o que? Quero ouvir de vocês!"

"Profissão"

[Professora]

"Busca o que mais?"

[Os alunos vão respondendo]

"Mudança"

"Justiça"

"Igualdade"

"Crer..."

[Professora]

"Crença, né, o jovem tem uma crença, ele busca uma crença, uma religião... O jovem quer?"

"Paz"

[Professora]

"O jovem quer..."

"Felicidade"

[Professora]

"O jovem tem..."

"Perspectiva"

[Professora]

"E o jovem quer..."

"Conhecimento"

[Professora]

"Conhecimento. Nós temos problemas... Quais são os problemas?"

"Violência, drogas, gravidez na adolescência..."

[Professora]

"Em casa vocês vão fazer um rascunho e trazer para a gente discutir na terça-feira. Combinado?"

"Combinadíssimo"

[Um aluno se aproxima da professora e ela pede a ele]

"Desliga, fazendo um favor, a câmera para mim, [aluno] [pede a professora] "O soneto, vocês vão trazer bonitinho para a gente colocar no mural, ok?"

FIM DE VÍDEO

Transcrição por Iris Medeiros da Fonseca