

Interfaces

ISSN 2179-0027

VOLUME 12 NÚMERO 3

Revista Interfaces

Editora

Dra. Maria Cleci Venturini

Conselho editorial

Dr. Adail Sobral (UCPEL)
Dra. Alice Atsuko Matsuda (UTFPR)
Dra. Amanda Eloina Scherer (UFSM)
Dr. Antônio Esteves (UNESP)
Dra. Aracy Ernest (UCPEL)
Dr. Antonio Escandiel de Sousa (Unicruz)
Dra. Carme Regina Schons (UPF) in memorian
Dra. Eneida Chaves (Universidade Federal de São João Del Rey)
Dr. Eclair Antonio Almeida Filho (UNB)
Dr. Eduardo Pellejero (UFRN)
Dra. Elisabeth Fontoura Dorneles (UNICRUZ)
Dra. Ercilia Cazarin (UCPEL)
Dra. Gesualda dos Santos Rasia (UFPR)
Dr. Juan Mañuel López Munhoz (UCA – Cádiz /Espanha)
Dra. Luísa Lobo (UFRJ)
Dra. Marcia Dresch (Universidade Federal de Pelotas/RS)
Dra. Maria da Glória Di Fanti (PUCRS)
Dra. Maria Cristina de Almeida Mello (Universidade de Coimbra – in memorian)
Dra. Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS/Chapecó)
Dra. Sonia Pascoalati (UEL)
Dra. Verli Petri da Silveira (UFSM)

Consultores ad doc, Edição Especial, Vol. 13, no. 02

Ada Magaly Matias
Andréia Rezende Garcia
Alessandra Augusta Pereira da Silva
Ana Paula Marques Canato
Bárbara Olímpia Ramos de Melo
Carolina Alves Fonseca
Débora Costa Maciel
Didiê Ana Ceni Denardi
Elaine Cristina Forte Ferreira
Eletícia Elza C. P. Strukoski

Fernando Bruno Antonelli Molina Benites
Gladys Quevedo Camargo
Jacqueline Costa Sanches Vignoli
Juliana Alves Assis
Letícia Jovelina Storto
Lídia Stutz
Maria Izabel Rodrigues Tognato
Regina Celi Mendes Pereira
Tânia Guedes Magalhães

Revisores de texto

Eloisa Baldissarelli
Maria Cláudia Teixeira

Arte da capa e diagramação

Luis Eduardo Gomes

Responsáveis Técnicos

Luis Eduardo Gomes

Nota: O conteúdo dos artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores

Sumário

Letramentos, gêneros e formação docente

Lídia Stutz, Maria Izabel Rodrigues Tognato, Tânia Guedes Magalhães

6-8

Artigos

O trabalho realizado e real de uma professora formadora do curso de Pedagogia

Andreia Rezende, Garcia-Reis, Ariane Rodrigues Gomes Leite Godoy

9-29

Entre o fazer e o pensar sobre o fazer: os gêneros do discurso profissional docente e o trabalho invisível do professor em contexto pandêmico

Ada Magaly Matias Brasileiro, Viviane Raposo Pimenta

30-47

O uso de instrumentos pelo professor de língua inglesa e portuguesa na sala de aula

Soelene de Fátima Brovoski Modolo, Siderlene Muniz-Oliveira

48-61

O uso de modalização em textos multissemióticos: sinalizações para a construção do projeto de dizer

Helena Ferreira, Amanda Jackeline Santos da Silva

62-81

Formação docente e o ensino da oralidade: entre concepções e práticas em sala de aula

Elaine Cristina Forte-Ferreira, Rosângela Ívina Araújo dos Santos, Leiliane Aquino Noronha

82-101

Ensino de Língua Inglesa para crianças por meio de gêneros de texto

Didiê Ana Ceni Denardi, Jessyca Colombi Molter Holub Camargo

102-115

Uma proposta de sistematização do dispositivo 'sequência virtual de formação docente'

Gabriela Pepis Belinelli, Eliana Merlin Deganutti de Barros

116-139

Uma reflexão acerca das representações sociais na obra *Sagatrisuitorana*

Daniella Barbosa Buttler, Jessé Ramos Fernandes Pires

140-154

Recursos educacionais abertos (REA) no ensino de gêneros textuais: projeto de TCC em foco

Ana Valéria Bisetto Bork Godke, Miriam Sester Retorta, Rita de Cássia Veiga Marriott

155-168

Atividade de pesquisa e triagem de informações: quais caminhos tomar para a construção de um seminário acadêmico?

Everton Gelinski Gomes de Souza

169-187

Rotas para Educação Linguística Crítica como ferramentas de mediação em cursos de formação de professores(as) de língua inglesa

Francini Percinoto Poliselí Corrêa, Vera Lúcia Lopes Cristovão

188-208

Uma análise do Fundo de Apoio à Pesquisa em Educação Básica (FAPEB) na perspectiva do letramento científico

Luís Carlos Oliveira, Tânia Guedes Magalhães

209-227

Práticas de Literacia em todas as disciplinas escolares: escrita, sequência didática e estudo do meio – um tríptico profícuo?

Luciana Manuela de Almeida Graça

228-238

Vozes e modelos de letramentos em relatório de estágio supervisionado

Ana Kellen Ribeiro Weng, Lidia Stutz, Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

239-256

English as Medium of Instruction (EMI) e Letramentos Acadêmico-Científicos na Pós-Graduação pela Internacionalização

Maria Izabel Rodrigues Tognato, Marinella Bertussi Bornholdt, Patrícia Tozzo da Silva

257-275

Zanco

Reflexões teórico-práticas na construção de material didático para formação de professores(as) de inglês

Ana Paula Trevisani, Cláudia Pontara

276-295

Apresentação do Dossiê Letramentos, gêneros e formação docente

Diante da premente necessidade de buscar alternativas para desenvolver e analisar práticas de formação e trabalho docente envolvendo os gêneros e letramentos diversificados, que possam contribuir para aprimorar as capacidades de linguagem dos professores em formação inicial e continuada, bem como impactar positivamente o trabalho, apresentamos neste Dossiê pesquisas oriundas do campo da formação e do trabalho docente de língua materna e estrangeira, a fim de visibilizar ações voltadas para análise dos diferentes letramentos e gêneros textuais na mediação formativa de professores e no trabalho.

Esperamos fomentar reflexões e contribuir com os avanços no debate sobre as práticas formativas institucionais contemporâneas em relação a esses letramentos e gêneros em contextos formativo e profissional, possibilitando a construção de transformações sociais pela linguagem, que permitam ampliar os caminhos da educação do professor em meio a situações adversas.

Nessa esteira, temos por meio deste dossiê a imensa satisfação de apresentar 16 (dezesesseis) importantes contribuições distribuídas em três seções. Na primeira, reunimos artigos que abordam pesquisas voltadas ao trabalho docente, formas coletivas de organização da atividade que têm como objetivo maior (trans)formar saberes e possibilitar a sua apropriação. Na segunda seção, a temática formação docente em sua tessitura com gêneros textuais/discursivos é o fio temático condutor dos artigos, que constroem reflexões sobre esse importante constructo para o desenvolvimento do professor, em diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Na terceira seção, estão dispostos os estudos que versam sobre a formação docente sob as lentes dos letramentos, práticas sociais de leitura e escrita pelas quais os professores exercem e praticam suas atividades profissionais, acadêmicas, científicas, dentre outras. Na sequência, trataremos brevemente cada uma das seções.

O trabalho docente, temática da primeira seção, abarca 3 (três) artigos. O primeiro, intitulado “O trabalho realizado e real de uma professora formadora do curso de Pedagogia”, produzido pelas autoras Andreia Rezende Garcia-Reis e Ariane Rodrigues Gomes Leite Godoy, objetiva explicitar o trabalho docente para o ensino da leitura em prol do auxílio de futuros docentes. No segundo trabalho, “Entre o fazer e o pensar sobre o fazer: os gêneros do discurso profissional docente e o trabalho invisível do professor em contexto pandêmico”, as pesquisadoras Ada Magaly Matias Brasileiro e Viviane Raposo Pimenta refletem sobre o papel da linguagem, materializada em gêneros do discurso profissional, as funções discursivas e os impactos no reconhecimento do profissional docente na rede pública e de

outros participantes de um projeto de extensão. No terceiro artigo, intitulado “O uso de instrumentos pelo professor de língua inglesa e portuguesa na sala de aula”, as autoras Soelene de Fátima Brovoski Modolo e Siderlene Muniz-Oliveira apresentam os resultados de uma análise com base em instrução ao sócia, em que uma professora dá instruções sobre como realizar sua atividade de trabalho em sala de aula em ambas as línguas.

Na segunda seção, que tematiza a formação docente e gêneros textuais/discursivos, reunimos 5 (cinco) artigos. O artigo “O uso de modalização em textos multissemióticos: sinalizações para a construção do projeto de dizer”, de Helena Ferreira e Amanda Jackeline Santos da Silva, veicula um estudo que contribui para a formação, explicitando o fenômeno da modalização em textos multissemióticos de videoanimação, em prol de uma discussão mais reflexiva na formação docente. No segundo estudo, “Formação docente e o ensino da oralidade: entre concepções e práticas em sala de aula”, as autoras Elaine Cristina Forte-Ferreira, Rosângela Ívina Araújo dos Santos e Leiliane Aquino Noronha apresentam resultados de uma pesquisa que versa sobre a prática de docentes do Ensino Médio, no que tange ao ensino da modalidade oral da língua a partir das concepções e práticas adquiridas em formação inicial por esses profissionais. O terceiro artigo, “Ensino de Língua Inglesa para crianças por meio de gêneros de texto”, Didiê Ana Ceni Denardi e Jessyca Colombi Molter Holub Camargo realizam uma breve discussão acerca do ensino de língua inglesa para crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na perspectiva de gêneros de texto. No quarto artigo desta seção, intitulado “Uma proposta de sistematização do dispositivo ‘sequência virtual de formação docente’”, as autoras Gabriela Pepis Belinelli e Eliana Merlin Deganutti de Barros lançam um olhar sobre desafios enfrentados pelo professor de Língua Portuguesa para trabalhar com

os gêneros argumentativos na Educação Básica na perspectiva genebrina de sequência didática. No quinto e último artigo desta seção, Daniella Barbosa Buttler e Jessé Ramos Fernandes Pires, no trabalho intitulado “Uma reflexão acerca das representações sociais na obra Sagatrisuitorana”, tematizam as representações sociais construídas nesta obra, com o intuito de contribuir com reflexões sobre interpretação de textos na formação docente.

Na terceira seção, que envolve 8 (oito) trabalhos sobre formação docente e letramentos, o primeiro artigo, intitulado “Recursos educacionais abertos (REA) no ensino de gêneros textuais: projeto de TCC em foco”, elaborado por Ana Valéria Bisetto Bork Godke, Miriam Sester Retorta e Rita de Cássia Veiga Marriott tem como objetivo apresentar o cenário de produção de um REA por meio do gênero projeto de Trabalho de Conclusão de Curso. No segundo artigo, “Atividade de pesquisa e triagem de informações: quais caminhos tomar para a construção de um seminário acadêmico?”, o autor Everton Gelinski Gomes de Souza reflete sobre a carência de atividades de ensino de pesquisa e triagem de informações na elaboração de seminários em língua inglesa, para então apresentar uma proposta de atividades neste escopo. O terceiro artigo, “Rotas para Educação Linguística Crítica como ferramentas de mediação em cursos de formação de professores(as) de língua inglesa”, as pesquisadoras Francini Percinoto Poliselí Corrêa e Vera Lúcia Lopes Cristovão discorrem sobre dois dos oito volumes da coleção Rotas para Educação Linguística Crítica, com o intuito de discutir o seu potencial quanto às esferas acadêmica e profissional, como ferramenta de mediação para o desenvolvimento do letramento crítico, digital e profissional na formação de professores(as) de língua inglesa. O artigo “Uma análise do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB) na perspectiva do letramento científico”, o quarto trabalho desta seção, de autoria de Luís Carlos

Oliveira e Tânia Guedes Magalhães, tem como objetivo discutir as concepções do projeto em questão, focalizando suas contribuições para o desenvolvimento dos letramentos acadêmico-científicos dos professores participantes. “Práticas de Literacia em todas as disciplinas escolares: escrita, sequência didática e estudo do meio – um tríptico profícuo?” é o título do quinto artigo, de autoria de Luciana Manuela de Almeida Graça, que explora o impacto de uma sequência didática concebida para o ensino de uma resposta fundamentada em duas turmas de ciências. No sexto artigo, “Vozes e modelos de letramentos em relatório de estágio supervisionado”, as autoras Ana Kellen Ribeiro Weng, Lídia Stutz e Cristiane Malinoski Pianaro Angelo têm como objetivo apontar as vozes presentes e os modelos de letramentos subjacentes ao relatório de estágio supervisionado. As autoras do sétimo artigo, Maria Izabel Rodrigues Tognato, Marinella Bertussi Bornholdt e Patrícia Tozzo da Silva Zanco, intitulado “English as Medium of Instruction (EMI) e Letramentos Acadêmico-Científicos na Pós-Graduação pela Internacionalização”, propõem um debate social acerca das concepções de English as a Medium of Instruction (EMI), Letramentos Acadêmico-Científicos e Internacionalização e sua articulação no Ensino Superior, com foco na pós-graduação stricto sensu. O oitavo e último artigo desta seção, intitulado “Reflexões teórico-práticas na construção de material didático para formação de professores(as) de inglês”, de autoria de Ana Paula Trevisani e Cláudia Pontara, apresenta uma análise preliminar de dois livros da coleção denominada Cleret (Rotas para Educação Linguística Crítica para Professores de Inglês), enfocando termos de capacidades docentes, letramentos e criticidade.

O que vemos nesses três conjuntos temáticos de 16 importantes trabalhos que avançam na pesquisa nos eixos temáticos escolhidos, articulando Linguagem e Formação de Professoras/es, é que não

podemos prescindir de uma discussão aprofundada e contínua sobre as (trans)formações docentes possibilitadas por letramentos e gêneros textuais/discursivos. Desejamos, com essa coletânea, uma circulação e um alcance mais amplos do que entre pesquisadores na universidade, possibilitando, também, diálogo profícuo com os docentes da escola básica.

Lídia Stutz
Maria Isabel Rodrigues Tognato
Tânia Guedes Magalhães

O TRABALHO REALIZADO E REAL DE UMA PROFESSORA FORMADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Andreia Rezende Garcia-Reis
Ariane Rodrigues Gomes Leite Godoy

Resumo: Este artigo tem como principal objetivo compreender e analisar o trabalho docente para o ensino da leitura no contexto da formação inicial de professores. À luz da perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2015; MACHADO, 2002), em diálogo com princípios da Clínica da Atividade (CLOT, 2007) e considerando a importância do ensino da leitura (KLEIMAN, 2008, 2011; CAFIERO, 2005; SOLÉ, 1998), procuramos analisar o trabalho de ensino de propostas teórico-metodológicas relacionadas à leitura, de uma professora formadora do curso de Pedagogia. Os dados revelam que a professora formadora tem uma grande autonomia nas escolhas das estratégias metodológicas; a aula de ensino da leitura acontece concomitantemente com a aula de leitura, demonstrando comprometimento com a implementação de práticas docentes de educação linguística.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Formação inicial. Formação pela linguagem. Ensino de leitura.

THE RESULTING AND REAL WORK OF AN EDUCATOR TEACHER IN THE PEDAGOGY COURSE

Abstract: The main objective of this article is to understand and review a teacher's work in the teaching of reading in the context of initial teacher education. Based on the theoretical-methodological perspective of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006, 2015; MACHADO, 2002), in dialogue with the principles of Clinical Activity (CLOT, 2007) and considering the importance of teaching reading (KLEIMAN, 2008, 2011; CAFIERO, 2005; SOLÉ, 1998), we sought to review the work of teaching reading-related theoretical-methodological proposals of an educator teacher in the Pedagogy course. These data reveal that an educator teacher has great autonomy in the choice of methodological strategies; the reading teaching class takes place concurrently with the reading class, demonstrating commitment to the implementation of teaching practices in language education.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism. Initial education. Language-based education. Reading teaching.

Introdução

O presente artigo é um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, e inscreve-se no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008; 2015; MACHADO, 2007a; 2007b) em diálogo com princípios da Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010).

A dissertação, que deu origem a este artigo, procurou – partindo das três faces de análise do trabalho propostas por Machado (2002) (trabalho prescrito; trabalho planejado e trabalho realizado) e ainda do trabalho real, considerado a partir do conceito de atividade real de Clot (2007) como aquilo que não se faz, que não se pode fazer ou que se queria fazer – analisar o trabalho para o ensino da leitura de uma professora formadora do curso de Pedagogia de uma universidade pública. Devido aos limites deste texto, apresentaremos aqui as análises empreendidas a partir do trabalho realizado e real da professora formadora para o ensino da leitura. Para a realização da pesquisa, as aulas de um semestre letivo da disciplina Fundamentos Teórico-metodológicos em Português, de 60h, foram acompanhadas; além de efetivadas várias conversas com a professora formadora e de uma entrevista semi-estruturada ao final do semestre. Este artigo apresenta a seguinte configuração: uma breve defesa de uma formação pela linguagem; a concepção de leitura em que nos apoiamos; a análise do trabalho realizado a partir da inserção no campo de pesquisa; a análise do trabalho real da professora formadora a partir dos diálogos e da entrevista e, por fim, as considerações finais.

Formação pela linguagem

Em uma pesquisa feita sobre o currículo dos cursos de formação inicial de diversas licenciaturas,

dentre elas a graduação em Pedagogia, Gatti e Nunes (2009) sinalizam que o currículo efetivamente desenvolvido tem uma característica fragmentária, com um conjunto de disciplinas muito disperso e que comumente não há articulações entre as disciplinas. As autoras chamam atenção para o fato de que a escola – uma instituição social e de ensino – é um termo praticamente ausente nas ementas dos cursos analisados, o que leva a uma formação abstrata e pouco associada ao principal contexto no qual o professor irá atuar. A pesquisa revelou ainda que as disciplinas possuem uma abordagem mais genérica e não são associadas às práticas educativas.

Compreendemos os dados dessa pesquisa como um desafio a ser enfrentado. Se grande parte dos egressos de um curso de Pedagogia irá atuar como professores nas escolas, um curso de formação inicial deveria, necessariamente, dar a base necessária para que os estudantes tenham condições de trabalhar na profissão escolhida. Porém, como podemos observar, através da pesquisa referida acima, a formação inicial para a docência não está correspondendo a essa expectativa.

Assim, Silva (2016) defende a necessidade de se familiarizar os graduandos com as práticas de reflexão sobre/na ação profissional em sala de aula. Para o autor, os exercícios de escrita e reflexão elaborados pelo professor sobre sua prática profissional, suas aulas, suas escolhas didático-metodológicas se fazem necessários, para que ele consiga articular efetivamente a teoria e a prática. Corroborando essas afirmações, Garcia-Reis e Magalhães (2016, p. 35) reafirmam a

[...] importância das experiências de escrita na formação inicial de professores, enfocando a relação do processo de escrita de gêneros com o exercício profissional de docência em Língua Portuguesa (LP) como língua materna na escola básica. [...] é pela apropriação dos gêneros textuais que se possibilita aos sujeitos produzirem discursos situados em contextos diversos.

De acordo com Dolz e Gagnon (2015, p. 53), “Os gêneros (...) são, ao mesmo tempo,

objeto de ensino e ferramenta de aprendizagem”. Dessa forma, consoante com as orientações de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que prescrevem o ensino de língua portuguesa a partir do ensino dos gêneros textuais, defendemos que o trabalho com os gêneros textuais é de extrema importância também na formação inicial do futuro professor. Bronckart e Bulea (2015, p.20) destacam que “Uma formação dos professores com base na genericidade seria ocasião de lhes fazer compreender a sócio-historicidade e a dinâmica que caracterizam tanto os gêneros textuais quanto os procedimentos de etiquetagem, de conhecimento e de ensino que lhes são aplicados”.

Atualmente, defende-se que o ensino de Língua Portuguesa, na escola básica, seja feito através dos gêneros textuais. Para Dolz e Gagnon (2015), que se interessam pelos gêneros como objetos de ensino-aprendizagem, como práticas de linguagem significantes, socialmente reconhecidos e orientadores das atividades de ensino:

O gênero orienta não só as atividades e as estratégias de leitura e escrita do aluno, mas também permite o desenvolvimento de estratégias de intervenção organizadas em função dos conhecimentos existentes sobre as estratégias utilizadas pelos leitores e escritores iniciantes (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 38).

Nesse sentido, concordamos com Garcia-Reis (2017) quando ela afirma que se os estudantes das licenciaturas não passarem por experiências de ensino e aprendizagem que se pautam no uso e na reflexão das características da nossa língua, existe um risco desses futuros professores não saberem lidar com as prescrições atuais para seu trabalho, desenvolvendo práticas educativas distantes das contidas pelos documentos prescritivos. Defendemos, assim, a necessidade de uma aproximação maior entre a universidade e a

escola, além da familiarização dos graduandos com experiências de ensino e aprendizagem pautadas no uso e na reflexão das características da nossa língua e da linguagem.

Dessa forma, torna-se de extrema relevância o trabalho com os gêneros textuais na formação inicial do futuro professor, pois, como destaca Silva (2016), a prática pedagógica dos professores universitários nos cursos de licenciaturas influencia o trabalho pedagógico do futuro professor. Ou seja, é relevante, na formação do professor, que ele seja capaz de atualizar, a partir das práticas sociais, seus conhecimentos sobre o funcionamento dos gêneros como aqueles que orientam a prática de produção textual de seus alunos (KLEIMAN, 2008). Para Kleiman (2008, p. 508), “a estruturação do ensino em torno da prática social é uma estratégia de didatização que, na nossa experiência, tem se mostrado eficiente e relevante na formação de professores, fornecendo um modelo que pode, depois, ser recontextualizado pelo professor na sua esfera de atividade, do ensino escolar”.

Considerando que a escrita está presente em todos os lugares da universidade, e também da sociedade, defendemos que a formação do professor de língua materna deve ser “*para e pela escrita*”, e arriscamo-nos a dizer que conjugada com a escrita está a leitura, duas práticas de linguagem indissociáveis. Compreender não só como se dão as atividades de escrita e as de leitura na vida social, acadêmica e profissional, mas também os processos de ensino e aprendizagem dessas práticas, são capacidades imprescindíveis para o profissional docente. Nesse sentido, defendemos aqui uma formação docente pelas práticas de linguagem, em que futuros professores possam ler e escrever sobre as experiências docentes observadas e também sobre as suas, de modo a vivenciarem experiências semelhantes àquelas que mais tarde vão propor aos seus alunos.

A leitura na perspectiva dos multiletramentos

O texto escrito é um elemento presente em diferentes esferas da vida cotidiana. Ele exerce atualmente um papel central em nossas vidas, por isso o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita ser considerado fundamental para que exerçamos um papel ativo e transformador em nossa sociedade. Consequentemente, um dos grandes desafios da escola, e também do professor, está relacionado ao ensino da escrita e da leitura.

Na aquisição da linguagem escrita, a alfabetização e o letramento estão inevitavelmente ligados entre si. Segundo Tfouni (2006), a alfabetização é a aquisição da escrita por um indivíduo. Em geral, esse processo ocorre como consequência da escolarização. A alfabetização está fortemente ligada com a instrução formal, porém, não é um fim em si mesma, trata-se de um processo. Tfouni (2006, p. 15) enfatiza ainda que “[...] a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante”.

Magalhães e Cristovão (2018) ressaltam que, de acordo com estudos realizados nas últimas décadas, não há consenso entre as várias teorias e concepções de letramento. Street (2014) afirma que as práticas letradas são específicas e de acordo com seus contextos, assim, não existiria apenas um letramento, e sim, letramentos. O autor reconhece a existência de uma multiplicidade de práticas letradas, uma vez que os usos sociais da escrita e da leitura estão entrelaçados nas estruturas de poder das sociedades. Magalhães e Cristovão (2018) asseguram que o autor acima referido estuda letramentos com o olhar das construções culturais, que estão sempre suscetíveis a mudanças no tempo e no espaço. Nesse raciocínio, “[...] o letramento

está altamente impregnado de valores culturais e ideologia, atribuídos pelos sujeitos envolvidos nos contextos diversos” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 62).

Rojo (2012) já pontua a diferença entre os termos letramentos e multiletramentos. Para a autora, o primeiro apenas aponta para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, já o segundo termo aponta para a multiplicidade cultural das populações e também para a diversidade semiótica de constituição dos textos pelos quais as populações se comunicam e se informam. Em 1996, um grupo de pesquisadores dos letramentos, reunidos em Londres, publicaram um manifesto afirmando a necessidade de a escola assumir os novos letramentos que vinham surgindo na sociedade. Rojo (2012) afirma que o grupo

[...] também apontava para o fato de que essa juventude – nossos alunos – contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: *multiletramentos* (ROJO, 2012, p. 12-13, grifo da autora).

A autora destaca que os estudos são consensuais em afirmar algumas características importantes dos multiletramentos: i) são interativos; colaborativos; ii) “eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); iii) eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)” (ROJO, 2012, p. 23).

Rojo e Barbosa (2015) destacam que o mundo mudou muito, não apenas devido ao surgimento das novas tecnologias, mas com seu auxílio. Surgem novas formas de se comportar, de

se relacionar, de ser, de aprender, de se informar. “Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116). No que se refere às mudanças em textos, Oliveira e Szundy (2014, p. 191) afirmam que se tornam “[...] cada vez mais presentes textos cuja materialidade emerge hibridizada, invadida por imagens, som e movimento, intercalados com a escrita gráfica clássica, configurando os chamados textos multimodais”. Assim, podemos caracterizar a leitura também como sendo multimodal, lemos gestos, imagens... “Ler envolve uma situação comunicativa na qual há um autor, um leitor, um texto (ou múltiplos textos), um contexto e um ou mais objetivos para o ato da leitura. Cada ato de leitura é diferente e requer que o texto seja abordado de formas diferentes” (COSCARELLI, 2016, p. 69).

Dessa forma, a partir da premissa de que uma formação multiletrada é indispensável para que o indivíduo haja com autonomia em uma sociedade, é de extrema importância que ele saiba ler, que ele entenda e desenvolva capacidades de leitura. Nesse sentido, em conformidade com uma concepção de língua como interação entre falantes, a leitura é entendida aqui como

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (ELIAS; KOCH, 2007, p. 11).

A concepção de leitura que defendemos é aquela da leitura como um ato social, em que o leitor não é um mero receptor daquilo que está lendo, ao contrário, ele participa ativamente na construção do sentido do texto. Também para Cafiero (2005), a leitura pode ser considerada uma atividade cognitiva e social. Cognitiva na medida em que podem ser ensinadas estratégias que

ajudem o leitor a ler melhor, e ao mesmo tempo social porque pressupõe necessidades e objetivos determinados na interação. A autora acredita que as exigências atuais são de um sujeito capaz de ler e escrever diversos textos que são importantes em suas práticas sociais, incluindo aquelas realizadas de modo virtual e tecnológico.

Nesse viés, na tentativa de se formar cidadãos com condições de atuar nos tempos e espaços além da escola, acreditamos que o trabalho com os gêneros textuais possibilita ao aluno a alfabetização e o letramento, além da busca pelo conhecimento por conta própria. No ensino de língua e linguagem por meio de práticas sociais relevantes, os alunos são estimulados a serem autônomos, a pesquisarem em toda a variedade de fontes existentes, principalmente a escrita, e, com isso, são capazes de interagir nas diversas situações de comunicação, as quais são expostos no cotidiano.

Dolz e Gagnon (2015) apontam as principais vantagens em ensinar através dos gêneros: o trabalho com os gêneros facilita a organização do desenvolvimento dos conteúdos a serem ensinados; é preciso se considerar as práticas sociais de referência e trabalhar a partir das representações sociais coletivas veiculadas através dos gêneros. De acordo com esses autores, “o gênero orienta não só as atividades e as estratégias de leitura e escrita do aluno, mas também permite o desenvolvimento de estratégias de intervenção organizadas em função dos conhecimentos existentes sobre as estratégias utilizadas pelos leitores e escritores iniciantes” (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 38).

Cristovão (2015) também ressalta a importância do ensino dos gêneros textuais e, além disso, o ensino da leitura por meio dos gêneros. A autora defende que

Se o uso da linguagem é organizado pelos gêneros, *consideramos que o ensino de leitura organizado em função da aprendizagem de diferentes gêneros deve ser levado em todas as suas consequências.*

Assim, consideramos que o ensino-aprendizagem de leitura deve se servir do gênero como instrumento, orientando esse processo para a compreensão das inúmeras situações de ação de linguagem associadas aos gêneros textuais (SCHNEUWLY 1994; MACHADO, 2000). Assim, o aluno estaria envolvido na aprendizagem de capacidades de linguagem específicas para cada situação (CRISTOVÃO, 2015, p. 49, grifo nosso).

Porém, ao introduzirmos os gêneros textuais nas escolas, necessariamente o transformamos em um gênero escolar, isto é, em uma variação do gênero de origem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). No quadro do ISD, esse movimento é chamado de transposição didática, isto é, os gêneros textuais, a leitura e a escrita, são saberes que devem ser ensinados e, para isso, sofrem transformações. Machado (2007a) define transposição didática “[...] como um conjunto de transformações que um conjunto de saberes científicos necessariamente sofre, quando se tem o objetivo de torná-los ensináveis e aprendíveis, transformações essas que, inexoravelmente, provocam deslocamentos, rupturas e modificações diversas nesses saberes” (MACHADO, 2007a, p. 28).

Assim, defendemos que a leitura deve ser ensinada, e, ainda, que o ensino da leitura por meio dos gêneros deve ser tematizado na formação inicial. É preciso formar os futuros professores para que eles saibam realizar a transposição didática e trabalhar com os gêneros textuais em suas aulas. Na seção seguinte, apresentaremos a análise da face do trabalho realizado de uma professora formadora em relação ao ensino da leitura.

Trabalho realizado

Nesta seção iremos trazer as discussões sobre o trabalho realizado, por tratar-se do “[...] conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis na situação [...]” (MACHADO, 2002, p. 41). Assim, para conseguirmos analisar essa face do trabalho da professora formadora, acompanhamos as aulas da docente ao longo de todo o semestre letivo, na disciplina obrigatória de Fundamentos Teórico-metodológicos de Português, de carga-horária de 60h, no curso diurno de Pedagogia de uma universidade pública federal. Fizemos registros escritos em um caderno de anotações para posterior análise, denominados por nós de Diários de campo e organizados por data. Bronckart (2008, p. 127) pontua que:

A análise das condutas verbais e não verbais dos actantes observados nos permite mostrar a complexidade das situações de trabalho e das interações que nelas se desenvolvem e, eventualmente, pode nos permitir identificar segmentos da atividade que mostram o poder que os actantes têm de intervir sobre (e de modificar) os processos em curso.

Na primeira aula assistida, destacamos o seguinte trecho do diário de campo:

A professora pegou um livro de literatura emprestado e explicou que não se começa a ler sem antes trabalhar a capa, a sinopse, levantar os conhecimentos prévios das crianças (deu exemplo: você acha que esse livro vai contar sobre o quê? Você conhece histórias sobre elefantes? Já viu livros como este?). Reforçou que as atividades linguísticas devem ser trabalhadas sempre a partir do texto que você está trabalhando.

Diário de campo 18/03/2019

Verificamos que a professora trouxe para o contexto da formação modos, vivências, práticas do ensino da leitura para o futuro professor, exemplo de como ele poderá futuramente proceder em sua sala de aula. Ao mostrar claramente aos discentes como pode ser feito, as perguntas a serem realizadas e explicitar que com isso eles estarão levantando os conhecimentos prévios das crianças, a professora formadora chama a atenção dos estudantes para a necessidade de se ensinar a ler, de que a leitura é um objeto de ensino-aprendizagem. O modo como ela conduziu essa aula nos dá indícios de que ela adota uma concepção interacionista de linguagem. Sabemos que a linguagem é que organiza o pensamento, logo, aquilo que ela fala é uma afirmação daquilo que ela acredita. Solé (1998) ressalta a importância de se incentivar e auxiliar as crianças a atualizarem os conhecimentos prévios necessários para o entendimento do texto que será lido. A professora formadora conduziu a aula em uma perspectiva da vivência, formando professores para o ensino da leitura, suas aulas não são apenas teóricas, ela tem a preocupação com a prática, entrelaçada à teoria.

Em outra aula, a professora formadora estava discutindo sobre o porquê de se ensinar a Língua Portuguesa a partir dos gêneros e tipos textuais. Ela entregou aos discentes um texto chamado “Pensamentos de uma ‘correria’” e ressaltou, conforme o diário do dia 15 de abril:

O que vamos fazer aqui agora é o que vocês farão com as crianças quando estiverem trabalhando com elas, vamos ler e fazer a análise linguística! Quando eu estiver fazendo a aula de leitura, a partir dos gêneros textuais, eu tenho que pensar no conteúdo temático; na estrutura composicional e no estilo. Agora vamos ler o texto para vocês verem como deve ser feito com as crianças.

Fala da professora formadora aos alunos - Diário de campo 15/04/2019

Em seguida, a professora fez as seguintes perguntas: “Qual gênero textual é esse? Em que suporte ele foi veiculado?”. Ela mencionou que são perguntas que devem ser feitas às crianças antes de começar a leitura do texto e ainda disse que a leitura pode ser feita de várias formas: lendo tudo e depois voltando para analisar as partes ou lendo aos poucos e fazendo paradas para pequenas análises. Durante a leitura, a formadora questionou por que “correria” estava entre aspas, orientou os discentes a marcarem as palavras que nos dão noção do estilo linguístico empregado no texto e disse que eles podem orientar que as crianças façam isso e que também podem falar com as crianças que os significados das palavras podem ser inferidos pelo contexto. Após a leitura, a professora fez mais alguns questionamentos: “qual é o gênero textual então? Qual a finalidade já que é um artigo de opinião? Quem é o autor? A quem se destina? Qual é o conteúdo temático? Qual a estrutura do texto? Como percebemos a marca de estilo? Vocês marcaram? As gírias mostram que a linguagem é de algum grupo específico, uma linguagem informal?”

Ao conduzir a aula dessa maneira, acreditamos que a professora está buscando formar professores capazes de adotar posturas inovadoras, de criar situações-problema de leitura, de abrir espaços de pesquisas na cultura escrita, de escolher procedimentos que favoreçam o trabalho individual e coletivo de interpretação e compreensão de textos (BUTLEN, 2016).

O 10º encontro com a turma foi aquele em que se começou a discutir especificamente o ensino da leitura. A professora colocou no quadro e projetou:

- Ensino da leitura;
- Leituras básicas: 1) Napolini; 2) Delmanto.
- * Projetado:
 - Lemos diversos textos escritos em nosso dia a dia?
 - Para que serve a leitura?
 - O que lemos?
 - O que faz o leitor durante a leitura?
 - Lemos de modos variados?
 - Lemos para interagir com quem?

Diário de campo 20/05/2019

A professora formadora foi conversando com os alunos sobre as questões acima expostas e ainda ressaltou a importância de se realizar perguntas antes, durante e após a leitura. Disse que o objetivo é fazer com que a criança monitore o que ela está fazendo e que para isso é necessário que o professor pontue com as crianças o que será feito, defina para elas quais são os objetivos da leitura. Ainda nessa aula, a professora projetou e discutiu com os alunos sobre os diferentes objetivos da leitura e destacou que existem vários, como: interagir a distância; imergir no imaginário; ampliar conhecimentos; apoiar a memória; nos divertir; nos movimentarmos na cidade; obter informações ou dar informações; compartilhar um texto com um auditório; seguir instruções; revisar um texto. Mais adiante, ela perguntou aos discentes: “É preciso ensinar a ler?” e, em seguida, respondeu: “É claro!”.

Após esse momento, a docente projetou algumas finalidades/propósitos de leitura e foi relacionando-os com os campos de atuação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-BRASIL, 2017). Mostrou os campos de atuação no projetor e disse que os gêneros do campo artístico-literário têm a finalidade de divertir, fruir, promover encantamento. Já os gêneros do campo da vida cotidiana, das práticas de estudo e pesquisa e da vida pública, são lidos com o objetivo de nos organizar, informar e estudar. A professora ressaltou que cada um dos gêneros tem estruturas composicionais que requerem estratégias distintas e continuou projetando as informações abaixo:

* Na realização do trabalho ativo de compreensão de textos, o leitor lança mão de 3 principais conjuntos de saberes:

- Primeiro: o conhecimento prévio (o que eu sei sobre esse texto)
- Segundo: as habilidades de fluência em leitura
- Terceiro: as estratégias de compreensão leitora, por meio das quais o leitor busca alcançar os propósitos que o orientaram em direção ao texto (como, por exemplo, estudar, informar-se...)

* Estratégias cognitivas (inconscientes)

* Estratégias metacognitivas (conscientes)

- Antes da leitura - Durante a leitura - Após a leitura

Diário de campo 20/05/2019

Em seguida, a professora formadora entregou o texto “A leitura em sala de aula”, escrito por Dileta Delmanto¹, mencionou que tinha mandado o texto pelo *Whatsapp* e pedido sua leitura prévia. Ela foi destacando alguns pontos do texto, sobre as estratégias metodológicas de promover a leitura antes, durante e após essa atividade, ressaltando que os professores têm obrigação de ensiná-las e solicitando que os alunos vissem as habilidades na BNCC que propõem o ensino das estratégias de leitura e trouxessem na próxima aula.

Após retornarmos de um breve intervalo, a formadora organizou algumas carteiras em círculo, colocou alguns livros de literatura sobre elas e pediu para que três estudantes escolhessem um livro, dessem uma olhada/lida nele, pois iriam apresentá-lo para o restante da turma. Enquanto isso, ela entregou para os outros estudantes ¼ de folha de ofício, contendo um quadro intitulado “Comportamentos Leitores nas Rodas de Leitura Literária” e treze perguntas em que eles deveriam marcar sim ou não. Os alunos que apresentaram não tiveram acesso a esse quadro antes de apresentar e a formadora também deixou livre a forma de apresentação do livro literário. Após as três apresentações, a professora foi lendo e discutindo com a turma as treze questões e ressaltou que os comportamentos leitores precisam ser ensinados para as crianças a partir dos questionamentos feitos a elas.

Para mostrar como ensinar inferência, a professora entregou o texto “Alerta: Os Recifes de Coral poderão desaparecer” e uma folha com o título “Fazendo inferências” com algumas afirmações sobre o texto para marcarmos se poderíamos inferir aquela informação ou não, por que e justificar com fragmentos do texto. Por exemplo, a primeira afirmação era a de que “Os recifes de coral desaparecerão em 30 anos”, a partir

da qual a formadora chamou atenção para o verbo, ressaltando que a notícia informa que poderão desaparecer, e não afirma de modo assertivo, portanto, não podemos inferir que eles de fato desaparecerão.

A formadora entregou ainda: (i) duas folhas com exemplos de materiais que eles podem fazer e entregar para seus futuros alunos; (ii) um quebra-cabeça, que ela ressaltou que deve ser entregue antes de começar o trabalho com inferências, antes da leitura dos textos; e (iii) uma folha com fichas contendo algumas estratégias de leitura, que a professora disse que podem ser fixadas no mural da sala, ou cada criança pode ter seu “kit”. Ela ainda comentou que não é necessário trabalhar com todas as estratégias em todos os textos, mas devemos deixar claro para os alunos qual será o nosso foco; disse que podem ser construídos jogos, como memória, baralho e quebra-cabeça, a fim de contribuir com o processo de compreensão.

Essas descrições mostram que a professora formadora tem consciência de que as estratégias de leitura devem ser ensinadas, de que é necessário apresentar aos discentes como fazer isso, pois, são as vivências com os modos de fazer que darão a eles diferentes recursos, modelos de um agir futuro (CLOT, 2010).

Na aula seguinte, que foi o 11º encontro com a turma, a professora entregou mais um material que pode ser utilizado com as crianças em um agir profissional futuro: um plano de aula de leitura a partir do texto “Não se embanane”, da Revista Recreio. Em seguida, entregou um trecho da BNCC sobre o Eixo Leitura e um recorte do quadro de habilidades da BNCC, e começou a discutir com os alunos, com apoio de slides, os modos de ler. A formadora destacou: 1) Leitura autônoma; 2) Leitura colaborativa; 3) Leitura programada/compartilhada; 4) Leitura em voz alta pelo professor e 5) Leitura de escolha pessoal. Apresentou ainda

¹ Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/a-leitura-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 27 out. 2021.

dois slides sobre fluência em leitura e destacou que são práticas que também precisam ser ensinadas.

Como mais um exemplo de atividade que pode ser realizada com as crianças, a docente distribuiu livros de literatura entre os alunos, solicitou que sentassem em dupla, e entregou o sussurrofone. O sussurrofone é um objeto feito de tubo de PVC e faz a vez de um telefone de brinquedo para ajudar no desenvolvimento dos alunos no momento da leitura e no reconhecimento sonoro daquilo que se está lendo.

Com tais análises, podemos verificar que a atividade do trabalho é realmente “mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, na medida em que o trabalhador se apropria de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social” (MACHADO, 2007b, p. 91). O principal instrumento do trabalho da professora formadora é o texto, ela mesma, em uma de suas aulas, afirmou: “o texto é o ponto de partida para o ensino de língua, temos certeza e clareza disso” (Diário de campo, 08/04/2019). Ela utiliza textos de diferentes gêneros textuais e de diferentes campos de atuação, de acordo com o que preveem os principais documentos prescritivos do trabalho do professor de educação básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), na qual é prevista “[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos aos seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividade de leitura” (BRASIL, 2017, p. 65).

As aulas observadas de formação para o ensino da leitura evocam o tempo todo uma perspectiva conceitual de leitura e ao mesmo tempo uma perspectiva prática, de colocar os estudantes em formação em contato com atividades práticas que lhes darão possibilidades de realização do

trabalho, não no sentido de aplicação, mas de (re)construção das suas práticas profissionais respaldada em sua formação. Acreditamos que o trabalhador vai dando continuidade à sua formação quando começa a utilizar, do seu jeito, os instrumentos que os outros haviam utilizado com ele (CLOT, 2010). O que notamos é que a professora formadora oferece instrumentos o tempo todo, assim, “Sozinho e de outro modo, ele (indivíduo) faz o que havia experimentado, em primeiro lugar, com os outros ao encontrar-se com eles ‘uma cabeça acima de si mesmo’ em uma zona de desenvolvimento potencial” (CLOT, 2010, p. 61).

Especificamente em relação ao ensino da leitura, Butlen (2016), em uma pesquisa realizada na França, concluiu que a internet, os espaços de leitura e as bibliotecas criadas no país, alargaram as possibilidades de leitura, porém não garantiram a proficiência dos leitores. O autor destaca ainda que aconteceu o mesmo em vários outros países, inclusive no Brasil. Butlen (2016) pondera que

[...] a melhoria da oferta de livros é indispensável, revelando-se condição muito favorável e absolutamente necessária em todos os lugares, mas não é uma condição suficiente para se formar um leitor competente. A crença de muitos mediadores não foi sempre bem assim. Subestimou-se um fator que se afirma determinante, a saber, a necessidade de se articular a posse de livros com o desempenho, de um lado, e, por outro, certo conhecimento das estratégias de leitura. Se não se articularem os resultados, performances e competências padecem (BUTLEN, 2016, p. 24).

O autor ainda destaca a importância de se explicitar para todos os envolvidos com o ensino como desenvolver as estratégias de leitura que, segundo ele, são ensináveis. Solé (1998, p. 70) também afirma que as estratégias de leitura são procedimentos e que estes são conteúdos de ensino, portanto, [...] é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem,

nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem”.

Ressaltamos que foi de extrema importância acompanhar todas as aulas da professora formadora e não somente aquelas cujo conteúdo principal seria o ensino da leitura. Isso porque a professora abordou o ensino da leitura – estratégias metodológicas, estratégias de compreensão, fluência, entre outros aspectos – em diferentes aulas e de modo articulado a diferentes unidades temáticas. Nossa análise do trabalho realizado para o ensino de leitura demonstra que a professora busca contextualizar sua atividade docente com as demandas de ensino deste eixo presentes, sobretudo, em documentos oficiais que balizam o sistema educacional brasileiro, com ênfase à BNCC. Porém, a professora não propõe o ensino a partir dos multiletramentos, uma vez que ela não utiliza textos multimodais, o que demonstra uma lacuna em relação à contemporaneidade, já que a tecnologia está inserida em diferentes campos de atuação do futuro professor.

Trabalho real: os diálogos com a trabalhadora

Apresentaremos agora a análise da face do trabalho real, uma vez que, acreditamos, assim como Clot (2010, p.103), que “[...] não há convergência entre atividade realizada e atividade real”. Ainda de acordo com esse autor,

[...] o real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto (CLOT, 2010, p. 104).

De acordo com Clot (2007), a explicação daquilo que se faz (ou não), remete ao real. A partir do momento que começamos a refletir sobre o

nosso trabalho, a explicá-lo, o compreendemos melhor e temos condições de transformá-lo. Assim,

[...] a análise do trabalho é inseparável da transformação deste último, uma vez que faz existir de outra maneira, em seu próprio sistema de referência, aquilo que existia antes dela, no sistema de referência dos atores. [...] Nem explicação externa dada pelo pesquisador, nem simples descrição do vivido pelo sujeito, a análise associa explicação e compreensão quando a mesma atividade é re-descrita num novo contexto. A “boa” descrição é a re-descricao. Realizada em colaboração entre o pesquisador e os trabalhadores envolvidos, ela fornece muitas vezes a explicação esperada (CLOT, 2007, p. 130-131).

Dessa forma, destacamos que o que nos propomos a pesquisar não é algo pronto e acabado, está sempre em (re)construção, se modificando. E esse trabalho real não é diretamente observável, é necessário provocar o diálogo, a interação, para se ter acesso a ele, e só temos acesso ao trabalho real através do realizado, uma vez que os diálogos têm como fundamento o trabalho realizado, observado por nós, como pesquisadoras observadoras (CLOT, 2010). Portanto, apresentaremos em seguida trechos dos diálogos com a professora formadora no que diz respeito ao seu trabalho para o ensino da leitura. Esses diálogos aconteciam ora antes das aulas, ora após as aulas, nos intervalos, ou ainda enquanto os alunos faziam alguma atividade. Os mesmos não foram gravados, eram feitas anotações detalhadas logo após essas conversas. Sabemos também que o diálogo “[...] está sempre repleto de possibilidades não realizadas” (CLOT, 2010, p. 230), isto é, as respostas ou reflexões feitas pela formadora são parte de várias outras em que ela poderia ter verbalizado.

Após a primeira aula que assistimos, cujo conteúdo não era especificamente o ensino de leitura, a professora formadora perguntou novamente sobre o que era a pesquisa. Após uma nova conversa, ela questionou se em sua aula ela havia falado sobre leitura. Respondemos que sim, quando ela, na frente da sala, pegou um livro de

literatura infantil e foi demonstrando como a leitura daquele livro poderia ser realizada e também ao passar um vídeo de uma professora trabalhando com diferentes gêneros textuais, ela foi apontando estratégias metodológicas utilizadas pela docente do vídeo para ensinar a ler. Podemos inferir que a professora se viu em uma situação de conflito, este entendido aqui como “[...] toda e qualquer tensão entre pessoas em um processo de interação social [...] (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008, p. 27)”. Ela estava de certo modo tensa, preocupada em saber se estava atendendo às questões de pesquisa.

Já na segunda aula, durante o intervalo, a professora formadora perguntou novamente se ela tinha falado sobre leitura até aquele momento, assumindo um desejo de pensar sobre o que ocorrera e ouvir a pesquisadora que ali estivera presente. Em um momento da aula ela pediu para que os alunos lessem um capítulo de um livro e relacionassem com o conteúdo de um *site*. Explicamos que ela não disse claramente para eles (até porque não era esse o objetivo da aula), mas é algo que os discentes podem vir a usar com seus alunos futuramente, ensiná-los a relacionar um texto a outro. A formadora então disse que poderia passar a dizer isso claramente aos alunos, ou seja, aproveitar uma situação de sala de aula para destacar as escolhas e encaminhamentos didáticos feitos por ela, que mais tarde poderiam também ser escolhidos pelos atuais licenciandos. Há indícios de que depois desse diálogo a docente realmente começou a sinalizar aos estudantes mais claramente as atividades e perguntas que eles poderiam fazer também para as crianças (conforme já descrito na seção de análise do trabalho realizado). Assim, acreditamos que

Ao transformar-se em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam. A linguagem, graças à qual o sujeito se dirige ao interlocutor na troca que constitui o comentário sobre sua atividade, retorna para o objeto analisado os efeitos dessa troca. [...] Graças à linguagem dirigida ao outro, o sujeito realiza, no sentido

pleno do termo, suas atividades. Assim, sua “realização” é determinada pelo contexto em que elas são mobilizadas. O número de contextos será a condição de outras tantas “realizações” possíveis, fontes potenciais de novos desenvolvimentos ou de impedimentos imprevistos (CLOT, 2010, p. 209).

Na quarta aula, a professora formadora discutiu com os alunos sobre a produção de textos escritos. Ao final, ela nos relatou: “eu ia começar a discutir o eixo da leitura, mas acabou que mudei porque esse assunto eu nado de braçada, aí deixei a leitura pra depois mesmo”. Percebemos, através dessa fala da formadora, como a atividade docente é realmente prefigurada pelo próprio trabalhador, pois como afirma Machado (2007b), o trabalhador está sempre reelaborando e construindo prescrições para seu próprio trabalho, considerando, inclusive, seus próprios limites físicos e psíquicos.

Outro exemplo desses momentos de escolha e replanificação aconteceu na aula seguinte, em que o assunto ainda era produção de textos escritos. Ao final, a professora formadora veio conversar e reclamou que os alunos não estão lendo os textos enviados por e-mail e que na faculdade não tem mais local para tirar xerox. Indagamos se o texto que ela havia trabalhado na aula estava citado na folha entregue aos alunos no primeiro dia, com a ementa, as unidades e as referências, e ela disse que não sabia, que não se lembrava ao certo quais os textos havia escolhido. Em seguida, informou-nos que na próxima semana começaria a discutir sobre leitura e perguntou se o CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem – Universidade Federal de Pernambuco) também teria material sobre leitura e se conhecíamos. A resposta foi sim, que era um material bom, com uma linguagem acessível assim como o da linguista Angela Kleiman (a resposta foi relacionada aos livros dessa autora que ela havia colocado na folha entregue aos alunos). A formadora não concordou com essa opinião, dizendo que os textos da Kleiman podem ser fáceis para nós e não para os discentes.

Algo relevante que podemos destacar aqui é a preocupação da formadora com a aprendizagem dos licenciandos, o que se torna evidente a partir de nossas conversas, em que ela questiona como avaliamos a participação dos alunos e a compreensão que estão tendo das aulas de um modo geral. Percebemos com isso que ela se avalia e se preocupa se os alunos estão compreendendo, estão conseguindo acompanhar as aulas, com isso, ela está também refletindo sobre seu próprio trabalho e o modificando a todo momento. Essa preocupação da formadora, mais uma vez, vai ao encontro do que Machado (2007b) afirma sobre a atividade docente ser conflituosa, pois o trabalhador deve (re)direcionar seu agir em diferentes situações, considerando o agir dos outros envolvidos, nesse caso, os discentes.

Na aula subsequente, a que ela escreveu 10º encontro no quadro, a formadora começou a falar sobre o ensino da leitura e ao final nos perguntou como tinha sido. Dissemos que foi uma ótima aula, que ela traz muitos exemplos práticos e que havíamos gostado do exemplo relacionado à inferência. A professora disse que tem que trazer, se não, não acontece a transposição didática. Ressaltamos a sua criatividade e ela nos responde “tem que ser, mas que dá um trabalhão!” Percebemos que a formadora tem clareza de seus objetivos, da leitura como processo de ensino-aprendizagem, e da importância de levar exemplos práticos para os discentes. De acordo com Garcia-Reis (2017, p. 254),

[...] não será um ensino transmissivo e conteudista que levará ao alcance de novas capacidades linguísticas aos alunos, mas uma proposta de ensino a partir da qual o professor conduza um processo de contato, reflexão e uso de objetos textuais, com os quais os alunos poderão interagir e também comunicar-se com os outros sujeitos ali demandados – presentes fisicamente ou não – para a efetivação de vivências de uso e aprendizagem linguística.

No 11º encontro com a turma, último em que foi trabalhado especificamente o eixo da leitura,

a professora formadora relatou que está muito cansada, que procurou saber e que só faltam 3 anos para ela se aposentar. A formadora mencionou que estava dando quatro disciplinas, sendo uma na UAB (Universidade Aberta do Brasil, que oferece também o curso de Pedagogia a distância) e que é muito diferente e dá muito trabalho. Podemos observar o quanto a professora formadora está cansada e, a partir do que Amigues (2004) afirma, que o esgotamento do professor está também ligado à especificidade de sua atividade, já que

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

Embora ela relate o cansaço e nós percebamos isso em suas falas, suas aulas não demonstram diretamente essa condição, uma vez que há uma variedade de propostas metodológicas, uma oferta de textos e materiais que revela prática de pesquisa e engajamento com a formação de futuros professores, práticas avaliativas e apoio da docente na elaboração das atividades pelos alunos, em atendimentos a pequenos grupos e em horários diferenciados das aulas, dentre outros aspectos.

Para complementarmos nossa análise, a seção a seguir trará outros dados sobre o trabalho real e sobre as dimensões do trabalho do professor, a partir da entrevista realizada com a professora formadora.

Trabalho real: a entrevista com a formadora

A análise da entrevista realizada com a professora formadora será feita a partir de SOTs e STTs, uma vez que essa metodologia nos permite

categorizar os dados e relacionar temas, tópicos e subtópicos (MAGALHÃES; BARBOSA; 2018). Ressaltamos que os SOTs (Segmentos de Orientação Temática) são temas produzidos preferencialmente pelo entrevistador e os STTs (Segmentos de Tratamento Temático) são falas do entrevistado em resposta a alguma questão, a um SOT (BULEA, 2010). Assim, ao pensar as questões que seriam feitas à professora formadora, e partindo da concepção de que o trabalho docente mobiliza integralmente o professor em diferentes situações, como a de planejar, a de dar aula e a de avaliar (MACHADO, 2007b), definimos, a princípio, esses três SOTs: planejamento, aula e avaliação. Porém, no decorrer da análise dos dados, chegamos à conclusão de que a situação da aula já estava sendo contemplada na análise do trabalho realizado e durante a entrevista quando a formadora fazia alguma menção à aula, era em um aspecto que já fora considerado na análise do trabalho realizado, ou ela se voltava a algum aspecto do planejamento ou da avaliação. Dessa forma, permanecemos com os SOTs planejamento e avaliação, que se desdobrarão em alguns STTs.

Apresentaremos agora um quadro com o primeiro SOT – Planejamento e os STTs que surgiram dele:

Quadro 1— SOT Planejamento		
SOT	STT	Trechos da entrevista

PLANEJAMENTO	Experiência docente	<p>“Tem coisa que eu não planejo mais pra fazer não.”</p> <p>“Tá pronto minha aula, eu não fico pensando muito, porque eu já tenho muita coisa organizada”.</p>
	Conhecimento prévio dos alunos	<p>“eu também não tenho um esquema muito fechado de como vai ser cada aula”.</p> <p>“Aquilo não estava previsto, e aí o conteúdo acontece porque teve um rapaz que fez a pergunta”.</p> <p>“Então, assim, tem um pouco daquilo que surge, aí a gente acaba tendo que tomar decisões, pra não perder o dado... que mostra... ah... os limites, né, dessa experiência prévia dos alunos, e tem coisas que eu acho que são interessantes porque a gente tá trabalhando na extensão e aí eu trago pra eles também”.</p>
	Autonomia docente	<p>“Eu sou obrigada a selecionar alguns pontos. Se eles são os pontos relevantes, eu não sei, eu não tenho certeza”.</p> <p>“Agora, aí eu vou trabalhar com os documentos oficiais. Porque eu acho que eles têm um diálogo... com uma série de intercessões, né? Eles se coadunam com as concepções de linguagem, texto, ensino, educação, sujeito, desenvolvimento que a gente acredita, e é o que vai regular os Projetos Político-pedagógicos nas escolas públicas, então como que ele não vai saber o que é que é um... o que são os Parâmetros Curriculares Nacionais? O que que é a BNCC, o que que é a Proposta Curricular na Secretaria de Educação de JF?”</p> <p>“Entreguei, mas aquela ementa, ela é... assim... nem sinopse de filme... ela se compara, entendeu? Porque eu coloco tudo numa página só, eu só ponho o título da unidade e a bibliografia básica, então assim... aquela ementa, ela não diz o que que é a discussão propriamente dita”.</p>
	Compromisso como formadora	<p>“Não, a universidade não tem essa orientação. Quem constrói as ementas somos nós”.</p> <p>“Eu faço aquilo que julgo que vai ser conveniente pra eles e com o meu compromisso”.</p> <p>“Eu tenho um compromisso com a formação deles, e eu não quero que seja qualquer coisa”.</p>
	Formação para o ensino da leitura	<p>“É, mas especificamente no caso da leitura... eu acho que são as estratégias cognitivas e metacognitivas. Porque a BNCC destaca muito essa questão... das habilidades, né? E aí... pensar a leitura antes, durante, depois da leitura... porque eles vão precisar desses saberes também para organizar os planos de aula da sequência didática, então, que perguntas eles podem propor antes de ler o texto, durante a leitura, depois da leitura, os modos de ler... Eu acho que eu fiz uma discussão sobre isso também...”</p> <p>“Em relação à leitura, o que... ganha... é... privilégio, é essa questão das estratégias de leitura. É pensar naquele modelo, né, antes, durante e depois”.</p>
	Documentos e autores de referência	<p>“Então, assim, é isso que a gente tenta fazer. Olha o que que o PCN falou, olha o que que a Proposta falou em 2010, olha o que que a BNCC tá falando hoje, e olha o que que os textos né, de alguns pensadores aí, que são... é... inevitáveis. Marcuschi, Koch, né... o Wanderley Geraldi. Vamos ver de onde vem esse quadro teórico do PCN também, né?”</p>

Fonte: elaborado pelas autoras

Nota-se que a professora formadora tem consciência de que o planejamento de suas aulas envolve sua experiência como docente, a consideração dos conhecimentos que os alunos trazem, sua autonomia e seu compromisso como professora formadora. Podemos destacar que a docente possui uma ampla experiência nessa disciplina e é bastante envolvida com projetos e programas atuais sobre o ensino da Língua Portuguesa, isso contribui, sem dúvidas, para a formação dos alunos, uma vez que ter uma formação de base sólida e com participação de profissionais experientes é de extrema importância em profissões que lidam com o humano (NÓVOA, 2017). Mais uma vez, o trabalho docente aparece como uma atividade situada, uma vez que a formadora não possui um planejamento fechado e procura considerar aquilo que os discentes já sabem, além disso, é uma atividade interacional, já que o trabalhador transforma e ao mesmo tempo é transformado pelo meio em que está inserido (MACHADO, 2007b). Salientamos que ao levar em consideração aquilo que os alunos já sabem, a formadora utiliza uma metodologia importante para o ensino de leitura (ativação dos conhecimentos prévios) em suas aulas e não somente para o ensino do conteúdo de leitura especificamente.

Constatamos ainda, mais uma vez, nas falas da professora formadora, como o trabalho docente é uma atividade

[...] prefigurada pelo próprio trabalhador, na medida em que ele reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com o que as prescrições externas lhe demandam, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico (MACHADO, 2007b, p. 91).

A formadora reelabora constantemente a sua prática, de acordo com as necessidades dos alunos, e como já mencionamos anteriormente, a partir de textos prescritos para os futuros docentes, ou

seja, textos e documentos que os discentes, quando formados, terão que se apoiar para elaborar seus planejamentos e aulas. Dessa forma, reiteramos como o trabalho docente também é uma atividade interpessoal, pois há interação com os alunos, e até com indivíduos ausentes, através dos textos (MACHADO, 2007b). Amigues (2004) destaca a importância dessa relação dialógica com os alunos, pois assim o ambiente é co-construído e, dessa forma, os discentes podem se apropriar das ferramentas e das técnicas de pensar. Ressaltamos também que a professora, ao produzir significados para as situações que vivencia, atividades de organização, concepção e regulação de diferentes situações, é considerada um trabalhador ator (AMIGUES, 2004). Constatamos, ainda, o quanto a docente é comprometida com o seu trabalho, apesar de a Universidade não oferecer um documento prescritivo que oriente o seu trabalho de modo detalhado, ou dar qualquer orientação de como ele deva ser desenvolvido, a formadora demonstra total consciência da importância de sua atividade. Ela consegue analisar o contexto histórico em que ela e seus alunos estão inseridos, compreendê-lo, agir e propor reflexões (FREIRE, 1979).

Em especial ao que diz respeito à formação para o ensino da leitura, vemos que a formadora mais uma vez está atenta às prescrições dirigidas aos professores da educação básica e procura trabalhar a partir delas. Além disso, ela cita autores de referência para o ensino da Língua Portuguesa que consideram o texto, os gêneros textuais e a leitura a partir de um processo de interação (BRASIL, 1998, 2017; KOCH, 2007; MARCUSCHI, 2005). A formadora ainda assevera claramente que o centro do ensino da leitura na formação inicial é pensar nas estratégias de leitura, assim como defendem Butlen (2016) e Solé (1998).

Gostaríamos de destacar ainda que, apesar de não citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior (2015) como

fonte de consulta, ou mesmo texto prescritivo para o seu trabalho, a formadora trabalha na mesma perspectiva do documento, já que ele defende que o curso de formação inicial é responsável por propor aos discentes “atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social” (BRASIL, 2015, p. 30), ou seja, o futuro professor deve vivenciar experiências de leitura e escrita para que os conhecimentos adquiridos possam ser empregados futuramente em sua atividade profissional.

Com relação ao segundo SOT – Avaliação, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 2— SOT Avaliação		
SOT	STT	Trechos da entrevista
AVALIAÇÃO	Escolhas na formação para a docência	<p>“eu acho que esse estágio é uma covardia, não prepara eles para o exercício da profissão. Então, assim, eu vou deixar eles passarem na minha disciplina... com ideias elementares, assim, porque não vai dar pra falar tudo leitura, produção, oralidade, variação linguística... a concepção de textos, gêneros... São muitos conceitos”.</p> <p>“Eu ainda não tenho experiência com gêneros midiáticos para... ajudar eles a analisar todas essas variantes, entendeu? A hora que eu estiver preparada eu... eu faço isso. E eu acho também que a escola exige das crianças, quando elas são avaliadas, muito mais a proficiência na escrita, do que, às vezes, nesses outros gêneros”.</p>
	Avaliação positiva dos trabalhos realizados pelos alunos	<p>“E aí os trabalhos ficam bons. E tem aquele que não encontrou comigo nem um dia, fez uma apresentação na aula de tudo que ele preparou por conta própria, ficou uma porcaria”.</p> <p>“Mas de um modo geral, eu gostei dos trabalhos, sabe?”</p>
	Ausência de trabalho coletivo	<p>“Às vezes e... eu me sinto muito sozinha aqui na faculdade”.</p>
	Transposição didática	<p>“Então, assim, que que eu peço pra eles? ‘Faz os planejamentos aí de... sequência didática, um conjunto de aulas sequenciais pra você pensar um gênero textual escrito’”. “Mas... eu... acho que eu tenho sempre essa preocupação... de... falar pra eles: ‘Bom, inferência... Inferência é isso, isso, e isso... Então como que é atividade de inferência? Vamos ver um exemplo aqui?’”</p> <p>“Porque a transposição para eles que são... muito... iniciantes, e não têm essa ideia do que é que é a sala de aula...o tipo de pergunta que criança faz... como elas atuam... a gente é que tem que dar um exemplo, porque se não a... não vai acontecer sozinha”.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras

Verifica-se que, ao ser convidada a fazer uma avaliação de seu trabalho, a formadora a faz sobre diferentes perspectivas. Do ponto de vista de seu trabalho, de suas escolhas, percebemos mais uma vez que ela tem consciência de sua autonomia, de seu poder de agir (CLOT, 2010), e do quanto sua atividade é conflituosa, uma vez que ela está o tempo todo fazendo escolhas (MACHADO, 2007b). E, pelo próprio fato de ser conflituosa, a atividade docente é fonte de aprendizagem de novos conhecimentos. A formadora está sempre estudando, pesquisando, atenta a seus alunos, elaborando material, planejando e replanejando suas aulas de acordo com as demandas deles, o que gera um desenvolvimento de capacidades ao trabalhador, logo, podemos afirmar que a professora é uma profissional docente que está em constante desenvolvimento (MACHADO, 2007b).

Ela também reconhece seus limites ao afirmar que não tem experiência com gêneros midiáticos. Salientamos que a BNCC traz um discurso em defesa do uso das tecnologias e enfatiza a necessidade do desenvolvimento de uma cultura digital nas escolas. Oliveira e Szundy (2014), Rojo (2012), entre outros autores, já pontuam para a necessidade de um ensino baseado nos multiletramentos. Kersch e Marques (2018) afirmam que a experiência com os multiletramentos precisa ter início na formação de professores, pois, na sociedade em que vivemos, é preciso que a Educação acompanhe os novos letramentos deste século.

Na perspectiva de uma avaliação do engajamento dos alunos, a formadora demonstra convicção em afirmar que marcou encontros, se mostrou disponível, mas que alguns se envolvem mais que outros. A formadora revela ter consciência de que seu trabalho não pode ser medido somente pela aprendizagem dos alunos e sabe, assim como pondera Amigues, que:

[...] o resultado da atividade do professor não é, propriamente falando, a aprendizagem dos alunos, mas a constituição de meios de trabalho, primeiro para que os professores concebam seu próprio trabalho e, em seguida, para os alunos, que devem se engajar em atividades de conceitualização (AMIGUES, 2004, p. 51-52).

Souza-e-Silva (2004, p. 93, grifo da autora) também afirma que “Ensinar não é *fazer aprender* imediata e instantaneamente”, afinal, o tempo do ensino não coincide com o tempo da aprendizagem.

Em uma perspectiva de avaliação de troca com seus pares, percebemos que a professora se sente sozinha. Clot (2010) defende que quanto maior o número de contatos que o trabalhador possui com aqueles que também pertencem ao mesmo gênero profissional, menos “ingênuo” ele se torna em seu ofício. É necessário ter um cuidado com o trabalho coletivo, pois quando esse é escasso, “Cada um, individualmente, é confrontado, então,

com surpresas ruins de uma organização do trabalho que o deixa ‘sem voz’ diante do real” (CLOT, 2010, p. 171).

Em uma última perspectiva de avaliação de seu trabalho, a formadora discorreu sobre sua forma de ensinar em sala de aula, em interação com os alunos, destacando a importância da transposição didática e de mostrar como fazê-la. Machado (2007a) reforça a necessidade desses processos de transposição ter um lugar de destaque na formação inicial dos alunos de licenciatura, assim como também ponderou Garcia-Reis (2017).

Podemos concluir que foram extremamente importantes os diálogos e a entrevista com a professora formadora para que pudéssemos compreender um pouco mais sobre as diferentes faces de seu trabalho. Destacamos que a concepção de ensino de leitura da professora dialoga com a concepção atual de leitura, que é também defendida neste artigo, um ensino ancorado em uma concepção discursiva de linguagem, que possibilita uma formação na e pela leitura.

Considerações finais

Acreditamos que, em relação ao trabalho da professora formadora para o ensino da leitura mais especificamente, podemos destacar que a professora formadora vai além de nossas expectativas iniciais, pois além de tomar a leitura como objeto de ensino-aprendizagem, partindo de uma concepção sociodiscursiva e sociocognitiva de leitura e de texto, destacar a importância de se ensinar a ler a partir de textos de diferentes gêneros e das estratégias de leitura, ela ainda trabalha com os diferentes modos de ler (individual, coletivo, em fragmentos etc.) e a fluência em leitura. Como observamos na análise da face do trabalho realizado, ao mesmo tempo em que a docente discute modos e práticas de leitura, ela realiza com os alunos uma aula de leitura, isto é, a aula de ensino de leitura, em alguns momentos,

é uma aula de leitura em que a formadora põe em prática, com os alunos da graduação, vivências de leitura efetivas que eles poderão usar quando forem ensinar a ler.

A partir das análises feitas do trabalho real, consideramos que ao dialogarmos com a Clínica da atividade, na adoção de uma abordagem histórica do desenvolvimento do poder de agir, reafirmamos nossas crenças na atorialidade docente e numa concepção desenvolvimentista do trabalho docente. Embora esse desenvolvimento não tenha sido o objeto de análise da pesquisa de dissertação, podemos afirmar que houve indícios de desenvolvimento pessoal e profissional da formadora, pois ela foi levada, através dos diálogos e da entrevista empreendidos, a pensar e a refletir sobre seu trabalho, um movimento propiciador de desenvolvimento ao vivenciar uma nova experiência a partir da linguagem.

Referências

AMIGUES, R. 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.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRONCKART, J. P.; BULEA-BRONCKART, E. Prefácio. Sobre algumas interações no coração da didática das línguas e da formação dos professores. In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, M.; MIRANDA, F. (org). Formação docente: textos, teorias e práticas. Campinas: Mercado de Letras: 2015. p. 07-23.

BULEA, E. Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BUTLEN, M. Políticas de leitura, práticas de leitura e formação de professores. Educação em Foco, Juiz de Fora: Editora UFJF, n. 27, p. 19-43, jan./abr. 2016.

CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R. Letramentos na Formação de Professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. (org). Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

CAFIERO, D. Leitura como processo: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

CLOT, Y. A função psicológica do trabalho. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. In.: COSCARELLI, C. V. (org). Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 61-80.

CRISTOVÃO, V. L. L. O ensino de leitura em língua estrangeira. In.: ANJOS-SANTOS, L. M.; BEATO-CANATO, A. P. M.; CAMARGO, G. P. de Q. P. de. (orgs.). Gêneros textuais no ensino-aprendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 19-63.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão

- do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Gêneros textuais e formação inicial - Uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013. p. 357-383.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTOVÃO, V. L. L. *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. Gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 23-56.
- ELIAS, V. M.; KOCH, I. V. *Leitura, texto e sentido*. In: ELIAS, V. M.; KOCH, I. V. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 9-37.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Paz e Terra, ed. 12, 1979.
- GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T.G. As experiências de escrita na formação de professores de Língua Portuguesa: uma prática no curso de Letras da UFJF. In: GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T.G. *Letramentos e práticas de ensino*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2016, p.35-52.
- GARCIA-REIS, A. R. Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras. *Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo*. 2017. p. 246-260.
- GATTI, B. A; NUNES, M. R. Análise dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia. In: *Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, v.29, p.11-56, março, 2009.
- KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. Hoje me sinto mais confiante com o assunto tecnologia em sala de aula: letramento midiático na formação de professores. In: CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A.; MAGALHÃES, T. G. (org.). *Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*. v.8,n.3, p. 487-517, set./dez., 2008.
- MACHADO, A. R. *Colaboração e crítica: possíveis ações de linguística na atividade educacional*. Juiz de Fora: Veredas, v. 2, p. 22-40, 2007a.
- MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *Belo Horizonte: SCRIPTA*, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2002.
- MACHADO, A.R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b.
- MAGALHÃES, T. G.; BARBOSA, G. O. A elaboração de materiais didáticos como prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores. In: CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. *Formação de professores de línguas: avanços e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2018. p. 181-209.
- MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura. Campinas, SP: Pontes, 2018.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, v.47, n.166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- OLIVEIRA, M. B. F. de; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, 2014, p. 184-205.
- ROJO, R. *Pedagogia dos multiletramentos:*

diversidade cultural e de linguagens na escola. In.: ROJO, R.; MOURA, E. (org.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.11-31.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: ROJO, R.; BARBOSA, J. P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 115-145.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem as objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. Revista Práticas de Linguagem. v.6, Especial, 2016.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho. In.: MACHADO, A. R. (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

TFOUNI, L. V. Letramento e alfabetização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Submissão: novembro de 2021.

Accite: fevereiro de 2022.

ENTRE O FAZER E O PENSAR SOBRE O FAZER: OS GÊNEROS DO DISCURSO PROFISSIONAL DOCENTE E O TRABALHO INVISÍVEL DO PROFESSOR EM CONTEXTO PANDÊMICO¹

Ada Magaly Matias Brasileiro²
Viviane Raposo Pimenta³

Resumo: Neste estudo, objetivou-se refletir sobre o papel da linguagem, materializada em gêneros do discurso profissional e suas funções discursivas no trabalho docente, e como isso impacta o reconhecimento do profissional. O *corpus* foi construído por meio da pesquisa narrativa (FLICK, 2009) realizada com 20 professores vinculados a escolas públicas estaduais mineiras e participantes de um projeto de extensão universitária, realizado no período da pandemia de Covid-19. Para a análise dos dados, tomamos a linguagem como atividade interativa e sociocultural (BAKHTIN, 2003), olhamos as questões educacionais sob um viés ético-político (FREIRE, 1987; 2001) e as relativas ao trabalho, na perspectiva da Clínica da Atividade (CLOT, 2006; 2010; LEPLAT, 1980). A pesquisa revela não apenas vidas ameaçadas pelo vírus, escassez, invisibilidade e ausência do Estado, mas também um fazer pedagógico que migrou para outras mídias, provocando o surgimento de novos gêneros a serem apropriados pelos professores.

Palavras-chave: *Métier* Docente; Gêneros do Discurso Profissional; Atividades de Linguagem. Invisibilidade do Trabalho; Extensão Universitária.

BETWEEN DOING AND THINKING ABOUT DOING: PROFESSIONAL TEACHING SPEECH GENRES AND THE INVISIBLE WORK OF TEACHERS IN PANDEMIC CONTEXT

ABSTRACT: This study aimed at discussing the role of language in teaching work and how it impacts professional recognition through reflections on the teaching discourse genres and its discursive functions. The analysed corpus was constructed through a narrative research (FLICK, 2009) carried out with 20 state public school teachers in Minas Gerais who participated in a university extension project. For data analysis, we conceive language as an interactive and sociocultural activity (BAKHTIN, 2003), educational issues were considered from an ethical-political view (FREIRE, 1987; 2001) and those related to work, from the perspective of the Activity Clinic (CLOT, 2006; 2010; LEPLAT, 1980). The research reveals not only lives threatened by the virus, scarcity, invisibility and the absence of the State, but also a pedagogical practice that migrated to other media, causing the emergence of new genres to be appropriated by the teachers.

Keywords: Teacher *Métier*. Professional Discourse Genres. Language Activities. Work Invisibility. University Extension.

1 Este trabalho resulta de uma ação extensionista desenvolvida no Departamento de Letras da UFOP (MG) e vinculada à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade. Além das autoras deste artigo, envolveu uma bolsista, alunos voluntários da graduação e da pós-graduação, além de professores da Educação Básica.

2 Doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), <http://lattes.cnpq.br/0281196518522899>.

3 Doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), <http://lattes.cnpq.br/7362858178280764>.

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho retoma um conjunto de expedientes de pesquisa, iniciado em fevereiro de 2019, acerca das demandas às quais os professores de todos os níveis de ensino devem responder e atender para a realização do seu trabalho, ou seja, para o exercício da docência. A pesquisa à qual nos referimos situa-se nas discussões sobre as atividades humanas e suas relações com a linguagem, esta considerada como atividade interativa e sociocultural (BAKHTIN, 2003), e que teve como objetivo elencar os gêneros do discurso profissional demandados nos diversos níveis de ensino, buscando diferenciar a atividade executada do gênero do discurso utilizado para o real dessa atividade.

Foi com esse objetivo que realizamos um levantamento exploratório dos gêneros constitutivos da atividade docente, cujos dados foram coletados ao longo da nossa vida profissional e, de modo mais sistematizado, no período de janeiro a abril de 2019, quando passamos a realizar o registro das interlocuções em diário de campo, envolvendo professores dos quatro níveis do ensino brasileiro: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, de instituições públicas e privadas. Naquela ocasião, os participantes foram acionados por meio da pergunta: “Que gêneros textuais⁴ você precisa dominar para que possa realizar as suas atividades e exercer o seu trabalho de professor?”. As respostas evidenciaram práticas e atividades professorais que demandam a utilização dos mais variados gêneros do discurso, os quais foram categorizados em quatro funções discursivas: atividade rotineira, comunicação interpessoal,

⁴ Ao longo deste artigo, utilizamos a terminologia gênero do discurso de Bakhtin (2011). Para efeito da pergunta aos professores, entretanto, utilizamos o termo gênero textual (MARCUSCHI, 2002), visto que poderia se aproximar mais da prática de campos de conhecimentos diferentes dos da Linguística, por dar maior ênfase à materialidade textual. Para Koch (1996), é no texto que o discurso se materializa.

E planejamento e documentação (BRASILEIRO; PIMENTA, 2021).

Desse investimento, ficamos com duas certezas: (i) a de que o inventário apresentado estava apenas em seu início, pois muitos outros gêneros haveriam de a ele se somar; e (ii) a de que tais artefatos apenas poderiam servir no processo de desenvolvimento das capacidades dos alunos, se fossem efetivamente apropriados pelos professores, de modo a adaptá-los à sua realidade. Em diálogo com essas duas asserções, envidamos esforços para ampliar a pesquisa, dando ênfase ao trabalho do docente no Ensino Superior e em situação remota⁵, tendo em vista as alterações ocorridas no métier do professor decorrentes da pandemia do Covid-19.

O estudo que ora apresentamos resulta de uma ação extensionista⁶ que realizamos com o corpo docente de duas escolas estaduais da Região dos Inconfidentes (MG), com quem buscamos construir reflexões sobre a importância dos gêneros do discurso profissional na constituição do fazer e da formação docentes⁷.

A partir dessas interações, objetivamos i) contribuir para a compreensão do papel da linguagem no trabalho docente e como isso impacta o reconhecimento profissional; ii) promover reflexões sobre o papel da linguagem, os gêneros do discurso profissional e as funções discursivas no real da atividade docente; iii) refletir sobre os gêneros considerados de maior impacto pelos professores participantes da pesquisa, nas práticas rotineiras do ensino remoto. Com tudo isso, pretendíamos, também, atualizar, refinar e reconfigurar o inventário dos gêneros do discurso

⁵ Essas duas pesquisas encontram-se em fase de edição na revista Alfa e no livro Veredas e (re)configurações da formação docente (UEMG), respectivamente. Ambos com previsão de publicação para 2022.

⁶ Esta ação extensionista está vinculada ao Laboratório de Linguagens: Pesquisa e Extensão em Ensino e Aprendizagem (LALIN), do ICHS-UFOP.

⁷ Juntamo-nos aos procedimentos adotados em outras profissões, tais como as vinculadas ao Direito e ao Jornalismo, que elencam os gêneros no processo de formação e de atuação.

e das funções discursivas inerentes às atividades docentes, que vimos construindo ao longo desses três anos.

O recorte que trazemos para este artigo conta com relatos de vivências coletados em dois encontros iniciais no Google Meet em que se discutiu sobre a importância de dar visibilidade ao fazer docente, por meio dos relatos do vivido. Em meio a esses encontros, foi disponibilizado um formulário para os 20 professores das duas escolas participantes⁸. Esse dispositivo de pesquisa encontra respaldo no que Flick (2009) chama de entrevista narrativa, em que o pesquisador busca as experiências empíricas do entrevistado, por meio de uma pergunta gerativa. Assim, os professores foram provocados a relatar suas vivências por meio de duas questões, sendo uma mais abrangente e outra mais específica, transcritas a seguir:

Pensando que o trabalho do professor não se restringe à sala de aula, escolha um dia típico de trabalho vivenciado por você e relate as atividades que exerce, do início ao fim desse dia, que estejam relacionadas direta ou indiretamente à atividade docente, que abrange, entre outras práticas, aquelas vinculadas à rotina do ensino; às interações com pares, superiores, família e alunos; à gestão de projetos e de questões institucionais; à documentação de tudo o que foi feito por você; ao uso das tecnologias etc. O relato pode ser apresentado em formato de lista. Exemplo: preparar aula; preencher diário eletrônico; dar aula expositiva etc.

De tudo o que você relatou, o que lhe parece mais complicado para realizar?

As respostas a essas duas questões possibilitaram-nos significativos avanços nos objetivos pretendidos para o todo da pesquisa, que foram relatados neste artigo. Para a análise dos dados, foram também mobilizados pressupostos

⁸ No texto, os professores foram identificados pelas iniciais PEF (Professor do Ensino Fundamental) e enumerados de 1 a 20.

da Clínica da Atividade. Alguns dos pesquisadores de maior evidência nesse campo, Yves Clot (2006, 2010) e Daniel Faïta (2005), considerando que a atividade de uma pessoa é sempre dialógica, inacabada e atravessada por outras atividades, buscam fundamentos nos estudos de Bakhtin (2003) para desenvolver o conceito de gênero de atividade profissional. Clot (2010) alerta para a existência não apenas de uma linguagem própria para cada ramo de atividade, mas também de um sistema simbólico, que incide na organização individual do sujeito na relação que estabelece com as normas do ofício. A partir dessas proposições conceituais, o autor apresenta a distinção entre a atividade prescrita, a atividade realizada e o real da atividade.

Para Clot (2010), atividade prescrita refere-se às normas do ofício; a atividade realizada é o resultado da tarefa; e o real da atividade, nosso foco neste estudo, é a atividade do sujeito sobre si mesmo, incluindo o que não se faz, o que não se pode fazer, o que se tenta fazer e não consegue, aquilo que se pensa/sonha em fazer, o que fica para ser feito e o que se faz sem querer (CLOT, 2006). Ou seja, o real da atividade ultrapassa a própria tarefa realizada, pois inclui “aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades, que não faz parte das coisas que podemos observar diretamente” (CLOT, 2006, p. 133). Entendemos, apoiadas no autor, que esse trabalho apenas ganha visibilidade, quando despertado por meio da reflexão sobre as ações no trabalho, o que requer uma metodologia dialógica.

Inspiradas no que Freire (1987) chama de “teoria do fazer”, optamos, neste texto, por mobilizar o referencial teórico da pesquisa, ao tempo em que apresentamos os dados coletados, numa tentativa de aproximar a teoria da empiria e de contribuir para a ressignificação das vivências dos professores participantes. Com a voz de um dos professores, abrimos a reflexão sobre o papel

da extensão universitária no contexto escolar e, a partir daí, voltamo-nos ao trabalho do professor de Ensino Fundamental: as funções que ele exerce, o real da sua atividade e os gêneros do discurso profissional por ele mobilizados para concretizar as práticas cotidianas. Por fim, deixamos algumas considerações sobre o percurso vivido por nós e os resultados que pudemos construir.

Métier Docente e Atividades de Linguagem na interface com a extensão

Postar atividade para os alunos no Conexão Escola - Dar aula no *Google Meet* - Preparar aulas a serem ministradas no *Google Meet* - Preparar atividades complementares - Postar mensagens nos grupos de *WhatsApp* das turmas - Responder as mensagens dos alunos no privado via *WhatsApp* - Ler documentos oficiais emitidos pela SEE-MG - Acessar o *Padlet* da escola para ler as informações postadas - Acessar o *e-mail* institucional diariamente para verificar as atividades recebidas - Acessar as turmas no Conexão Escola para verificar as atividades recebidas - Corrigir as atividades realizadas pelos alunos e dar um *feedback* a eles - Anotar em uma planilha pessoal as atividades recebidas (controle do professor) - Elaborar e realizar postagens (*feed e story*) na página da escola no *Instagram* - Ler e estudar o material do PET elaborado pela SEE-MG - Preencher Diário Eletrônico Digital ao final do bimestre - Preencher anexo de atividades realizadas diariamente - Participar de reuniões semanais de módulo - Participar dos sábados letivos - Participar de cursos de educação continuada - Fazer busca ativa semanalmente para verificar se os alunos estão realizando e enviando as atividades - Participar de conselho de classe ao final do bimestre - Participar ativamente do grupo de teletrabalho (lendo e respondendo as mensagens) - Elaborar avaliações bimestrais. (PEF9).

Antes de questionarmos o real da atividade que emerge desse discurso produzido por um dos professores participantes do nosso projeto de extensão, intitulado Os gêneros do discurso profissional e o *métier* docente, pretendemos refletir sobre a extensão universitária e a legitimidade da Universidade de se colocar no lugar de quem detém o saber a ser ensinado. Por isso, perguntamos: em que medida, um professor universitário, proponente de um projeto de extensão, conhece a realidade da comunidade em que se insere, de modo a nela intervir? Até que ponto estamos abertos para a construção de saberes em vias de mão dupla, assim como defendem os princípios das atividades extensionistas no Brasil (FORPROEX, 2012)?

Ao propormos essa ação extensionista, já tínhamos, como relatamos, um conhecimento construído em torno do *métier* docente e das atividades de linguagem nele imbricadas. Pretendíamos, em diálogo com os dois grupos de colegas do Ensino Fundamental, ampliar o nosso inventário e dar visibilidade ao real da atividade daqueles sujeitos. Guardávamos uma concepção de extensão universitária realizada com a sociedade e não para ela e sustentávamos o nosso projeto nos cinco princípios da extensão: interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e na transformação social. Confiantes, teoricamente sustentadas, especialmente, nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada⁹, e cheias de expectativas, constituímos o grupo de trabalho e iniciamos as atividades.

Não foi necessário muito tempo de incursão em campo, no entanto, para sermos arrebatadas pelo real da atividade e entendermos que a práxis

⁹ Compreendemos, com Moita Lopes (2006), que a Linguística Aplicada é “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central”, assim, referimo-nos ao campo interdisciplinar de investigações sobre os estudos da linguagem como prática social.

vai muito além de uma articulação entre teoria e prática. Os relatos dos professores apontaram-nos para um entendimento muito mais profundo e crítico, a que se referia Freire (1987), e o processo de construção desse entendimento nos impactou. Tais relatos, assim como o transcrito no início desta seção, trouxeram um volume e uma sobreposição de tarefas tão maiores do que inicialmente previmos, que colocaram nossas pretensões em xeque, obrigando-nos a repensar as ações previstas, já que o projeto configuraria como uma atividade a mais para um grupo já sobrecarregado. Esse conflito inicial foi, assim, gerador de novas possibilidades de relações e sentidos do próprio projeto e do entendimento do trabalho oculto daquele grupo de professores do Ensino Fundamental.

As tarefas com as quais nos deparamos diziam respeito à assunção de responsabilidades por parte do professor que ultrapassavam o fazer docente na relação com o aluno e com os processos de ensino e aprendizagem de determinada área disciplinar (HYLAND, 2000). Elas se referiam, com muito mais recorrência, ao trabalho de gestão de pessoas, do tempo e dos recursos utilizados, especialmente no trabalho remoto, trabalho este de responsabilidade primeira do Estado que, nesse momento, dele se desresponsabiliza, omitindo-se diante das demandas apresentadas pelos sujeitos educacionais, conforme constata o estudo de Souza et al. (2021).

Vale lembrar, entretanto, que essa situação de omissão e precariedade é fenômeno histórico no Brasil, o que torna os sujeitos vinculados às redes educacionais públicas cada vez mais vulneráveis e ameaçados pela precariedade¹⁰. Arroyo (2019) denuncia as vidas ameaçadas na educação brasileira e nos adverte para os deliberados ataques “às escolas, universidades públicas e a seus profissionais, docentes-educadores,

pesquisadores”, criminalizando aqueles que lutam por se reafirmarem como sujeitos de direitos. Ele chama atenção para o fato de que atacar a educação pública é atacar os classificados como ameaçadores por lutar até pelo direito à educação. E conclui dizendo que: “a precarização da escola pública e dos direitos dos seus profissionais sempre foi inseparável das segregações históricas dos coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, classe mantidos em um precaríssimo sobreviver. Em vidas ameaçadas.” (ARROYO, 2019, p. 27).

Nesse estudo, o autor traz algumas explicações históricas do cenário vivido por nós, na universidade pública, e encontrado também no campo de extensão, a escola básica pública. Em Minas Gerais, um mês após decretada a pandemia, a Secretaria de Estado de Educação instituiu o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), dando início ao teletrabalho em 18/05/20. O REANP foi constituído por: (i) um programa na TV, o Se liga na educação, que oferecia uma aula por disciplina-série por mês; (ii) o Plano de Estudos Tutorado (PET), um conjunto de atividades disponibilizado digitalmente e impresso para quem não tinha acesso à internet; (iii) o Conexão Escola, um aplicativo para acesso a videoaulas transmitidas pela TV; e a Avaliação Diagnóstica, um teste com objetivo de medir a aprendizagem e auxiliar as escolas da rede estadual a implementar ações pedagógicas.

O projeto parecia encaminhar ações educacionais relevantes, no entanto, a histórica precariedade estrutural e a falta de investimento na educação pública brasileira foram escancaradas no contexto pandêmico. A escola de conhecimento para os ricos e de acolhimento social para os pobres, já anunciada por Libâneo, em 2012, mostrou-se ainda mais desigual. Com equipamentos e internet precários, os professores arregaçaram as mangas em uma busca ativa dos seus alunos, os quais eles não sabiam onde encontrar e, quando

¹⁰ A Rede Federal, que ainda consegue uma boa qualidade de ensino-aprendizagem, é para poucos.

encontravam, como estimulá-los a participarem do que se convencionou chamar de aula.

Criar alternativas que sejam atrativas para o aluno, de modo a motivá-lo a permanecer na sala de aula do *Google Meet* (apesar de pensar que estou fazendo um trabalho excludente com aqueles que não possuem celulares ou computadores, privilegiando alguns, enquanto que outros nem sabem a existência dessa aula “ao vivo”) (PEF8).

Com suas vidas, literalmente, ameaçadas, pelo vírus e pela escassez, os professores puseram-se a fazer o possível. E foi nesse contexto, em que novas atividades foram forçosamente acrescentadas ao *métier* docente, que realizamos o nosso projeto de extensão, também entendida como mais uma etapa da nossa pesquisa. Os espaços de reflexão sobre o saber/fazer daqueles professores nos proporcionaram novos modos de ver o nosso objeto de trabalho, a linguagem constitutiva do *métier* docente, conduzindo-nos para uma visão mais ampla e politizada (FREIRE, 2001). Paralelamente, a dimensão ético-política da linguagem reforçou o nosso intento de darmos visibilidade a esse trabalho hercúleo do real da rotina dos professores do Ensino Fundamental e é nesse caminho que damos seguimento a este texto.

O trabalho do professor: funções, atividades, ferramentas e gêneros do discurso profissional

Ministrar aulas (Meet) - postar e acompanhar mensagens nos grupos de *WhatsApp* (e privado) - colocar atividades no formulário (Google Forms) - conferir atividades entregues via formulário, *e-mail* e Classroom - preencher tabela dos alunos com as atividades entregues - planejar PET e atividades complementares. (PEF12).

Buscando uma visada coerente com a perspectiva de contribuir para a visibilização do trabalho docente, partimos para a análise do real da atividade desse grupo de professores que, de fato,

representa um universo muito mais abrangente em nível nacional. Para tanto, recuperamos os conceitos de funções profissionais discursivas, atividades, ferramentas e gêneros do discurso profissional. A partir desses conceitos, resgatamos construtos sociais que, até então, estavam na opacidade.

Observamos que, no âmbito do ensino remoto, novas e diferentes funções profissionais foram atribuídas e assumidas pelos docentes. Assim, os professores passaram a exercer atividades que, segundo eles, impactaram sobremaneira suas práticas rotineiras. As atividades mencionadas pelos professores estão diretamente relacionadas ao uso das tecnologias digitais, das quais muitas já eram realizadas por meio da mídia impressa, no entanto, ao migrarem para o ambiente digital, parecem ter assumido novas características em sua estrutura composicional que sinalizam para o surgimento de novos gêneros do discurso, chamados por Marcuschi, em 2002, de emergentes.

Para compreendermos como esses novos gêneros vão surgindo, Braga e Buzato (2011, s/p) os relacionam com as ferramentas digitais utilizadas. Uma forma de classificação apresentada pelos autores consiste em cruzar os padrões de interação e o número de interlocutores possíveis com a maneira como o enunciado é construído em termos de tempo, isto é, se simultaneamente (como no telefone ou *chats*) ou de forma assíncrona como nos *e-mails*. Esses padrões de interação incluem também a direcionalidade das mensagens, ou seja, se todos podem emitir e receber mensagens (muitos-para-muitos) ou se alguns podem apenas receber, enquanto outros apenas emitem (um-para-um ou um-para-muitos). As limitações apresentadas pelas modalidades de interação e pelas mídias também podem ser indicativas de mudanças quanto às formas relativamente estáveis dos enunciados. Um *e-mail* ou conversa em um *chat* são formas baseadas em textos escritos, no entanto, nada impede que arquivos de áudio, *links* e vídeos sejam a ele

anexados. Isso aponta, segundo os autores, para o fenômeno de especialização dos textos.

No contexto do ensino remoto, a combinação de serviços, ferramentas e modalidades impulsionou mudanças sistemáticas na linguagem das interações profissionais docentes, o que impactou sobremaneira o trabalho do professor. Preencher uma planilha no computador é ação mais simples do que preencher essa mesma planilha em um *docs* compartilhado com vários colegas (um-para-muitos), com possibilidades de ação instantânea, prazos curtos e pouca capacitação para tal ação. Ministrando uma aula presencial, dentro de quatro paredes, assegurados de quem são os alunos participantes, é diferente de ministrar uma aula *online*, para uma tela de avatares e uma exposição de cujo alcance exercemos mínimo controle (muitos-para-muitos).

Acessar o *e-mail* e responder as mensagens/demandas; abrir o Conexão Escola, responder os alunos, postar e conferir as atividades, lançar em planilha a realização das atividades dos alunos; atender alunos, pais, pedagogo e direção escolar pelo *Whats.App* ao longo do dia (em grupo e no privado); preparar atividades e aulas; lançar notas e atividades no diário digital; [...] dar aula pelo Google Meet; fazer chamada; gravação de vídeos; elaboração de slides; produzir conteúdo para redes sociais [...]; fazer cursos *online*... (PEF3).

Ao tempo em que tais relatos trazem à tona a necessidade de dar conta de todas essas atividades concomitantemente, elas também revelam uma emergência na utilização de gêneros que, ao serem mobilizados, não foram devidamente atualizados, pois esse processo de atualização demanda tempo, um fazer e um refazer próprios da prática linguageira. Outro aspecto revelador diz respeito à formação continuada do professor. Com a implementação do ensino remoto, o docente se via obrigado a realizar a atividade, enquanto aprendia a fazê-la, sem que houvesse um investimento específico na atividade de formação.

Por outro lado, as inúmeras planilhas que tinha de preencher, no intuito de gerar dados para o Estado reportar às instituições interessadas, funcionaram como estratégia de controle (NÓVOA, 2017) do trabalho docente e multiplicaram exponencialmente o tempo gasto com essa atividade burocrática. A análise de todos esses dados propiciou-nos a compreensão de que o impacto real do trabalho remoto não se deu pela novidade do gênero mobilizado na atividade, mas pelos padrões de interação, ferramentas e serviços que demandaram certas especializações na linguagem.

Lembramos Travaglia, para trazer o conceito de atividade como aquelas “ações mediadas por objetivos específicos, socialmente elaborados por gerações precedentes e disponíveis para serem realizadas, usando determinados instrumentos para este fim construídos” (TRAVAGLIA, 2017, p. 15). Embora as atividades de dar aula, fazer chamada, avaliar, elaborar relatórios, preencher planilhas não nos podem ser considerados como novidade para o métier docente, os instrumentos tecnológicos provocaram mudanças no real da atividade, gerando novas funções para o trabalho do professor.

Estudioso da Clínica da Atividade, Leplat (1980) considera que a atividade é a resposta que o indivíduo dá ao conjunto de condições de trabalho, tendo em vista a sua amplitude e a sua complexidade. Para ele, a atividade acontece, de modo observável, no plano físico, e de modo não observável, no plano cognitivo. Nesse caso, deve ser analisada por inferência, a partir de traços diversos, que podem variar para cada sujeito trabalhador.

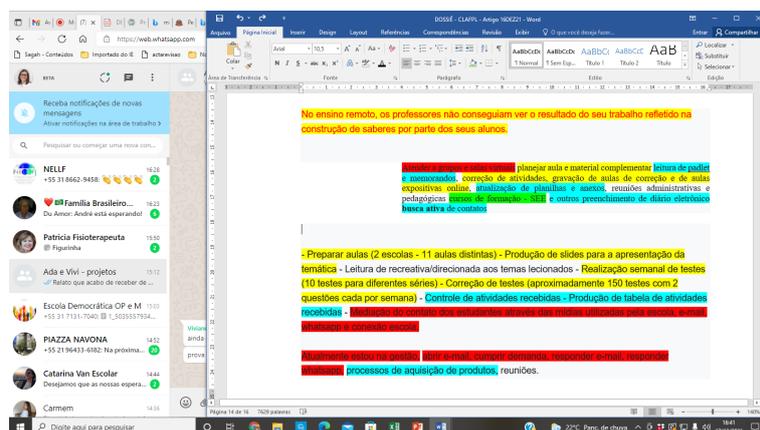
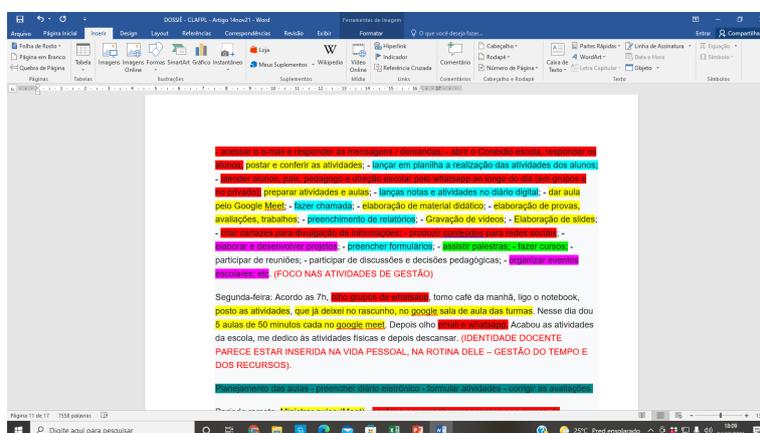
Em trabalho anterior (2021), considerando o ensino presencial, havíamos categorizado as atividades docentes em quatro funções discursivas.

As categorias identificadas foram: as atividades rotineiras, relativas à rotina da sala de aula e vinculadas ao contexto didático particular institucional; a comunicação interpessoal, inerente à interação do professor com a

família, os alunos, os pares e a administração escolar; o planejamento, referente aos textos produzidos com função de prescrever o trabalho a ser realizado; e a documentação, concernente aos textos que visam ao registro do trabalho realizado (BRASILEIRO; PIMENTA, 2021, p. 24).

No ensino remoto, no entanto, os dados da pesquisa nos fizeram constatar que essas categorias já não representavam todas as funções exercidas pelos docentes, consideradas as atividades não observáveis, levando-nos a buscar uma atualização delas. Ao receber as informações dos colegas do Ensino Fundamental em contexto de ensino remoto, colocamo-nos, em um esforço coletivo com a equipe de extensão, a identificar a natureza do fazer daqueles profissionais, articulando-os aos planos físico e cognitivo de que fala Leplat (1980). Pensamos nas funções discursivas de cada atividade, nos focos, nas ferramentas utilizadas e nos resultados pretendidos com as ações, compilamos e tentamos demarcá-los com diferentes cores, no intuito de visualizar o conjunto de dados da mesma natureza.

Figura 1 – Capturas de tela - organização dos dados coletados



Fonte: dados da pesquisa

A partir desse exercício, buscamos, inspiradas em Leplat (1980), construir inferências para identificar os eixos organizadores das funções docentes, por meio das atividades relatadas por eles, e pudemos inventariar atividades físicas (observáveis) e cognitivas (não observáveis) realizadas em meio remoto, as quais trazemos para o texto, nos cinco quadros que seguem.

Eles foram organizados em três colunas: função discursiva, que se relaciona ao propósito da atividade; atividades exercidas, que dizem respeito ao fazer dos professores participantes; e gêneros do

discurso profissional, que são demandados para materializar esse fazer.¹¹ Essa organização, cujo intuito é metodológico, não pretende enrijecer uma listagem de gêneros, mas apenas sistematizar um modo de apresentar o dado.

Quadro 1 – Atividades e gêneros de comunicação interpessoal

Função discursiva	Atividades exercidas	Gêneros do discurso profissional
Comunicação interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de conteúdo para redes sociais. - Gestão da caixa de e-mail. - Atendimento à comunidade escolar (pais, alunos, pares). - Realização de reuniões administrativas e pedagógicas. - Interação com alunos no WhatsApp. - Participação de discussões. 	Post de Instagram, comunicado, enquete, formulário, vídeo, live, cartaz, legenda, tutorial, mensagem de e-mail, mensagem de WhatsApp escrita, mensagem de WhatsApp por áudio, chamadas de vídeo, formulário, atendimento a pais, atendimento a alunos, atendimento a pares, reunião, pauta, roteiro, comunicado, recado, aviso, vídeos institucionais, compartilhamento de links.

Fonte: Dados extraídos do *corpus* da pesquisa

No Quadro 1, chama-nos a atenção que o propósito comunicativo e os interlocutores envolvidos definem o grau de formalidade e a estrutura composicional do gênero, a ponto de, algumas vezes, demandar a configuração de um outro gênero. É o que acontece, por exemplo, entre uma chamada de vídeo e um atendimento também por vídeo. Esse mesmo gênero sofre alterações de estilo e estrutura, a depender de quem são os interlocutores e o contexto de interação, pois os modos de um docente atender a alunos, pais e pares são diferentes e requerem atualizações.

Outro aspecto que realça nos dados é a quantidade de práticas relacionadas à função discursiva de comunicação interpessoal, quase sempre imbricadas a outras funções do exercício profissional.

Abro o WhatsApp diariamente para verificar as orientações das pedagogas e diretora - começo a responder as dúvidas dos alunos na segunda-feira depois das 8h e normalmente só termina no sábado à noite. (PEF17)

Participar semanalmente das reuniões de módulos (02 horas semanais e as vezes se estende) - Participar da GIDE colocar em prática todas as ideias sugeridas para maior participação dos alunos - Arrumar um tempinho no meio de todas as criações pra preencher pesquisas que analisam melhores estratégias para trabalhar nessa nova “sala de aula” - participar dos sábados letivos, que muitas vezes quase nenhum aluno aparece. (PEF18).

O relato de PEF18 refere-se a como atividades cognitivas invisíveis (LEPLAT, 1980), consome o seu do profissional docente. Apesar de a professora começar esse trabalho na segunda às 8h e encerrá-lo no sábado à noite, tendo de mobilizar inúmeros gêneros complexos para isso, tal esforço não chega ao conhecimento da sociedade. É como se não existisse para o mundo (HUSSERL, 2006).

Isso nos leva a outro aspecto observável nesses dados: os gêneros apresentados no Quadro 1 não podem ser assumidos como primários (BAKHTIN, 2003)¹², são textos complexos, que precisam passar por processos formais de ensino e aprendizagem. Eles representam funções de comunicação interpessoal diversas e diferentes daquelas de uso frequente por parte dos professores, também motivo pelo qual eles revelaram dificuldade de agir.

11 Magalhães, Callian e Cabette, em estudo publicado na ReVEL (2020), intitulado “Gêneros de texto da prática profissional docente”, divide os gêneros em orais e escritos e os distribuem em grupos de tarefas.

12 Para Bakhtin (2003), gêneros primários são aqueles usados em situações comunicativas cotidianas, espontâneas e informais, tais como o diálogo, um recado, o bilhete. Eles se diferenciam dos secundários pela complexidade dos enunciados.

Quadro 2 – Atividades e gêneros de ensino

Função Discursiva	Atividades exercidas	Gêneros do discurso profissional demandados
ENSINO	Organização do conteúdo programático. Planejamento de aula. Providência de recursos didáticos para a aula. Ministração de aula remota. Gravação de aula. Correção de atividades. Elaboração de feedback aos alunos. Elaboração de atividades avaliativas. Elaboração de prova. Planejamento de atividades complementares. Respostas de perguntas via WhatsApp. Realização de intervenções pontuais. Curadoria de material didático. Elaboração e realização de projetos e eventos.	Plano de aula, sequência didática, power point, apostila, atividade, lista, feedback, aula remota, aula presencial, videoaula, prova, atividade avaliativa, áudio, intervenção oral ou escrita, projeto, ligação telefônica, cronograma, explicação de temas didáticos via WhatsApp, miniaulas por WhatsApp, mensagem de WhatsApp, projeto, live, oficina, curadoria de material didático.

Fonte: Dados extraídos do *corpus* da pesquisa

Do discurso dos professores, verificamos que, das atividades por eles exercidas, aquelas vinculadas à função discursiva do ensino (Quadro 2) foram citadas em menor quantidade de vezes como representativas de impacto em suas práticas rotineiras. Essa constatação nos levou a inferir que isso se deu em virtude de tais gêneros estarem mais próximos do real da atividade presencial e também serem objetos frequentes de ensino e aprendizagem no processo formativo docente (LOPES, 2018), demandando menor esforço físico e cognitivo.

Outro aspecto que esses dados nos levam a refletir são as diferentes condições e os diferentes contextos de produção, que também incidem sobre a configuração dos gêneros. Uma videoaula, por exemplo, é diferente de uma aula síncrona e de uma miniaula a ser veiculada pelo *WhatsApp*, pois demandam formas distintas de enunciados e interlocuções.

Vale uma explicação no tocante ao gênero que denominamos curadoria de material didático. Cientes de que toda atividade docente é constitutiva de gêneros do discurso e também da existência de gêneros híbridos, optamos pela identificação com o próprio nome da atividade, pelo fato de não termos encontrado essa classificação nos estudos sobre gêneros. Tais ações sistemáticas do docente referem-se à busca e à seleção responsivas de materiais adequados ao objetivo didático e essas ações são perpassadas por gêneros como vídeos, texto didático, posts, artigos etc.

Fico à disposição o tempo integral todos os dias de segunda a sexta-feira das 12h30min às 17h, tirando dúvidas dos alunos (isso ainda normalmente se prolonga noite a dentro e sempre também no meu dia de folga (quinta-feira). No meu dia de folga do vespertino, aproveito o tempo pra elaborar o conteúdo das aulas da EJA do noturno (PEF15).

Escolho um dia de segunda-feira, que é quando eu tenho encontro *online* com os alunos. Inicialmente conectar

aos aplicativos e *e-mail* para enviar mensagens, programação da semana, lembretes, avisos, posteriormente, conectar com os alunos por meio das salas virtuais, conversar, tirar dúvida, corrigir atividades, dar recados e informações diversas, bem como disponibilizar e discutir os assuntos referentes à semana de aprendizado. Depois da aula *online*, disponibilizar nas diversas mídias o conteúdo trabalhado em sala de aula, bem como as atividades complementares. Conferir o envio das atividades pelos alunos (PEF5).

As vozes de PEF15 e PEF5 trazem à tona uma variedade de atividades e meios utilizados por elas para o real de suas atividades de ensino. O encontro *online*, por exemplo, a aula que foi considerada uma *live* pela sociedade, tem uma configuração diferente para o professor, implica muitas ações e mobiliza muitos gêneros. Mas como dar visibilidade a todo esse esforço físico e intelectual que parece não existir aos olhos vigilantes da sociedade?

Quadro 3 – Atividades e gêneros de documentação

Função Discursiva	Atividades exercidas	Gêneros do discurso profissional demandados
DOCUMENTAÇÃO	<p>Preenchimento de planilhas.</p> <p>Preenchimento de formulário.</p> <p>Preenchimento de diário eletrônico.</p> <p>Lançamento de notas.</p> <p>Realização da chamada.</p> <p>Elaboração de atas.</p> <p>Registro de ocorrência.</p> <p>Criação de formulário.</p> <p>Elaboração de parecer do PNLD.</p> <p>Registro e controle de atividades dos alunos.</p> <p>Assinatura do caderno de ponto.</p> <p>Produção de documentos para a secretaria.</p> <p>Documentação das reuniões realizadas.</p>	<p>Diário eletrônico, planilha de controle de presença, planilha de controle de notas, planilha de controle de atividades diversas, ata de atendimento, ocorrência, parecer, relatório de atividades docentes, assinatura de ponto eletrônico, pauta, ata, minuta, relatório, memorando, roteiro, cronograma, comunicados, formulário.</p>

Fonte: Dados extraídos do *corpus* da pesquisa

Semelhantemente aos gêneros do ensino, os gêneros com função documental (Quadro 3) também compõem o trabalho do professor em contexto presencial. No entanto, em situação remota, essas atividades burocráticas tiveram, de acordo com os participantes da pesquisa, um peso maior, sobrecarregando a rotina dos professores. Essa sobrecarga, que não parecia aos professores contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, trazia também um efeito emocional negativo, pois havia nas atividades um sentido de vigilância do trabalho. Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1999) explica:

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. Lentamente, no decorrer da época clássica, são construídos esses “observatórios” da multiplicidade humana para as quais a história das ciências guardou tão poucos elogios. Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida à fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo. (FOUCAULT, 1999, p. 196).

Ao lado de toda vigilância está a punição. A despeito das inúmeras planilhas e relatórios que vigiavam o fazer docente, os professores tinham de conviver com o discurso amplificado pela mídia de que os professores não estavam trabalhando.

Período remoto: Ministras aulas (Meet) - postar e acompanhar mensagens nos grupos de *WhatsApp* (e privado) - colocar atividades no formulário (Google Forms) - conferir atividades entregues via formulário, *e-mail* e Classroom - preencher tabela dos alunos com as atividades entregues - planejar PET e atividades complementares. (PEF12).

Planejamento das aulas - preencher diário eletrônico - formular atividades - corrigir as avaliações. (PEF6).

Todo esse volume de atividades, associado à pressão e ao cansaço, resultaram no adoecimento físico e emocional de muitos profissionais (DANIEL, 2020; ARAUJO *et al.*, 2020). Nas reuniões *online*, essas questões foram revozeadas por vários professores, que também manifestaram o dissabor de tantas atividades não observáveis que não alcançavam, pedagogicamente, os seus alunos, não eram vistas ou percebidas pela sociedade e, portanto, não valorizadas.

Quadro 4 – Atividades e gêneros de gestão

Função Discursiva	Atividades exercidas	Gêneros do discurso profissional demandados
GESTÃO	<p>Gestão da sala de aula.</p> <p>Envio de atividades.</p> <p>Gestão de grupos de redes sociais.</p> <p>Gestão de recursos.</p> <p>Fornecimento de informações oficiais.</p> <p>Participação em reuniões administrativas.</p> <p>Realização de intervenções pontuais.</p> <p>Elaboração de processos de aquisição de produtos.</p> <p>Atendimento a superiores hierárquicos.</p> <p>Busca ativa de alunos.</p> <p>Elaboração e realização de projetos e eventos.</p>	<p>Reunião administrativa, e-mail, discussão, debate, intervenção oral, intervenção escrita, planilha, ofício, memorando, tomada de preço, edital, mensagem, reunião com a turma, atendimento a superiores hierárquicos (em grupos e individualmente), mensagem de WhatsApp, ligação telefônica, palestra, projeto, plano de ação, live, oficina, entrevista.</p>

Fonte: Dados extraídos do *corpus* da pesquisa

Nesta pesquisa, um conjunto de atividades relativas a estratégias de organização e coordenação de processos vivenciados no âmbito escolar, ou especificamente, no âmbito da sala de aula, foi evidenciado no *corpus* construído (Quadro 4). Tais processos dizem respeito ao funcionamento organizacional desses espaços. Aquelas relativas à sala de aula¹³, tais como a gestão do tempo, das relações interpessoais, do objetivo didático da aula, do controle de participação etc., já eram de conhecimento e prática dos docentes, mas, ao serem reconfiguradas, demandaram um processo de conscientização daquele fazer, a partir de reflexões provocadas no grupo (CLOT, 2010).

Atender a grupos e salas virtuais, planejar aula e material complementar, leitura de padlet e memorandos, correção

¹³ Matencio, em Estudo de língua falada e aula de língua materna (2003), distingue as funções docentes de interação entre comunicativas (informar, animar e avaliar) e metacomunicativas (organizar a aula e as interlocuções do grupo). As atividades levantadas neste estudo ultrapassam as funções destacadas por ela.

de atividades, gravação de aulas de correção e de aulas expositivas online, atualização de planilhas e anexos, reuniões administrativas e pedagógicas cursos de formação - SEE e outros preenchimento de diário eletrônico busca ativa de contatos. (PEF8)

- Preparar aulas (2 escolas - 11 aulas distintas)
- Produção de slides para a apresentação da temática - Leitura de recreativa/direcionada aos temas lecionados - Realização semanal de testes (10 testes para diferentes séries) - Correção de testes (aproximadamente 150 testes com 2 questões cada por semana) - Controle de atividades recebidas - Produção de tabela de atividades recebidas - Mediação do contato dos estudantes através das mídias utilizadas pela escola, *e-mail*, *WhatsApp* e conexão escola. (PEF2)

As mensagens postadas em grupos de *WhatsApp* são textos que materializam ações de acompanhamento e gestão do grupo. Os professores também relataram, nos momentos de encontros síncronos do projeto, sobre a necessidade de ações relativas ao funcionamento dos grupos de *WhatsApp* e outras redes sociais, tais como criação de normas, bloqueio de envio de mensagens, controle de horários etc. Ressaltamos que esses espaços foram identificados como salas de aula que contavam com novos sujeitos, como pais, irmãos, colegas etc. Mesmo assim, compreendemos, coerentes com nossos estudos anteriores (BRASILEIRO *et al.*, 2020), que essas funções fazem parte do *métier* docente e carecem sempre do tripé ação, reflexão e ação (FREIRE, 2001).

a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2001, p. 42-43).

Então, mesmo sabendo que atividades de gestão fazem parte das atribuições docentes, tais

práticas precisam ser problematizadas, nos termos freireanos, para que o saber crítico do nosso próprio fazer nos fortaleça como sujeitos agentes no mundo. Dessas reflexões, o que chamou a nossa atenção e mais nos inquietou foram as atividades relativas à função de gestão escolar, muitas vezes, atendendo a demandas diretas da Secretaria de Educação, ou seja, da gestão pública educacional, ultrapassando a descrição da função docente. A esse respeito, Brasileiro (2021) desenvolveu tese de doutorado, no campo do Direito do Trabalho, sobre a acumulação flexível de funções do professor de Ensino Superior da rede privada e, entre suas conclusões, está a designação de atividades administrativas, como “acompanhamento de indicadores e até ligações telefônicas para captação de alunos” (2021, p. 166) as quais eram de responsabilidade de setores administrativos da instituição e que foram transferidas para os docentes. Os relatos dos professores participantes do nosso projeto denunciam que essa mesma prática tem sido adotado na rede pública de Minas Gerais¹⁴.

De todas as atividades de gestão acumuladas, destacaram-se três, nesse período de ensino remoto: (i) a busca ativa de alunos, que ocorria pelos mais diversos meios digitais e analógicos; (ii) o fornecimento de informações oficiais, em planilhas que se multiplicaram no período; e (iii) a participação em reuniões administrativas, que exigiam do professor recursos próprios e corresponsabilização nas tomadas de decisão. O atendimento a todas essas demandas, muitas vezes desviadas das funções docentes, ocupou grande parte do tempo dos professores participantes da pesquisa e, mesmo assim, permaneceu invisibilizado pela sociedade. Vale destacar, ainda, que tais esforços ocorreram às expensas do docente, reforçando fato denunciado por Arroyo (2019), em *Vidas Ameaçadas*, bem como a ideia de

14 Não podemos deixar opaco, neste momento, o movimento neoliberal de reforma do Ensino Médio e de avanço dos grupos privados para o ensino público.

que o professor tem um “dom”, um “sacerdócio”, que justificam os sacrifícios do ofício e o distanciam da ideia da docência como trabalho.

Dando sequência ao desenvolvimento do estudo, outro conjunto de atividades que surgiu com ênfase nos discursos oral e escrito dos professores vinculou-se aos múltiplos (e muitas vezes, aleatórios) eventos de formação (Quadro 5).

Quadro 5 – Atividades e gêneros de formação docente

Função Discursiva	Atividades exercidas	Gêneros do discurso profissional demandados
FORMAÇÃO DO- CENTE	Participação em cursos, palestras, oficinas de capacitação e eventos, ações de atualização.	Exposição oral, interlocução entre pares, vídeo, live (e o conhecimento de gêneros que perpassam os eventos de ensino para a construção de saberes diversos).

Fonte: Dados extraídos do *corpus* da pesquisa

Em virtude da multiplicidade desses eventos ofertados em meio remoto, os professores foram incitados a deles participarem. Ao voltar a atenção a nossos dados, constatamos que não houve resistência, da parte dos docentes, de participarem de cursos, palestras, oficinas, por entenderem aqueles que tais ações sejam legítimas e que fazem parte do processo de formação continuada (NÓVOA, 2017). Diferentemente do impacto causado pelos gêneros das funções de gestão e documentação, este deve-se à necessidade de sobreposição de horários e atividades, o que nos levou a refletir sobre a formação em serviço, que tem sido tomada sob a responsabilidade e o ônus do próprio profissional, sendo, muitas vezes, destituída de um programa de formação continuada.

Tive que assistir inúmeros tutoriais das novas ferramentas de trabalho como *google classroom*, *google meet*, *google forms*, *power points*, *jambords* etc. tudo pra deixar a “sala de aula *online*” ainda mais atrativa para os alunos. (PEF19).

Manhã: ler material didático, fazer curadoria de vídeos que possam auxiliar no aprendizado, praticar novas TICs (Lousa digital, Geogebra, Khan academy) e preparar aula. Tarde: aulas de 12:30 a 16:10. Noite: estudo para disciplinas do mestrado. (PEF13).

Todas essas atividades invisibilizadas por parte da sociedade representam “aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades, não faz[em] parte das coisas que podemos observar diretamente” (CLOT, 2006, p. 133) e, por isso, não são consideradas como trabalho realizado. No entanto, é inegável que faz parte do real da atividade. Nesse sentido, é importante entender que, em muitas situações de trabalho, o agir responsivo do professor diante dos gêneros com os quais ele tem contato, é o próprio trabalho. Isso acontece, por exemplo, em situações de formação, como no caso do seminário em que o docente é perpassado por inúmeros gêneros e a eles precisa agir responsivamente, pois “todo enunciado é antecedido pelo enunciado de outros e depois de seu término, sucedido pelos enunciados responsivos de outros” (LEPLAT, 1980, p. 72), ou seja, não se trata de uma situação de produção, no sentido autoral, mas de coprodução.

Nessa direção, um dos objetivos deste trabalho, ao relacionar tudo o que é feito, estando ou não visível aos demais, é exatamente o de dar visibilidade ao trabalho docente, inclusive ao agir responsivo, ao que ele tenta fazer e não consegue, ao que ele faz sem querer e, com isso, intervir em favor da valorização do professor. Diante disso, relacionamos, com o objetivo de atualizar o inventário que temos construído, os gêneros do discurso revelados pelos dados neste projeto de extensão e pesquisa.

Comunicação interpessoal - Post de Instagram, comunicado, enquete, formulário, vídeo, live, cartaz, legenda, tutorial, mensagem de e-mail, mensagem de WhatsApp escrita, mensagem de WhatsApp por áudio, chamadas de vídeo, formulário, atendimento a pais, atendimento a alunos, atendimento a pares, reunião, pauta, roteiro, comunicado, recado, aviso, vídeos institucionais, compartilhamento de links.

Ensino - Plano de aula, sequência didática, power point, apostila, atividade, lista, feedback de atividade, aula remota, aula presencial, videoaula, prova, atividade avaliativa, áudio instrucional, intervenção oral ou escrita, projeto, ligação telefônica, cronograma, explicação de temas didáticos via WhatsApp, miniaulas por WhatsApp, mensagem de WhatsApp, projeto, live, oficina, curadoria de material didático.

Documentação - Diário eletrônico, planilha de controle de presença, planilha de controle de notas, planilha de controle de atividades diversas, ata de atendimento, ocorrência, parecer, relatório de atividades docentes, assinatura de ponto eletrônico, pauta, ata, minuta, relatório, memorando, roteiro, cronograma, comunicados, formulário.

Gestão - Reunião administrativa, e-mail, discussão, debate, intervenção oral, intervenção escrita, planilha, ofício, memorando, tomada de preço, edital, mensagem, reunião com a turma, atendimento a superiores hierárquicos (em grupos e individualmente), mensagem de WhatsApp, ligação telefônica, palestra, projeto, plano de ação, live, oficina, entrevista.

Formação docente - Exposição oral, interlocução entre pares, tutoriais, vídeo, live.

Entendemos ainda que o conhecimento de inúmeros gêneros perpassa todas as atividades inerentes a todas as funções discursivas profissionais docentes.

Levantados todos esses gêneros inseridos e constitutivos do nosso *métier*, trazemos novamente à tona a questão de uma política de formação docente: quais são os espaços organizados e pensados para a promovermos a apropriação dessas práticas linguageiras por parte dos professores? E de quem deve ser o ônus dessa formação? Está mais do que provado que precisamos criar espaços para a discussão sobre a naturalização e a cristalização (BRAGA; BUZATO, 2011; ROJO, 2013) de alguns gêneros como algo pressuposto da atividade, que não é ensinado em nenhum espaço de formação docente inicial ou continuada.

Magalhães, Callian e Cabette (2020) afirmam que, até o momento, a aprendizagem dessas práticas tem ocorrido no local de trabalho, após a formação, e que são principalmente mediadas por pares mais experientes. A essa observação, acrescentamos que as expensas dessas ações formativas têm sido debitadas aos professores, cujas remunerações não cobrem o valor do trabalho exercido. Até quando o Estado se furtará a essa responsabilidade?

REFLEXÃO-AÇÃO: SABERES CONSTRUÍDOS ENTRE O FAZER E O PENSAR SOBRE O FAZER

Arrumar um tempinho no meio de todas as criações pra preencher pesquisas que analisam melhores estratégias para trabalhar nessa nova “sala de aula” - participar dos sábados letivos, que muitas vezes quase nenhum aluno aparece. (PEF20).

O investimento em uma ação extensionista, a partir de uma pesquisa científica em andamento, pôde revolucionar o pensar sobre o próprio fazer de todos os envolvidos. Pretendíamos, de início, contribuir para a compreensão por parte dos colegas professores da educação básica acerca do papel da linguagem no real da atividade docente e do impacto desta no reconhecimento profissional, mas fomos nós impactadas pelo movimento dinâmico e dialético da realidade, essa perpassada pelas implicações do ensino remoto em tempos de pandemia e pela insistência do grupo em pensar sobre o fazer.

Deparamo-nos com um grupo de colegas receptivo, em cuja rotina foram inseridas atividades e ferramentas diferentes das do seu *métier* rotineiro e que, para a realização do seu trabalho, mobilizava

energias, recursos e construção de novos saberes. O incomum esforço multitarefas, o reiterado desvio de funções, um dissabor pelo resultado que parecia não contribuir para os processos de ensino e aprendizagem dos alunos, a sensação de vigilância do e no trabalho e as críticas recebidas por parte da sociedade, convergiram para um estado de exaustão coletivo.

Esse grupo de professores que reivindicou o reconhecimento do real da sua atividade, relatou-nos aquilo que não era observável aos olhos da maioria. Dos relatos dos participantes, pudemos identificar, muitas vezes por meio de inferências, os gêneros do discurso que materializavam o trabalho oculto e invisível. Esses dados reportados pelos professores, ao tempo em que atualizam e reconfiguram o nosso inventário dos gêneros do discurso profissional docente e suas respectivas funções discursivas, implicam também o reposicionamento profissional docente, uma vez que a sua ação depende dos gêneros que são, por sua natureza, “inacabados, moldados nos traços particulares contingentes e únicos que definem cada situação de trabalho vivida.” (CLOT, 2006). Tais situações também nos ajudaram a compreender as funções discursivas do real da atividade, as quais organizamos em cinco grupos (comunicação interpessoal, ensino, documentação, gestão e formação docente), diferentemente da organização de quatro agrupamentos da pesquisa anterior (BRASILEIRO; PIMENTA, 2021), realizada em condições de ensino presencial.

A reflexão coletiva sobre o fazer, incluindo nossos alunos de Licenciatura em Letras, vinculados ao projeto de extensão, possibilitou-nos compreender que o real impacto do trabalho remoto não eram os novos gêneros mobilizados no fazer, mas as mudanças nos padrões de interação, ferramentas e serviços. Permitiu-nos, também, perceber certas incongruências nas políticas educacionais que ampliaram ainda mais a distância

entre as classes sociais nos espaços em que o estudo foi realizado.

Por fim, vale destacar que o trabalho cognitivo do professor é de natureza tão pouco observável, que, a cada investimento que fazemos, com um trabalho semelhante a de um garimpeiro, vamos nos surpreendendo com o nosso próprio fazer e nos deparamos, cada vez mais, com novas funções, novas atividades, atividades reconfiguradas e novos gêneros que constituem o discurso profissional docente. Ao final de mais este trabalho, reiteramos: (i) a necessidade de criação de programas, curriculares ou extracurriculares, para o trabalho de ensino e aprendizagem do real da atividade da profissão docente, inegavelmente, constituído e perpassado pelos gêneros do discurso profissional; (ii) o potencial da ação e da reflexão sobre o papel dos gêneros do discurso no *métier* docente para a valorização profissional do professor; e (iii) o quanto revolucionária é a interação dialógica na ação extensionista como atividade de formação inicial ou continuada, possibilitando a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e promovendo reais impactos na formação do estudante e na transformação social.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, F. J. O. et al. Impact of Sars-Cov-2 and its Reverberation in Global Higher Education and Mental Health. *Psychiatry Research*, v. 288, p. 112977, 2020. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0165178120307009>>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- ARROYO, Miguel G. *Vidas Ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência*. Vozes: Petrópolis, 2019.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAGA, D.; BUZATO, M. K. *Multiletramentos,*

- linguagens e mídias. In: ROJO, R. (Org.) Curso de especialização em Língua Portuguesa. REDEFOR/SEE-SP; IEL/UNICAMP. São Paulo, 2011. p. 1-82. (Apostila).
- BRASILEIRO; A. M. M.; PIMENTA, V. R. Os gêneros do métier docente: a linguagem como instrumentalização do trabalho do professor. D.E.L.T.A. Vol.37 (2), 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202149397> 2021. Acesso em: 23 out. 2021.
- BRASILEIRO, A. M. M.; OLIVEIRA, A. R.; PIMENTA, V. R.; RAPOSO, K. C. S. Portraits of classroom interaction in emergency remote teaching: actions, reflections and teaching experiences. In: Juliana Assis; Fabiana Komesu; Cédric Fluckiger. (Org.). Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo. Belo Horizonte: Puc Minas, 2020, v. 4, p. 381-410. E-book. Disponível em: <https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusofra/docs/praticas-discursivas-v4>. Acesso em: 05 abr. 2022.
- BRASILEIRO, A. C. M. Professor & Cia.: flexibilização do trabalho docente nos conglomerados educacionais. Expert Editora: Belo Horizonte, 2021.
- CLOT, Y. A função psicológica do trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- DANIEL, S. J. Education and the COVID-19 pandemic. PROSPECTS, 2020. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s11125-020-09464-3>>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- FAÏTA, D. Análise dialógica da atividade profissional. Organização e tradução Maria da Glória di Fanti, Maristela França e Marcos Vieira. Rio de Janeiro: Imprinta, 2005.
- FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Bookman Editores, 2009.
- FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. E-book. Manaus, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 20.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- HUSSERL, E. Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica. São Paulo: Ideias & Letras. 2006.
- HYLAND, K. Disciplinary discourse: social interactions in academic writing. Singapura: Pearson Education Limited, 2000.
- KOCH, Ingedore V. Aquisição da escrita e textualidade. Cadernos de estudos linguísticos, n. 29, p. 109-117, 1996.
- LEPLAT, J. La psychologie ergonomique. Paris: PUF, 1980.
- LIBÂNEO, José Carlos O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/issue/view/2152>. Acesso em: 24 out. 21.
- LOPES, M. A. P. T. Gêneros de discurso na formação: saberes em diálogo na constituição da identidade acadêmica e profissional. In: REICHMANN, C.; GUEDES, A. L. (Org.). Horizontes im/possíveis no estágio. São Paulo: Pontes Editores, 2018. P. 195-218.
- MAGALHÃES, Tânia Guedes; CALLIAN, Giovana Rabite; CABETTE, Patrícia de Souza Lima. Gêneros de texto da prática profissional docente: primeiras reflexões sobre as demandas do trabalho. ReVEL, edição especial, v. 18, n. 17,

2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=57>. Acesso em: 24 jan.2022.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. Por uma Linguística Aplicada indisciplinar. São Paulo: Editora Parábola, 2006. p. 85-104.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa. Vol.47, n.166, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 25 jan. 2022.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Org.). In: Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J. I.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) Gêneros: teoria, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005. P. 184-207.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOUTO, Alice Paiva; LIMA, Karla Maria Neves Memória; OSÓRIO, Cláudia. Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogo e criação no meio de trabalho. Laboreal. Vol. xi, nº1, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15667/laborealxi0115aps>. Acesso em: 23 out. 2021.

SOUZA, Katia Reis de et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. Trab. educ. saúde. Vol. 19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>. Acesso em: 23 out. 21.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Education, n. 5. London, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz C. Gêneros orais: conceituação e caracterização. Olhares & Trilhas, Uberlândia, v. 19, n. 2, 2017.

Submissão: fevereiro de 2022.

Aceite: abril de 2022.

O USO DE INSTRUMENTOS PELO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E PORTUGUESA NA SALA DE AULA

Soelene de Fátima Brovoski Modolo¹
Siderlene Muniz-Oliveira²

Resumo: Este artigo objetiva apresentar os resultados de uma análise de um texto em que uma professora dá instruções sobre como realizar sua atividade de trabalho em sala de aula, a partir do método instrução ao sócia. Utilizamos conceitos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, que, por sua vez, desenvolve este método. Como metodologia, serão analisados três trechos do texto que revelam o uso de instrumentos pela professora de língua inglesa e língua portuguesa. Como resultados, observamos que a professora traz em cena vozes implícitas que mostram instrumentos e maneiras de agir de outros professores, aos quais ela recorre para agir e compreender sua prática. São maneiras que evidenciam dificuldades e motivos para o agir em sala de aula. Este estudo traz contribuições para cursos de formação inicial e continuada de professores voltados a reflexões sobre a prática profissional.

Palavras-Chave: Instrumentos; Atividade reguladora; Clínica da Atividade; Instrução ao Sócia

THE USE OF INSTRUMENTS BY THE ENGLISH AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER IN THE CLASSROOM

Abstract: This article aims at presenting the results of an analysis of a text that a teacher gives instructions on how to carry out her work activity in the classroom, using the instruction to the double method. We use Activity Ergonomics and Activity Clinic concepts, which develops this method. In terms of methodology, we will analyze three excerpts of the text that reveal the use of instruments by the English and Portuguese language teacher. As a result, we observed that the teacher brings into play implicit voices that show instruments and ways of acting of other teachers, who she turns to for working and understanding her practice. They are ways that highlight difficulties and reasons for action in the classroom. This study contributes to initial and continuing teacher education courses focused on reflections on professional practice.

Keywords: Instruments; Regulating activity; Activity Clinic; Instruction to the double

1 Mestra em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Pato Branco. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Minas Gerais. Membro voluntário do Projeto de Extensão Inglês para crianças e idosos, do Programa de Extensão Parceria Universidade-Escola, do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, da UTFPR, campus Pato Branco. E-mail: soelenebm@gmail.com

2 Doutora e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora-pesquisadora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Dois Vizinhos, atuando no Programa de Pós-graduação em Letras do campus Pato Branco. E-mail: smoliveira@utfpr.edu.br

Introdução

Inúmeras são as pesquisas que têm o trabalho docente como objeto de estudo. A partir de um panorama sobre o trabalho do professor nas pesquisas em educação, Saujat (2004) destaca o grande número de investigações consagradas ao ensino, mas adverte que esses trabalhos “continuam cativos de uma concepção unifinalizada da atividade educacional” (SAUJAT, 2004, p. 28). O autor aponta, assim, para a necessidade do reconhecimento da multifinalidade dessa atividade, que é a fonte de numerosos conflitos de critérios, os quais podem ser objetivos ou subjetivos e podem ser escolhidos em relação a normas da instituição a que o trabalhador está vinculado ou em relação a decisões do próprio trabalhador (BONNEFOND, 2019). O conflito de critérios pode ser compreendido como um meio de avaliação, julgamento, validação de algo, havendo uma hierarquia entre eles, que varia de acordo com o objeto e o ponto de vista, podendo ficar em evidência quando a melhoria de aspectos do trabalho a partir de um critério estabelecido leva à degradação de outro aspecto do trabalho (BONNEFOND, 2019).

Nesse mesmo viés, Amigues (2004) demonstra que é comum se falar do trabalho do professor abordando os meios que este utiliza para atingir um fim: programas, métodos pedagógicos ou didáticos (no sentido francófono) que levam a aprendizagens por parte dos alunos. Entretanto, nessa perspectiva, os professores são compreendidos como meros executores de prescrições e, ainda, frequentemente são criticados, alegando-se que o que fazem não corresponde ao que deveria ter sido feito.

Em meio a contestações como essas, estudiosos começam a desenvolver pesquisas focando a atividade de ensino como trabalho (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2004; SAUJAT, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004), que levam em conta os quadros e tradições de pesquisa da análise

do trabalho, advindas da Ergonomia da Atividade (FERREIRA, 2000, 2008; GUÉRIN et al., 2001; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004), que propõe a distinção entre trabalho prescrito e trabalho realizado; e da Clínica da Atividade (FAÏTA, 2004; CLOT, 2007, 2010; CLOT; FAÏTA, 2016;), que apresenta a noção do real da atividade (o que não é realizado é tão importante quanto o que é realizado, pois continua agindo na atividade).

Assentado nessa perspectiva, este artigo, resultante, inicialmente, de uma dissertação de mestrado (MODOLO, 2019), propõe a identificar, em um texto em que o professor dá instruções sobre como realizar sua atividade de trabalho em sala de aula (a partir do método instrução ao sócia, explicado mais adiante), os instrumentos por ele utilizados no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e língua portuguesa, com o intuito de analisar como ocorre a apropriação desses instrumentos.

Para isso, o artigo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, exporemos os pressupostos teóricos dos quais compartilhamos para a realização deste estudo; na segunda seção, abordaremos os procedimentos metodológicos, que abrangem o método de instrução ao sócia, o contexto de sua realização e os procedimentos de produção e análise do texto. Por fim, apresentaremos os resultados e discussão das análises, seguidos de considerações a que a trajetória deste trabalho levou-nos.

Pressupostos teóricos

Nesta seção, faz-se necessário, primeiramente, discutir os conceitos de trabalho prescrito e trabalho realizado, advindos da Ergonomia da Atividade (FERREIRA, 2000, 2008; GUÉRIN et al., 2001; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004). Trata-se de uma área do conhecimento que visa a transformar as situações de trabalho no sentido de adaptá-lo ao

homem e de promover a melhoria das condições laborais, incluindo a saúde dos trabalhadores (FERREIRA, 2008). Além disso, é fundamental abordar o conceito de real da atividade, elaborado por Clot (2007, 2010) no âmbito da Clínica da Atividade, desenvolvida no início dos anos de 1990, no Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), situado em Paris, França. É uma abordagem da psicologia do trabalho que busca desenvolver a capacidade de agir dos trabalhadores sobre eles mesmos e sobre o campo profissional.

Trabalho prescrito é aquele previsto num contexto profissional particular, havendo a fixação de regras e objetivos qualitativos e quantitativos de produção (FERREIRA, 2000). Corresponde à tarefa que é solicitada ao trabalhador pela empresa (GUÉRIN et al., 2001), ou seja, ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrito em termos de condições e de objetivo, de meios materiais, técnicos, entre outros, utilizados pelo sujeito (AMIGUES, 2004); representa, assim, os procedimentos concebidos por outros, advindos em uma “cascata hierárquica” (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 343), a serem reconcebidos pelos coletivos de trabalho.

Já o trabalho realizado compreende a atividade do sujeito que é realizada em condições reais, que geram resultados efetivos (GUÉRIN et al., 2001). Em temporalidade e locus específicos, o sujeito “coloca em jogo todo o seu corpo, sua experiência, seu *savoir-faire*, sua afetividade numa perspectiva de construir modos operatórios visando regular sua relação com as condições objetivas de trabalho” (FERREIRA, 2000, p. 5-6)

A atividade do sujeito remete aos “processos cognitivos, aos cálculos mentais ou estratégias a que o sujeito recorre para organizar os meios que lhe permitirão alcançar o objetivo da ação” (AMIGUES, 2004, p. 40).

O real da atividade, muito mais vasto do que o trabalho realizado, comporta:

aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer (CLOT, 2007, p.116).

Portanto, as ações que se concretizam são aquelas que vencem no âmbito de um leque de possibilidades (CLOT, 2007, 2010). Muito mais do que operação, a atividade requer desenvolvimento da subjetividade individual, cujo recurso está no coletivo de trabalho (CLOT, 2010). Para o autor, o sujeito passa a fazer sozinho, e a seu modo, o que experimenta com os outros.

Dessa forma, não existe, de um lado, a prescrição social e, de outro, a atividade real, mas há um terceiro termo decisivo designado como o gênero social do ofício, o gênero profissional, ou o gênero de atividade (CLOT, 2010).

O gênero é uma memória social da atividade a ser apropriada pelo sujeito, que, simultaneamente, deve assimilá-lo e colocá-lo a serviço de sua ação como meio de realizá-la (CLOT, 2007). O gênero faz a mediação da atividade que é triplamente dirigida: pelo comportamento do sujeito, por meio do objeto da tarefa e dirigida aos outros (CLOT, 2007). Para o autor, a atividade é sempre resposta à atividade dos outros, eco de outras atividades.

Em nossa perspectiva, que compreende o trabalho docente como uma atividade, o objeto de trabalho do professor é considerado como a criação de um meio que visa a possibilitar a aprendizagem de determinados conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Para realizar suas atividades, as ações do sujeito voltam-se tanto para o coletivo e suas obrigações, como para si mesmo. No decorrer de sua história, através de suas experiências, instrumentos/esquemas operatórios, perceptivos,

corporais, emocionais ou ainda relacionais e subjetivos – scripts/estoque de prontos-para-agir em função da avaliação da situação – vão sendo sedimentados (CLOT, 2007, 2010; CLOT; FAÏTA, 2016). Para os autores, frente às diferentes situações, os esquemas da experiência do sujeito interferem entre si, fazendo com que renasça nele possibilidades e impossibilidades, a serem capturadas ou superadas.

Em segundo lugar, apresentamos aqui a concepção de instrumento, oriunda da perspectiva vigotskiana, que os distingue em psicológico e técnico, já que é o foco da análise dos dados. Os instrumentos psicológicos são “criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza” (VIGOTSKI, 2004, p. 93). Para o autor, enquanto que os técnicos visam a provocar determinadas mudanças no próprio objeto, o homem domina a si mesmo a partir de fora, através de instrumentos psicológicos, que tornam “desnecessária toda uma série de processos naturais, cujo trabalho passa a ser efetuado pelo instrumento” (VIGOTSKI, 2004, p. 96).

Segundo o autor supracitado, no âmbito da memória natural há o vínculo direto entre o estímulo (A = tarefa de memorizar uma determinada informação) e a reação (B = memorização efetiva dessa informação). Na lembrança artificial, através do instrumento psicológico X, no lugar da conexão direta A - B, estabelecem-se duas novas conexões: A - X e X - B, que conduzem ao mesmo resultado, mas por outro caminho.

Na interpretação de Friedrich (2012), a tese vigotskiana sobre essa questão pode ser resumida da seguinte maneira: todas as funções psíquicas superiores, a exemplo da atenção voluntária e da memória lógica, são fenômenos mediatizados por instrumentos psicológicos, cuja função é fazer

com que os fenômenos psíquicos necessários para realizar a tarefa se desenvolvam de uma forma melhor. Assim, o controle artificial dos fenômenos psíquico-naturais, produzido e desenvolvido pelo homem, com o auxílio dos instrumentos psicológicos, constitui a essência do processo de desenvolvimento vigotskiano (FRIEDRICH, 2012, p. 63). O desenvolvimento do funcionamento psicológico humano está diretamente relacionado aos processos de internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas (VIGOTSKI, 2007).

Alguns exemplos de instrumentos psicológicos são: “língua, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc.” (VIGOTSKI, 2004, p. 93-94).

A ação desencadeada pelo sujeito, com o auxílio de instrumentos psicológicos, “transforma o sujeito em “objeto” de sua própria ação” (FRIEDRICH, 2012, p. 66), o que possibilita ao sujeito proteger uma intenção de outras intenções no curso de suas atividades (CLOT, 2007, p. 30).

A atividade de trabalho é, portanto, mediada por instrumentos, considerando que o trabalhador apropria-se de artefatos disponíveis no meio social (MACHADO, 2007). Segundo Lima (2010a), os trabalhadores ou aprendizes não recebem os instrumentos prontos para serem usados, pois precisam penetrar no “complexo sistema de intercâmbio entre atividades, no interior do qual se encontram os instrumentos” (LIMA, 2010a, p. 227).

Para o autor supracitado, os instrumentos não são retirados de um sistema técnico, mas de atividades de outros que se assemelham pelo gênero à atividade em desenvolvimento, de forma que “o instrumento sem um gesto não é um instrumento, mas um artefato vazio como o é também o som

sem a significação. O instrumento sem um gesto não mais se relaciona ao mundo do trabalho” (LIMA, 2010a, p. 229).

Observamos que é o gesto do sujeito que potencializa a configuração de um instrumento. Há uma flexão do gesto profissional (LIMA, 2010a), em outras palavras, uma variação na forma de realizar o gesto que confere ao instrumento algo de “novo”, uma atividade reguladora. Esse fenômeno compreende o “processo de desenvolvimento/apropriação do instrumento em um movimento gradual que vai do exterior ao interior da mesma forma que a linguagem egocêntrica, para Vigotski (1934/2001), vai do exterior para o interior” (LIMA, 2014, p.198). A apropriação de um instrumento prescinde de retoques, ajustamentos; é um uso que o reformula (CLOT, 2007).

Ainda, a atividade reguladora pode ser definida como “esse movimento, essa oscilação do sujeito entre motivos opostos para conseguir fazer simultaneamente aquilo que ao longo de toda sua vida profissional se apresenta e se impõe sucessivamente no curso de sua atividade” (LIMA, 2010a, p. 223, grifos do autor). Ela tem por objetivo a superação de dificuldades encontradas no decorrer da atividade (LIMA, 2010b) e consiste no próprio processo de desenvolvimento tanto do gesto profissional quanto da significação funcional do instrumento, dando acabamento ao gesto profissional (LIMA, 2010a). Assim, a atividade reguladora, visa a “modificar a forma do instrumento para poder lhe atribuir uma significação funcional adequada à situação” (LIMA, 2010a, p. 229). Com isso, o autor distingue sentido funcional e significação funcional. Esta diz respeito à representação mental da função de um instrumento, enquanto que aquele diz respeito à função efetiva desse instrumento em uma dada situação.

Para falarmos como Bakhtin (1997), a significação funcional de um instrumento poderia

ser descrita em termos de sua eventual função numa atividade. Já o seu sentido funcional pode ser apreendido somente levando-se em conta o real da situação de trabalho, com seus motivos e diferentes aspectos operacionais a que o sujeito deve dar conta simultaneamente (LIMA, 2010a), enfim, considerando os já mencionados conflitos de critérios (BONNEFOND, 2019).

Findada a apresentação dos pressupostos que embasam este estudo, discorreremos sobre a trajetória metodológica.

Procedimentos metodológicos

Para a produção dos dados analisados foi utilizado o método instrução ao sócia, dessa forma, a seguir, inicialmente, explicitamos sobre esse método, incluindo o contexto de sua realização, seguido dos procedimentos de produção e análise do texto.

A instrução ao sócia foi formulada pelo médico e psicólogo italiano Ivar Oddone, na Fiat, em 1970, no contexto de seminários de formação operária na Universidade de Turim, Itália (CLOT, 2007), sendo reelaborada por Clot no contexto da Clínica da Atividade do Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), situado em Paris, França, no início dos anos de 1990.

A instrução ao sócia tem por objetivo uma transformação do trabalho do sujeito mediante um deslocamento de suas atividades e implica um trabalho de grupo, sendo que um trabalhador voluntário recebe a seguinte orientação: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2007, p.144).

Embora haja essa proposição que dá início ao diálogo, é papel do sócia “imaginar certas situações” (CLOT, 2010, p. 209) e colocar “obstáculos a fim de aprender mesmo aquilo que o outro não

previu lhe ensinar” (CLOT, 2007, p. 149), dado que o pensamento desenvolve-se na discussão, na confrontação. Segundo Clot (2010), com base em Vigotski, “a nova ideia caminha com as palavras, por meio das palavras, entre as palavras, para além das palavras e, às vezes, contra as palavras” (CLOT, 2010, p. 245).

A Clínica da Atividade tem o objetivo de contribuir com a transformação de situações de trabalho degradadas, sendo os trabalhadores protagonistas dessa transformação (CLOT, 2010). No contexto do Brasil, esta abordagem e os seus métodos (autoconfrontação e instrução ao sócia) têm sido comumente utilizados em contextos de intervenção, pesquisa e formação, como pode-se observar em Lousada (2017), Muniz-Oliveira et al. (2021), entre outros.

Os dados analisados neste artigo originaram de uma sessão de instrução ao sócia³ realizada em um contexto de formação continuada de professores em uma disciplina de um Programa de Pós-Graduação em Letras, de uma universidade pública do estado do Paraná, no segundo semestre de 2016. A professora da disciplina assumiu o papel de sócia e uma aluna do Programa assumiu o papel de instrutora; a sessão ocorreu na presença de professores de línguas (que ficaram atentos, fazendo anotações de possíveis dúvidas), que também eram alunos da disciplina mencionada, tendo, portanto, a presença dos pares, visto que faz parte do método o envolvimento dos grupos de trabalhadores (CLOT, 2007, 2010) para possibilitar o diálogo e o confronto de ideias.

A professora Sara (nome fictício), que assumiu o papel de instrutora, é graduada em Letras – Português, Inglês e Espanhol (2009 – 2012); é especialista em Letras – Linguagem e Sociedade (2014 – 2015) e era mestrandia (na época da instrução ao sócia – 2016) em Letras. É professora efetiva da rede pública de ensino do

³ Pesquisa aprovada no Comitê de Ética.

estado do Paraná, tendo iniciado suas atividades no ano de 2010. Lecionava Inglês e Português para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, em uma escola estadual do campo⁴, de ensino integral, no estado do Paraná.

A sessão de instrução ao sócia foi gravada em áudio, com duração de 51 minutos. O texto oral produzido a partir dessa sessão foi transcrito com base em Preti (1999), gerando o texto escrito que serviu de base para nossas análises – os “traços materializados” do intercâmbio entre os sujeitos (CLOT, 2007, p. 144).

Para este artigo, selecionamos três trechos do diálogo da instrução ao sócia que exibem o uso de instrumentos na realização dos gestos da professora na sala de aula com os alunos. Analisamos os que aparecem explícitos no texto (exercício de repetição em coro, outra atividade - exercício extra), expressões como na verdade, que traz uma voz implícita que revela maneiras de agir de outros professores e o que eles utilizam (exercício de repetição individual; limite de tempo), bem como a ocorrência de subentendidos⁵, que, igualmente, trazem a voz implícita da professora sobre o uso do instrumento música, assim como a voz do *métier* docente a que a professora recorre na busca por compreender sua própria prática.

Para melhor compreendermos os processos de apropriação desses instrumentos, analisamos os gestos da professora, mais precisamente, a flexão desses gestos, ou seja, os ajustes que são feitos por meio de uma atividade reguladora. Além disso, exploramos o real da atividade da professora, identificando expressões que revelam tentativas/fracassos; trabalho realizado sem que estivesse prescrito/previsto em planejamento geral.

⁴ Escola do campo situa-se em área rural ou em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (MODOLO, 2019).

⁵ Avaliações comuns subentendidas do *métier* de professores de línguas podem ser consultadas em MODOLO; MUNIZ-OLIVEIRA (2021).

A seguir, expomos os resultados das análises que fornecem detalhes dos processos de apropriação dos instrumentos que acabamos de mencionar, assim como colocam em cena situações em que essa apropriação pode não ocorrer.

Resultados das análises

O primeiro trecho analisado é sobre a atividade de oralidade na disciplina de Inglês, para alunos do oitavo ano do ensino fundamental. No segundo trecho, o diálogo gira em torno de possíveis diferenças de se trabalhar oralidade em língua inglesa na turma do oitavo ano e na turma do sexto ano. No terceiro, discute-se a respeito da produção escrita dos alunos do oitavo ano, na disciplina de Português.

Atividade de oralidade – Inglês, oitavo ano

O trecho a seguir é sobre o trabalho da professora para desenvolver a habilidade de comunicação oral da língua inglesa do oitavo ano.

P. 221: e/e/e se nessa turma se eu fosse trabalhar a oralidade como seria?

S. 222: na verdade normalmente é feito mais no/no coletivo... aquilo que é:... assim que todos repetem juntos aí quando é feita alguma coisa individual (o que) normalmente é feito é:: você vai pedir pra alguns não pra todos em uma aula só (fazerem)... você vai pedir pra alguns em uma aula e pra outros numa próxima aula

P. 223: ()

S. 224: porque aí se são alguns que tão fazendo aí fica mais mais fácil de/de não haver aquela aquela dispersão e começarem a fazer outras coisas (porque) se você for pedir pros vinte e nove fazerem não/não tem como... então você faz com alguns numa aula na outra aula faz com outros...você lembra de anotar... porque senão na próxima aula às vezes você não vai você não vai lembrar e você vai acabar fazendo por/pros mesmos

P. 225: [tem que anotar as pessoas que eu

perguntei naquela aula que eu pedi naquela aula?

S. 226: nem sempre você vai anotar... mas assim... sempre que lembrar

P. 227: o ideal é que anote

S. 228: isso porque às vezes você lembra se é uma/uma aula bem próxima na verdade essa turma tem o inglês na terça na quinta e na sexta então da quinta pra sexta normalmente você vai lembrar

P. 229: [tem três aulas na semana

S. 230: mas às vezes se você fez um exercício na terça de uma semana e vai fazer novamente na outra semana talvez você já não lembre exatamente aqueles que:... que já participaram

Nesse trecho, pode-se observar que é mencionada uma atividade realizada no ensino de línguas estrangeiras, com o método áudio-oral, em que se pede para os alunos repetirem palavras ou frases como forma de memorização e pronúncia, que pode ser em coro ou individual (NUNES, MIRA, PAREJO, 2020).

Ao responder à pergunta da pesquisadora sobre como é feito o trabalho com oralidade da língua inglesa, a professora inicia com a expressão na verdade, que se trata de uma expressão que ficam implícitas outras vozes (CUNHA; MARINHO, 2016) e traz o gesto por ela comumente (normalmente) utilizado que é a realização do exercício de repetição oral em coro (de frases ou palavras como forma de aprimorar a pronúncia em inglês) com os alunos. Ao iniciar a resposta à pergunta da pesquisadora, a professora já traz uma voz implícita que é relacionada a outra forma de trabalhar o exercício de repetição com os alunos: repetição oral individual, pois, após mencionar a repetição em coro, a professora já traz esse gesto: quando é feita alguma coisa no individual.

Quando a professora opta por propiciar a repetição oral individual, os alunos podem ficar

dispersos, pois a turma tem 29 alunos. Então, visando manter a organização da classe, a professora escolhe fazer o exercício de repetição individual em duas aulas diferentes: alguns alunos fazem em uma aula e outros fazem em outra aula. A justificativa para este gesto é porque se alguns alunos estão realizando uma atividade fica mais difícil de haver uma maior dispersão na classe. Possivelmente, a professora utiliza apenas um determinado período da aula para fazer esse exercício visando à organização da sala.

Entretanto, a saída encontrada pela professora traz consigo novas exigências: Sara precisa lançar mão do instrumento psicológico anotações, através do qual ela busca controlar a si mesma (VIGOTSKI, 2004), ou seja, lembrar os nomes dos alunos que participam do exercício de repetição oral em determinada aula.

No entanto, segundo ela, esse instrumento seria necessário apenas quando os exercícios fossem aplicados em aulas mais espaçadas no tempo; quando fossem próximas (por exemplo, no dia seguinte), possivelmente, a lembrança natural seria suficiente. Assim, Sara utiliza o instrumento anotações como um dispositivo mnemotécnico, como forma de auxiliar a memorização, tornando-se “desnecessária toda uma série de processos naturais, cujo trabalho passa a ser efetuado pelo instrumento” (VIGOTSKI, 2004, p. 96). A mediação desse instrumento faz com que os fenômenos psíquicos necessários para lembrar os nomes dos alunos desenvolvam-se de uma forma melhor do que na lembrança natural, não mediatizada (FRIEDRICH, 2012).

Notamos que a ação desencadeada pela professora, com o auxílio do referido instrumento psicológico, a transforma em objeto de sua própria ação (FRIEDRICH, 2012). Talvez seja por esse motivo, dispersão dos alunos e utilização desse novo instrumento psicológico, que a professora opta pela realização do exercício de repetição,

geralmente, em coro, embora a repetição individual talvez fosse mais eficaz para identificar dificuldades individuais.

Parece haver um conflito de critério (BONNEFOND, 2019) revelado, pois o enunciado exhibe dois gestos da professora: propiciar a repetição em coro obtendo uma maior organização da sala; e executar a repetição individual, o que torna possível atentar melhor para as dificuldades individuais.

É possível que o conflito de critério esteja relacionado à dupla orientação da ação, ou seja, para o destinatário e para o objeto do trabalho (CLOT, 2007), com a utilização de um novo instrumento, a anotação dos nomes dos alunos que fizeram o exercício de repetição oral. Assim, este instrumento, muito característico de aulas de línguas com o método áudio-oral, passa a ser apropriado por Sara, que o torna seu, a partir da flexão do gesto/atividade reguladora (LIMA, 2010a), ou seja, da variação do gesto: solicitar a participação alternada dos alunos, com o uso do novo instrumento (anotações), pois atende a seus objetivos e às necessidades do meio em questão.

Quando as ações relacionadas à atividade de oralidade da professora são orientadas, dirigidas (CLOT, 2007) a alunos de outras turmas ou mesmo outros anos, observa-se que os conflitos de critérios (BONNEFOND, 2019) podem não permanecer os mesmos, revelando, assim, outros gestos possíveis no âmbito do mesmo objeto de trabalho, no caso, organizar um meio adequado para a realização de exercícios com intuito de propiciar desenvolvimento da capacidade de expressão oral em língua inglesa por parte dos alunos.

Embora cada contexto seja singular, a realidade vivida pela professora Sara, revivida por meio das instruções à sósia, retrata o que pode acontecer em muitas salas de aula de escolas brasileiras. Logo, as soluções encontradas pela professora podem servir de exemplo e incentivo

para professores que enfrentam obstáculos semelhantes, sejam eles experientes ou iniciantes, ou mesmo os que estejam realizando estágios de docência.

Atividade de oralidade – Inglês, diferenças entre oitavo e sexto anos

Ao ser questionada pela sócia sobre prováveis diferenças de se trabalhar oralidade na turma do oitavo ano e na turma do sexto ano, Sara argumenta:

S. 394: essa turma [sexto ano] tem vinte e cinco e a outra turma [oitavo ano] tem vinte e nove então não dá muita diferença mas... mas é mais/mas tranquilo... então por exemplo nessa turma na terça-feira você vai trabalhar com... com a música... é:: e:: você vai conseguir fazer com que eles cantem

Podemos interpretar a “tranquilidade” a que Sara se refere à *menor incidência* de conflitos de critérios na turma do sexto ano, no que se refere à utilização do instrumento psicológico *música*, já que os conflitos *são inerentes* à atividade de trabalho. Diferentes gestos podem fazer da música um instrumento em sala de aula, entre eles, solicitar e encorajar os alunos a cantarem como forma de praticar oralidade.

No enunciado *você vai conseguir fazer com que eles [alunos do sexto ano] cantem* há um conteúdo subentendido: Sara deixa a entender que ela não consegue esse resultado na turma do oitavo ano. Portanto, o que ela busca fazer sem conseguir mostra suas expectativas, e revela o real da atividade, que ultrapassa o trabalho realizado, e traz a dificuldade de não conseguir trabalhar com a música com a turma do oitavo ano.

A professora busca na voz do *métier* justificativas para compreender sua atividade: *essa turma [sexto ano] tem vinte e cinco e a outra turma [oitavo ano] tem vinte e nove então não dá muita diferença. Em não dá muito diferença,*

observa-se uma voz do *métier* que revela que o elevado número de alunos em sala poderia prejudicar a eficácia das ações do docente, em especial as que envolvem a participação oral dos alunos. No entanto, embora as turmas sejam semelhantes neste aspecto, Sara parece mostrar ter êxito apenas com o sexto ano. Será que não teria (tanto) êxito na utilização do instrumento música também com alunos do oitavo ano? E qual seria o motivo? Estamos diante de algo que poderia ser pensado/testado no âmbito do *métier* de professores de línguas, inclusive em cursos de formação inicial, pois questões quotidianas aparentemente simples, muitas vezes negligenciadas por serem consideradas menos intelectuais, são determinantes para o sucesso ou não da execução da tarefa, com todas as consequências para a saúde do professor (LOUSADA, 2006).

Reiteramos, com isso, que a apropriação de instrumentos pelo professor está relacionada aos destinatários de suas ações, e que a eficiência das ações requer ajustes que se materializam em gestos do professor na configuração de instrumentos.

Produção escrita–Português, oitavo ano

O trecho a seguir aborda a administração do tempo para a realização de uma atividade pelos alunos, como pode ser verificado a seguir.

P. 73: e quanto tempo eu vou dar pra eles fazerem esse texto o/esse/essa síntese (ou) essa resenha ou eu não vou dar um tempo?

S. 74: na verdade (...)

P. 75: são duas aulas juntas?

S. 76: sim são duas aulas juntas na verdade a princípio você vai pedir que eles façam aí sempre tem alguns alunos que vão terminando primeiro

P. 77: sim

S. 78: aí conforme os primeiros forem terminando você deixa MAIS alguns minutos não muitos pra que os outros terminem... porque tem alguns alunos que:: que eles terminam bem rápido... é:: por terem alguma... alguma facilidade ou alguma coisa assim mas aí depois se eles têm MUITO tempo livre eles acabam se dispersando... enfim então após esses alunos terminarem você deixa mais algum tempo pra que os outros consigam fazer também mas também não/não pode ser muito tempo porque:: se não/ não... não dá certo

P. 79: não dá certo como assim não dá certo?

S. 80: porque na verdade se eles não/ não têm o que fazer eles começam a levantar a/a enfim querer fazer outras/outras/outras atividades...

P. 81: e vai atrapalhar?

S. 82: e aí... às vezes dependendo da ocasião eu tenho alguma outra atividade pra quem for terminando ir fazendo mas nem sempre dá pra fazer assim...se você coloca uma outra atividade aí é uma (e daí) outra e outra e:: e aí acaba virando confusão... então eu geralmente depois que alguns alunos terminam... assim que vários terminam -- que essa é uma/é:: a maior turma que tem:: vinte e nove alunos seria a maior turma -- então essa turma é:: tem alguns que vão terminando e depois que esses terminam... aí eu estabeleço mais um:: um certo tempo pra que os outros consigam se organizar e aí::... encerro já... já...

Nesse trecho, a pesquisadora pergunta quanto tempo deveria dar para a produção do texto. A professora inicia sua fala novamente com a expressão na verdade, revelando, possivelmente, a voz da pesquisadora pressuposta de que seria dado tempo para a realização da atividade, e esclarecendo que inicialmente não é estabelecido um limite de tempo. Sara se baseia nos alunos que terminam primeiro para conceder mais alguns minutos (não muitos) para que os demais alunos concluam seus textos. A professora se apropria do instrumento psicológico tempo conferindo a ele algo de seu, recriando-o, a partir do gesto (LIMA, 2010a, 2014) de acrescentar mais alguns minutos ao tempo que os alunos que terminam primeiro despendem.

Prosseguindo às análises, observa-se a regulação deste tempo: não pode ser muito

porque há alunos que terminam rapidamente e ficam ociosos por muito tempo; não pode ser tão pouco, pois os outros alunos podem ficar prejudicados por não conseguirem fazer. De modo a conseguir administrar os conflitos de critérios (BONNEFOND, 2019) envolvidos na situação (manter a sala de aula organizada e possibilitar tempo adequado para os alunos produzirem seus textos), Sara estabelece certo tempo para esses alunos no processo do seu gesto, que, provavelmente, seja razoável, haja vista que não se sabe quanto tempo os alunos irão despende na sua realização.

Verificamos, com base em Clot (2007, 2010), que a atividade da professora volta-se para o objeto (organizar uma atividade que favoreça o desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos), para os destinatários em questão, ou seja, os alunos em sua heterogeneidade, bem como para o próprio sujeito que a realiza. Assim, é possível que a saída encontrada pela professora seja também uma forma de proteger-se, evitando maiores desgastes com possíveis perdas de controle na sala de aula.

Ainda no âmbito da atividade de produção escrita, Sara lança mão de outro instrumento psicológico: outra atividade (exercício extra) para alunos que terminam o texto primeiro. Desta forma, Sara consegue administrar o conflito de critérios: de um lado, alunos ociosos; e, de outro, alunos que necessitam de maior tempo para concluir o texto. Entretanto, a professora afirma que nem sempre dá para fazer assim, alegando que acaba virando confusão. A expressão nem sempre, formada a partir de uma negação, denota que a própria Sara não age sempre da mesma forma com relação à aplicação de atividades extras aos alunos que terminam primeiro.

Podemos inferir, a partir do termo confusão, que fica mais difícil administrar mais de uma atividade, em que diferentes alunos podem demandar atenção diferenciada. Além disso, aquelas que são extras podem gerar confusão no

caso de explicações coletivas da professora, pois esses alunos podem não saber a respeito de qual atividade ela está tratando. Enfim, talvez seja isso que Sara chama de confusão, pois sairia da rotina que, normalmente, é marcada por uma atividade comum a todos. Ainda, podemos supor que a inserção de atividades extras dificulta a correção de todas elas. Esse fato mostra o problema da heterogeneidade em sala de aula, que representa um conflito para o professor: tratar cada aluno em sua singularidade ou todos como se fossem iguais? A atividade reguladora mostra-se como tentativa de resolver essa questão.

Observamos, no caso analisado, que o instrumento outra atividade torna-se mais artefato do que instrumento (LIMA, 2010a) na atividade de Sara, não chegando à conversão em instrumento integral. Parece que Sara, frente à dificuldade em administrar mais de uma atividade ao mesmo tempo para diferentes alunos, opta por não utilizar com muita frequência este instrumento porque causa confusão, o que pode levar à perda do controle da sala de aula.

Se retomarmos o conceito de real da atividade (CLOT, 2007), verificamos que a atividade da professora não se resume somente ao que ela realiza; antes, as atividades que não venceram continuam a agir sobre a própria atividade em situação (CLOT, 2007): o que Sara não faz (delimitar um tempo “X” para a realização da tarefa escolar; conceder muito tempo ou pouco tempo a partir do momento em que os primeiros alunos vão terminando); as tentativas de utilizar o instrumento outra atividade para alunos que terminam rapidamente a tarefa escolar proposta; o trabalho a mais que a correção de outra atividade pode representar. Estes são alguns exemplos que reiteram a metáfora do iceberg (MEDRADO, 2017): o que podemos observar, a parte explícita, é apenas a ponta do iceberg; a maior porção encontra-se submersa, invisível, resgatando

o real da atividade do professor evidenciada na linguagem na instrução ao sócia.

O exercício de instrução ao sócia possibilita-nos ver a atividade em “movimento”, mostrando-se o que realmente é: uma atividade conflituosa que requer que se faça escolhas a todo momento para (re)direcionar o agir. Portanto, talvez não seja conveniente referir-se a ações corretas ou erradas, mas sim a ações adequadas ou inadequadas em determinados contextos. Quanto mais pontos de contato os (futuros) professores tiverem com diferentes maneiras de realizar o trabalho de sala de aula, mais liberdade terão para serem criativos e reelaborarem os instrumentos de que fazem e/ou farão uso.

A seguir, tecemos algumas considerações a partir das discussões dos resultados que acabamos de expor.

Considerações finais

Na aula de língua inglesa na turma do oitavo ano, para propiciar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à oralidade, a professora faz uso dos seguintes instrumentos psicológicos: exercício de repetição oral em coro e individual. O exercício de repetição individual é realizado com participação alternada dos alunos. Em decorrência disso, a professora lança mão do instrumento psicológico anotações para, justamente, registrar os nomes dos alunos que participaram em determinada aula.

Assiste-se, nesta situação, a uma apropriação do instrumento do outro em instrumento para si; a um uso do instrumento que o reformula (CLOT, 2007). Importante lembrar que o instrumento continua sendo o mesmo e o outro. O “dado inteiro se transforma em criado” (BAKHTIN, 2016, p. 95). Assim, o instrumento inteiro se transforma em “novo” instrumento, a partir do sentido funcional, isto é, da função efetiva (LIMA,

2010a) que a professora atribuiu ao instrumento exercício de repetição individual. O gesto de solicitar a participação individual de cada aluno sofre uma flexão, uma variação, por assim dizer, em que a atividade reguladora (LIMA, 2010a) permite fazer ajustes no instrumento em uso, visando um equilíbrio entre os opostos contraditórios que se impõem incessantemente nas atividades.

A partir do enunciado da professora sobre o uso do instrumento psicológico música, reafirmamos que a atividade do professor não se restringe ao que pode ser observado, ao que o professor relata fazer, mas pode ser acessado por meio de métodos indiretos de diálogo, a exemplo da instrução ao sócio. Ao ser instigada pela sócia, a professora revela suas tentativas e até mesmo algo que ela gostaria (o real da atividade): conseguir fazer com que os alunos do oitavo ano cantassem quando ela propusesse exercícios com música, como o faz na turma do sexto ano.

Para a realização da produção escrita na aula de língua portuguesa na turma do oitavo ano, a professora faz uso de um instrumento psicológico muito presente em ambientes de trabalho, na vida familiar e social: o tempo. Porém, para que este instrumento tenha eficácia na referida atividade, Sara o recria, a partir do gesto de acrescentar mais alguns minutos (eis aqui o tempo!) ao tempo gasto pelos alunos que terminam primeiro, ou seja, a partir de uma atividade que regula, ajusta esse tempo, o que resulta em apropriação do instrumento.

Na tentativa de regulação da sua atividade de trabalho, a professora utiliza o instrumento psicológico outra atividade, atribuindo uma tarefa escolar extra aos alunos que terminam primeiro, porém, há dificuldade em administrar mais de uma tarefa ao mesmo tempo na turma, então, a professora não utiliza este instrumento - duas tarefas diferentes concomitantes - com muita frequência. A não eficiência desse instrumento na referida situação gera perda de sentido da atividade, uma

vez que o desenvolvimento do sentido da atividade invoca ao da eficiência e vice-versa (CLOT, 2010). Este instrumento, portanto, não é convertido em instrumento integral (LIMA, 2010a) nesta situação específica. Podemos pensar que o instrumento fora utilizado, repetido sem sofrer retoques, não havendo a sua apropriação.

As análises dos instrumentos de que o professor faz uso e dos gestos que lhes conferem tal estatuto dão visibilidade à complexidade da atividade docente; revelam conflitos de critérios e dificuldades vivenciadas no curso das atividades, bem como as saídas encontradas em situações precisas. Nesse âmbito, a apropriação de instrumentos faz-se essencial para a eficiência da atividade, para a reformulação dos próprios instrumentos e para o desenvolvimento dos sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula: os alunos, porque são os destinatários da atividade que é instrumentada, e o professor cujos instrumentos psicológicos de que faz uso também intervêm em seus próprios processos psíquico-naturais, potencializando-os.

Os resultados obtidos reforçam a importância de pesquisas que visem a interpretações dos motivos e dos fins do agir do professor, de suas escolhas e dos sentidos de suas atividades, o que requer um olhar atento para as dificuldades e possibilidades de apropriação de instrumentos em contextos reais. Trata-se de um caminho para avançar no conhecimento da própria atividade (FAÏTA, 2004).

Sabe-se que este caminho já vem sendo trilhado há algum tempo. Mas, até que ponto os resultados de estudos acerca do trabalho docente, enquanto uma atividade dirigida (CLOT, 2007), na perspectiva ergonômica e da Clínica da Atividade têm sido discutidos em cursos de formação inicial e continuada? Não se trata de transmitir a experiência coletiva, pois esta é passível apenas de apropriação, durando e perdurando na forma de uma evolução ininterrupta (CLOT, 2007), mas de tomá-la como

objeto de estudo em espaços formativos, incluindo discussões sobre o real da atividade, o que enseja novas pesquisas, a continuação do grande diálogo (BAKHTIN, 2016).

Referências

AMIGUES, R. 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.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Tradução Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BONNEFOND, J. Le conflit de critères sur la qualité du travail est distribué. In: Bonnefond, J. (Org.). Agir sur la qualité du travail: L'expérience de Renault Flins. Collection: Clinique du travail, Éditeur: ERES, 2019. p.155-172.

CLOT, Y. A função psicológica do trabalho. Tradução Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. 1. ed. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. Tradução: Rozania Moraes. Revista trabalho e educação, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p.33-60, 2016.

CUNHA, G. X.; MARINHO, J. H. C. A expressão conectiva na verdade: contribuições para uma abordagem polifônica dos conectores reformulativos. Signo, Santa Cruz do Sul, v.42, n. 73, p. 53-64, jan./abril 2017.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). O ensino como trabalho:

uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p.58-80.

FERREIRA, M. C. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. Alétheia, Canoas, v.1, n. 11, p. 71-82, 2000. Disponível em: <<http://www.letunifor.xpg.com.br/arquivos/ergo.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

FERREIRA, M. C. A ergonomia da atividade se interessa pela qualidade de vida no trabalho? Reflexões empíricas e teóricas. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, São Paulo, v.11, n.1, p. 83-99, jun. 2008.

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

GUÉRIN, F. et al. Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia. Tradução de L. Sznelwar et al. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

LIMA, A. P. de. Visitas técnicas: interação escola – empresa. Curitiba: Editora CRV, 2010a.

LIMA, A. P. de. (Re)pensando o problema dos gêneros do discurso por meio de uma relação entre Bakhtin e Vigotsky. Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n. 3, p.113-126, 2010b.

LIMA, A. P. de. Atividade, instrumento(s) e desenvolvimento humano na educação profissional: o que um martelo pode nos ensinar? Revista trabalho e educação, Belo Horizonte, v. 23, n.2, p.175-205, 2014.

LOUSADA, E. G. Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. 333 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

LOUSADA, E. G. Intervenção, pesquisa e formação: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores. Horizontes, Itatiba, v. 35, n. 3, p. 94-104, set./dez. 2017.

- MACHADO, A. R. (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004.
- MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p.77-97.
- MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. (Re) Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Linguagem e educação. O trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.
- MEDRADO, B. P. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (Org.). Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. p. 159 - 179.
- MODOLO, S. de F. B. Gêneros de atividade: a face oculta do trabalho docente evidenciada em um texto de instrução ao sócia. 2019. 205f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019.
- MODOLO, S. de F. B.; MUNIZ-OLIVEIRA, S. O trabalho docente em texto de instrução ao sócia: regras implícitas da voz do métier. Fólio - Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, p. 403 – 421, 2021, DOI: 10.22481/folio.v13i1.8351.
- MUNIZ-OLIVEIRA, S.; LIMA, A.; ALTHAUS, D. Clínica da Atividade Docente e intervenções a partir da autoconfrontação e da instrução ao sócia. Horizontes, Itatiba, v. 39, n. 1, p. 1-22, 2021, DOI: 10.24933/horizontes.v39i1.1271.
- NUNES, E. J. R.; MIRA, A. R.; PAREJO, R. P. Uma reflexão teórica sobre os drills e a sua evolução na programação do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: uma mais-valia para a competência comunicativa. *Sensos-e*, Porto, v. 7, n. 2, p. 60-71, 2020, DOI: 10.34630/sensose.v7i2.3667.
- PRETI, D. (Org.). O discurso oral culto. 2. ed. São Paulo: Humanistas Publicações – FFLCH/USP, 1999.
- SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004. p.3-34.
- SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho – o professor como trabalhador. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 44, p. 339-351, jan./jun. 2003.
- SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p.81-104.
- VIGOTSKI, L. S. Teoria e método em psicologia. Tradução de Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Submissão: dezembro de 2021.

Aceite: abril de 2022.

O USO DE MODALIZAÇÃO EM TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS: SINALIZAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE DIZER

Amanda Jackeline Santos da Silva¹

Helena Maria Ferreira²

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo analisar como o fenômeno da modalização em textos multissemióticos. A pesquisa, pautada na concepção de modalização como fenômeno discursivo (BRONCKART, 2012), conta com uma análise da videoanimação “Alegoria das Longas Colheres”, que busca destacar como os recursos semióticos podem atuar como modalizadores em textos em movimento, contribuindo para a formação e/ou com o trabalho do professor em relação à leitura de textos que circulam na sociedade da informação. O estudo das modalizações pode favorecer a formação de professores mais reflexivos, uma vez que é possível analisar as escolhas semióticas realizadas pelos enunciadores e articular pistas orientadoras do percurso interpretativo, o que pode redimensionar as práticas de ensino da leitura, tornando-as como um processo responsivo ativo, no qual os leitores sejam considerados efetivamente interlocutores.

Palavras-Chave: Modalização. Textos multissemióticos. Videoanimação. Formação de professores.

THE USE OF MODALIZATION IN MULTISEMIOTIC TEXTS: SIGNALS FOR THE CONSTRUCTION OF THE PROJECT OF SAYING

Abstract: The present research aims to analyze how the phenomenon of modalization in multisemiotic texts. The research, based on the conception of modalization as a discursive phenomenon (BRONCKART, 2012), has an analysis of the video animation “Allegory of the Long Spoons”, which seeks to highlight how semiotic resources can act as modalizers in texts in motion, contributing to the education and/or the work of the teacher in relation to the reading of texts that circulate in the information society. The study of modalizations may favor the formation of more reflective teachers, since it is possible to analyze the semiotic choices made by the enunciators and articulate guiding clues of the interpretative path, which can redimension the practices of teaching reading, making them as an active responsive process, in which readers are considered effectively interlocutors.

Keywords: Modalization. Multisemiotic texts. Video animation. Teacher education.

¹ Mestre em Letras. Docente na rede pública de ensino. E-mail: amandatutoralettras@gmail.com

² Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUCSP). Docente na Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: helenafeirreira@ufla.br

Introdução

As discussões acerca das práticas de ensino da leitura têm sido ressignificadas, em função da diversidade semiótica constitutiva dos textos que circulam na sociedade da informação. Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) prevê que as atividades de ensino devem contemplar os gêneros discursivos, em sua pluralidade de recursos semióticos (imagens, cores, sons, movimentos, entre outros), que, conjuntamente, cooperam para o processo de produção dos sentidos. Além das múltiplas semioses, há que se considerar, ainda, o circuito de produção, circulação e recepção, de modo que os interlocutores tenham espaços para discussão de questões relacionadas ao contexto do texto lido/assistido e, assim, ampliar as formas de participação social e de análise crítica dos textos/discursos. A BNCC (BRASIL, 2018) considera, ainda, que, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), é preciso abarcar as novas práticas sociais de linguagem, que envolvem a cultura digital (formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo dinâmico), os multiletramentos (letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais) e os novos letramentos (conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente).

Diante do exposto, surge a necessidade de uma discussão mais sistematizada, no contexto da formação de professores, acerca dos modos de organização e de funcionamento dos textos multissemióticos³, de forma a viabilizar a adequação

3 Os arcabouços teóricos de Dionísio (2005) e Ribeiro (2013) defendem que nenhum texto é monomodal e/ ou monosemiótico. Isso implica em considerar que todo texto é multimodal e multissemiótico. Por exemplo, um texto na modalidade escrita, apresenta marcas multimodais (cores, fontes, itálico, negrito, sublinhado etc). No entanto, ao considerar o termo multissemiótico, neste artigo, a menção é feita considerando a combinação de vários recursos

das atividades de leitura às diferentes demandas da sociedade da informação. Assim, considerando que há teorias/epistemologias que se ocupam de fenômenos da linguagem relacionados à modalidade escrita que podem ser estendidas para os textos multissemióticos, este estudo elege como objeto de estudo os mecanismos enunciativos, de modo mais específico, as modalizações. Assim, apoiando-se no referencial teórico proposto por Bronckart (2012), este artigo busca analisar o fenômeno da modalização em textos multissemióticos, de modo especial, em videoanimações. Enfatiza-se, neste artigo, que nos textos multissemióticos, os produtores também utilizam mecanismos enunciativos, com o propósito de mobilizar estratégias com a finalidade de interagir com os interlocutores, manifestar posicionamentos e direcionar o percurso interpretativo. Esse posicionamento é sustentado teoricamente pelos estudos de Leal e Pinto (2009), que pontuam que as modalizações podem figurar implicitamente nos mais diferentes gêneros discursivos, mesmo não sendo instanciadas por marcadores linguísticos.

Nesse contexto, espera-se contribuir não somente para uma reflexão acerca com as discussões teóricas acerca do processo de textualização de textos multissemióticos, mas também suscitar provocações para a formação docente, seja para subsidiar, teórica e metodologicamente, as práticas de ensino, seja para promover espaços para problematização dos efeitos de sentidos suscitados pelas escolhas e pelas combinações de recursos semióticos para a construção do projeto de dizer⁴ por parte dos enunciadores.

semióticos (palavras, imagens, expressões faciais, cores, enquadramento etc).

4 Koch e Elias (2010) caracterizam o projeto de dizer como sinônimo de “querer dizer”, esclarecendo que esse querer diz respeito aos propósitos comunicativos do produtor em relação ao interlocutor. O produtor do texto, a partir de suas percepções a respeito das condições comunicativas, como conhecimentos linguísticos, contexto, intenções, relações sociais e culturais, opera suas escolhas visando a minimizar equívocos de interpretação. Assim a autora considera que, de fato, é em função de um “querer dizer” que o texto é planejado. Bakhtin (2003) nomeia o projeto de dizer como

Assim, este artigo se configura como uma pesquisa bibliográfica, de natureza interpretativa, constituída por duas seções basilares: a) uma reflexão acerca da formação docente para o encaminhamento de práticas de leitura de textos multissemióticos e b) apresentação dos pressupostos teóricos do fenômeno da modalização, na concepção de Bronckart (2012). Além disso, desenvolve-se uma pesquisa analítico-textual, que toma como objeto de análise as possibilidades de modalizações presentes na videoanimação “Alegoria das longas colheiras”. Essa análise, além da pretensão de demonstrar a presença do fenômeno da modalização em textos multissemióticos, busca fornecer subsídios para o percurso formativo de professores, considerando os efeitos de sentido suscitados pela combinação dos diferentes recursos semióticos e as estratégias utilizadas pelos produtores para viabilizar o processo de interação com os interlocutores. Dessa feita, ao considerar a prática de leitura como a (re)construção do projeto de dizer dos enunciadores, busca-se viabilizar uma reflexão que possa favorecer, no contexto da formação docente, a compreensão da complexidade da ação leitora, bem com a ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos.

Da relevância da formação docente para o trabalho com a leitura de textos multissemióticos

As práticas de leitura têm sido redimensionadas em função das interações mediadas pelas novas

projeto de discurso ou projeto enunciativo do autor, ou seja, a “vontade de dizer”, o que supõe que vem de um sujeito e se dirige a outro sujeito. Isso implica escolhas que se realizam para se dizer o que se quer dizer (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), registro linguístico (formal/informal, gírias), recursos semióticos (sons, cores, enquadramentos, movimentos etc. A construção do projeto de dizer culmina na produção de um enunciado concreto que pressupõe outros enunciados, apresentando-se como uma resposta a enunciados passados e antecipando uma pergunta a enunciados futuros. Nesse sentido, o projeto de dizer é contextualizado na situação de interação nos sujeitos interlocutores, nos propósitos enunciativos.

tecnologias, que atuam como transformadoras de realidades sociais. Assim, além facilitar o acesso às produções textuais, as tecnologias têm viabilizado novas formas de interação, ressignificado tempos e espaços geográficos e garantindo possibilidades de ampliação de conhecimentos. Nessa perspectiva, sobreleva, ainda, a potencialidade dos meios digitais de viabilizar a circulação de textos constituídos por diferentes linguagens (verbal, imagética, gestual, sonora) e situados em contextos culturais, o que exige habilidades relacionadas aos multiletramentos. Desse modo, é relevante promover espaços para uma formação docente que contemple as especificidades desses gêneros discursivos que circulam em contextos digitais, de modo a propiciar uma adequação das metodologias de ensino e das ações didáticas.

Isso se faz necessário, pois, segundo Almeida Filho (1991), os cursos de Letras ainda carecem de uma formação que abarque procedimentos que, concretamente, permitam o enfrentamento dos problemas do cotidiano profissional e a condução do complexo processo efetivo de ensinar línguas. Embora a pesquisa citada tenha sido realizada há mais de três décadas, a realidade atual parece não ser diferente da retromencionada, uma vez que as críticas à formação inicial ainda são recorrentes, tal como confirmam Ribeiro e Lousada (2018).

Assim, os cursos de formação inicial, bem como os cursos de formação continuada se constituem como espaços de relevância para o desenvolvimento profissional docente. De acordo com Villarta-Neder e Ferreira (2019, p. 594), os

encaminhamentos didático-metodológicos adotados pelo professor, notadamente, estão assentados em suas referências, que advêm de suas experiências ou de seus saberes. Assim, os cursos de formação de professores terão de corresponder, em suas especificidades de área e em sua responsabilidade política, às exigências sociais para a formação de cidadãos que possam, efetivamente, ler, escutar e produzir textos que integrem, em sua unidade, vários sistemas sócio-culturais e as modalidades oral e escrita da semiose da língua e posicionar-

se em relação a conteúdos veiculados em práticas “que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/ produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos” (Brasil, 2017, p. 145). Desse modo, a criação de momentos de discussão que favoreçam o aperfeiçoamento de competências docentes relacionadas à leitura e à produção de gêneros multissemióticos que circulam nos diferentes espaços sociais pode contribuir para uma formação que apresente simetria entre a própria formação e as demandas da sociedade da informação.

Nesse contexto, abordar as questões relativas à competência docente não se sucumbe ao conceito técnico do termo competência, mas abarca a dimensão da profissionalidade docente, uma vez que o contexto social se encontra implicado. Para Contreras (2012), a competência se relaciona ao desempenho, aos valores e às intencionalidades pedagógicas que se consubstanciam no exercício da profissão docente. Assim, a competência estaria relacionada ao modo como o professor interpreta como deve ser o ensino, suas finalidades e seus processos. Nessa direção, esse conceito diz respeito aos saberes que constituem o repertório de conhecimentos profissionais, habilidades e técnicas para o desenvolvimento da ação didática, para a problematização das práticas educativas e para a articulação com o contexto social em que a atividade docente se realiza.

Desse modo, a competência docente para o trabalho com os textos multissemióticos em sala de aula comporta um conjunto de saberes acerca dos modos de organização e de funcionamento de gêneros discursivos que integram o cotidiano social dos alunos. Entre esses saberes, merecem destaque as condições de produção, de circulação e de recepção desses textos, bem como os efeitos de sentidos suscitados pelas combinações dos diferentes recursos semióticos, que compõem o projeto de dizer dos produtores. Nesse âmbito, emergem as estratégias utilizadas pelos produtores para viabilizar o diálogo com os leitores. Entre

elas, merecem destaque as modalizações, que cumprem um papel relevante para os processos de interpretação dos textos, seja na dimensão de explicitar as posições do enunciador em relação ao interlocutor, a si mesmo ou ao conteúdo temático, seja na dimensão de orientar o leitor no percurso interpretativo.

Abordar esse fenômeno linguístico, que ainda tem sido tratado no contexto da cultura verbal (notadamente, da escrita), pode favorecer uma formação docente na perspectiva da multimodalidade. Para Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006), a multimodalidade tem sido ignorada no contexto educacional, nas teorizações linguísticas ou no senso comum popular, no entanto, na era de multimídia, ela precisa ser valorizada. Nesse contexto, se as modalizações, de acordo com Nascimento (2010), são recursos que se articulam aos usos da linguagem, que permitem a exploração de efeitos de sentido, é relevante que o encaminhamento das práticas de leitura em sala de aula abarque o estudo desse mecanismo discursivo para além dos textos escritos.

No âmbito da profissionalidade docente, essa discussão se torna mais complexa, uma vez que, além de uma formação que permita o aperfeiçoamento de saberes acerca da multiplicidade semiótica constitutiva dos textos, há várias outras demandas em pauta, tais como os modos de encaminhar as práticas leitoras em contextos escolares diversos, as alternativas para seleção de materiais didáticos que permitam o tratamento de conteúdos e a formação reflexiva dos alunos, as estratégias para a mobilização de experiências particulares e sociais dos aprendizes, entre outras. Para Kleiman (2014), o aluno não pode se limitar ao papel de consumidor acrítico de produtos e de ideias. Para um posicionamento crítico por parte dos alunos, o professor deve se refletir sobre os encaminhamentos didáticos que serão utilizados na prática educativa, criando atividades de ensino

significativas que propiciem o acesso, a seleção e a análise de textos multissemióticos, considerando a dimensão plurissêmica da linguagem, os efeitos de sentido subjacentes aos usos das diferentes semioses, bem como o contexto de produção e de recepção dos textos, conforme proposto pela BNCC (BRASIL, 2018).

Explorar os textos multissemióticos, no âmbito da formação de professores, pode favorecer o desenvolvimento de habilidades relacionadas às questões notadamente caras ao ensino da leitura, quais sejam exploração do processo de inferências acerca das intencionalidades discursivas dos enunciadores, mobilização da atenção para o levantamento de pistas deixadas pelos produtores ao longo do texto; acionamento de estratégias de leitura que permita uma postura de atitude responsiva ativa perante o texto lido, consideração das múltiplas semioses como constitutivas do projeto de dizer dos locutores, consideração dos recursos semióticos como indiciadores de sentidos, percepção de que as escolhas realizadas pelos produtores não são neutras, compreensão de que a constituição de um texto multissemiótico não se constitui como uma soma de recursos, mas como uma combinação capaz de orientar possibilidades de sentidos. Essas possibilidades permitem um tratamento didático-metodológico pautado na concepção de linguagem como uma prática social, que remete à interação e ao fato de que ela se efetiva entre sujeitos sócio historicamente situados. Pensar a linguagem como prática social exige uma análise acerca dos contextos discursivos, seus interlocutores, seus projetos de dizer, suas escolhas, os efeitos de sentidos, os recursos linguístico-semiótico-discursivos utilizados para a constituição dos discursos.

O uso de modalizadores em textos multissemióticos: marcas enunciativas na produção de sentidos

A disseminação das tecnologias de informação contribuiu para o redimensionamento dos textos que circulam em nossa sociedade, apresentando textos em que a produção de sentidos se dá mediante à cooperação de múltiplas semioses. Considerando-se que, as atividades humanas são realizadas pelo uso de gêneros discursivos, constituídos por recursos orais, escritos, sonoros, visuais, entre outros, compreende-se que é necessário considerar esses recursos no processo de produção de sentidos, já que eles representam escolhas que orientam a construção do projeto de dizer dos enunciadores. Nessa perspectiva, Bronckart (2012) salienta que o sentido do texto se dá por meio da atividade de seus leitores, reconstruindo o sentido a partir dos índices disponíveis na materialidade textual. Assim, todo texto que é produzido abarca sempre um objetivo, ou seja, pretende-se atuar sobre o(s) outro(s) a fim de se obter reações, ressaltando, dessa forma, o caráter dialógico intrínseco da linguagem.

Para Bronckart (2012), um texto contempla três níveis de organização ou estratos: da infraestrutura textual, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos. A infraestrutura textual se situa por meio de um plano geral, dos tipos de discurso e suas articulações e pelas sequências que compõem esses discursos. Os mecanismos de textualização relacionam-se à coerência temática do texto, levando-se em consideração a sua linearidade, como, por exemplo, articulações da progressão temática (conexão), introdução de temas e/ou personagens, garantia de retomada ou substituições (coesão nominal) e organização temporal e/ou hierárquica dos processos verbalizados (coesão verbal). Os mecanismos enunciativos determinam a coerência do texto em seu aspecto interativo, colaborando, assim, para que o leitor possa interpretar o texto significativamente. É com os mecanismos enunciativos que este artigo se ocupa, de modo

especial, com as modalizações⁵. Bronckart (2012) sinaliza que a coerência pragmática de um texto se dá por meio desses mecanismos enunciativos que podem explicitar diversas avaliações, como julgamentos, opiniões, sentimentos. Esses mecanismos materializam-se por meio da identificação de vozes e modalizações no próprio texto e contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, traduzindo diversas avaliações sobre o conteúdo temático, orientando, assim, a interpretação dos textos por seus destinatários. Ao modalizar um discurso, um falante assume vários posicionamentos perante um enunciado, deixando marcas que evidenciam seu propósito enunciativo em relação aos interlocutores. Assim, as modalizações assumem um caráter discursivo, evidenciando a posição do locutor, ressaltando o grau de envolvimento com o que está sendo dito.

Xavier (2006) enfatiza que todo texto é produzido por um sujeito-autor, cujas representações discursivas estão em constante interação com o meio social em que se realizam suas experiências e é importante salientar que essa afirmação não está relacionada somente aos textos verbais, mas também aos demais textos que contemplam múltiplas semioses.

Vale ressaltar que a proposta apresentada toma como pressuposto a posição de Machado (2001, p. 69):

Pode acontecer, enfim, que a modalização não seja expressa por nenhuma marca linguística; aí vai ser a organização do enunciado como um todo que irá mostrar a presença de uma determinada modalidade enunciativa. Assim, a modalização pode estar no implícito do discurso. Basta pensar, por exemplo, em certos usos da ironia, da litotes... Nessa ótica, a modalização é então considerada como uma categoria conceitual, que abarca diferentes meios de expressão, meios estes que permitem ao sujeito falante explicitar suas posições e intenções comunicativas. A modalização vai

5 Embora vários autores se ocupem do estudo da temática, tais como Castilho e Castilho (2002), Neves (2006), Koch (2011) e Bronckart (2012), neste artigo faremos um recorte para os estudos de Bronckart (2012).

então se compor de um certo número de atos enunciativos de base, que correspondem a uma tomada de posição particular do locutor em relação ao seu ato de locução. [...]

Com vistas a caracterizar a modalização, é relevante citar outros autores que também se ocuparam do estudo desse fenômeno. Entre eles, merecem destaque Castilho e Castilho (2002), que pontuam que esse fenômeno se relaciona à forma como um conteúdo é enunciado, ao grau de engajamento do falante sobre o conteúdo e aos pontos de vista acerca do que está sendo dito, ou seja, por meio das modalizações, o falante demonstra seu relacionamento como o conteúdo proposicional, evidenciando, dessa maneira, o teor de verdade ou expressando seu julgamento sobre os modos de verbalização do conteúdo expresso.

Corroborando o exposto, Neves (2006) salienta que, na interação verbal, os interlocutores organizam a mensagem e estabelecem seus papéis no processo de interlocução, assumindo, assim, a posição de doador, solicitador, asseverador, perguntador, respondedor, ordenador, entre outras, marcando ou não seu discurso, evidenciando ou não as posições assumidas por eles no texto produzido, levando-se em consideração os participantes da interação, assim como a situação comunicativa, as intencionalidades etc.

Já Bronckart (2012) pontua que as modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto e que contribuem para que uma coerência pragmática ou interativa seja estabelecida, orientando, dessa forma, o receptor para a interpretação do conteúdo temático de determinado texto.

Dessa maneira, com relação à conceituação, a modalização pode ser definida em função de sua inserção pragmática ou interativa, ou seja, pelo envolvimento dos interlocutores com o conteúdo proposicional, das intenções comunicativas, do contrato epistêmico e das condições de verdade,

do conhecimento compartilhado. Discorrendo sobre essa questão, Bronckart (2012) agrupa as modalizações em quatro grupos:

- a) Modalizações lógicas: Apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como assertividade, possibilidades, probabilidades, eventualidades, necessidades, apoiadas em critérios elaborados e organizados que definem o mundo objetivo. A modalização lógica é utilizada para falar de atos que poderiam ter sido realizados, mas que, por algum motivo, não foram. Exemplificam esse grupo de modalização palavras como: talvez, necessariamente, verbos no futuro do pretérito, como: “produziria”, “doaria”, assim como estruturas oracionais, como: “é evidente que”, “é possível que” etc.
- b) Modalizações deônticas: ressaltam valores, opiniões e regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo da obrigação social, do domínio do direito e das normas usuais. Exemplificam esse tipo de modalização o uso de verbo no presente, assim como expressões oracionais como: “é preciso que”.
- c) Modalizações apreciativas: Estão relacionadas a processos de avaliação oriundos do mundo subjetivo, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, do ponto de vista de quem os avalia. Bronckart (2012) pontua que essa modalização se marca, preferencialmente, pelo uso de advérbios ou orações adverbiais.
- d) Modalizações pragmáticas: Explicitam alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático, que pode ser um personagem, um grupo, uma instituição, em relação às ações de que é agente, e atribuem intenções, razões, ou até mesmo, capacidades de ação. Bronckart (2012) pontua que essa modalização é marcada, preferencialmente, pelo uso de auxiliares de modo, em sua forma estrita ou ampliada.

Nesse sentido, enfatiza-se que os textos que são produzidos abarcam necessidades, interesses relacionados às diversas situações de interação no contexto social, ressaltando, assim, estratégias que foram utilizadas com a finalidade de se interagir com os interlocutores.

Leal e Pinto (2009) pontuam que as modalizações podem figurar implicitamente nos mais diferentes gêneros discursivos, mesmo não

sendo apresentadas por marcadores linguísticos. Assim, ressalta-se que o uso de recursos multissemióticos pode sinalizar pontos de vista, levando os participantes interativos a estabelecer percursos interpretativos. Assim, convém destacar que não apenas os recursos verbais podem sinalizar significação e enunciar informações em textos multissemióticos, pois os elementos não verbais cooperam também para a produção dos sentidos. Dessa forma, ressalta-se que esses elementos podem também funcionar como modalizadores, estabelecendo um processo de interação entre o produtor e os interlocutores, criando, assim, uma maior aproximação entre os sujeitos envolvidos.

Enunciados verbais e não verbais podem ser considerados mecanismos enunciativos que cooperam para a construção da coerência em textos multissemióticos, não somente estáticos, mas também textos em movimento. Os sons, os gestos, expressões são recursos que podem ser utilizados para aproximar o leitor, assim como sugerir caminhos interpretativos, como será visto na seção que analisa a videoanimação *Alegoria das longas colheres*.

Análise e discussão da videoanimação

Antes de discutir a modalização propriamente dita, considera-se, que no contexto de formação de professores, é relevante chamar a atenção para o contexto de produção da videoanimação analisada. A produção se intitula *Alegoria das longas colheres* e faz parte da campanha de combate à fome “One human Family, food for all”, que pode ser acessada no link: <https://www.youtube.com/watch?v=qhU5JEd-XRo&t=2s>, promovida pela Caritas Internationalis, em 2013.

Além do contexto de produção, é importante também considerar o plano geral do texto. Segundo Cabral (2013, p. 244), durante a leitura, o leitor “percebe a estrutura do texto, ou seja,

suas características prototípicas. Partindo desse ponto de vista, acredito que a elaboração de um plano explícito de texto pode tornar consciente esse processo, permitindo que posteriormente ele utilize essa informação de forma mais controlada.”

A narrativa da videoanimação analisada retrata seis personagens, entre homens e mulheres, sentados em círculo à beira de um único prato de alimento que se encontra ao centro. Cada personagem possui em suas mãos uma longa colher por meio da qual tentam, sem sucesso, alimentarem-se, de modo individual. Em determinado momento, um dos personagens toca a colher de outra personagem, que se desequilibra e bate com a colher em outro personagem. Há uma disputa mais acirrada pela conquista do alimento, sendo que, nessa ocasião, um dos personagens tem sua colher quebrada por outro. O personagem que perdeu a colher demonstra-se desolado pela situação, pois a perda da colher representa a fome, mas é surpreendido por uma personagem que estende uma longa colher em sua direção, oferecendo-lhe o alimento. Embora a personagem, que oferece inicialmente a colher com alimento ao próximo, encontre dificuldades, ela é sustentada pelos demais personagens que começam a compreender a metáfora das longas colheres. E assim, mutuamente, os personagens começam a ser alimentados uns pelos outros e vão ganhando cores vibrantes, ressaltando-se que, no início das cenas, todos os elementos apresentavam uma cor cinzenta, exceto o alimento que já era retratado em cores vibrantes.

A partir do momento em que os personagens se tornam coloridos é possível observar que eles representam diversas nacionalidades, ressaltando, assim, a temática social da videoanimação que, por meio de uma metáfora, salienta que a fome mundial é uma situação real e seu combate deve ser realizado por todos os seres humanos, que somente

com ações mútuas que visem ao bem comum isto será possível.

Após a apresentação do plano geral do texto, passa-se à discussão acerca das modalizações. Nesta seção, busca-se refletir sobre as potencialidades dos recursos semióticos em explicitar os posicionamentos dos enunciadores e como as escolhas podem sinalizar caminhos interpretativos. Assim, espera-se contribuir para uma formação teórica e metodológica de professores, uma vez que são exploradas diferentes dimensões da atividade de leitura.

Inicialmente, pode-se destacar a questão das escolhas realizadas pelos produtores para a representação dos personagens: porte físico (excessivamente magros) e expressão facial (muito tristes e desanimados). Essa representação, combinada com a apresentação das cenas em preto e branco e com a comida em cor amarela e verde, possibilita a percepção de um destaque para a temática do enredo - a fome. Outra questão digna de nota é o espaço físico em que os personagens se encontram, ou seja, próximos a um abismo, que possivelmente representa a morte. Soma-se a isso, a presença de colheres, com cabos exageradamente extensos o que pode ser indício da dificuldade de acesso à alimentação. Observa-se que as escolhas buscam destacar esses pontos. Nesse âmbito, pode-se considerar a presença de dois tipos de modalizadores: lógicos e apreciativos.

Figura 1 - Construção metafórica/ Modalização Lógica



Fonte: Videoanimação Alegoria das longas colheres.

As modalizações lógicas se pautam “em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados, possíveis” (BRONCKART, 2012, p. 330). Assim, a organização da cena e o contexto (re)criado (fig. 1) fazem com que o sujeito-espectador possa, apoiado em seus conhecimentos de mundo relacionados ao tema, compreender a construção metafórica, inferindo que os personagens estão em condições vulneráveis, que o alimento é de difícil acesso e que a morte é uma probabilidade. Essa questão pode ser inferida a partir da representação dos personagens (expressões faciais, corpos extremamente magros que dão impressão de desnutrição, gestos que indicam luta pelo alimento, cores neutras). Para realizar a inferência, os sujeitos-leitores precisam acionar informações prévias que possuem sobre uma situação de fome extrema. Além disso, pode-se considerar também a presença da modalização apreciativa, que se relaciona a processos de avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático advindos do mundo subjetivo do mecanismo enunciativo da voz (fonte desse julgamento), qualificando-os como benéficos, infelizes, estranhos etc., do ponto de vista do sujeito avaliador. Nesse contexto, as escolhas feitas pelos produtores permitem constatar pistas para a construção do projeto de dizer: a representação dos personagens (pessoas, colheres, vasilha de sopa, cenário), as cores fazem com que o sujeito-espectador recupere, de certo modo, o ponto de vista do sujeito avaliador. Nessa direção, pode-se recorrer à noção de valoração, proposta por Volochinov (2017, p. 96), que ajudam a elucidar a questão da avaliação. A natureza ideológica da palavra se refere a sua carga axiológica e isso quer dizer que ela é sempre carregada de valoração e produz um juízo crítico, uma avaliação sobre algo. Afinal,

na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano (p.181; destaque no original).

Nesse processo de construção da representação dos personagens, o fato de os produtores selecionarem uma figura feminina como a que faculta ao alimento entre os demais personagens pode ser considerado uma modalização pragmática, já que esse tipo direciona-se para a “explicitação de alguns aspectos da responsabilização de uma entidade (personagem, grupo, instituição etc.) indicada pelo conteúdo temático em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições etc.) ou capacidades de ação.” (FERREIRA, ALMEIDA, DIAS, 2017, p. 198). No caso em pauta, a escolha da imagem da mulher como provedora do alimento explicita um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade da personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer). Há na sociedade, uma visão de que a mulher, independentemente, de outras questões (trabalho, maternidade etc), tem a capacidade para cuidar do lar, afinidades com as atividades domésticas e a responsabilidade por realizar tais tarefas. A personagem caracteriza-se por ser resiliente. Pensar nas escolhas realizadas pelos produtores para a representação dos personagens pode favorecer a qualidade do percurso interpretativo, uma vez que questões sociais, culturais e ideológicas estarão implicadas.

De um modo geral, a videoanimação é organizada em uma proposta de modalização deontica, que evidencia uma avaliação apoiada

“nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso” (BRONCKART, 2012, p. 331). Nesse caso, contribuir para a diminuição da fome mundial configura-se como uma obrigação social, uma vez que se trata de uma mobilização da população, por parte de uma organização não governamental (ONG), para uma sensibilização em relação às ações de combate à fome e à desnutrição. Trata-se de um convite à solidariedade. Nesse contexto, a leitura poderá incidir em uma reflexão acerca dos propósitos enunciativos da campanha educativa.

Além de os produtores expressarem um julgamento sobre a forma escolhida para verbalizar/externalizar o conteúdo da proposição, esse julgamento pode ser realizado de modo intenso ou menos intenso. Na videoanimação, os efeitos sonoros são utilizados para dar ênfase às cenas⁶: toque das colheres, gemido, sons de gestos, batida das colheres etc. No conjunto de cenas supracitado, o som que imita o toque entre as colheres, o gemido que simboliza a reação do personagem ao ser atingido acidentalmente pela colher, o som que expressa o sentimento de raiva ou nervosismo, o som que imita a batida de uma colher na outra demonstram não somente a ocorrência dos fatos, mas atribui relevância a eles, pois o modo como que são inseridos nas cenas imprime uma intensidade mais expressiva a cada cena. Assim, os sons cumprem um papel de intensificar os efeitos de sentido. Segundo Fiorin (2000), a intensificação não é considerada como categoria da língua, mas como procedimento de discursivização. Para o autor, “uma teoria do discurso precisa de uma teoria forte das modalidades, pois a modalidade é inerente ao ato de dizer e, portanto, um elemento indispensável

para a compreensão da discursivização.” (p. 191). Contemplar as dimensões sonoras possibilita uma abordagem, no processo de leitura, que abarca as questões discursivas, o que pode favorecer a formação de leitores mais proficientes.

Além do som, merecem destaque os movimentos representados⁷. Para a representação do movimento, os produtores realizam escolhas: além do movimento mais brusco ou mais suave, há a exploração do tempo de projeção entre mais demorado e mais rápido. Por exemplo, o fato de a mulher ter atingido acidentalmente o braço do homem ocasionou consequências: derramar a sopa e provocar irritação. No entanto, esses efeitos são representados em destaque, seja pela imitação de imagens em câmera lenta, seja pela demonstração do personagem. Outro exemplo pode ilustrar a modalização – o movimento do punho do personagem sinaliza para uma dificuldade de suportar o peso da colher, o que desencadeia o trabalho colaborativo de todos os personagens, o que coaduna com o projeto de dizer, que busca a sensibilização para ações de solidariedade. Desse modo, a representação dos movimentos não busca apenas imprimir a progressão do enredo da videoanimação, mas também destacar questões que os produtores pretendem realçar para que sejam consideradas pelos sujeitos-espectadores no momento da audiência. Para além dos movimentos dos personagens, há a simulação do giro de câmera, que pode sugerir a necessidade de uma ajuda global, não somente uma preocupação com o entorno local, regional ou nacional, dada à atuação internacional da ONG, promotora da campanha e da articulação com a inscrição verbal “*one human family, food for all*”.

Assim, pode-se considerar que essas escolhas e essa articulação entre diferentes modos de organização contribuem para o processo

⁶ Recomenda-se ao leitor assistir à videoanimação com atenção aos efeitos sonoros e seus efeitos de sentidos.

⁷ Recomenda-se ao leitor assistir à videoanimação com atenção aos movimentos (ações, gestos, simulação de giros de câmera) e seus efeitos de sentidos.

de construção de sentidos e colaboram para a organização da progressão temática: atuação individualizada dos personagens (cada um tenta alimentar a si próprio), atuação em dupla (um personagem alimenta o outro) e atuação coletiva (os personagens atuam de modo colaborativo). Nesse contexto, pode-se considerar a ocorrência de uma modalização pragmática que, segundo Bronckart (2012), tem o papel de orientar o destinatário na interpretação de conteúdo temático do texto, uma vez que introduz um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever fazer). Desse modo, apenas a ação bidirecional poderá possibilitar uma transformação social defendida.

As cenas também evidenciam reação dos personagens no decorrer da narrativa⁸. Nessa dimensão, pode-se considerar que o processo de reação se configura como uma modalização apreciativa, já que esse processo pode representar uma estratégia de interação com o sujeito-espectador. Para Machado (2001), as modalidades apreciativas dizem respeito ao mundo subjetivo do enunciatador e aparecem no texto a partir das entidades que o constituem, que vão avaliar as situações, emitindo, de preferência, opiniões. Assim, a escolha de determinados recursos pode realizar e fornecer ao interlocutor ‘pistas’ quanto ao projeto de dizer, e evidenciar um maior ou menor engajamento com o conteúdo dito. Esses recursos poderão expor as emoções em relação ao que é dito e apontar uma avaliação subjetiva ou uma valoração dos fatos, como bom, ruim, péssimo. Nessa direção, a escolha das expressões faciais pode sinalizar para o ponto de vista dos produtores, seja para “dar vida

8 Recomenda-se ao leitor assistir à videoanimação com atenção às reações dos personagens representados (posturas, movimentos do corpo, expressões faciais etc) e seus efeitos de sentidos.

aos personagens”, seja para provocar o interesse do sujeito-espectador. Na videoanimação, há cenas de desapontamento, de desespero, de contentamento.

O desapontamento da personagem por não conseguir ter êxito na tentativa de alimentação, o desespero da personagem que se desequilibra e quase cai no abismo, o contentamento da personagem quando é alimentado são estratégias que mobilizam a atenção do sujeito-espectador e que evidenciam escolhas enunciativas dos produtores para a construção do projeto de dizer. A exploração de recursos semióticos (expressões faciais, gestos, cores, enquadramentos, perspectivas) pode mobilizar uma reação por parte do sujeito-leitor.

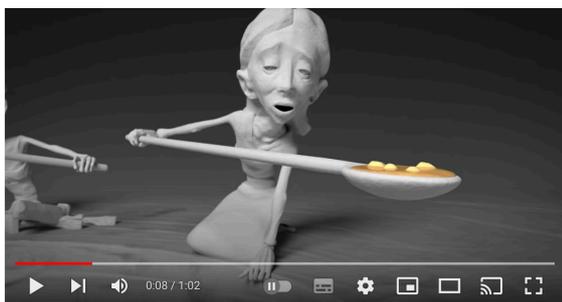
Nessa direção, Koch (2011, p. 10) pontua que “quando se produz linguagens, as escolhas não são aleatórias, mesmo com certo grau de inconsciência, são decorrentes das condições onde o discurso é realizado.” Assim, a reação pode ser entendida a partir de uma dimensão mais ampla, visto que o processo de produção de sentidos abarca os fenômenos de modo articulado e não isoladamente⁹. Kress e van Leeuwen ([1996],[2006]) pontuam que as escolhas feitas pelos produtores poderão promover um senso de empatia ou uma identificação com os personagens representados. Se se considerar que quando se produz linguagens, as escolhas não são aleatórias, ainda que possa haver certo grau de inconsciência, as condições em que o discurso é realizado serão relevantes para o estudo da modalização, assim, a metafunção

9 O falante e o ouvinte se alternam (alternância dos sujeitos do discurso), o que difere radicalmente de um esquema linguístico e comunicacional que os cristaliza em suas posições, atribuindo processos ativos ao falante e passivos ao ouvinte. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (2003, p. 271). A resposta pode se realizar não apenas verbalmente, mas por ações e também pode não ser imediata: “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (2003, p. 272). (ZÖZZOLI, 2012, p. 260)

interacional deve ser considerada em qualquer processo analítico.

No âmbito das interações, pode-se considerar que o olhar mobiliza a busca de uma compreensão responsiva por parte do sujeito-espectador, o que permite admitir que esse processo, articula-se, de certo modo, com a modalização deôntica. O olhar do personagem para fora da cena, cabisbaixo, incita a um compadecimento por parte do espectador, mobilizando-o à ação solidária.

Figura 2: Olhar



Fonte: Videoanimação *Alegoria das longas colheres*.

Esse tipo de modalizador, na concepção de Nascimento (2010), gera diferentes efeitos de sentido no enunciado e funciona como uma estratégia semântico-argumentativa e pragmática que é utilizada para o locutor não só imprimir seu ponto de vista no enunciado, mas interagir com seu interlocutor, indicando como espera que esse (re)aja a sua enunciação, ou seja “como quer que seu enunciado seja lido ou ainda dizer como o interlocutor deve portar-se diante da enunciação”. (p. 41)

Outro processo que merece destaque é a distância social, que se trata de uma representação imagética que tem por intenção criar, estabelecer maior nível de envolvimento do observador com o participante representado, sendo que quanto maior o plano de enquadramento, ou seja, o plano aberto, maior o distanciamento e menor o nível de intimidade entre os participantes, de acordo com Kress e van Leeuwen ([1996],[2006]).

Para delimitar os pontos de enquadramento, os autores apresentam os seguintes parâmetros de representação do participante na estrutura imagética: a) plano fechado (*close shot*): inclui retratar, aproximadamente, até a cabeça e os ombros do participante representado (maior proximidade); b) plano médio (*medium shot*): inclui a imagem até o joelho (proximidade intermediária); c) plano aberto (*long shot*): corresponde a uma representação ainda mais ampla, por exemplo, todo o corpo do participante (menor proximidade).

Pietroforte (2008, p. 77) pontua que “esse efeito de sentido não é apenas efeito ornamental, que torna a visão das imagens mais interessante, mas que há relação entre ele e categorias semânticas que dão forma ao conteúdo do texto”. Nesse contexto, essa categoria analítica pode articular-se com as modalizações pragmáticas e apreciativas. Na dimensão da modalização pragmática, há “uma avaliação acerca da responsabilidade de um personagem representado em relação à ação por ele desempenhada. Ao escolher diferentes meios de modalizar um texto, o seu produtor busca orientar a forma como essa organização textual será interpretada pelo receptor do texto.” (FERREIRA; ALMEIDA; DIAS, 2017, p. 833).

Assim, as escolhas de organizar um plano mais aberto ou mais fechado buscam imprimir maior ou menor percepção dos detalhes das cenas e, desse modo, proporcionar uma relação de maior ou menor intimidade, de vínculo social e de impessoalidade. Na figura 2, o sujeito-espectador pode perceber a dimensão psicológica da personagem - percebe a sua tristeza - e pode se compadecer dela.

Em relação à modalização apreciativa, pode-se considerar que a organização da produção imagética pode trazer uma maior ou menor intimidade, isso possibilita que o sujeito-espectador perceba as pistas deixadas pelos produtores para reconstrução do projeto de dizer. A escolha da

distância constitui uma estratégia enunciativa, ou seja, envolve as avaliações subjetivas do enunciador. Na videoanimação analisada, o plano aberto apresenta a situação enunciativa em que o texto se concretiza (abismo da condição de fome), o plano fechado focaliza o estado emocional de um dos personagens representados (tristeza, raiva, satisfação). Nesse sentido, é possível considerar que a distância social se configura como uma estratégia utilizada pelos produtores para agenciar o sujeito-espectador para uma participação ativa no processo de interação. Segundo o Bronckart (2012), o agente, ao produzir um texto, mobiliza dadas representações sobre os mundos objetivo, social e subjetivo. Por um lado, essas representações são reivindicadas como contexto da produção textual, influenciando o julgamento do agente sobre em que situação de interação se encontra e, assim, exercendo “controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto” (p. 92).

No que tange à perspectiva, pode-se considerar que, de acordo com Kress e van Leeuwen ([1996] [2006]), há uma representação de uma imagem dos personagens representados, envolvendo a seleção de um ponto de vista, de um ângulo pelo leitor. Para Santos (2013, p. 52), os ângulos determinam a dimensão da objetividade ou da subjetividade. Assim,

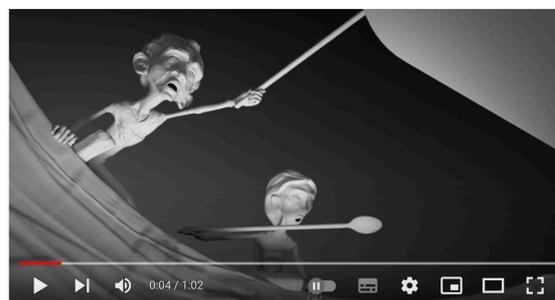
as imagens subjetivas são retratadas a partir de um ponto de vista escolhido pelo produtor e imposto tanto aos participantes representados quanto aos observadores. Já as imagens objetivas são produzidas a partir de ângulos de visão privilegiados, que podem neutralizar a perspectiva, as distorções resultantes de sua exploração e a atitude subjetiva que ela envolve. [...] as imagens objetivas mostram o participante representado da forma como ele pode ser, ao passo que as imagens subjetivas mostram-no como ele é visto a partir de determinado ponto de vista. A seleção do ângulo converge para expressar o envolvimento e o distanciamento entre os participantes nas imagens.

Na videoanimação selecionada, os ângulos se apresentam de modo diversificado: a) ângulo alto (*plongée* ou mergulho), que apresenta a cena focalizada de cima para baixo; b) ângulo médio, que apresenta o personagem de frente; c) ângulo baixo, que apresenta o personagem de baixo para cima. Como exemplo, destaca-se que o ângulo alto focaliza o contexto da cena e o ângulo baixo, um apelo emocional.

Figura 3 - Ângulo Alto



Figura 4 - Ângulo Baixo



Fonte: Videoanimação Alegoria das longas colheres. Fonte: Videoanimação Alegoria das longas colheres.

Na videoanimação, são explorados diferentes ângulos e a simulação do movimento da câmera que permite que o sujeito-espectador reconstrua o projeto de dizer, a partir da combinação das imagens e dos movimentos que compõem a produção. É relevante destacar que nas animações as escolhas são planejadas, uma vez que as cenas são organizadas de modo mais sequencial para imprimir a ideia de movimento (seja na produção manual, seja na produção digital).

Nesse sentido, as escolhas dos ângulos sinalizam para diferentes tipos de modalizações: a) lógicas: na seleção de um ângulo, o(s) produtor(es) explicitam um juízo de valor sobre os sentidos sugeridos pelas cenas. Essa exteriorização de um posicionamento encontra-se pautado em um critério que se fundamenta em modos convencionais de apresentação, ou seja, cada escolha fornece pistas para o processo de produção de sentidos. Assim, a escolha de um ângulo representa uma proposição que demonstra certezas ou incertezas, possibilidades ou probabilidades, eventualidades do mau uso, necessidades, entre outros; b) apreciativas: na seleção de um ângulo, o(s) produtor(es) deixam marcas de seu mundo subjetivo que vão indiciar uma avaliação das situações; c) pragmáticas: na seleção de um ângulo, o(s) produtor(es) constroem sinalizações relacionadas aos modos de agir e de ser dos personagens e de instituições; d) deônticas: na seleção de um ângulo, o(s) produtor(es) podem caracterizar por constituir o mundo social, imprimindo valores, regras e lições que são do domínio do direito e da obrigação social, ou seja, planejam um projeto de dizer que mobiliza o sujeito-espectador para uma ação ou para a adoção de um determinado comportamento.

No que tange à modalidade, a videoanimação analisada não apresenta o compromisso com uma representação fiel ao contexto social, uma vez que, por se caracterizar como uma produção metafórica, a conotação abstrata se sobreleva. As personagens são representadas por meio de bonecos que, de certo modo, são caricaturas de seres humanos.

Além disso, merece destaque o uso de cores, pois a animação se inicia com uma escolha monocromática para representar o momento de dificuldades, de fome, de luta, de insucessos, e, posteriormente, alterna-se, progressivamente, para o um ambiente composto por diferentes cores, para representar a superação da fome, a importância da solidariedade e a valorização do esforço coletivo (Figura 5).

Figura 5 - Sequência de cenas/ Progressão da narrativa marcada pelo uso de cores



Fonte: Videoanimação Alegoria das longas colheres.

No que diz respeito à iluminação, a figura 5 também permite uma análise desse recurso. Para efeitos de análise, destacam-se quatro cenas: o vídeo se inicia com dois feixes de luz nos personagens representados, depois, o foco passa para o alimento, em seguida, posteriormente, a iluminação vem do ambiente (cor clara ao fundo da imagem) e, por fim, a falta de iluminação no abismo, que não se configura mais como um destaque para a forme.

A relevância dos personagens representados, das ações e das situações é, notadamente, marcada pela seleção das cores e pela distribuição da iluminação. Nesse sentido, se destacam as modalizações lógicas, deônticas e apreciativas, uma vez que os produtores imprimem no enunciado um juízo de valor, uma avaliação a respeito do conteúdo proposicional. Assim, ao utilizar a iluminação e as cores de determinado modo, há um destaque para pontos que o(s) produtor(es) considera(m) relevantes. Há uma organização compatível com o cenário de fome e de fartura (lógica); há uma incitação ao engajamento por parte dos interlocutores (deôntica) e há um apelo emocional/afetivo (apreciativa), provocado pelo jogo de cores e de (pouca ou de incidência) iluminação.

Na sequência de cenas, a saliência é explorada pela progressiva coloração do espaço representado, que fica de cor verde, após os personagens obterem êxito no compartilhamento de alimentos – o que pode induzir a uma percepção de uma modalização pragmática, em que a ação do personagem desencadeia uma transformação do espaço circundante. Assim, há uma avaliação acerca da responsabilidade de um personagem representado em relação à ação por ele desempenhada. No caso em pauta, essa transformação representa a voz de uma instituição, que constrói um discurso que busca a promoção do desenvolvimento humano integral. A progressão da coloração representa o discurso da esperança e da transformação social. O contraste em relação ao uso de cores possibilita a constatação da ocorrência da modalização apreciativa, uma vez que os produtores ressaltam a melhoria da qualidade de vida, após o acesso à alimentação. Nesse enunciado, o leitor não somente é interpelado a tomar uma atitude, mas também a aceitar como pertinente a situação apresentada. Sustentado em “princípios morais ou legais” (LYONS, 1977, p. 824), os produtores organizam o contexto enunciativo num esforço para convencer

o interlocutor da problemática apresentada no texto, situação em que a modalização deôntica aparece como uma forma de regular a interação, pontuada nos conhecimentos técnicos (semióticos) que a ONG tem, por um lado, e, por outro, na autoridade que representa ter perante o assunto tratado e mesmo perante o interlocutor. No caso acima, é possível inferir que tal autoridade advém da condição de uma organização católica internacional¹⁰, condição essa que valida a asserção de dever posta no texto.

No que tange à disposição das imagens nas cenas, as escolhas realizadas pelos produtores estão relacionadas à posição dos elementos presentes nas cenas: personagens, objetos, cenários), a saliência (destaque e acentuações relacionados às cores, aos contrastes, aos sons, aos movimentos) e ao enquadramento (elementos que provocam uma atenção mais efetiva por parte do sujeito-espectador).

Observa-se na videoanimação uma tendência para a inserção dos personagens em destaque (alimento, pessoas, inscrição verbal etc) na posição central da imagem (fig. 6)

Figura 6 - Valor da informação



Fonte: Videoanimação Alegoria das longas colheres.

¹⁰ Caritas Internationalis é uma confederação de mais de 160 membros que trabalham nas bases em quase todos os países do mundo, tem sua sede em Roma - coordenando operações de emergência, formulando políticas de desenvolvimento e defendendo um mundo melhor para todos. Desde a fundação da primeira Caritas na Alemanha em 1897, até a criação da Caritas Internationalis em 1951, até hoje, a Caritas tem uma rica história de escuta respeitosa do sofrimento dos pobres e de lhes dar as ferramentas para transformar suas próprias vidas. Fonte: <https://www.caritas.org/who-we-are>. Acesso: 24 de jun. 2020.

Outro recurso que também é sinalizado na videoanimação em pauta é a saliência, que pode ser observada por meio do contraste do uso das cores vibrantes e tamanho dos elementos, como disposto também na figura 6. O alimento é retratado durante toda a videoanimação com cores vibrantes que contrastam com o cinza, o preto e o branco dos demais elementos que compõem as cenas.

Em se tratando de um texto multissemiótico em movimento, também pode-se observar o recurso da saliência presente por meio dos sons apresentados durante a videoanimação. No início da videoanimação, o tom da música está em conformidade com a leitura que se pode fazer do semblante dos personagens, marcados por uma demonstração de tristeza e melancolia, resultantes da fome que os aterrorizam. A cadência da percussão se apresenta forte, sugerindo uma luta entre o sentido de não haver harmonia entre os personagens, sinalizando, assim, um contraste entre o andamento da música incidental e a cadência rítmica.

O som dos tambores vai se destacando no desenvolvimento da narrativa sinalizando a interação dos personagens, ressaltando que há momentos em os instrumentos soam juntos, harmonicamente, e em outros, os produtores destacam apenas um, visando talvez retratar a própria ação dos personagens, que ora agem individualmente ora realizam uma ação coletiva.

Convém destacar ainda que a cadência musical se torna ainda mais viva a partir do sorriso do personagem ao receber o alimento, enfatizando ali uma mudança de atitude que passa do individualismo para o coletivismo. Dessa maneira, os produtores utilizam a harmonia dos sons para sinalizar que se todos os seres humanos agirem no mesmo compasso, colaborando uns com os outros, a fome mundial poderá ser combatida. Essa articulação de semioses contribui para a construção

do projeto de dizer e fornecem pistas para o percurso de interpretação.

Já em relação ao enquadramento, Gualberto (2016) aponta que esse recurso é de suma importância para a composição dos textos imagéticos, pois a aproximação/distanciamento de imagens/cenas pode indiciar uma determinada ênfase, seleção ou exclusão, que contribuem para a construção do projeto de dizer pretendido pelos produtores. Corroborando esse pressuposto, Aumont (2012) sinaliza que a função do enquadramento seria direcionar ou propor caminhos interpretativos, ou seja, o tratamento que é dado a uma situação, corresponde “a tudo o que faz com que um enquadramento traduza um julgamento sobre o que é representado, ao valorizá-lo, ao desvalorizá-lo, ao atrair a atenção para um detalhe no primeiro plano etc.” (p. 160).

Nesse viés, pode-se observar na videoanimação em pauta que os produtores fazem opção ora por apresentar os personagens juntos em uma única cena, ora por apresentá-los enquanto individualmente ou em dupla. Em suma, nessa videoanimação, o enquadramento conecta e desconecta os elementos da composição visual por meio de dispositivos, criando significados coesivos, enfatizando, assim, a importância desse recurso ao revelar mais diretamente as escolhas do produtor em relação ao que será mostrado e como será mostrado, como pontuam Villarta-Neder e Ferreira (2019). Assim, o enquadramento se presta a uma modalização apreciativa, em que há uma manifestação do posicionamento dos enunciadores.

No texto em movimento, há um redimensionamento dos modos de organização dos textos imagéticos, o que evidencia diferenças no processo de composição de imagens estáticas. No entanto, na videoanimação analisada, observa-se uma opção pela presença da figura feminina à direita da cena, na condição de provedora do alimento,

sinaliza para a importância do personagem para a construção do projeto de dizer (Figura 7).

Figura 7- Solidariedade



Fonte: Videoanimação Alegoria das longas colheres.

Essa opção coaduna com o posicionamento de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), que consideram que as informações possuem maior relevância em relação aos demais elementos da imagem estão posicionadas à direita. Nessa direção, essa escolha autoral pode representar uma modalização lógica, uma vez que a construção semiótica está apoiada em conhecimentos construídos e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo, ou seja, a mulher, na sociedade, é uma figura que, recorrentemente, é a responsável pelo provimento da alimentação, seja pela amamentação, seja pela tradição de ocupação com as atividades domésticas.

Além disso, os produtores também colocam em destaque o alimento - no centro da cena e em cor amarela - que constitui a questão basilar que norteia a narrativa. Essa ênfase pode constituir um exemplo de modalização apreciativa, pois é apresentado um posicionamento por parte dos produtores acerca de um aspecto do conteúdo

temático (combate à fome), que apresentam um julgamento sobre a importância da solidariedade para a redução da fome no mundo. Desse modo, a escolha por destacar o alimento representa uma avaliação acerca do objeto do discurso abordado.

Na figura 7, pode-se considerar que há a presença de uma avaliação apoiada em conhecimentos pautados no mundo objetivo, com elementos do conteúdo apresentados como uma questão comprovada. Seja no âmbito das ciências sociológicas, seja no âmbito do senso comum, o trabalho colaborativo é considerado como uma estratégia para a produção de melhores resultados. Nesse contexto, é possível considerar que a escolha por representar esse esforço coletivo por meio do uso de colheres se constitui como uma ocorrência de modalização lógica, que se funda na assertiva de que “a união faz a força”. Para além da modalização lógica, a figura 7 também suscita um apelo para ações de solidariedade, o que pode contemplar uma ocorrência de modalização deôntica.

Diante do exposto, a partir da análise realizada, observa-se que fenômenos multissemióticos não verbais podem atuar como modalizadores em textos dinâmicos, cooperando para a construção do projeto de dizer pretendido por seus produtores, evidenciando, assim, posicionamentos, intenções, sentimentos e atitudes. A análise em questão aponta para a complexidade dos textos multissemióticos, que demandam uma formação que contemple os diferentes usos dos recursos semióticos. Assim, articular tais recursos ao fenômeno da modalização permite uma sinalização de que as escolhas feitas pelos produtores de um texto não são neutras.

Considerações Finais

O presente artigo teve por objetivo analisar como o fenômeno da modalização se configura nos textos multissemióticos em movimento, de modo restrito, em uma videoanimação. A partir

da análise desse fenômeno, buscou-se demonstrar que pesquisas acerca de determinados mecanismos linguísticos podem fundamentar o estudo dos modos de organização e de funcionamento de textos multissemióticos, contribuindo, assim, para uma reflexão acerca das práticas de leitura, dos processos de produção de sentidos e das relações entre interlocutores (enunciadores e leitores). Essa reflexão poderá contribuir para o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas aos multiletramentos, seja para constituir uma base teórica/epistemológica necessária à formação de professores, seja para viabilizar o encaminhamento de práticas educativas que contemplem os contextos de produção dos textos/discursos.

Convém ressaltar que os elementos modalizadores são de extrema importância para a produção dos sentidos no texto, pois se configuram como mecanismos enunciativos responsáveis pela coerência interativa dos textos e por demarcarem, de certa forma, o posicionamento enunciativo de seus produtores. Analisar esses mecanismos permite demonstrar, assim como demonstrado no presente artigo, que as práticas de leitura, assentadas em uma perspectiva discursiva, demandam não somente a análise dos recursos linguísticos e semióticos, mas também os efeitos de sentido suscitados por eles, as marcas enunciativas e as sinalizações presentes nos textos para a orientação do percurso interpretativo.

Nessa direção, a análise aqui apresentada indicia que as escolhas dos recursos semióticos que compõem a videoanimação selecionada não são neutras e podem ser consideradas como mobilizadoras de um diálogo com os leitores, a partir dos modos de representação apresentados. Desse modo, as cores, a iluminação, as imagens dos participantes representados (pessoas, cenários, objetos), as expressões faciais, enquadramentos, ângulos, sons etc. são indiciadores de sentidos e contribuem para a construção do projeto de dizer dos enunciadores. Assim, uma pedagogia da leitura,

que contempla as dimensões textuais sob uma perspectiva da multimodalidade, pode possibilitar um tratamento ético das informações dos textos que circulam em contextos digitais, bem como propiciar uma atuação responsiva ativa por parte dos leitores, além de permitir um enfrentamento da complexidade da ação leitora.

Nesse viés, a análise das modalizações na videoanimação “Alegoria das longas colheres” sinaliza para as possibilidades de utilização de pressupostos teóricos relacionados à dimensão verbal da linguagem em textos constituídos pela diversidade semiótica. Assim, foi possível compreender que o recurso da modalização pode ser utilizado para pontuar modalizadores lógicos, deônticos, apreciativos e pragmáticos, demarcando o posicionamento enunciativo de seus produtores.

Nessa perspectiva, espera-se que este artigo possa contribuir de maneira significativa para a ampliação do arcabouço teórico sobre modalizações e que, dessa forma, possa contribuir para a ciência linguística trazendo novas reflexões que instiguem outras possibilidades de análise sobre gênero videoanimação, tão presente no cotidiano digital, assim como demais gêneros discursivos em movimento que emergem na contemporaneidade. Além disso, espera-se, ainda, contribuir para a profissionalidade docente, seja a partir da reflexão acerca da complexidade constitutiva dos textos multissemióticos, que demandam novas habilidades leitoras, seja a partir dos marcadores enunciativos, que apontam para a interação entre produtores e leitores, viabilizando ações leitoras efetivamente dialógicas e responsivas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Maneiras de compreender linguística aplicada. *Letras*, n. 2, p. 4-10, 1991. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11407>> Acesso em:

15 de fev. de 2021.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. 16 ed. Campinas: Papirus, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética de criação verbal*. 4. ed. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: M. Fontes, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 9 set. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2012.

CABRAL, A. L. T. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 241-259, 2013. Disponível em:< <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/64266>>. Acesso em 20 de ago. 2020.

CASTILHO, Ataliba; CASTILHO, Célia. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo. (org.) *Gramática do português falado*. Campinas: Ed. Unicamp/Fapesp, 2002.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*, v. 3, p. 137-152, 2005.

FERREIRA, Helena; ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos; DIAS, Jaciluz. Mecanismos enunciativos constitutivos da tessitura de textos multissemióticos: uma proposta de análise. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, v. 21, n. Especial, 2017.

FIORIN, José Luiz. Modalização: da língua ao discurso. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 44, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4204/3799>>. Acesso em

10 de ago. de 2020.

GUALBERTO, Clarice Lage. *Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual*, 2016. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2016.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, v.9, p. 2, p. 72–91, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986>>. Acesso em 2 ago. 2020.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 13. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KRESS, Gunther. VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge, [1996] 2006.

LEAL, A, PINTO, R. A modalização nos gêneros textuais icônico-verbais. *Estudos Linguísticos/ Linguistic Studies*, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, pp. 319-332. Disponível em: http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n3_fulltexts/3s%20audria%20leal%20et%20al.pdf. Acesso em: 11 dez. 2016.

LYONS, John. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MACHADO, Ida Lucia. Breves considerações sobre índices de modalização e práticas de leitura. *Caligrama: Revista de Estudos Românicos*, v. 6, p. 63-77, 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/343/292> Acesso em 08 de agosto de 2020.

NASCIMENTO, Erivaldo P. do. A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. In: *Revista Fórum Linguístico*. Florianópolis, v.7, n.1 (30-45), jan-jun, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. Texto e gramática. Contexto, 2006.

PIETROFORTE, A. V. Análise do texto visual: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A profissão docente representada por estagiários do curso de Letras. Entrepalavras. Fortaleza, v. 8, n. 3, out-dez. 2018. p. 40-62 Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39852/1/2018_art_pbribeirolgousada.pdf> Acesso em: 2 ago. 2020.

SANTOS, Zaira Bomfante. A representação e a interação verbal e visual: uma análise de capas e reportagens de revistas na perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional e da Gramática do

Design Visual. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras,

2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9KPMSW/1/25_mar_versao_final_tese_zaira_bomfante_dos_santos.pdf>. Acesso: 09 de ago. de 2020.

VILLARTA-NEDER, Marco A.; FERREIRA, Helena Maria. Processos de textualização em textos não verbais: formando professores na perspectiva dos multiletramentos. Calidoscópico, v. 17, n. 3, 2019. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.173.10/60747404>>. Acesso: 2 de jul. 2020.

VOLÓCHINOV, V. Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

XAVIER, Joelma Rezende. O Interacionismo Sociodiscursivo em produção de texto no processo seletivo de Vestibular. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2006.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. Bakhtiniana. São Paulo, p. 253-269, 2012.

Submissão: fevereiro de 2022.

Aceite: maio de 2022.

FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DA ORALIDADE: ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Elaine Cristina Forte-Ferreira
Rosângela Ívina Araújo dos Santos
Leiliane Aquino Noronha

Resumo: Nossa pesquisa objetiva analisar a prática de docentes do Ensino Médio no que toca ao ensino da modalidade oral da língua a partir das concepções de oralidade e de práticas orais adquiridas em formação inicial por esses profissionais. Para isso, corroboramos com os estudos de Marcuschi; Dionísio (2007), Ferreira (2014); Magalhães (2018), Miller (2013) e Zeichner (2008). Nossa pesquisa é de cunho exploratório (LAKATOS; MARCONI, 2003) e foi realizada a partir da aplicação de um questionário online com doze professores. Os resultados apontam para uma escassez na abordagem de elementos da oralidade e dos gêneros orais na formação inicial de professores, para uma compreensão superficial do conceito de oralidade e para práticas deficitárias na abordagem de peculiaridades de gêneros orais.

Palavras-chave: Ensino da oralidade. Gêneros orais. Práticas docentes. Formação inicial.

TEACHING TRAINING AND THE TEACHING OF ORALITY: BETWEEN CONCEPTIONS AND PRACTICES IN THE CLASSROOM

Abstract: The main goal of our research is analyzing the Ensino Médio teachers' practices regarding the oral modality of the language taking the conception of orality and oral practices they learned during their initial education as a point of departure. Our theoretical framework is based on Marcuschi; Dionísio (2007), Ferreira (2014); Magalhães (2018), Miller (2013) e Zeichner (2008). Our research is exploratory (LAKATOS; MARCONI, 2003) and to accomplish our objectives we applied an online survey to a group of 12 teachers. The results point to a lack of work on elements of orality and oral genres during the teachers' initial education, a surface-level understanding of the concept of orality and unsatisfactory practices on approaching the peculiarities of oral genres.

Keywords: Orality teaching. Oral Genres. Teacher's practices. Initial education

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A oralidade como objeto de ensino já vem sendo abordada nos documentos norteadores da educação desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) até os dias atuais com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), nesse sentido, a abordagem da oralidade deveria estar presente de maneira efetiva na formação inicial dos professores de Língua Portuguesa para que, como consequência, fosse refletida nas práticas de ensino da Educação Básica.

No entanto, essa não é uma realidade, visto que o saber docente para o ensino de língua, muitas vezes, ainda é restrito “a noções e regras gramaticais” (ANTUNES, 2003, p. 40). Ainda nos dias atuais, a oralidade é entendida apenas como meio de interação entre os sujeitos, relacionada somente à informalidade, e não como objeto ensinável que deve ser sistematizado. Diante dessa problemática, nos propomos a refletir, visto que posicionamentos como os mencionados provêm de lacunas como a que advém da “carência da abordagem sobre a oralidade em documentos oficiais, na formação docente, nas práticas interdisciplinares, na relação oralidade e contexto digital e nas práticas pedagógicas” (MAGALHÃES, 2018, p. 32-33). A partir dessas considerações, temos como objetivo analisar a prática docente no que toca ao ensino da modalidade oral da língua a partir das concepções de oralidade e das práticas orais realizadas durante a formação de professores do Ensino Médio.

Diante disso, inserimo-nos numa abordagem dialógica, à luz de Volóchinov (2018), para a concepção de língua e, a partir dela, dialogamos com a Linguística Textual (MARCUSCHI, 2008) e com o Interacionismo Sociodiscursivo (MAGALHÃES, 2018; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), para conceitos de oralidade e de gêneros orais, sempre olhando para a formação de professores.

Assim, a discussão aqui apresentada trata da oralidade e da importância desta se fazer presente no contexto educacional de forma sistematizada no processo teórico e metodológico da formação docente, assim como nas práticas realizadas em sala de aula. Tal questão justifica-se pelo fato de os gêneros orais e suas particularidades serem conteúdos de currículos, documentos norteadores e materiais didáticos que os tornam obrigatórios no contexto de ensino. Além disso, entendemos que essa sistematização é necessária e deve se fazer presente no âmbito educacional, pois o domínio da oralidade é exigido no contexto social como um todo, uma vez que faz parte das mais variadas situações de interação, sendo necessário os conhecimentos dos recursos que envolvem essas práticas, principalmente em situações orais formais e públicas.

É importante destacar, conforme mencionamos inicialmente, que, com a implementação da BNCC (BRASIL, 2018), temos mais um documento norteador de ensino reforçando a importância de realizar práticas no contexto escolar a partir do eixo da oralidade. Essa prática de ensino, na nossa concepção, pode ser efetivada por meio de gêneros, considerando as mais variadas situações de uso da língua e as condições de produção textual para trabalhar a construção de sentidos que pode ser conferida nas interações a partir dos recursos próprios da oralidade, das relações entre fala, escuta, escrita e leitura, além, é claro, da constituição multimodal e multissemiótica de textos orais.

A seguir, apresentaremos as questões teóricas que fundamentam nosso estudo; em seguida, faremos uma breve reflexão sobre a formação docente e a relação entre as implicações teóricas e práticas; na sequência, traçaremos o caminho metodológico da pesquisa; por fim, apresentaremos os resultados da pesquisa através das concepções e

das práticas docentes para o ensino da oralidade em sala de aula.

PARA COMPREENDER A ORALIDADE E OS GÊNEROS ORAIS NO ENSINO

A discussão sobre aspectos que envolvem a oralidade pode até parecer recente, mas não é. Todavia, segundo Araújo e Silva (2016), a preocupação e a ocupação mais significativa com essa modalidade, especialmente no âmbito educacional vem sendo debatida de forma mais enfática há aproximadamente uma década com a propagação de uma série de pesquisas produzidas sobre o assunto como as de Marcuschi; Dionísio (2007), Ferreira (2014), Bueno; Costa-Hubes (2015), Travaglia et al (2017), Magalhães (2018; 2020), Carvalho; Ferrarezi Júnior (2018), Forte-Ferreira e Botelho (2018), Nonato (2019), Leite (2020).

A ênfase voltada para esse debate demonstra um avanço na área, contudo, ainda deixa explícita uma lacuna e, também, a possibilidade de se constatar uma disparidade quando se trata de investigações sobre a modalidade escrita e a modalidade oral da língua. (FERRAZ; GONÇALVES, 2015).

Sobre essa discrepância entre oralidade e escrita, Magalhães (2018) reitera essa questão ao fazer um levantamento das produções brasileiras sobre o ensino da oralidade dentro de um recorte que recobre o início da década de 1980 até 2017, destacando, em um de seus resultados, que “a supremacia da escrita ainda impera na sociedade, reverberando em minimização de pesquisas e práticas docentes com a fala”. (MAGALHÃES, 2018, p. 31). Além disso, em se tratando da formação docente, que também é ponto de interesse das nossas discussões, Magalhães (2018, p. 31) reforça que, em relação à oralidade e à

formação de professores, a maioria dos trabalhos analisados, no levantamento feito, apresentam resultados que retratam “[...] falta de formação para o trabalho com os gêneros orais, bem como certas dificuldades em função de poucos recursos materiais para isso [...]”. Essas questões reiteram a necessidade de mais investigações na área que oportunizem reflexões acerca da relação entre formação docente e uso da oralidade por meio de gêneros orais, pois o ambiente de trabalho, seja ele escolar ou acadêmico, propicia o desenvolvimento de habilidades docentes para as mais diversas ações por meio da linguagem.

É diante desse cenário de avanço e também da necessidade profícua de prosseguir que nossa pesquisa está firmada na perspectiva de língua como interação segundo a concepção de Volóchinov (2018), uma vez que é através dos processos de interação verbal entre interlocutores que a língua se constitui. Sendo assim, as condições sociais são essenciais para a realização das práticas dialógicas realizadas em distintas esferas de atividade humana. Quanto aos gêneros, adotamos a concepção de Bezerra (2019), para quem os gêneros são textuais/discursivos. São discursivos pelo fato de os discursos serem entidades que atravessam todo texto e também são textuais por serem reconhecidos por meio de algum tipo de matéria, que é o texto. No que concerne à oralidade, seguimos as reflexões de Marcuschi (2007, p. 40), que a considera como “uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso”, pois entendemos a oralidade como prática social e interativa da língua que pode e deve ser ensinada, para que seja desenvolvida com êxito.

Embora ainda hoje tenhamos dificuldade em encontrar práticas de ensino da oralidade em grande parte das salas de aulas, é possível flagrar, conforme destacamos, a preocupação com o ensino da oralidade nos documentos norteadores

desde os PCN (BRASIL, 1998) e até os dias de hoje com o novo documento que norteia o ensino no país, a BNCC (BRASIL, 2018). Contudo, mesmo diante das recomendações oficiais, as lacunas que encontramos na prática cotidiana e até mesmo nos livros didáticos, conforme aponta Noronha (2018), ainda são latentes, por isso, seguimos dando atenção ao ensino da oralidade, pois, assim como os letramentos, a oralidade é uma prática social e deve ser ensinada na escola.

Considerando a importância do ensino da oralidade, Ferreira (2014, p. 36-37) afirma que a oralidade pode e deve ser ensinada de uma maneira sistemática na escola de modo que possa abranger não só o contexto informal, mas principalmente o formal, pois é nele que provavelmente os alunos terão de produzir gêneros formais e públicos e, com isso, terão a possibilidade de pôr em prática os diversificados usos da língua.

Como pontua Ferreira (2014), o ensino sistematizado da oralidade na escola pode ser um grande diferencial na vida dos discentes, pois estes estarão, em algum ou em vários momentos da vida, suscetíveis às situações reais de uso da língua oral, por meio de gêneros orais formais e públicos, como entrevistas e comunicações orais, por exemplo. Essas situações, portanto, vão requerer preparo e conhecimento acerca da língua e de seus diversos usos, da oralidade e de seus elementos, bem como do gênero que deverá ser produzido.

Sobre o ensino da oralidade, Dolz e Schneuwly (2004) consideram a escola como um autêntico espaço de comunicação e por isso um lugar de recepção e produção de textos. Sobre o ensino e a aprendizagem dos gêneros na escola, os autores defendem que, ao ser introduzido no contexto educacional, o gênero torna-se algo “para aprender”, embora esse algo não deixe de ser “para comunicar”. Para o professor, conforme Dolz e Schneuwly (2004), cabe a missão de submeter os alunos à produção de gêneros sob as formas mais

próximas da realidade possíveis, para que eles desenvolvam o domínio sobre aquelas situações comunicativas e, ao mesmo tempo, tenham ciência dos objetivos daquela prática de ensino. Os referidos autores também defendem que a oralidade deve ser ensinada na escola, pois a legitimidade do ensino do oral ainda parece, segundo eles, não estar completamente assegurada.

Marcuschi (2008, p. 55), por sua vez, afirma que “[...] a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto de compreensão, produção e análise textual [...]”. Desse modo, é necessário que a atividade docente proporcione aos alunos o ensino da oralidade com base no contexto situacional e, para isso, deve haver o exercício de escuta e produção desses textos para que, com base nas próprias produções, os docentes junto com os alunos possam identificar os problemas e caminhar em busca de suas soluções.

Considerando, assim, o contexto da sala de aula, acreditamos na eficácia da sistematização do ensino da oralidade, pois, como bem pontuam Ferreira-Junior; Forte-Ferreira (2020, p. 10), é preciso saber fazer uso da língua “[...] nas diferentes situações que exigem a prática da oralidade, como por exemplo, a participação em um debate público ou qualquer outra manifestação oral que exija certa formalidade do usuário da língua [...]”. Se faz necessária uma abordagem da oralidade a partir de seus elementos próprios, com base na realização de gêneros orais diversos, e não apenas comparando a fala com a escrita, mas enfatizando, sobretudo, os usos da modalidade oral e dos gêneros que circulam em diferentes esferas de comunicação social.

As pesquisadoras e os pesquisadores da área, ao longo de seus estudos sobre a oralidade, apresentaram categorias para os elementos próprios do texto oral, a partir da distinção dos elementos de ordem linguística, paralinguística e cinésica. Dessa

forma, à luz dos seus postulados, elaboramos um quadro para explicar as categorias e elementos da oralidade que podem ser trabalhados em sala:

Quadro 1: Elementos da oralidade

LINGUÍSTICOS partir da própria língua.	Realizações a Turno conversacional – Tópico discursivo – Marcadores discursivos (FERREIRA, 2014) Repetição – Correção – Paráfrase (MARCUSCHI, 2002)
PARALINGUÍSTICOS verbais que são emitidos pelo aparelho fonador, mas não fazem parte da língua” (SANTOS, 2002, p. 02).	“Elementos não Prosódia Hesitação (MARCUSCHI, 2002) Elocução, pausas, risos, respiração (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004).
CINÉSICOS que acompanham ou substituem a linguagem oral (ARRUDA, 2001).	Movimentos do corpo Olhar – Gestos - Expressão facial e corporal – Postura – Proxêmica.

Fonte: Elaboração própria.

É inegável a importância de conhecer os elementos que constituem a modalidade oral da língua, tendo em vista que esses atuam em conjunto para a construção de sentido do texto oral e, por isso, se faz necessário um uso de maneira consciente durante as nossas produções.

Como já expomos em Ferreira (2014), no que diz respeito ao ensino da oralidade por meio de gêneros e dos elementos da oralidade que são dominantes em determinados gêneros textuais/

discursivos, “[...] defendemos que é necessário e possível pensar em uma etapa de planejamento da modalidade oral da língua em determinadas situações comunicativas, como as situações em que são requeridas as produções de gêneros orais formais e públicos [...]”. A autora destaca ainda que “o fato de os textos orais serem produzidos em tempo real e que seu planejamento co-ocorra com a sua construção não significa dizer que ele não possa passar por etapas de planejamento e por reflexão de como ele deverá ser constituído”. (FERREIRA, 2014, p. 210-212)

Com isso, defendemos, conforme Ferreira (2014), que as atividades com os gêneros orais necessitam de uma sistematização, de modo que os elementos da oralidade sejam contemplados a partir dos gêneros orais, considerando suas especificidades por meio de atividades de escuta, de fala, com produção e análise condizentes com a modalidade oral. Quando nos utilizamos de gêneros diversos para falar sobre os elementos da oralidade, entendemos a importância de apresentar a variedade de possibilidades que temos para se ensinar a oralidade em sala de aula, atentando para os diversos gêneros que circulam socialmente. Dada a discussão sobre as concepções teóricas que norteiam o presente estudo, passamos agora para uma breve contextualização sobre a formação docente e sua relação com o ensino da oralidade.

FORMAÇÃO DOCENTE: REFLETINDO SOBRE TEORIA E PRÁTICA

A formação docente é um dos pilares para transformações de aspectos pedagógicos e adoção de questões teóricas que resultem em ações significativas no âmbito de ensino. Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2015) reforçam que é necessária

uma relação dialógica entre teoria e prática. Tal questão reitera que cada vez mais é fundamental esse caráter interacional e dialógico nos currículos, uma vez que a separação técnica desses eixos inviabiliza o exercício docente, questão esta que vem se intensificando cada vez mais com o passar do tempo, sendo praticamente um consenso para a organização das grades curriculares de diferentes cursos.

Esclarecemos que não consideramos a formação de professores como uma tarefa simples, pelo contrário, a entendemos como um processo bastante complexo, principalmente pela não valorização do(a) professor(a), os baixos salários, as condições de trabalho comprometidas, dentre outros aspectos que a nosso ver afetam diretamente o quadro atual da formação docente, especialmente quando se fala na condição do atual contexto brasileiro. Portanto, discutiremos aqui as abordagens – teórica e pedagógica – cientes de que estas perpassam por outras implicações distantes de terem uma solução que esteja ao alcance docente, mas que interferem diretamente na concretização de ações realizadas no contexto da sala de aula.

De acordo com Zeichner (2008), esse diálogo, entre aspectos teóricos e práticos, se organiza em uma ação necessária, que é a reflexão acerca da própria prática, ou seja, de um professor reflexivo que está sempre atento às suas ações enquanto docente. Para Zeichner (2008, p. 539), refletir sobre a própria prática significa “[...] à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares”. Logo, a formação de professores volta-se para fazer com que esse processo seja capaz de formar criticamente e que essa formação continue sendo sempre aprimorada no decorrer da prática. Pensando nessa formação como um processo mais amplo e nas consequência das pressões políticas neoliberais e neoconservadoras, Zeichner (2008, p. 547) afirma ainda que

Em função da atual situação política e econômica na maior parte do mundo, facilmente a reflexão docente tornar-se-á uma ferramenta para se controlar mais tacitamente os professores. A verdadeira mudança seria trabalhar contra essa situação de modo a fazer que nosso trabalho na formação de professores contribua para mitigar essas tendências destrutivas e ligar o que fazemos nas nossas salas de aula dos cursos de formação de professores com as lutas dos educadores e demais cidadãos, em todos os lugares, para nos levar mais próximos de um mundo onde os filhos de todos tenham acesso aos meios e às condições que os ajudem a conduzir uma vida produtiva e recompensadora. Acredito que se não fizermos do nosso trabalho parte dessa luta mais ampla, a formação docente reflexiva não valerá a pena.

Observemos que, em 2008, o profissional docente, conforme destacamos através de Zeichner (2008), já sinalizava para a necessidade de pensar acerca da falta de reflexão não apenas quanto à prática na formação docente, mas também na formação continuada em um período tendencioso para uma política e uma economia de desvalorização da formação e do trabalho docente, em um panorama que só vem se agravando no nosso país. A situação pandêmica, que vivenciamos durante a escrita deste trabalho, evidencia cada vez mais a gravidade do que nós, professoras e professores, enfrentamos com o ensino remoto, para o qual não estávamos preparados, mas tivemos que nos adaptar em tempo recorde, mesmo passando por muitas adversidades não só em termos de adaptações teóricas e das reflexões metodológicas e práticas, mas sobretudo por questões emocionais, que envolvem luto, desrespeito, medos e ataques sociais. É importante destacar que trabalhamos incessantemente para cumprir todos os prazos de um ensino de qualidade, que infelizmente, nesse período, não foi para todos, porque as possibilidades

no nosso Brasil, principalmente nessa conjuntura atual, são para poucos, e isso afeta todos nós que batalhamos por uma educação de qualidade para as crianças, os/as jovens e os/as adultos(as) da nossa nação.

Para além dessa complexa situação que enfrentamos dia após dia, precisamos destacar também que, no Brasil, a busca por formações baseadas no olhar crítico-reflexivo-ético tem sido ainda mais necessária, visto que vivenciamos uma conjuntura política de desmonte da ciência e da tecnologia, redução de financiamento para estudos associados ainda a ataques voltados para professores(as) e o sistema educacional como um todo, principalmente durante esse cenário da pandemia mencionado, que tem revelado contornos ainda mais agudos onde as licenciaturas, ou melhor, a educação vem sendo veemente o alvo.

Não podemos deixar de ressaltar que também corroboramos com Silva e Rafael (2020), quando destacam que o domínio teórico deve ser aliado aos processos de ensino e aprendizagem, pois, sem um aparato da teoria sobre os objetos de ensino, a ação docente passa a apoiar-se em generalidades, visto que a ausência dos elementos da sistematização da prática científica compromete a execução das atividades realizadas no âmbito educacional. Logo, esse descuido é prejudicial.

Pereira (1999, p. 114), ao discutir sobre essa questão, afirma que

Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar [...] Assim, com apoio no embasamento teórico dessa discussão, entendemos que é necessário romper fronteiras quando se trata da relação entre o polo da teoria e o polo da prática. Com isso, é urgente essa busca, no século XXI, em formar um professor crítico-reflexivo e ético. (MILLER, 2013). No âmbito das licenciaturas, de acordo com Gatti (2010, p. 1359), é válido destacar que “as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a Educação Básica: Educação Infantil (creche e pré-escola); Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Profissionalizante; Educação de Jovens e Adultos;

Educação Especial”. A partir dessa discussão, queremos salientar que a busca por uma formação crítica-reflexiva-ética vem ocupando espaço significativo nas discussões acerca da organização do espaço formador.

Gatti (2010) chamou atenção para o fato de que a institucionalização e os currículos das licenciaturas já vinham sendo contestados, e isso não era uma novidade para a época. Tal fato nos parece ter se intensificado com a crescente transformação social e os inúmeros novos meios de produzir conhecimento. Retomando as colocações de Gatti (2010, p. 1359), são muitos os fatores responsáveis pelas inquietações quanto à sistemática de organização do cenário educacional, incluindo a parte estrutural, pedagógica, institucional, dentre outras, a autora destaca ainda que

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. [grifos nossos]

Como pode ser observado no destaque feito na citação acima, a formação docente é um dos fatores que gera preocupação quando se trata do sistema educacional. Dentro dessa conjuntura de fatores, atrelamos, a partir de agora, a formação docente com colocações já postas nesta discussão que dizem respeito a uma abordagem da oralidade como objeto de ensino.

Segundo Araújo, Rafael e Amorim (2016), a formação docente vem sendo preocupação de muitos(as) pesquisadores(as). As questões teóricas, metodológicas, as práticas realizadas em sala de

aula, os projetos produzidos, dentre outros vêm, desde as últimas décadas do século XX, inquietando os diferentes níveis de ensino que demonstram não mais apenas um interesse pela modalidade escrita. Em meio a esses pontos que têm provocado reflexões, destaca-se “o estudo da oralidade”. (ARAÚJO; RAFAEL; AMORIM, 2016, p. 49)

Por muito tempo professores(as) estiveram praticamente sem aporte que auxiliasse nas ações desenvolvidas na sala de aula. Hoje em dia, já se observa um crescimento na produção e na investigação de materiais que tratem da temática e, conseqüentemente, com o intento de auxiliar o(a) professor(a) em sala de aula, embora isso ainda seja carente quando se trata da formação docente e do ensino da oralidade (SCHNEIDER, 2019).

A ausência de aporte que apoiasse as práticas realizadas quanto ao ensino da oralidade está ligada diretamente com o lento avanço dos estudos acerca das questões que envolvem essa prática social e interativa. Como mencionado, é essencial a relação entre teoria e prática, uma vez que as “receitas prontas” para realização do trabalho em sala de aula são falhas em espaços destinados para o ensino e aprendizagem de línguas, ou seja, em espaços para reflexão (MILLER, 2013). Em outras palavras, a atividade pautada na técnica, nos limites impostos pelos currículos escolares é ponto de conflito quando se fala em formação de professores de maneira geral e, também, em específico, quando se trata dessa formação e do ensino da oralidade.

Ainda sobre oralidade e formação de professores, Nonato (2019), ao discutir a questão, destacando a temática enquanto componente curricular da disciplina de Língua Portuguesa e considerando a formação do professor(a) de Português, apresenta que os desafios do ensino da modalidade oral não se reduz à seleção dos conteúdos e à produção e/ou escolha dos instrumentos didáticos, mas volta-se principalmente para a “[...] finalidade do ensino dos gêneros orais

em nossa escola pública: em favor de qual formação da criança e do jovem brasileiros [...]” (NONATO, 2019, p. 65). Portanto, é essencial que se oportunize aos professores(as) uma formação para a leitura, a oralidade e a escrita. (OLIVEIRA, 2019). Mais uma vez, a integração entre teoria e prática, essencial na formação docente, é exemplificada no que foi mencionado anteriormente.

É inegável a relevância das reflexões voltadas para formação de professores de línguas, sendo fundamental pensar sobre a temática a partir de paradigmas “crítico-reflexivos”, visando “práticas de formação para questões emergentes na socioconstrução discursiva de identidades pessoais e profissionais, de afeto, de agentividade, de transformação social e de ética.” (MILLER, 2013, p. 121). Portanto, “[...] precisamos investigar mais os espaços e os processos de formação do aluno-pesquisador em geral e, mais especificamente, do licenciando pesquisador [...]” (MILLER, 2013, p. 115), inclusive, incluindo aspectos que se voltem para o trabalho com a oralidade, seus elementos e com os gêneros orais em sala de aula. Considerando as questões discutidas e o propósito deste trabalho, a seguir, apresentaremos os aspectos metodológicos que organizaram e viabilizaram a execução da pesquisa em questão.

O PERCURSO METODOLÓGICO

Metodologicamente, no que se refere ao objetivo definido para este trabalho, consideramos que é um estudo de cunho exploratório, conforme definido por Lakatos e Marconi (2003), isso porque esse tipo de pesquisa se configura por meio da formulação de indagações para atender objetivos de pesquisas diversas, no caso do nosso estudo, servirá como forma de nos familiarizar com um fato, de maneira que nos auxiliará nas reflexões para o desenvolvimento de ações futuras em virtude do ensino da oralidade.

Já em relação à fase de análise e interpretação dos dados, entendemos que esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois esse modelo, conforme define Minayo (2001), trabalha com os significados, as relações da vida social, de modo que os dados são pouco passíveis de serem quantificados. Logo, como trabalhamos com uma temática que trata do comportamento social e não é do nosso interesse operar pela perspectiva daquilo que pode ser posto apenas enquanto quantidade, classificamos como qualitativa, justificando a escolha com base nas questões já mencionadas.

No que diz respeito ao universo do nosso estudo, a pesquisa foi realizada com docentes de Língua Portuguesa que estão atuando nas salas de aula do Ensino Médio da Educação Básica do Semiárido Nordeste. Escolhemos trabalhar com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, pois entendemos que, no nível final do ciclo da Educação Básica, a abordagem dos conteúdos no âmbito do ensino de língua materna, conforme prescrição da BNCC (BRASIL, 2018), é direcionada para a continuidade do que o aluno já aprendeu durante o Ensino Fundamental.

A escolha da região justifica-se por entendermos que a partir da análise que faremos com base em nossos dados, a possibilidade de pensar e propor possíveis intervenções para a área em que a nossa pesquisa foi desenvolvida seja maior. Além disso, nós também consideramos importante ressaltar o papel da universidade nessa localidade da qual fazemos parte.

Para tanto, os participantes da pesquisa foram contactados através do envio de e-mail, de publicação em sites de redes sociais, assim como através dos docentes pesquisadores/orientadores que atuam em instituições de ensino superior, situados na região do semiárido nordestino, e que têm contato direto com os professores da Educação Básica (alunos, supervisores de estágio,

participantes de programas de iniciação à docência – PIBID e Residência Pedagógica etc.).

Desse modo, nossa pesquisa contou com a participação de doze professores de Língua Portuguesa que estão atuando no Ensino Médio em escolas públicas que estão localizadas em diferentes cidades no seminário nordestino, conforme mencionado. Assim, podemos apresentar o perfil dos participantes de acordo com as informações presentes na tabela a seguir.

Tabela 1 - Perfil dos participantes

Fonte: Elaboração própria.

Para a realização de nosso trabalho utilizamos como instrumento da coleta de dados o questionário online aplicado através do Google Forms. Nosso corpus foi constituído das respostas advindas das questões elaboradas. Construimos nosso questionário considerando três grupos temáticos para as perguntas, além das perguntas destinadas a traçar o perfil do participante, sendo elas: “formação docente e concepção de oralidade” – “práticas de ensino” – “elementos da oralidade ensinados”. Cada grupo de perguntas contém questões abertas, fechadas, mistas, múltipla escolha e escala.

Após a coleta dos nossos dados, realizamos uma leitura de modo que pudéssemos classificar e organizar as respostas para dar seguimento a nossa análise a partir das lentes teóricas e metodológicas que corroboram com o ensino da oralidade, de forma que pudemos identificar aspectos relacionadas à formação docente, às concepções de oralidade que os professores adotam e suas práticas de ensino da língua oral.

É necessário pontuar também que nossa pesquisa necessitou da participação de seres humanos, por esse motivo ela foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, por meio da Plataforma Brasil, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob o nº 34027520.3.0000.5294 e aprovada pelo parecer nº 4.253.872, em 02 de setembro de 2020. Como parte dos procedimentos de seguridade da pesquisa, cada participante assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e esteve ciente de todos os seus direitos, deveres, riscos e benefícios que são do interesse daqueles que se comprometerem a participar do nosso estudo.

Finalizado a descrição dos passos metodológicos de nossa pesquisa, trataremos, a seguir, das questões oriundas de todo o percurso traçado aqui, em outras palavras, a seção adiante apresentará o material de análise e toda a discussão dos dados.

DA ANÁLISE DE DADOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES PARA O ENSINO DA ORALIDADE

Como buscamos abordar em nossa pesquisa as concepções que os professores possuem acerca da oralidade e dos gêneros orais, fizemos o seguinte questionamento: Você faz distinção entre os conceitos de oralidade e gêneros orais? Conforme as respostas, tivemos o percentual de 8 respostas para a opção “Sim” (67%) e 4 respostas para a opção “Não” (33%). Para a ocorrência de respostas positivas, pedimos que os sujeitos apresentassem a distinção entre os conceitos, a saber:

Quadro 2 - Distinção entre oralidade e gêneros orais

Professores	Respostas
P1	Oralidade: modalidade de comunicação linguística. Gêneros orais: textos em que a oralidade aparece e acontece. Exemplo: Aula.
P2	Não estudei esses assuntos, mas acho que gênero são mais específicos como diálogo e outros.
P3	Não respondeu.
P4	Não respondeu.
P5	A oralidade não apenas representa os gêneros orais, ela traz mais espontaneidade, sendo praticada diariamente, sem a necessidade de muita organização.
P6	A oralidade seria a expressão verbal oral de modo genérico, a atividade de comunicação pela voz e os gêneros orais são formas de textos e discursos que têm formatos, regras internas e funcionalidades sociais específicas dentro da situação comunicativa
P7	Não respondeu.
P8	Os gêneros orais estão correlacionados a formas relativamente estáveis de enunciados.
P9	Não respondeu.
P10	Oralidade é a competência de usar a língua na forma falada distinguindo suas variedades e sabendo adequada ao contexto de uso e os gêneros orais são tipos de textos especificamente produzidos para ou na oralidade.
P11	A oralidade pertence ao campo da utilização oral da língua nas diversas situações cotidianas, considerando as peculiaridades dos contextos de realização. Os gêneros orais, não muito distante disso, são instrumentos que permitem o aprimoramento da oralidade à medida que possibilitam a reflexão acerca das diversas situações de comunicação.
P12	Sim, eu acho que os conceitos de oralidade são termos relacionados à oralidade, já

os gêneros orais são como a modalidade oral se materializa nas diversas práticas sociais.

Fonte: Elaboração própria no ano de 2021.

Ao observarmos as respostas apresentadas e a redação delas, é possível perceber que os docentes P1, P6, P8, P10, P11 e P12, de certo modo, não apresentam a definição de oralidade da que se trabalha na formação acadêmica, o que reforça o que já foi demonstrado anteriormente, ou seja, que a temática sobre oralidade foi trabalhada de forma generalista. Ao serem indagados sobre o que são gêneros orais, eles não desenvolvem reflexão acerca de gêneros e o que isso pode refletir na prática desses docentes no que diz respeito ao ensino da oralidade por meio de gêneros. Nesse sentido, considerando o que compreendemos por gênero, ou seja, os gêneros, na nossa concepção, são textuais/discursivos porque os discursos são entidades que atravessam todo texto e todo gênero é textual porque eles são reconhecidos por meio de algum tipo de matéria, que é o texto, ou seja, ele é operacional. (BEZERRA, 2019). As respostas demonstram que o que eles possuem, provavelmente, toca muito mais o lugar de conhecimento deles sobre o que são gêneros do que o que é a oralidade em si.

Na resposta de P5, por exemplo, temos o pressuposto de que a oralidade está ligada à espontaneidade e, por ser praticada diariamente, não exige organização do falante. Essa conceituação é fruto da crença equivocada de que a fala é o lugar da informalidade, do não planejamento e, por consequência, se opõe aos usos da língua no campo da formalidade, ou seja, a prática da escrita.

É importante compreender que as modalidades da língua se organizam num continuum, de modo que algumas interações estão mais próximas da informalidade e outras da formalidade, ao mesmo tempo em que

essas podem transitar em ambos os campos (MARCUSCHI, 2007). A oralidade, portanto, não deve ser tomada como uma modalidade que pressupõe comportamentos e níveis de usos da língua específicos, mas sim, que esses usos são adequados a partir das situações comunicacionais e dos objetivos de cada esfera discursiva.

Reiteramos a necessidade de que, na formação docente, as abordagens sobre a oralidade e os gêneros orais sejam ampliadas. Essa expansão oportuniza a aprendizagem sobre os elementos constituintes do texto oral e proporciona um norte para a produção dos gêneros orais nas diversas situações comunicativas sociais em que possamos estar inseridos, não apenas nas esferas escolar e acadêmica. De igual modo, possibilita também a compreensão da relação entre a fala e escrita, para que não seja recorrente a propagação de ideias que reforçam o caráter dicotômico e polarizado entre as duas modalidades da língua.

Dando continuidade ao nosso exercício de análise, perguntamos aos professores se houve algo lacunar na sua formação sobre esse conteúdo que hoje trabalham com seus alunos. Obtivemos 7 (58%) respostas para “Sim” e 5 (42%) para “Não”. Com o intuito de verificar se as práticas desenvolvidas pelos docentes hoje em dia contemplam aspectos que não foram vistos em sua formação inicial, perguntamos quais atividades com a oralidade e com os gêneros orais são realizadas:

Quadro 3 - Atividades com oralidade/gêneros orais que são realizadas

Professores	Respostas
P1	Não respondeu.
P2	Leitura dramatizada, debate
P3	Não respondeu.
P4	Não era trabalhado quando eu era aluno, e isso gerou muitas barreiras, como: posicionamento e timidez.
P5	Não respondeu.

P6 “A abordagem é ainda desprezada na academia e quando acontece é como algum tipo de exemplo para um conceito apresentado. Considero importante trabalhar diferentes situações comunicativas na perspectiva da sociolinguística, pois o aluno saberá modalizar a expressão verbal. Os seminários e gêneros como notícia e memória são atividades que têm também uma abordagem da oralidade. Tenho um projeto chamado “garimpendo memórias”, no qual os alunos entrevistam pessoas e pedem para que elas contem suas histórias de vida. A narrativa é escrita e preserva a manifestação oral em primeira pessoa, além de manter as marcas da oralidade destas.

P7 O paradidático também é trabalhado como peça teatral e contribui para o aperfeiçoamento da oralidade dos alunos.”

P8 Rodas de conversas

P9 Não respondeu.

P10 Não respondeu.

P11 Seminários, debates, mesas redondas, discursos, simulação de entrevistas, apresentações teatrais, sarais poéticos, apresentação de programa de televisão de rádio etc.

P12 Seminários, criação de vlogs literários, criação de podcast, desenvolvimento de júri simulado, debate...

Fonte: Elaboração própria no ano de 2021.

No que se refere aos gêneros orais que utilizamos de maneira constante nas diversas situações do cotidiano, podemos dizer que os alunos já os desempenham e, desse modo, não requer um trabalho por parte da escola, como a conversação espontânea, por exemplo. Por outro lado, os gêneros que merecem um olhar didático para ser abordado em sala de aula são aqueles que se realizam nas esferas formais e públicas como: entrevista, exposição oral, debate, seminário entre

outros, conforme Dolz e Schneuwly (2004). Assim, criar espaços para desenvolver esses gêneros diversos faz parte do itinerário dos professores da língua.

Dessa forma, ao perguntamos se os docentes trabalham com a oralidade e os gêneros orais de um modo diferente daquilo que lhes foi apresentado em sua forma inicial, se faz necessário uma prática de ensino reflexiva e que busque atender às necessidades da realidade de sua sala de aula a partir de fundamentos teóricos e metodológicos condizentes e adequados para o trabalho com a língua oral.

Conforme as respostas apresentadas, temos apontamentos para diversos gêneros formais e públicos de predominância oral. Conforme Schneuwly e Dolz (2004), o trabalho docente a partir dessa variedade de gêneros resulta na ampliação das capacidades orais dos alunos, visto que as diferentes atividades em torno dos gêneros orais contemplam características composicionais, sociodiscursivas e linguísticas diversificadas.

Em um cenário em que as habilidades inerentes ao eixo da oralidade não são trabalhadas de forma adequada, diversos entraves são instaurados nos aprendizes, de modo que, ao se encontrarem em uma situação comunicativa em que essas habilidades lhes são exigidas, é possível que seu desempenho não seja satisfatório. Sujeito P4, por exemplo, utiliza o espaço de sua resposta para sinalizar as dificuldades (timidez e o posicionamento) geradas pela ausência de um trabalho efetivo com a oralidade quando era aluno. Entendemos esse “posicionamento”, apontado pelo professor, como o ato de se posicionar frente às situações comunicativas das quais participamos em sociedade, que, na sua opinião, não foi algo trabalhado durante a sua formação escolar.

Timidez, nervosismo, ansiedade e outros fatores compreendidos como prejudiciais ao desempenho da oralidade são observações

recorrentes quando se trata da produção de um texto oral formal e público. O medo de falar em público tem muita relação com a crença que se conserva até os dias atuais de que apenas algumas pessoas possuem o dom do “bem falar” e quem não é agraciado naturalmente com tamanha desenvoltura certamente não pode vir a se desenvolver de maneira competente a ponto de dominar habilidades linguísticas e discursivas para falar em público.

Não é possível, e nem é nosso objetivo, mapear todos os pontos que contribuem para o cultivo do medo de falar em público, mas, no que diz respeito à seara do ensino da oralidade especificamente, podemos afirmar que esses entraves podem ser amenizados a partir do desenvolvimento de atividades que contemplem, dentro das possibilidades de cada realidade, gêneros orais diversos, de modo que os elementos próprios da oralidade e as habilidades linguísticas dos alunos, voltadas para esse eixo, podem ser desenvolvidas, e o resultado será um melhor desempenho dos alunos no que diz respeito à produção oral.

Ao elaborar sua resposta, o participante P6 enfatiza sua predileção por atividades que partem da perspectiva da sociolinguística, visto que a compreensão das variações vai direcionar o aluno para modalizar a forma de falar. Essa percepção é empregada em um projeto que desenvolve junto aos alunos, cujo intuito é coletar narrativas de memórias de diversas pessoas e, no ato da transcrição do material coletado, preservar os traços da oralidade para que a variação linguística não se perca.

Corroboramos com Ferrarezi Jr (2014) ao afirmar que as atividades que contemplem as habilidades de falar, ler, escrever e ouvir devem estar presentes no cotidiano da sala de aula e devem estar correlacionadas, ou seja, não devem ser trabalhadas separadamente. Pontuamos isso com relação ao projeto descrito por P6, pois nos parece

ser uma proposição em que os alunos trabalham o ouvir, o ler e o escrever a partir da fala de terceiros, considerando a individualidade de cada história coletada. Acreditamos que estamos diante de um projeto muito interessante para trabalhar, além da oralidade, os letramentos.

Mesmo não se tratando de uma atividade específica com os gêneros orais como as que estamos apontando ao longo do texto, acreditamos que essa seja também uma forma de compreender e contemplar as múltiplas possibilidades de trabalho com a modalidade oral da língua.

Considerando, portanto, as possíveis estratégias utilizadas pelos professores para o trabalho com a oralidade mediante os apontamentos feitos nas questões anteriores, perguntamos sobre o grau de concordância dos sujeitos com relação à seguinte afirmativa: “O planejamento é parte fundamental para a produção de um texto oral”. As respostas foram as seguintes: concordo totalmente (7 – 59%); concordo parcialmente (4 – 33%); não tenho posição sobre isso (1 – 8%). Em seguida, pedimos que os professores justificassem suas respostas, vejamos:

Quadro 4 - Justificativas sobre o planejamento para o texto oral

Professores	Respostas
P1	Às vezes, um bom debate, por exemplo, pode ocorrer de forma improvisada, de surpresa.
P2	Tem que ser planejado para ter sucesso
P3	Com um bom embasamento teórico, é possível tecer opiniões e comentários mais relevante a respeito de determinado assunto.
P4	Planejamento é importante, mas há fatores distintos, como: o engajamento da turma.
P5	Depende da modalidade do texto oral. Planejamento se faz necessário em tudo.

- P6 O trabalho com a oralidade também é espontâneo e não planejado.
- P7 O planejamento das ideias é essencial.
- P8 O planejamento deve ser relevante.
- P9 O planejamento é primordial para qualquer modalidade da língua seja ela escrita ou oral. Pois, ele irá auxiliar no bom desenvolvimento dessas práticas.
- P10 Mesmo sendo um texto oral é preciso haver uma sequência lógica e essa sequência deve ser previamente delimitada, planejada pelo aluno de acordo com o conteúdo ou tema daquilo que vai ser usado no seu texto oral.
- P11 Como todas as atividades pedagógicas, as atividades com oralidade também têm que ser planejadas.
- P12 Sim, muitas vezes, os alunos pensam que a oralidade não requer planejamento, que é improvisada.

Fonte: Elaboração própria no ano de 2021.

Sobre a importância do planejamento para a elaboração do texto oral, os professores se posicionam de maneira positiva e concordam com essa afirmativa. Ainda assim, temos algumas justificativas que sinalizam para um movimento muito intuitivo no que diz respeito à elaboração de um texto oral, como na resposta do participante P1: “Às vezes, um bom debate, por exemplo, pode ocorrer de forma improvisada, de surpresa”. Essa afirmativa, mais uma vez, reforça o pensamento arraigado de que, pelo fato de sermos falantes nativos da Língua Portuguesa, somos capazes de elaborar um texto oral em qualquer situação sem a necessidade de um preparo prévio, afinal, todos os sujeitos sabem falar, e isso se distancia

da necessidade de um ensino formal, conforme ressalta Ferreira (2014).

Destacamos também as respostas dos P6 e P10, isso porque, respectivamente, temos apontamentos para ideias de que o trabalho com a oralidade pode ser desenvolvido apenas por meio da conversação e de outras interações informais e não planejadas. P6 diz que “O trabalho com a oralidade também é espontâneo e não planejado” e salientamos que esse posicionamento vai de encontro ao que defendemos, pois é essencial pensar em etapas de planejamento da oralidade principalmente em situações formais e públicas de produção de gêneros orais (FERREIRA, 2014). Em seguida, mesmo diante da construção de uma argumentação importante sobre o planejamento do texto oral, o início de fala de P10, quando faz a afirmação “mesmo sendo um texto oral”, revela, que, na sua opinião, a oralidade ocupa um lugar de menor prestígio.

As demais respostas se mostram favoráveis à afirmativa, e é interessante perceber que há um reconhecimento sobre o papel fundamental do planejamento para a realização de um texto oral. Ressaltamos, dessa maneira, que, quando falamos em planejar um texto oral, não estamos nos referindo a decorar informações e palavras para serem reproduzidas de maneira robotizada, mas estamos tratando sobre o caminho que percorremos antes do momento de falar, ou seja, essa etapa serve para fins de pesquisa, organização e estruturação das ideias em função do conteúdo que será abordado, da compreensão da situacionalidade para adequação da linguagem, da seleção de elementos linguísticos e discursivos e de como serão orquestrados na construção de sentido etc.

Sabemos, portanto, que, no momento da execução do texto oral, as ações planejadas podem ocorrer de modo diferente em decorrência de fatores diversos, mas a linha de raciocínio foi pensada, e o aluno expositor não estará sujeito à

fala no improviso de ideias de última hora. Um bom planejamento, além de servir para a execução do texto propriamente dito, também serve para nos preparar para lidar com situações em que possíveis imprevistos podem acontecer. Se a etapa de planejamento for operacionalizada com zelo, os alunos e os professores – mediante as realizações orais –, vão estar mais preparados e menos sujeitos a situações de insegurança relacionadas ao conteúdo e à realização de determinados gêneros orais quando solicitado. De acordo com Bilro; Costa-Maciel (2017, p. 294)

A escolha pelos gêneros públicos formais reside no fato desses eventos discursivos precederem de um controle mais consciente do comportamento linguístico, visto que são regidos por convenções pré-estabelecidas que regulam e definem seu sentido, o que exige uma antecipação e um planejamento pedagógico direcionado e sistemático.

No que diz respeito à abordagem dos gêneros orais, eles funcionam como o meio para o ensino da oralidade e de seus elementos, para isso é necessário um planejamento pedagógico para atender às especificidades da oralidade, e não apenas trabalhar numa perspectiva comparativa com a escrita.

Por fim, a sala de aula se configura como espaço em que os alunos terão contato com essas situações de comunicação, de modo a compreender como se dá a produção e a recepção dos gêneros orais. A partir dessas implicações pedagógicas, propiciadas durante o processo de ensino-aprendizagem, os sujeitos envolvidos nessas atividades terão condições de desenvolver suas habilidades linguísticas, discursivas e semióticas que serão proporcionadas pelo ensino da oralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões discutidas no presente trabalho não foram realizadas, de forma alguma, com o intuito de culpabilizar os professores, tampouco inferiorizar as práticas de ensino de nossos/nossas colegas, mas identificar as lacunas existentes em decorrência de um sistema em que a oralidade não é discutida e abordada de maneira igualitária nas questões intrínsecas ao ensino da Língua Portuguesa. Portanto, é necessário que as problematizações que realizamos em nossas pesquisas alcancem as diversas instâncias que regem o ensino, desde o nível local até o nacional. É necessário promover formação continuada, materiais didáticos e orientações pedagógicas basilares para que os professores tenham condições de desenvolver suas práticas para o ensino e o desenvolvimento da oralidade dos alunos em consonância com os estudos empreendidos nessa área.

No que diz respeito às ações individuais dos professores, temos plena consciência de que não é uma tarefa fácil garimpar acervos com materiais adequados, tendo em vista que a falta de acesso é uma realidade para muitos, além disso muitos professores estão submetidos a uma carga-horária exaustiva, o que torna a atividade de pesquisa e de elaboração de projetos inovadores inviável dentro da sua rotina de planejamento.

Dessa forma, ao realizarmos esse mapeamento das práticas docentes para o ensino da oralidade, acreditamos ter em mãos um passo importante para que, futuramente, possamos desenvolver propostas para amenizar as lacunas que identificamos a partir de nossos dados, seja por meio de oficinas para a formação continuada, seja para pensar em guias didáticos com encaminhamentos para a realização de atividades diversas para se trabalhar a oralidade como objeto de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: ANTUNES, I. Aula de Português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 39-105.
- ARAÚJO, D. L. de; RAFAEL, E. L.; AMORIM, K. V. Estudos Linguísticos e Oralidade: uma visão do objeto de estudo e de ensino em cursos de Letras da Paraíba. In: ARAÚJO, D. L. de; SILVA, W. M. (Orgs.). A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, p. 27-48, 2016.
- ARAÚJO, D. L. de; SILVA, W. M. Introdução: situando o contexto teórico-metodológico de ditatização escolar de gêneros orais. In: ARAÚJO, D. L. de; SILVA, W. M. (Orgs.). A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências em ensino. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016, p. 21-26.
- ARRUDA, M. B. de. A comunicação e o processo de negociação internacional. Dissertação -Mestrado – Pós-graduação da Escola de Administração de empresas de São Paulo/ Fundação Getúlio Vargas - EAESP/FVG, São Paulo, 2001.
- BEZERRA, B. G. Algumas teses sobre gênero na relação com texto e discurso. Anais do 1º ERELIP. Arco Verde, 2019, p. 300-311. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344714228_Algunas_teses_sobre_genero_texto_e_discurso. Acesso em: 30 de nov. de 2021.
- BILRO, F. K. S; COSTA-MACIEL, D. A. G. da . Didatização do gênero seminário: análise do relato da prática docente. Veredas - Revista de Estudos Linguísticos. v. 21, p. 287-306, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/28007>. Acesso em: 16 de nov. de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 22 de nov. de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, DF, 1998.
- BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. C. (Org.). Gêneros orais no ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JR. C. Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Fracófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et.al. Tradução e Organização: ROJO, R; GLAÍS, S. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.
- DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et.al. Tradução e Organização: ROJO, R; GLAÍS, S. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155.
- DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares - Das práticas de linguagem aos objetos de ensino In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et.al. Tradução e Organização: ROJO, R; GLAÍS, S. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 61 – 80
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B; HALLER, S. (em colaboração). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et.al. Tradução e Organização: ROJO, R; GLAÍS, S. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155.
- FERRAREZI Jr, C. As quatro habilidades básicas da comunicação em sala de aula. In: FERRAREZI Jr, C. (Org.). Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna. -1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 67-88.

- FERRAZ, M. R. R; GONÇALVES, A. V. Gêneros orais: práticas de ensino sem evidência. In: BUENO, L; COSTA-HUBES, T. da. Gêneros orais no ensino. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2015, p. 57-89.
- FERREIRA, E. C. F. A oralidade como objeto de ensino: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate. 2014. 226 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- FERREIRA-JUNIOR, E. G.; FORTE-FERREIRA, E. C. O espaço da oralidade na escola: uma análise da Base Nacional Comum Curricular. In: FORTE-FERREIRA, E. C; LIMA-NETO, V. de. (Orgs.). Oralidade e (Multi)Letramentos no ensino de línguas. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 11-27, 2020. Disponível em: https://ebooks.pedrojoaoeditores.files.wordpress.com/2020/02/forte-ferreira_-lima-netoebookcapa.pdf. Acesso em: 24 de nov. de 2021.
- FORTE-FERREIRA, E. C.; BOTELHO, F. O debate na escola: do planejamento para produção do gênero numa perspectiva interdisciplinar. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Mossoró, v. 4, n. 10, fevereiro/2018.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 de nov. de 2021.
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica 1. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- LEITE, M. Q. Oralidade e ensino [recurso eletrônico]. São Paulo: FFLCH/USP, 2020
- MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. Revista da Anpoll, v. 51, n. 2, p. 71-88, Florianópolis, jul./set. 2020.
- MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino de Língua Portuguesa no Brasil: uma leitura. In: MAGALHÃES, T. G; CRISTOVÃO, V. (Orgs.). Oralidade e ensino de Língua Portuguesa. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2018, p. 15-38.
- MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Letramentos como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 31-56.
- MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P et al. (Orgs.). Gêneros textuais & Ensino, Rio de Janeiro. Lucerna, 2002, p.19-36.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- MILLER, I. K.de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, Luiz Paulo de Moita. (Org). Linguística Aplicada na modernidade recente. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-121.
- NORONHA, L. A. A oralidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise sobre propostas de aplicabilidade. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Mossoró-RN, 2018.
- NONATO, S. Oralidade, ensino de Língua

Portuguesa e formação de professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 1, p. 49-68, 2019. <https://www.scielo.br/j/rbla/a/GNQBXXVbQj5rmyZSN5hyCyK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de nov. de 2021.

OLIVEIRA, L. C. de. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores: linguagem, pesquisa e imersão. In: MAGALHÃES, T. G; FERREIRA, C. S. (Orgs.). *Oralidade, Formação Docente e Ensino de Língua Portuguesa*. Araraquara: Letraria, p. 189-214, 2019. Disponível em: <https://www.letraria.net/oralidade-formacao-docente/>. Acesso em: 23 de nov. de 2021.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, p. 109-125, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxkxJ/?lang=pt>. Acesso em: 22 de nov. de 2021.

SANTOS, M. F. O. Contribuições dos aspectos não-verbais e verbais ao discurso de sala de aula. Repositório institucional – Universidade Federal do Ceará – UFC. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47220/1/2002_art_mfosantos.pdf, 2002. Acesso em: 16 de set. de 2021.

SILVA, W. M. RAFAEL, E. L. Articulação entre estudos sobre oralidade e formação docente em estágio de ensino de língua portuguesa. *Dossiê Linguística Aplicada. Leitura, Maceió*, n. 67, set/dez, p. 171-191, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/11149/7984>. Acesso em: 22 de nov. de 2021.

SCHNEIDER, L. J. Oralidade e ensino na formação de professores: resultados de um percurso formativo. In: MAGALHÃES, T. G; FERREIRA, C. S. (Org.). *Oralidade, Formação Docente e Ensino de Língua Portuguesa*. Araraquara: Letraria, p. 121-140, 2019. Disponível em: <https://www.letraria.net/oralidade-formacao-docente/>. Acesso em: 16 de nov. de 2021.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et.al. *Tradução e*

Organização: ROJO, R; GLAÍS, S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78.

TRAVAGLIA, L. C. Olhares & Trilhas. *Gêneros Orais: caracterização e ensino*. In: *Uberlândia vol. 19, n. 2, jul./dez.* p. 12-24, 2017.

VOLÓCHINOV. V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. – São Paulo: Hucitec, 2018.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvgjCzj336WkgYgS zq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de nov. de 2021.

Submissão: fevereiro de 2022.

Aceite: abril de 2022.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS POR MEIO DE GÊNEROS DE TEXTO

Didiê Ana Ceni Denardi¹

Jessyca Colombi Molter Holub Camargo²

Resumo: Este artigo objetiva oferecer uma breve discussão acerca do ensino de língua inglesa para crianças de educação infantil e ensino fundamental 1 na perspectiva de gêneros de texto. Tem como objetivos específicos: a) apresentar uma breve revisão de literatura sobre ensino de língua inglesa para crianças na contemporaneidade a partir de estudos de pesquisadores renomados da área de linguística aplicada; b) sugerir o trabalho com o procedimento metodológico sequência didática de gênero de texto como importante instrumento para a formação de professores de língua inglesa; e c) tecer breves comentários sobre duas sequências didáticas em torno dos gêneros história infantil e canções de ninar, como forma de ilustrar o trabalho com foco no letramento crítico e multimodalidade.

Palavras-Chave: Ensino de inglês para crianças. Gêneros de texto. Sequências didáticas. Formação de professores.

ENGLISH LANGUAGE TEACHING TO CHILDREN BY MEANS OF TEXT GENRES

Abstract: This paper aims to offer a review of literature about the English language teaching, to children's education and primary school in a genre based perspective. It has as specific objectives: a) to present a brief review of literature about the teaching of English to children in the present time in the light of some reknown researchers of the Applied Linguistics; b) to suggest the work with didactic sequences around of the text genre as important instrument to English language teacher education; and c) to make some brief comments about two didactic sequences around the genres stories for children and nursery rhymes, as a form of illustrating the work that focus on critical literacy and multimodality.

Keywords: English language teaching for children, Text genres. Didactic sequences, Teacher education.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a discussão sobre o ensino de inglês para crianças tem sido objeto de estudo nos últimos anos (PIRES, 2001; ROCHA, 2007; SUNTI, 2012), pelos benefícios cognitivos, culturais e econômicos

¹ Doutorado em Letras/Inglês (UFSC) e docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Campus Pato Branco. E-mail: didiedenardi@gmail.com

² Mestranda em Letras (UTFPR/Pato Branco). E-mail: jessycamolter@gmail.com>

que a aprendizagem de uma língua adicional pode agregar no desenvolvimento das crianças. A aprendizagem de inglês propicia a comunicação e interação no mundo todo. Nessa interação, o falante é capaz de agir no mundo e em si mesmo pela língua.

Considerando essa premissa, neste artigo objetivamos: a) apresentar uma breve revisão de literatura sobre ensino de língua inglesa para crianças na contemporaneidade a partir de estudos de pesquisadores renomados da área de linguística aplicada; b) sugerir o trabalho com o procedimento metodológico sequência didática de gênero de texto como importante instrumento para a formação de professores de língua inglesa; e c) tecer breves comentários sobre duas sequências didáticas em torno dos gêneros história infantil e canções de ninar, como forma de ilustrar o trabalho com foco no letramento crítico e multimodalidade.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Com o passar dos tempos, é possível perceber que o interesse e a busca pela aprendizagem de língua inglesa (LI) têm aumentado significativamente, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua inglesa para crianças (LIC). Dentre os motivos que levaram ao aumento desta procura, estão os avanços tecnológicos (FIGUEIREDO; MARZARI, 2012), bem como a preocupação dos pais com a qualificação profissional de seus filhos para atender o mercado de trabalho em futuro próximo (MEGALE, 2019).

Nesse sentido, a sociedade vem buscando melhores condições para acompanhar as rápidas mudanças e o progresso da atualidade. Em contrapartida, Sunti (2012) aponta que “se por um lado, temos o aumento da necessidade deste conhecimento e uso de outra língua para as novas

gerações, por outro lado, temos as crenças na facilidade de aprendizado na infância [...]” (p.1).

São muitas as crenças que permeiam o ensino de LIC, dentre elas a de que o aprendizado tende a ser mais fácil na infância. Esta crença está pautada em argumentos de natureza fisiológica ou cognitiva, como a hipótese do período crítico (HPC³). HPC (LENNENBERG, 1967) refere-se a um período pré-determinado, anterior à puberdade, no qual o aprendizado de uma língua seria mais propício. No entanto, apesar de existirem vários estudos sobre o assunto, ainda não há um consenso sobre essa questão.

Outras razões para a busca do ensino da LIC referem-se à influência de fatores sociais, culturais, subjetivos e individuais relativos a cada faixa etária. Dentre essas razões, destacamos: a) a criança tem maior disponibilidade de tempo para o estudo do que o adulto, conseqüentemente estará exposta ao novo idioma por mais tempo; b) o foco de atenção da criança é mais espontâneo e periférico que o do adulto (BROWN, 2001), o que pode levá-la a praticar a oralidade destemidamente, contribuindo para o desenvolvimento da pronúncia; c) a criança aprende espontaneamente por meio da ludicidade e de linguagem significativa (VYGOTSKY, 1978), enquanto o adulto busca o aprendizado de uma língua adicional com um objetivo em mente, seja para a empregabilidade (BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002) ou para outro fim.

Além das crenças e teorias que podem permear o ensino de LIC, existem aspectos que perpassam a formação dos professores para esse ensino. Destacamos aqui, a crença de que, em função de o aprendizado ser considerado mais simplificado na infância, o professor de LI não precisa ter proficiência na língua ou conhecimentos teórico-metodológicos de como ensinar a LI para as crianças. Contrariamente, corroboramos

3 A HPC foi desenvolvida, primeiramente em língua materna e posteriormente em língua estrangeira/adicional.

com o pensamento de Rocha (2007, p. 276) ao afirmar que “os resultados da aprendizagem de línguas por crianças depende substancialmente de diversos fatores, [...] como também proficiência, as habilidades e conhecimentos do professor em relação aos modos como a criança pensa e aprende as línguas”.

Acreditamos que o professor de LIC deve ter uma formação sólida, não apenas proficiência na língua que ensina, mas também de saberes outros. Em sentido mais amplo, as dimensões de conhecimento do professor de inglês, constituem-se de uma miríade de conhecimentos, dentre os quais: conhecimento sobre teorias de ensino e aprendizagem; habilidades de ensino e de comunicação, conhecimento linguístico e de conteúdos temático e escolar, conhecimento do contexto de ensino, habilidades de raciocínio pedagógico e poder de decisão (RICHARDS, 1998, DENARDI, 2009, 2021), conhecimento sobre ética profissional (PLACCO, 2006), conhecimento relacionado à dimensão intercultural (ROCHA, 2007; BRASIL, 2018).

Outro ponto importante a destacar na formação do professor de LIC refere-se à reflexão contínua sobre sua prática pedagógica, no sentido de ressignificá-la diante das mudanças do mundo contemporâneo. Defendemos o conceito de reflexão proposto por Dewey (1916), assim como Denardi (2009, 2021), que concebe a reflexão como uma experiência/ação reflexiva. Dewey diferencia o pensamento de uma “ação rotineira” e uma “ação reflexiva”. A ação rotineira refere-se a uma forma passiva de pensar e está relacionada a hábitos, tradições ou de vigilância autoritária, enquanto que a ação reflexiva, refere-se a uma forma ativa de pensar, na qual o indivíduo é guiado pela vontade e persistência em fazer algo, pela cuidadosa consideração de qualquer crença ou pelo conhecimento que sustente a experiência e suas consequências, e busca por justiça e verdade. Dessa

forma, a reflexão como experiência pressupõe planejamento, testagem de hipóteses sobre o que se quer fazer, realização e avaliação da(s) atividade(s) planejadas, ou seja, a reflexão como experiência caracteriza-se como pensamento em ação. Dessa forma, assim como Gimenez (1999, p. 139), sugerimos a realização de práticas reflexivas de “pesquisa-ação” e “pesquisa exploratória” na formação inicial, bem como na formação continuada de professores de inglês.

Com base nos estudos de Cameron (2001), Rocha (2007) ressalta que o sucesso do ensino-aprendizagem de línguas pelas crianças depende também do tipo e qualidade de interações que ocorrem no processo, bem como do tipo e complexidade de atividades que realizam. Nesse sentido, a afetividade, motivação e auto estima são aspectos que devem ser contemplados no ensino de LIC, bem como o papel da oralidade (Cameron, 2001, 2003) e da língua materna como elementos de mediação da aprendizagem de uma nova língua (VYGOTSKY, 1978). Por conceberem a língua em uso e não língua enquanto sistema de signos apenas, as autoras também defendem a realização de atividades de oralidade, leitura e escrita, ensino de vocabulário e gramática de forma integrada, bem como projetos que promovam a interculturalidade e a interdisciplinaridade,

Sobre interculturalidade, Rocha (2007, p. 286) afirma:

Por meio do trabalho com a interculturalidade, buscar auxiliar a criança a construir um caminho que a ajude ampliar o conhecimento de si própria e do mundo em que vive, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica das diferenças, a integrá-la no mundo globalizado da tecnologia e da informação, a fim de fortalecer sua auto-estima e identidade, capacitando-a agir, a comunicar em LE na sociedade plurilíngue e plural em que está inserida, respeitando seus valores e assegurando-lhe igualdade de oportunidade, também no que se refere ao direito a esse ensino.

Com relação à interdisciplinariedade, Rocha (2007) destaca que são muitas as atividades interdisciplinares que podem ser desenvolvidas no ensino de LIC, como por exemplo: projetos temáticos que envolvam diferentes disciplinas, ou mesmo aulas de outras disciplinas ministradas em inglês. Baseando-se nos trabalhos de outros pesquisadores da área, dentre eles Brewster, Ellis e Girard (2002) e Cameron (2001), Rocha (2007) rejeita a perspectiva tradicional (baseada na gramática) e advoga a favor da perspectiva transdisciplinar, uma vez que ela promove interação entre aprendizes, ao ser realizada por pares ou grupos, consequentemente desenvolvimento linguístico e cultural, bem como o desenvolvimento da criatividade e da autonomia. Segundo a autora, essa forma de ensinar pode conter características transdisciplinares “na medida em que resgata a experiência de vida do aluno e viabiliza a possibilidade de criação de vínculos entre sua casa e a escola”. (ROCHA, 2007, p. 300).

Com relação aos pressupostos teórico-metodológicos que embasam o ensino de LIC em pesquisas da área da Linguística Aplicada na contemporaneidade, estudos de Rocha (2007), Moreno e Tonelli (2016), dentre outros, advogam a favor de conceitos advindos da Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, 1978, 1986). Nessa perspectiva teórica, a linguagem é concebida como instrumento fundamental de desenvolvimento humano ao intermediar a relação da criança com o mundo, enquanto o processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, em contexto educacional, ocorre pela interação social que se dá entre os pares (professor e estudantes, entre estudantes), que por sua vez é mediado pela linguagem. Dessa forma, é na interação mediada pela linguagem que os estudantes aprendem, se constituem e se desenvolvem social e culturalmente.

Neste sentido, Moreno e Tonelli (2016) afirmam que a interação em sala de aula deva ocorrer de modo a possibilitar que o estudante teça

relações com “sua própria realidade, ampliando seus horizontes de compreensão do mundo e da realidade que o cerca, com objetivos bem traçados para o seu desenvolvimento como ser humano” (p. 93). Para que isso aconteça, as autoras sugerem que o professor ofereça aos estudantes atividades colaborativas e significativas como “o compartilhar de histórias, jogos cooperativos de linguagem, produção de gêneros que haja interlocutores socialmente constituídos, resolução de problemas em grupos ou pares, projetos com perspectivas transformadoras que envolvam a classe ou grupos, etc.” (MORENO, 2015, apud MORENO; TONELLI, 2016, p. 93).

Em contexto formal de LIC, os papéis do professor e dos aprendizes são agentivos, isto é, cabe ao professor a responsabilidade de mediar a construção de conhecimentos novos em seus alunos por ele ser o par mais experiente da relação, enquanto que aos aprendizes cabe a resolução de atividades problematizadoras propostas pelo professor, o que os torna protagonistas de sua aprendizagem. Nesse ponto é importante trazer à tona o conceito de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1978), que se refere a distância entre o nível de desenvolvimento real (o que os aprendizes já sabem ou desenvolveram) e o nível de desenvolvimento potencial (o que os aprendizes estão aptos para desenvolver). Ao trabalhar na zona de desenvolvimento proximal, o professor deve observar os conhecimentos prévios de seus aprendizes para então propor atividades capazes de promover a aprendizagem significativa ou o desenvolvimento dos aprendizes ao nível potencial. Segundo o autor, quando a criança atinge o nível potencial de um determinado conhecimento, todo o processo se reinicia, estando ela em um novo nível de desenvolvimento proximal e assim sucessivamente.

Para Moreno e Tonelli (2016), além da aprendizagem ser significativa, ela também deve

envolver todos os aprendizes, tornando-se solidária. Dessa ocorrência, as autoras sugerem que o professor agrupe

alunos de diferentes níveis de desenvolvimento propondo atividades que favoreçam a atuação sobre as zonas de desenvolvimento uns dos outros, de forma que uma função já maturada possa trazer à tona aquela que está em desenvolvimento potencial no outro, essa troca pode ocorrer também entre o aluno e professor. (p. 95).

Para Rocha (2007), “o ensino-aprendizagem de LEC (em nosso caso, LIC) deve, assim, ocorrer calcado em fins emancipatórios, ampliando a visão de mundo do aluno, sem desconsiderarmos, contudo, seus próprios interesses ou desqualificarmos seus valores e constituição cultural” (p. 279, parêntesis nosso), visando à formação integral do aluno como cidadão ativo, capaz de transformar sua realidade.

Na próxima seção, discutiremos sobre letramento crítico e sequência didática, bem como comentaremos brevemente sobre duas sequências didáticas para serem trabalhadas na educação infantil (crianças de 3 a 5 anos) e ensino fundamental 1 (crianças de 6 a 10 anos).

LETRAMENTO CRÍTICO POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Com o avanço das tecnologias, surgem novas práticas letradas reforçando a necessidade de substituir as práticas convencionais de leitura e escrita na educação formal por práticas de letramento crítico, ou seja, práticas de escrita e de leitura construídas socialmente, aproximando os estudantes das formas com as quais as pessoas usam a escrita e a leitura fora dos muros das escolas, no seu dia-a-dia, no trabalho e na sociedade como um todo.

Entendemos, assim, que o ensino de língua inglesa na educação formal, bem como o ensino de LIC, deve pautar-se na perspectiva

de letramento crítico (ROCHA, 2007, COSTA, 2012, MORENO; TONELLI, 2016), ao trabalhar os textos por meio de diferentes linguagens (visual, verbal, sonora, espacial) e de diferentes contextos socioculturais, ou seja pelas práticas de multiletramentos e multimodalidades, capazes de promover a “reflexão crítica sobre os usos, valores e funções dessas práticas” (COSTA, 2012, p. 922). Para o autor,

Embora o letramento crítico esteja associado obviamente às práticas de leitura e escrita, pode ser entendido como uma perspectiva educacional ou um modo de conceber a educação formal e suas finalidades. Essa perspectiva afeta não apenas os objetivos que se estabelecem para o trabalho com o texto na sala de aula, mas também e, principalmente, aos próprios objetivos que se definem para o ensino/aprendizagem da LE. (COSTA, 2012, P. 922).

Com relação aos objetivos para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) na escola, as Diretrizes Curriculares Estaduais de LE (PARANÁ, 2008) estabelecem que esta disciplina curricular deve “contribuir para formar alunos críticos e transformadores através do estudo de textos que permitam explorar as práticas da leitura, da escrita e da oralidade, além de incentivar a pesquisa e a reflexão” (p. 52). Ademais, o documento estabelece que o estudante

- use a língua em situações de comunicação oral e escrita;
- vivencie, na aula de Língua Estrangeira, formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas;
- compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social;
- tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;
- reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país. (PARANÁ, 2008, p. 56).

Nesse sentido, na perspectiva de letramento crítico, a escola torna-se “responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade” (PARANÁ, 2008, p. 52), enquanto que os gêneros do discurso/de texto são tomados como objeto de ensino-aprendizagem de LE (em nosso caso de LIC), por seu caráter histórico, social e cultural.

Com relação à nomenclatura e conceito atribuído aos gêneros, Bakhtin (1986) os nomina de gêneros do discurso e os concebe como “tipos relativamente estáveis de enunciados”⁴ (Bakhtin, 1986, p. 60, tradução nossa), uma vez que os gêneros organizam nosso discurso, ou seja, nossas práticas de linguagem em uso. Para o autor os gêneros do discurso são constituídos por três principais dimensões: os conteúdos (o que se diz); a composição organizacional (a forma pela qual o texto está organizado; e o estilo (as configurações e o modo de enunciar do enunciador).

Bronckart (2003), no entanto, usa a terminologia “gêneros de texto”. O autor explica que

no decorrer deste século e, mais particularmente a partir de Bakhtin, essa noção tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas; às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc) e ao conjunto de formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à linguagem ordinária (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc). Disso resulta que qualquer espécie de texto pode ser atualmente designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a determinado gênero (BRONCKART, 2003, p. 73).

Já com relação a definição de texto, Bronckart (2006, p. 139), o define texto como unidade comunicativa, conforme a citação a seguir.

Textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/lingüísticos

4 “relatively stable types of utterances” (BAKHTIN, 1986, p.60).

das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como correspondente empírico/lingüístico de uma determinada ação de linguagem. Sob esse ângulo, e de modo paradoxal, se um texto mobiliza unidades lingüísticas (e, eventualmente, outras unidades semióticas) ele não é, em si mesmo, uma unidade lingüística, pois suas condições de abertura, de fechamento (e, provavelmente, de planejamento geral) não dependem do lingüístico, mas são inteiramente determinadas pela ação que o gerou. Essa é a razão pela qual dizemos que o texto é uma *unidade comunicativa* (itálicos do autor).

Como podemos observar a noção de texto de Bronckart (2003) se aproxima da noção de gênero de Bakhtin (1986), uma vez que para ambos os autores os gêneros ou textos emergem das interações sociais que ocorrem nas diferentes esferas de atividade humana, como por exemplo os gêneros que tomamos emprestado da esfera literária como objetos de ensino das sequências didáticas que apresentaremos adiante neste artigo, a saber: história infantil e cantigas de ninar⁵.

Retomando as dimensões de gênero do discurso de Bakhtin (1986) de conteúdo temático, composição organizacional e estilo, podemos inferir que Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), ao transpor essas dimensões para o contexto educacional, cunharam o conceito de “capacidades de linguagem”, uma vez que essas “evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52).

Dessa forma, considerando que as capacidades de linguagem referem-se aos elementos ensináveis presentes nos textos pertencentes aos diferentes gêneros de texto, ao apresentá-las, tentaremos relacioná-las às dimensões de gênero de Bakhtin, a saber: a) as capacidades de ação estão relacionadas à dimensão conteúdo e são constituídas principalmente por elementos

5 Por seguirmos a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003, DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) para citar alguns, usaremos o termo gêneros de texto.

do conteúdo temático e contexto de produção e objetivo do texto; b) as capacidades discursivas estão relacionadas à composição organizacional do texto e são constituídas por características dos modelos discursivos diversos, dentre os quais os da ordem do narrar e do expor; c) as capacidades linguístico-discursivas estão relacionadas à dimensão estilo e são constituídas por elementos lexicais, sintáticos e semânticos, dentre outras unidades linguísticas e psicolinguísticas necessárias para a tessitura de um texto.

Expandindo o número das capacidades de linguagem, porém ainda atendendo as dimensões de gênero postuladas por Bakhtin (1986), com a emergência de novas práticas de letramento – letramento crítico e multiletramentos - e com o objetivo de compreender o texto criticamente, ao tecer suas relações com diferentes contextos (ideológico, histórico, sociocultural e econômico), Cristovão e Stutz (2011) cunham o conceito de capacidades de significação. Por sua vez, Zani, Bueno e Dolz (2020) apresentam o conceito de “capacidades de linguagem de textos multimodais” (p. 108) e são constituídas pela articulação das diferentes linguagens verbal, visual, sonora, etc.

Tendo discutido sobre os conceitos de gênero do discurso/de texto e sobre as capacidades de linguagem, passamos a apresentar o procedimento metodológico sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ ; SCHNEUWLY 2004). Podemos dizer que uma sequência didática (SD) é uma das formas de trabalhar o letramento crítico em aulas de LI e LIC. Esse procedimento metodológico tem como objetivo principal desenvolver, de forma sistematizada, a oralidade, a leitura e a escrita de estudantes de línguas materna e estrangeiras. Nesta perspectiva, o gênero se torna “um mega-instrumento para agir em situações de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52), uma vez que é tomado como objeto e instrumento de ensino e aprendizagem na escola.

Com relação a sua organização metodológica propriamente dita, segue uma estrutura modular para a realização do trabalho com as diferentes capacidades de linguagem de forma articulada. De maneira geral, o professor segue várias etapas no trabalho com SD, que se inicia com a apresentação da situação comunicativa e de interação que se vai trabalhar, passa por vários módulos de ensino, nos quais as diferentes características do gênero de texto são analisadas e finaliza com a produção oral ou escrita do texto pertencente ao gênero escolhido, bem como com a forma de difusão e nova interação a ser promovida pelo novo texto na comunidade escolar ou social.

De forma específica, apresentamos as etapas a serem seguidas para o trabalho com uma SD de gênero de texto:

a) apresentação da situação: nesta etapa, o professor deverá dizer/ discutir com seus estudantes o quê e como se fará o trabalho com o gênero de texto escolhido, bem como será feita a difusão dos textos produzidos;

b) primeira produção oral ou escrita do gênero: aqui o professor solicita aos estudantes que realizem a produção oral ou escrita de um texto pertencente ao gênero escolhido. Essa etapa tem o objetivo de conhecer os saberes que os estudantes já têm do gênero, bem como o de observar outros conhecimentos requeridos para o trabalho, como conhecimento da temática, conhecimento linguístico, habilidade oral ou escrita etc. Nesse sentido, a primeira produção tem caráter de avaliação diagnóstica, uma vez que finda a produção, o professor deve solicitar os textos dos estudantes e analisá-los tomando como categorias de análise as capacidades de linguagem;

c) ensino das capacidades de linguagem: nesta etapa, o professor usará um texto de referência, isto é um texto autêntico de circulação social pertencente ao gênero que é tomado como objeto de ensino-aprendizagem (história infantil, HQ, canção de

ninar, fábula, parlenda etc) e nos diferentes módulos de ensino, que se fizerem necessários, guiará seus estudantes a desenvolverem a análise do texto de referência. Nos módulos de ensino, as capacidades de linguagem devem ser trabalhadas de forma articulada e o número de módulos será compatível com o processo de aprendizagem dos estudantes, bem como do tempo pré-determinado para o trabalho. Ao final de cada módulo, o professor pode solicitar a refacção do texto, mediante novas análises do texto de referência ou dos textos dos estudantes e/ou de lista de constatação produzida a partir das capacidades de linguagem do gênero em tela;

d) produção final: aqui o professor já deverá ter feito a correção dos textos, tendo como parâmetros as capacidades de linguagem, e após a sua devolutiva para os estudantes, solicitará que eles produzam a versão final do texto. Nem sempre a produção final é a ideal, mas deve refletir o resultado do processo de ensino-aprendizagem realizado no período de tempo estabelecido;

e) apresentação dos textos dos estudantes: nesta etapa final, os textos escritos podem ser expostos em murais da escola, postados em *blogs* ou outras formas de difusão. Já os textos orais podem ser postados em *vlogs*, *podcasts*, apresentação oral para a turma ou para as comunidades escolar, dentre outras modalidades de difusão de textos orais.

Todas essas etapas de uma SD evidenciam a ênfase no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e não apenas no produto, permitindo diferentes formas de avaliação, cujos parâmetros são as capacidades de linguagem (conforme mencionamos na alínea 'd'), a saber: avaliação diagnóstica (referente à primeira produção), processual ou formativa (observações sobre a aprendizagem no processo de produção do texto) e somativa (referente à produção final).

Queremos ressaltar que no trabalho com SD, os papéis do professor e dos estudantes são

dinâmicos, enquanto o papel do professor é o de mediador na construção do conhecimento dos estudantes, o papel dos estudantes é de protagonistas de suas aprendizagens, uma vez que sob a orientação do professor devem realizar análises de texto, a partir das diferentes capacidades de linguagem e pesquisar assuntos e contextos (históricos, sociais, culturais e econômicos) que lhes permita compreender os diferentes contextos de produção e recepção dos textos de referência, bem como para a produção de seus próprios textos. Dessa forma, corroboramos a ideia de Vazatta *et al.* (2019) de que “As capacidades de linguagem, juntamente com a natureza processual da SD, levam o aluno ao domínio de diversos gêneros textuais e, conseqüentemente, ao domínio de uma língua.” (p. 289).

Por fim, porém de muita importância, sugerimos o uso de duas SD para educação infantil e ensino fundamental 1. As SD foram construídas em contexto de formação inicial de professores de duas universidades do Paraná, nomeadamente Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual do Centro (Unicentro/Câmpus Guarapuava). Inicialmente, as SD selecionadas fazem parte de um conjunto de SD que foram construídas como requisito de uma disciplina dos Cursos de Licenciatura em Letras- Inglês das universidades supracitadas ou para serem usadas no estágio curricular supervisionado de inglês, com o objetivo de agregar conhecimento sobre o trabalho com gêneros de texto em aulas de inglês no Ensino Fundamental 1e 2 e no Ensino Médio. Posteriormente, algumas das SD, dentre elas as que apresentaremos brevemente neste texto, foram selecionadas para fazer parte da coletânea “Sequências Didáticas para o ensino de língua inglesa: produções da formação de professores”, constituída de dois *e-books*, a saber: “Sequências Didáticas de Língua Inglesa: instrumentos para o ensino fundamental”, e “Sequências Didáticas

de Língua Inglesa: instrumentos para o ensino médio”. A coletânea, que se encontra no prelo, é organizada pela professoras Didiê Ana Ceni Denardi (Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Câmpus Pato Branco, Lídia Stutz (Unicentro, Câmpus Guarapuava) e Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL) e tem como objetivo oferecer um material complementar de inglês em torno de gêneros de texto, aos professores de ensinamentos infantil, fundamental e médio.

A primeira SD que apresentamos, cujo título é “*You can't play with us*”, foi elaborada pelos estudantes Felipe Valentim Pereira e Rafael Alves Ferreira e orientada pela professora Doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão, na disciplina Gêneros Textuais, no Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina/PR, no ano de 2019, A SD foi elaborada para ser trabalhada no ensino fundamental 1, mas também pode ser adaptada para atender a educação infantil. A SD contempla o gênero história infantil e segue a metodologia de contação de história, como vemos a seguir.

Trata-se de uma contação de uma história infantil cujo enredo, texto e ilustrações foram produzidos integralmente pelos autores (...). A SD tem atividades com jogos, brincadeiras, atividades de aprendizagem de vocabulário, curiosidades, práticas orais e rodas de conversa. A temática envolvendo brinquedos e gênero é abordada de forma lúdica e com reflexões intensas a partir das atividades propostas. Uma emocionante experiência de storytelling voltada para a construção identitária, ética e respeitosa em relação a diferenças. (DENARDI, STUTZ; CRISTOVÃO, no prelo).

Concomitantemente a confecção da SD, os autores Felipe e Rafael produziram uma emocionante história infantil de mesmo título para subsidiar o trabalho da SD. “*You can't play with us*” conta a história dos macaquinhos Cherry e Chad, que vivem na floresta Amazônica com seus pais. Cherry e Chad são gêmeos e assim como todos os animais frequentam a escola da floresta. A história se passa na escola, entre o dia do brinquedo, que acontece uma vez por semana

e o dia seguinte a esse. No dia do brinquedo, os animaizinhos levaram seus brinquedos preferidos para brincar e trocar com os amiguinhos. Cherry, a macaquinha, levou uma bola, enquanto que Chad, o macaquinho, levou uma boneca. Os colegas estranham e até zombam dos macaquinhos. No dia seguinte, com a intermediação da professora os animaizinhos entenderam a situação e brincaram respeitosa e amavelmente com os macaquinhos. Trata-se, portanto, de uma história infantil que tem por objetivo provocar reflexões nos estudantes acerca das diferenças de identidade de gênero de forma despreconceituosa e singela, além de trazer desenhos belíssimos, de autoria dos mesmos professores em formação, para ilustrar e facilitar a compreensão da história pelas crianças.

Voltando à SD e descrevendo-a um pouco mais, em um primeiro momento e valendo-se do tema “brinquedo e brincadeiras”, o professor convida os pequenos aprendizes de LI a sentarem-se em roda e discutirem sobre as experiências e gostos de brinquedos e brincadeiras, bem como apresenta figuras de brinquedos e brincadeiras antigos e atuais e seus nomes em inglês. Na sequência, inicia a contação de história “*You can't play with us*” que vai sendo interrompida de partes em partes pela introdução de questionamentos sobre o conteúdo temático da história, bem como de atividades linguísticas e lúdicas, joguinhos e brincadeiras (e.g.: *What does Simon say?*- O que Simon diz?) para trabalhar vocabulário referente aos animais da floresta (*lion*-leão, *monkey*-macaco, etc), formas (*square*-quadrado, *round*-redondo, etc), cores (*brown*-marrom, *blue*-azul, *red*-vermelho etc), tamanhos (*small*-pequeno, *big*-grande etc), outros nomes de brinquedos (*kite*-pipa, *teddy-bear*-ursinho) e brincadeiras (*hide and seek*-esconde-esconde, *tag*-pega-pega, etc), sentimentos (*sad*-triste, *glad*-alegre, etc), movimentos (*jump*-pular, *run*-correr). Nas interrupções da história, há também informações culturais sobre a floresta amazônica,

sobre os animais da floresta e questionamentos sobre as experiências e realidade dos aprendizes. Ao concluir a contação da história, o professor propoe aos aprendizes “o dia do brinquedo na escola”, tal qual na história infantil que lhes foi contada. Dessa forma, podemos dizer que a SD segue a perspectiva de letramento crítico, uma vez que trabalha os conceitos de interdisciplinariedade, interculturalidade, criatividade e criticidade.

A segunda SD, de título “*Nursery Rhymes*”, foi construída por João Antonio dos Santos de Lima e pela professora Doutora Lídia Stutz na disciplina de Estágio Supervisado, no curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Unicentro, Câmpus de Guarapuava, em 2019, tendo como foco o gênero cantigas de ninar. Naquele mesmo ano, a SD foi implementada em um sexto ano de ensino fundamental 2 quando o professor em formação realizou seu estágio curricular supervisionado. A SD, que recebeu o mesmo título do gênero de texto a ser estudado - “*Nursery Rhymes*” (cantigas de roda) – tem foco na oralidade por meio de atividades de canto e de compreensão leitora de canções tradicionais da língua inglesa, tais como *Twingle*, *Twingle Little Star*, *The Ipsy Bitsy Spider*, *Humpty Dumpty* e *Old Mac Donald Had a Farm*. O excerto, que segue, retirado do *e-book* de ensino fundamental, resume as principais características da SD.

As ações de linguagem exploram aspectos da compreensão oral e escrita e (re)produção oral das canções infantis. Os objetivos da sequência contemplam tanto aprender sobre o gênero *Nursery Rhymes* no que tange ao reconhecimento de seu contexto de circulação; da organização, da expansão lexical, quanto trabalhar a musicalidade e oralidade por meio de rimas, entonação e ritmo. A macroestrutura da SD é composta por 8 partes. Primeiramente, a apresentação da situação com os objetivos são expostos. Na sequência, é inserida a avaliação diagnóstica que busca mensurar as capacidades de linguagem e os obstáculos quanto à compreensão escrita e multissemiótica. As partes seguintes são destinadas aos quatro módulos que contemplam canções diversas, atividades de leitura, compreensão oral das canções, reprodução oral das canções, informações complementares que abordam reflexões críticas e aspectos lúdicos. Ao final

da SD é prevista a disseminação deste trabalho por meio de uma apresentação oral em forma de cantata com as canções apreendidas para outras turmas da escola. A SD também conta com uma ampla lista de referências utilizadas. (DENARDI, STUTZ; CRISTOVÃO, no prelo).

Como podemos observar pelo resumo, a SD contempla atividades de oralidade diversificadas, tais como: ouvir e cantar as canções; realizar exercícios de compreensão/entendimento das canções; exercícios de expansão de vocabulário e de pronúncia das palavras; dentre outros. Dessa forma, essas atividades promovem ludicidade, interação, interculturalidade e criticidade.

Com relação à ludicidade e interação, o próprio gênero estudado contribui grandemente para o estabelecimento da ludicidade e interação em sala de aula e fora dela, uma vez que a ação de cantar por si só é uma ação lúdica que somada à ação de cantar junto com os colegas da turma e cantar para outras turmas, como mencionado no resumo, potencializa a interação pessoal tornando a atividade significativa (VYGOTSKY, 1978), de modo que possa ser internalizada pelas crianças.

A interculturalidade, aspecto destacado na BNCC (BRASIL, 2018) para o ensino de língua inglesa, por sua vez, pode ser estabelecida pelo próprio objeto de ensino – a língua inglesa- bem como pelos conteúdos temáticos das canções. Por exemplo, no título e versos da cantiga de roda

Humpty Dumpty

Humpty Dumpty sat on the wall

Humpty Dumpty had a great fall

All the king's horses

And all the king's men

Couldn't put Humpty

Together again

A SD apresenta atividades e notas culturais sobre *Humpty Dumpty*. Na segunda seção “*Do you know that?*” do módulo três da SD encontramos a seguinte explicação:

No século XVII uma cidade da Inglaterra chamada Colchester estava em guerra. Essa cidade tinha um castelo, várias igrejas e era protegida por uma muralha. Durante a guerra a torre de uma das igrejas foi fortalecida contra ataques, colocando um canhão no telhado. Esse canhão era 10 vezes maior que os outros e, por ter um tamanho desproporcional recebeu o apelido de *Humpty Dumpty*, assim como as pessoas obesas da época. Um artilheiro conhecido como ‘Caolho Jack Thompson’ disparou o canhão e causou muitos danos às tropas atacantes. O sucesso de Thompson fez com que muitos dos inimigos disparassem contra o teto da torre da igreja. O canhão foi danificado e derrubado. Assim como na canção, todos os homens do rei e todos os cavalos do rei não conseguiram levá-lo e juntar suas peças danificadas novamente.

Source: <http://mythsandlegends/story1-humpty-dumpty>

Já com relação ao desenvolvimento da criticidade dos alunos, a SD apresenta várias notas sobre as canções em geral e sobre os conteúdos das canções procurando desafiar os estudantes a inferir significados e construir sentido das canções apresentadas. Nesse sentido a SD apresenta várias notas culturais e de história do surgimento das canções de roda em inglês, como por exemplo, a nota “The dark side of nursery rhymes” (<http://www.bbc.com/culture/story/20150610-the-dark-side-of-nursery-rhymes>). Essa nota mostra que o que há por trás de muitas das rimas e canções infantis não são conteúdos apropriados para crianças, uma vez que tratam sobre “políticas clericais confusas, violência religiosa, sexo, doença, assassinato, espiões, traidores e sobrenaturais”. Outro exemplo vem da canção “Tsy Bitsy Spider” (em português: “A dona Aranha”), que procura explorar o sentido dos elementos que constituem a canção:

- **the spider:** simboliza os trabalhadores e sua luta contra as classes mais ricas.

- **the waterspout:** é o mito da igualdade e o sonho da ascensão social.
- **the rain:** são os ricos impedindo o progresso da aranha, ficando entre ela e o seu sonho de liberdade e igualdade.

A chuva também simboliza a crueldade humana para com os seus semelhantes.

- **The sun:** alivia as difíceis condições de vida. Ele fornece a falsa esperança para a aranha, prolongando sua luta.

Source: <https://www.reddit.com/r/funny/duplicates/hplep/the/itsybitsyspiderametanalysis>

Tendo comentado rapidamente apenas alguns dos pontos altos das duas SD, podemos dizer que ambas primam pelo desenvolvimento cultural, social e crítico das crianças. São obras originais, criativas, dinâmicas que enfatizam a mediação na construção do conhecimento de LI em sala de aula pelo professor, bem como o protagonismo dos estudantes ao desafiá-los a pesquisar temas e conteúdos diversos e relacioná-los com sua realidade.

Com relação ao trabalho com produção de SD na universidade, acreditamos que esse tem duplo impacto positivo, uma vez que: a) implica em uma importante mudança conceitual dos professores em formação com relação à língua/linguagem e ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, em que o conceito de língua passa a ser entendido como uma prática social que propicia a comunicação e a interação entre as pessoas e não apenas como código linguístico; e b) possibilita a capacitação dos futuros professores para trabalhar com diferentes gêneros de texto na escola, disseminando uma perspectiva interdisciplinar de ensino com ênfase no letramento crítico e dessa forma, capacitando os estudantes a ler e produzir textos diversos, conseqüentemente, enriquecendo suas visões de

mundo e, em última instância, capacitando-os para transformar a realidade em que vivem.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este texto teve como objetivos específicos:

a) apresentar uma breve revisão de literatura sobre ensino de LIC na contemporaneidade a partir de estudos de pesquisadores renomados da área de linguística aplicada; b) sugerir o trabalho com o procedimento metodológico sequência didática de gênero de texto como importante instrumento para a formação de professores de língua inglesa; e c) tecer breves comentários sobre duas SD em torno dos gêneros história infantil e canções de ninar, como forma de ilustrar o trabalho com foco no letramento crítico e multimodalidade.

Sendo assim, na primeira parte do texto, discutimos o ensino e a aprendizagem de LI e LIC ancorados na perspectiva interacionista de linguagem e de ensino-aprendizagem de línguas. Nessa perspectiva, a língua, bem como o seu ensino e aprendizagem são entendidos como práticas sociais que geram e emergem de interações sociais respectivamente, refletindo no desenvolvimento humano, em nosso caso no desenvolvimento das crianças.

Em sua segunda parte, procuramos discutir o conceito de letramento crítico, incluso o de multiletramentos, bem como sugerir o procedimento de SD como um meio de promover letramento crítico em aulas de LI e de LIC. Também nesta segunda parte, comentamos brevemente sobre duas SD dos gêneros história infantil e canção de ninar de forma a enfatizar o trabalho realizado na formação inicial de professores de LI. Na perspectiva de letramento crítico, os estudantes são orientados e motivados a entender a língua/linguagem em uso, conhecendo e fazendo uso de gêneros de texto de forma adequada conforme os papéis que venham a desenvolver ou que desenvolvem na sociedade em

que vivem. O procedimento de SD, por sua vez, contribui para o entendimento dos parâmetros de produção e recepção dos textos, bem como das diferentes ideologias presentes nesses contextos. Ademais, o procedimento SD prima pelo processo de construção e refacção de textos e dessa forma tanto professores como estudantes desenvolvem consciência sobre como a aprendizagem ocorre/ está ocorrendo na vida dessas crianças.

Esperamos que as discussões apresentadas neste texto possam somar-se a outros estudos da área da linguística aplicada ao ensino de LIC, contribuindo para aperfeiçoar as capacidades de linguagem de professores de inglês em formação inicial e continuada; e que as SD possam, primeiramente, motivar estes professores para o trabalho sistematizado com gêneros de texto, sejam eles orais, escritos ou multimodais, bem como possam ser implementadas em salas de aula de inglês na educação infantil ou nos anos iniciais de educação básica impactando positivamente no trabalho do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem de inglês de crianças no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.M. The problem of genre speech. In: M.M. BAKHTIN. Speech genres and other late essays. Austin: University of Texas Press, 1986, p. 60-102.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: mai. 2018.
- BREWSTER, J.; ELLI, G. ;GIRARD, D. The primary English teacher's guide. New Edition. London: Penguin, 2002.
- BRONCKART, J. P. Atividade de Linguagem,

- textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha (Trad.). São Paulo: Educ, 2003.
- BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- BROWN, D. Teaching by Principles. New York: Person Education, 2001.
- CAMERON, L. Teaching Languages to Young Learners. Cambridge University Press, 2001.
- CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*. 57/2, p. 05-112, 2003.
- COSTA, E.G.M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v. 12, n.4, p. 911-932, 2012.
- CRISTOVÃO, V.L.L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T.C. et al. (Orgs.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 17-40.
- DENARDI, D. A. C. Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Inglês. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.
- DENARDI, D. A.C. Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing. Campinas: São Paulo, Pontes Editores, 2021.
- DENARDI, D. A. C. ; STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas de língua inglesa: instrumentos para o ensino fundamental. Curitiba: Editorial Casa, (prelo).
- DEWEY, J. Democracy and education: an introduction to the philosophy of education. New York: The Free Press, 1916.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *ÈLA – Études de Linguistique Appliquée*. n.92, p.23-37, 1993.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. R. Rojo; G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. ; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- FERREIRA, F. V., PEREIRA, R. A. SD You can't play with us. In: D. A. C. DENARDI, L. STUTZ, V. L. L. CRISTOVÃO. *Sequências didáticas de língua inglesa: instrumentos para o ensino fundamental*. Curitiba: Editorial Casa, (prelo).
- FIGUEIREDO, A. F. ; MARZARI, G. Q. A língua inglesa ao longo da história e sua ascensão ao status de língua global. In: XVI Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2012, Santa Maria. *Anais Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão Unifra*. Santa Maria: Anais XVI Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão: Aprender e Empreender na Educação e na Ciência. 2012. v. 3.
- GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem e ensino*, 1999.
- LENNENBERG, E. Biological foundations of language. New York: Wiley & Sons, 1967.
- LIMA, J. A. S. , STUTZ, L. SD Nursery rhymes. In: D. A. C. DENARDI, L. STUTZ, V. L. L. CRISTOVÃO. *Sequências didáticas de língua inglesa: instrumentos para o ensino fundamental*.

Curitiba: Editorial Casa, (prelo).

MEGALE, A. Educação Bilingue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MORENO, T. R. A. ; TONELLI, J. R. A. Inglês para crianças do ensino fundamental 1 nos sistemas apostilados de ensino: instrumental ou transformador? Raído. Dourados, MS. v.10, n.23, 2º semestre 2016.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. Língua Estrangeira.

Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental, 2008.

PLACCO, V.M.N. S. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, A. M.M. et al. (Orgs.). Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife. 2006. Anais ENDIPE, 2006, p. 161-261.

PIRES, S. S. PAIVA, G. G. M. Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

RICHARDS, J. C. The scope of second language teacher education. In: J. C, RICHARDS (Org.). Beyond training. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 1-48.

ROCHA, C. H. O Ensino de Línguas para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), v. 23, p. 273-319. 2007.

SEIDLHOFER, B. Understanding English as a Lingua Franca. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SCHEIFER, C. L. Ensino de língua estrangeira para crianças - entre o todo e a parte: uma análise da dinâmica das crenças de uma professora

e de seus alunos. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas. v. 48, n. 2, p. 197-216, Dec 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000200003&lng=en&nrm=iso Acesso em 30 Abr. 2021.

SUNTI, D. W. E. Língua inglesa para crianças de 4 e 5 anos de idade. Revista Eventos Pedagógicos. v.3, n.1, Número Especial, p. 340 – 349, Abr 2012.

VAZATTA, A. M. ,FERRARI, D. G. , DENARDI, D. A. C. Uma experiência de ensino de língua inglesa por meio de uma sequência didática do gênero textual bilhete. Revista X, Curitiba, v. 14 , n . 3 , p. 275-291, 2019.

VYGOTSKY, L.S. Thought and language. Cambridge, MA:MIT Press, 1986.

VYGOTSKY, L.S. Mind in society: the development of higher psychological process. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

ZANI, J. B.;BUENO, L. ; DOLZ, J. A atividade docente e uma proposta de formação para as vídeo-aulas. Linha d'Água (Online). São Paulo.v. 33, n.2, p. 91-111, maio-ago 2020.

Submissão: fevereiro de 2022.

Aceite: Abril de 2022

UMA PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO DO DISPOSITIVO “SEQUÊNCIA VIRTUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE”

Gabriela Pepis Belinelli¹

Eliana Merlin Deganutti de Barros²

Resumo: A problemática deste artigo envolve os desafios enfrentados pelo professor de Língua Portuguesa para trabalhar com os gêneros argumentativos na Educação Básica. Somado a isso, consideramos a necessidade de formações que lhe proporcionem a apropriação dos esquemas de utilização da metodologia das sequências didáticas de gêneros criada pelos pesquisadores da Escola de Genebra. Sendo assim, sustentadas pelos princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, sistematizamos e implementamos – na modalidade a distância – o que chamamos de sequência virtual de formação docente (SVFD), tendo o artigo de opinião e a sequência didática de gêneros como objetos de ensino e aprendizagem. Portanto, o objetivo deste trabalho é apresentar, sob o viés teórico-metodológico, a sistematização dessa SVFD, com o intuito de que ela possa dar base para outras formações virtuais que busquem desenvolver capacidades docentes para o ensino da leitura e produção de textos de gêneros variados.

Palavras-chave: Formação de professores. Língua Portuguesa. Sequência de Formação. Gêneros textuais. Artigo de Opinião.

A PROPOSAL FOR THE SYSTEMATIZATION OF THE DEVICE “VIRTUAL SEQUENCE OF TEACHER TRAINING”

Abstract: This research problem involves the challenges faced by the Portuguese Language teacher to work with argumentative genres in Basic Education. Added to that, we consider the need for training courses that provide them with the appropriation of the utilization schemes of the methodology of didactic sequences of genres created by the researchers of the Geneva School. Thus, supported by the theoretical and methodological principles of Sociodiscursive Interactionism, we systematized and implemented – in the distance modality – what we call a virtual sequence of teacher training, having the opinion article and the didactic sequence of genres as teaching and learning objects. Therefore, the purpose of this paper is to present the systematization of this device from a theoretical and methodological perspective so that it may provide the basis for other virtual training courses that seek to develop teaching skills for the teaching of reading and production of texts of various genres.

Keywords: Teacher training. Portuguese language. Training sequence. Text genres. Opinion piece.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: belinelli.gabriela@gmail.com. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9308745352740274>.

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0263644351545918>.

INTRODUÇÃO

Pensar no ensino da produção escrita na Educação Básica é, também, pensar na formação de professores para tal atividade. Quando se fala em ensino de gêneros textuais argumentativos, sobretudo, do artigo de opinião, os professores enfrentam um desafio muito grande. Além de motivar os alunos a escrever e organizar as informações de forma coesa e coerente – como ocorre com qualquer produção de texto –, é preciso lidar com diversas dificuldades relativas ao processo da escrita argumentativa. Dentre essas dificuldades, damos destaque para “[...] situar o interlocutor sobre o assunto, assim como para apresentar uma tese sobre o assunto em discussão, para utilizar argumentos adequados e para desenvolver seu raciocínio até uma possível conclusão” (OLIVEIRA, J., 2016, p. 13).

É a partir dessa problemática que a pesquisa³ por nós desenvolvida selecionou o gênero artigo de opinião e a metodologia das sequências didáticas de gêneros como objetos de ensino do desenvolvimento de um dispositivo virtual de formação voltado especialmente para professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. Amparadas nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006; BRONCKART, 2009; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; BARROS, 2020), sistematizamos e implementamos, na modalidade a distância, o que denominamos de sequência virtual de formação docente (SVFD) – tendo, além do artigo de opinião, a sequência didática de gêneros (SDG) criada pelo ISD como objeto de ensino e aprendizagem.

A SVFD desenvolvida teve como finalidade propor uma formação continuada

para que os docentes pudessem não somente reconhecer o artigo de opinião, suas características e funcionalidades, mas também diferenciá-lo de outros gêneros (como o texto dissertativo-argumentativo do Exame Nacional do Ensino Médio), e conhecer, de forma articulada, uma ferramenta de didatização de gêneros textuais – a SDG –, que serviu tanto como objeto de ensino como modelo teórico-metodológico para a sistematização do próprio dispositivo de formação. Assim, para estruturarmos o nosso modelo de SVFD, buscamos nos espelhar nos princípios sociointeracionistas que regem a SDG, vista não somente como um procedimento didático, mas também como uma metodologia de ensino da leitura e produção de textos.

Sendo assim, o objetivo deste texto é justamente apresentar, do ponto de vista teórico-metodológico, a sistematização de nossa SVFD, a fim de que ela possa servir de base para outras formações de professores de leitura e produção de textos de gêneros diversos, uma vez que seu modelo é “vazado” e comporta possíveis adaptações, como a seleção de outros gêneros de texto e a realização na modalidade presencial de ensino.

Como ela é inspirado na metodologia das SDG (cf. BARROS, 2020), é preciso, primeiramente, compreender seus princípios basilares, advindos do ISD, assim como elucidar o conceito de sequência de formação (SF), visto que ambos lhe dão sustentação.

A METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS

O conceito de sequências didáticas como um conjunto de atividades estruturadas a partir de um objeto do saber surgiu no contexto francófono, na década de 1980, tendo como foco a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da língua

³ Este artigo corresponde a um recorte de uma dissertação de Mestrado em andamento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

materna. Tal conceito é alicerçado em uma concepção interacionista da língua e considera o texto como uma unidade de ensino e aprendizagem.

No cenário brasileiro, as sequências didáticas começaram a ser objeto de interesse no campo acadêmico após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), sobretudo, a partir dos estudos de pesquisadores da Universidade de Genebra vinculados à Didática da Língua Francesa e filiados ao ISD, os quais se encontram publicados na clássica coletânea de textos traduzida por Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro – “Gêneros orais e escritos na escola” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Embora tenha sido idealizada no século passado, a ideia de sequências didáticas vem se fortalecendo e ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas e nos contextos atuais de ensino. Prova disso são os materiais utilizados pela Olimpíada de Língua Portuguesa⁴ para didatização dos gêneros de textos que fazem parte do concurso – planejados segundo as bases da sequência didática criada pelo ISD para o ensino da produção de textos.

Da mesma forma que Barros (2020), em nossa pesquisa, acrescentamos o termo de gêneros à expressão sequência didática para designar a ferramenta criada pelo ISD, abreviando-a como SDG, a fim de deixar marcado o foco didático e, conseqüentemente, o campo teórico-metodológico de filiação. Esse posicionamento é importante, uma vez que o conceito de sequências didáticas é utilizado com outros enfoques, por pesquisadores de diversas áreas do saber, como é o caso de Zabala (1998, p. 18), que apresenta as sequências didáticas como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”. Diferentemente dos pesquisadores

genebrinos de Didática das Línguas, Zabala (1998) sistematiza uma ferramenta que pode ser utilizada por qualquer área do conhecimento na didatização de diferentes objetos de ensino.

A SDG clássica, sistematizada pelos pesquisadores filiados ao ISD, tem como foco de ensino a produção textual, centrada no letramento de um gênero de texto. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) apresentam a SDG partindo do pressuposto de que “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares”. De modo geral, os autores genebrinos a concebem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). A princípio, o foco eram produções escritas ou orais, porém, hoje, é preciso considerar também as produções de natureza multissemiótica. Portanto, trata-se de uma ferramenta que visa a contribuir com o letramento do aluno, a partir do desenvolvimento de atividades didáticas que constroem e reconstroem diferentes situações de comunicação, tendo um gênero textual como objeto unificador.

Sendo assim, a SDG “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Os autores genebrinos destacam a necessidade de se trabalhar com gêneros textuais menos acessíveis, que o aluno ainda não domina – visto que não faz sentido organizar uma sequência de atividades para abordar um gênero que o aluno já sabe utilizar de maneira satisfatória. Tal procedimento visa, portanto, “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

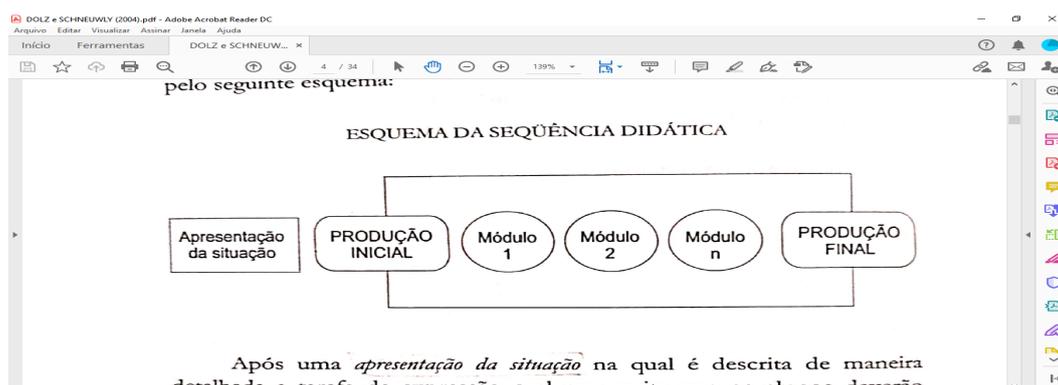
4 Site da Olimpíada da Língua Portuguesa: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

Embora os idealizadores da SDG a tratem como um procedimento, da mesma forma que Barros (2020), também a concebemos como uma metodologia – a metodologia das SDG. A finalidade desse enfoque metodológico é enfatizar os princípios sociointeracionistas que sustentam a sua sistematização (cf. BARROS, 2020), associando-a, também, a outro procedimento didático: a modelização do gênero (cf. DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014). Aderir à metodologia das SDG é, portanto, ter a interação social como fio condutor do processo de ensino e como base para a concepção dos seus principais artefatos simbólicos: os textos e os gêneros.

Esse ponto de vista metodológico das SDG não desconsidera o procedimento esquematizado por seus criadores, todavia, o compreende de uma forma mais flexível, adaptável e, sobretudo, o associa a princípios e conceitos como modelização didática (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014), mediação instrumental (BRONCKART, 2006), ensino indutivo (PASQUIER; DOLZ, 1996), avaliação formativa (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010), texto como unidade de ensino e gênero como instrumento de interação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Os pesquisadores de Genebra apresentam o procedimento SDG por meio de um esquema básico, no qual são elencadas as quatro fases que o compõem, conforme podemos observar na figura a seguir:

Figura 1 – Esquema básico da SDG



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A apresentação da situação é um momento crucial para despertar o interesse do aluno para o trabalho com determinado gênero textual. Nessa etapa, deve ser feita uma descrição detalhada de como o trabalho será realizado, ou seja, é preciso apresentar o gênero que será trabalhado, explicitar o contexto de produção, explicar como se dará a produção textual, etc. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99) apontam que “a apresentação da situação é [...] o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Portanto, essa fase tem a finalidade de fazer o aluno compreender a importância do “projeto comunicativo” (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e, assim, motivá-lo para participar do projeto e produzir um texto do gênero que o conduz.

Já a produção inicial refere-se ao momento em que os alunos produzem a primeira versão do texto, a fim de revelar o que já sabem a respeito do gênero. Tal etapa é de suma importância e possui um caráter diagnóstico, pois é a partir dela que o professor consegue observar as potencialidades e dificuldades dos

alunos e, com isso, definir o ponto de partida e o caminho que deve ser percorrido para solucionar os problemas demonstrados inicialmente.

Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam que a produção inicial tem uma função “reguladora” na SDG. A partir dela, tanto o professor quanto os alunos conseguem depreender os conhecimentos prévios e as dificuldades a serem superadas. Por essa razão, os autores genebrinos consideram que

[...] essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

Percebemos, então, que o foco da produção inicial não é avaliar os textos sob uma perspectiva somativa, visando a atribuição de nota. Pelo contrário, trata-se de um momento de avaliação formativa (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010), que tem como objetivo informar os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (professor e alunos) a respeito das condições e capacidades dos alunos. É a partir disso que o professor se autorregula e planeja as atividades de acordo com as necessidades dos aprendizes, de modo a torná-los capazes de produzir um texto de determinado gênero de maneira satisfatória.

Nessa perspectiva metodológica, os módulos – que preferimos chamar de oficinas – são responsáveis por agrupar as atividades que devem ser trabalhadas de modo sistemático, a fim de sanar os problemas detectados na produção inicial. Segundo os autores genebrinos, tais atividades devem ser “intencionais, estruturadas e intensivas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110). Barros (2020, p. 138-139) também sinaliza a

importância de pensar a sistematização das oficinas de forma indutiva, de modo a “levar o aluno ao aprendizado”, em contraposição a “atividades didáticas de mera reprodução, memorização, aplicação de aprendizagens”. Além disso, cabe destacar que

A escolha desses módulos depende, assim, das capacidades dos alunos, do nível escolar, do currículo e do gênero trabalhado. Outra influência sobre a construção dos módulos seriam as características histórico-culturais particulares de cada classe, que também determinaria intervenções didáticas diferenciadas (CRISTOVÃO, 2001, p. 26).

De acordo com Cristovão e Stutz (2011, p. 19), as atividades das oficinas possuem “objetivos específicos voltados ao desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a compreensão e/ou produção de textos pertencentes a um determinado gênero textual”. As autoras ainda acrescentam que essas capacidades de linguagem (CL) funcionam de forma articulada, são interligadas e contribuem para a apropriação global dos gêneros.

Os pesquisadores de Genebra conceituam, inicialmente, três tipos de CL: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Na perspectiva de Cristovão e Stutz (2011, p. 22), essas três CL evidenciam “os planos da atividade de linguagem, da ação e do texto propriamente dito”. Sendo assim, para evidenciar “aspectos mais amplos em termos de atividade geral”, as autoras propõem a adoção das capacidades de significação. Recentemente, com o avanço das pesquisas sobre multiletramentos (cf. ROJO, 2017), vários pesquisadores têm adotado também o conceito de capacidades multissemióticas (cf. OLIVEIRA, C., 2019). Com o intuito de elucidar a definição dessas cinco CL, tomamos como base o trabalho de Cristovão, Miquelante e Francescon (2020) e trazemos uma síntese no quadro a seguir.

Quadro 1 – Síntese das capacidades de linguagem

CAPACIDADES	DEFINIÇÕES
Capacidades de ação	“se referem à construção de conhecimentos e representações sobre o contexto de produção de um texto, contribuindo para o reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação.”
Capacidades discursivas	“estão relacionadas à mobilização de conhecimentos e representações sobre a organização do conteúdo e sua apresentação em um texto.”
Capacidades linguístico-discursivas	“englobam conhecimentos e representações sobre as operações e recursos linguísticos utilizados para a produção e compreensão de um texto.”
Capacidades de significação	“se referem a conhecimentos e representações sobre práticas sociais em relação aos seus contextos ideológico, histórico, sociocultural, econômico, entre outros.”
Capacidades multissemióticas	“se relacionam com a multimodalidade [e] dizem respeito à construção de sentidos produzida pela relação entre diferentes semioses, de elementos verbais e não verbais, como imagens, sons, vídeos, entre outros.”

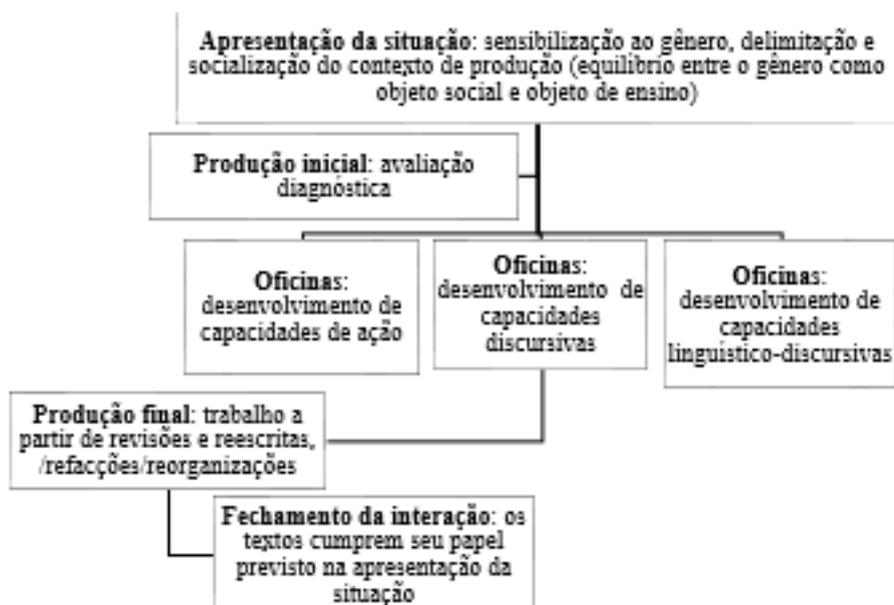
Fonte: adaptado de Cristovão, Miquelante e Francescon (2020, p. 474).

O objetivo dos módulos/oficinas é, pois, fornecer ao aluno os instrumentos necessários para dominar o gênero alvo da SDG, ou seja, desenvolver CL (de ação, discursivas, linguísticas, de significação e multissemióticas) necessárias para que ele possa acioná-las quando requisitadas nas suas interações comunicativas, letrando-o para a vivência no mundo social. Nesse sentido, cada oficina deve trabalhar com um aspecto relacionado às dificuldades dos alunos e alinhado às suas necessidades, de acordo com o que foi observado na primeira produção. Por exemplo, se na primeira produção de um artigo de opinião o aluno apresenta problemas relacionados à argumentação, necessariamente, deve-se elaborar oficinas voltadas para esse fim.

Por fim, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106) pontuam que a produção final é a etapa conclusiva da SDG, “que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. É, portanto, o momento em que o aluno coloca em prática tudo que aprendeu ao longo do desenvolvimento dos módulos/oficinas e, assim, demonstra se as dificuldades foram superadas, se houve a aquisição do domínio do gênero, etc. Nesse contexto, após a realização da avaliação formativa (feita durante todo o processo), é possível realizar uma avaliação somativa – se o professor desejar.

Além de expandir a concepção da SDG – considerando-a não apenas como um *procedimento*, mas como uma *metodologia* também – Barros (2020) acrescenta uma fase ao seu esquema: o *fechamento da interação*, que deve ocorrer após a produção final, como mostra a figura a seguir.

Figura 2 – Esquema da SDG para Barros (2020)



Fonte: Barros (2020, p. 130).

Assim como Barros (2020, p. 130), consideramos que a SDG só termina após o fechamento da situação de comunicação criada didaticamente, “quando os textos produzidos pelos alunos alcançam seu proposto discursivo, já previsto no contexto didático e socializado na fase da apresentação da situação do projeto de ensino”. Trata-se, portanto, de retomar aquilo que foi apresentado na primeira etapa, buscando dar um desfecho para a situação e demonstrar aos alunos que a produção teve um fim concreto e não um fim em si mesmo. A explicitação da fase de fechamento da interação enfatiza a necessidade de a SDG ser organizada por um *projeto de classe* (DOLZ, 2009), no qual, necessariamente, os textos produzidos pelos estudantes se tornam instrumentos de comunicação entre interlocutores reais, para além da interação didática aluno-professor. Para isso, na apresentação da situação, o docente deve criar um projeto de produção que se aproxime da prática letrada a qual pertence o gênero alvo da SDG, para que o aluno possa experienciar a atividade linguageira, mesmo que em contexto escolar e com todas as adaptações necessárias para a concretização da *transposição didática* (CHEVALLARD, 1989) em curso – isso porque os gêneros em situação de ensino, evidentemente, não funcionam da mesma forma que os gêneros de referência social. Portanto, na metodologia das SDG, cabe ao professor criar um projeto de classe que dê sentido para as produções dos aprendizes.

Diante disso, vale ressaltar que a SDG não tem simplesmente o papel de fazer o aluno dominar a estrutura de um determinado gênero textual. Trata-se de uma metodologia que vai muito além disso, uma vez que “[...] busca o aprimoramento do uso da linguagem para a atuação do sujeito na sociedade, instrumentalizando-o com saberes relativos ao funcionamento global dos gêneros que circulam nas mais variadas instâncias sociais” (BARROS, 2020, p. 129).

A SDG, como vimos, foi criada como uma ferramenta metodológica para o ensino e a aprendizagem de práticas letradas. No entanto, para que ela se transforme em *instrumento do agir*, o professor precisa se apropriar dos seus *esquemas de utilização* (cf. concepção de gênese instrumental de RABARDEL, 1995).

“O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24). É nesse sentido que entendemos ser de suma importância formações que possibilitem aos professores da Educação Básica se apropriarem dos esquemas de utilização da metodologia das SDG, a fim de que possam utilizá-la de forma consciente, não reduzindo-a a uma “fórmula didática” engessada e desprovida dos seus princípios sociointeracionistas de base. Foi a partir do entendimento dessa necessidade que elaboramos uma *sequência virtual de formação docente* (SVFD) voltada para professores de Língua Portuguesa da Educação Básica. Tal dispositivo, além de trazer a SDG como um dos objetos de ensino, busca, nas suas bases teórico-metodológicas, um modelo para a sua sistematização. Mas, antes de apresentá-lo, compreendemos ser necessário trazer a perspectiva de alguns pesquisadores filiados ao ISD que estão adotando diferentes “modelos” de *sequência de formação*.

SEQUÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

O conceito de *sequência de formação* (SF) vem sendo utilizado por pesquisadores filiados ao ISD como uma ferramenta para a formação inicial e continuada de professores de línguas – estrangeiras e materna. Entretanto, diferentemente da SDG que possui uma estrutura procedimental já consolidada, mesmo que passível de adaptações, a SF tem sido mobilizada com diferentes configurações metodológicas, tornando-se, assim, um dispositivo genérico de formação, mas alicerçado em pilares teóricos de cunho sociointeracionista. Segundo Francescon (2019, p. 1), a SF “está em processo de formulação, já discutido em alguns estudos

desenvolvidos por pesquisadores da Escola de Genebra [...], assim como por pesquisadores brasileiros que utilizam a teoria discursiva sociointeracionista”.

Em suas pesquisas voltadas para a formação de professores de línguas na perspectiva do ISD, Pontara e Cristovão (2018, p. 176) adotam o conceito de SF “como sendo um dispositivo didático que engloba um conjunto de ações voltadas à formação de professores de línguas, com base nos pressupostos teóricos da Escola de Genebra”. Francescon, Cristovão e Tognato (2018) partem das mesmas bases que Pontara e Cristovão (2018), ou seja, estudos sociointeracionistas. Para as autoras, a SF

[...] trata-se de uma proposta que parte da mesma perspectiva sociointeracionista da SD [sequência didática] [...], direcionando seu foco para a formação de professores, caracterizando-se pelo conjunto de aulas desenvolvido por um formador, constituída por atividades que possam articular não somente os saberes a ensinar (conteúdos a serem estudados) como também os saberes para ensinar (aspectos metodológicos ou didático-pedagógicos) (FRANCESCON; CRISTOVÃO; TOGNATO, 2018, p. 27-28).

Dessa forma, diferentemente da SDG, cujo objeto unificador – um gênero de texto – apresenta saberes a ensinar, a SF, necessariamente, precisa mobilizar saberes para ensinar, uma vez que o destinatário da ação formativa não é mais o aluno da Educação Básica, mas seu professor. Em sua tese de doutorado, Silva (2013) reporta-se aos trabalhos de pesquisadores genebrinos da Didática das Línguas e explica que SF é um conceito adaptado da SDG, por ser um dispositivo já consolidado academicamente. Segundo a autora, a SF pode ser considerada como um “conjunto de lições/aulas ou cursos realizados por professores formadores” (SILVA, 2013, p. 86). Como vemos, é uma definição bastante genérica, que pode ser utilizada em diversos contextos de formação docente, com diferentes configurações e finalidades.

Pesquisadores vinculados ao grupo de pesquisa Linguagem e Educação, liderado por Vera Lúcia Lopes Cristovão, têm considerado a SF como uma *metassequência didática*:

[...] um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de uma sequência didática, cujo objetivo é ajudar o professor em formação a compreender e dominar o referido gênero, possibilitando-lhe agir por meio desse gênero em seus contextos de trabalho, envolvendo processos de ensino e aprendizagem (PONTARA; CRISTOVÃO, 2018, p. 175-176).

Na pesquisa de Pontara e Cristovão (2018), voltada para professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná, um dos componentes do que as pesquisadoras concebem como SF é a metassequência didática, ou seja, uma sequência que tem como objeto de formação a própria SDG. O objetivo da formação por elas desenvolvida foi fazer com que os professores dominassem o gênero SDG e pudessem agir por meio dele em seus contextos profissionais. Nas ações constitutivas da SF, elas elencam:

i) revisão da literatura e diagnóstico da realidade; ii) planejamento, organização e elaboração do material a ser utilizado durante o curso; iii) oferta do curso e posterior implementação dos materiais produzidos durante sua realização; iv) realização de sessões de autoconfrontação; 5) Análises dos resultados obtidos ao longo do processo da SF (PONTARA; CRISTOVÃO, 2018, p. 176).

A noção de SF das autoras, como vemos, é bem abrangente, pois envolve desde ações pré-intervenções formativas até análises dos dados no processo de formação, ou seja, é uma visão atrelada à pesquisa acadêmica. A *metassequência didática* seria, na concepção das pesquisadoras, um componente da SF. Já Francescon, Cristovão e Tognato (2018, p. 28) apontam que uma SF pode contemplar uma ou mais metassequências didáticas, a depender do tempo de implementação.

Na conclusão do trabalho, Pontara e Cristovão (2018, p. 176) trazem a seguinte reflexão, que reforça o caráter sociointeracionista da proposta:

A SF dirige-se, desse modo, tanto ao professor pesquisador que se encontra também em formação, quanto ao professor em formação que participa do curso a ele oferecido. Assim, em um processo de construções mútuas de conhecimento, a formação se estabelece e gera resultados que apresentam o potencial de promover o desenvolvimento dos participantes por meio de uma práxis que não se encerra no curso em si, mas que, contrariamente, pretende superar o caráter alienante de grande parte dos cursos oferecidos, a partir de uma lógica do neoliberalismo.

Já a pesquisa coordenada por Joaquim Dolz, cujos resultados estão em parte no livro “*Former à enseigner la production écrite*” (DOLZ; GAGNON, 2018), voltado para a análise de práticas formativas sobre produção escrita em Escolas de Formação de Professores em nível superior na Suíça francófona, em um ano letivo, traz uma concepção um pouco diferente de SF. Conforme exposto nos capítulos do referido livro, a SF é uma unidade interpretativa apreendida pelo pesquisador-observador, que fornece dados para a análise da prática docente. Dolz *et al.* (2018, p. 102 – tradução nossa) a definem como “uma unidade de trabalho, compreendida entre um começo e um fim, desenvolvida por um professor ou formador para viabilizar o estudo de um objeto”⁵. A SF, na referida pesquisa, não é sistematizada *a priori* como uma ferramenta de formação docente, mas apreendida durante as aulas dos formadores de professores, a partir de critérios pré-estabelecidos pela investigação. “A lógica desta unidade de trabalho não é fornecida de maneira transparente na planificação do professor ou formador; requer um trabalho de interpretação por parte do investigador”⁶ (DOLZ *et al.*, 2018,

5 Original em Francês: “l’unité de travail, comprise entre un début et une fin, par laquelle un enseignant ou un formateur met à disposition un objet”.

6 Original em Francês: “La logique de cette unité de travail n’est pas livrée de manière transparente avec la planification de l’enseignant ou celle du formateur; elle requiert un travail

p. 102 – tradução nossa). Durante a pesquisa em questão, foram identificadas 28 SF, com durações variadas, as quais foram analisadas sob diversos prismas teórico-metodológicos, a depender da pergunta geradora da investigação.

No capítulo de Dolz, Roa e Gagnon (2018), os autores apresentam os quatro tipos de SF identificados na referida pesquisa, realizada no contexto suíço francófono: 1) *sequências temáticas*, centradas em um determinado tema, com uma hierarquia simples, organizadas em torno de alguns grupos de atividades; 2) *sequências clássicas*, com uma hierarquia mais complexa; 3) *macrosequências com articulações complexas*, que incluem uma sequência de grupos de atividades (ou episódios) articulados de acordo com uma unidade temática de trabalho; 4) *macrosequências com articulações fracas*, em que as dimensões do objeto são retomadas pelos formadores em episódios articulados de uma forma menos complexa (por simples lembretes ocasionais, por exemplo). Por essa sistematização tipológica, já é possível depreender o potencial de pesquisa que o conceito de SF oferece para o campo de formação de professores e o quanto ele pode contribuir para a compreensão e evolução das práticas formativas.

Portanto, a seção seguinte busca apresentar a sistematização do modelo de *sequência de formação docente* (SFD) construído no âmbito da nossa pesquisa, partindo, *a priori*, da noção de *metassequência didática* (PONTARA; CRISTOVÃO, 2018) – uma sequência de formação que organiza suas atividades a partir da lógica das SDG –, além de trazer a própria SDG como objeto de ensino. Nesse sentido, buscamos cotejar os dois dispositivos – SFD e SDG – para mostrar essa sobreposição que dá o caráter metaformativo ao processo. Todavia, cabe ressaltar que trazemos uma inovação ao incluir uma modalidade diferente à SFD – o ensino a distância. Sendo assim, apresentamos um modelo

d'interprétation de la part du Chercheur”.

de *sequência virtual de formação docente* (SVFD) que pode ser adotado por outras formações que tenham como objetivo o desenvolvimento de capacidades docentes para o ensino da leitura e produção de textos de um gênero específico – no caso da formação por nós realizada, do artigo de opinião.

SEQUÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA LEITURA E PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Em primeiro lugar, trazemos um modelo de *sequência de formação docente* (SFD) voltado para professores de Língua Portuguesa, baseado na metodologia da SDG, que visa trabalhar com dois objetos: um gênero textual e uma SDG aplicada a esse gênero. Trata-se, portanto, de um esquema adaptável para qualquer gênero a ser trabalhado pela metodologia da SDG.

Como ponto de partida para a elaboração desse dispositivo didático de formação, buscamos as bases teórico-metodológicas da SDG, de caráter sociointeracionista (cf. BARROS, 2020). Da mesma forma que Pontara e Cristovão (2018), sistematizamos uma espécie de *metassequência didática*: uma SFD espelhada na SDG e que traz esse mesmo procedimento como objeto de ensino da formação. Ao sobrepor metametodologicamente os dois dispositivos, fazemos com que os professores vivenciem, na prática, como aprendizes, a metodologia das SDG – articulando, dessa forma, ensino e aprendizagem, teoria e prática.

Assim como Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 17), consideramos que “é a teoria que sustenta o trabalho pedagógico e que norteia (ou ao menos deve nortear) as práticas de sala de aula” (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 17). Todavia, no cenário atual, o que temos percebido, na maioria dos cursos de formação docente, são atividades puramente expositivas, que ficam na superfície das

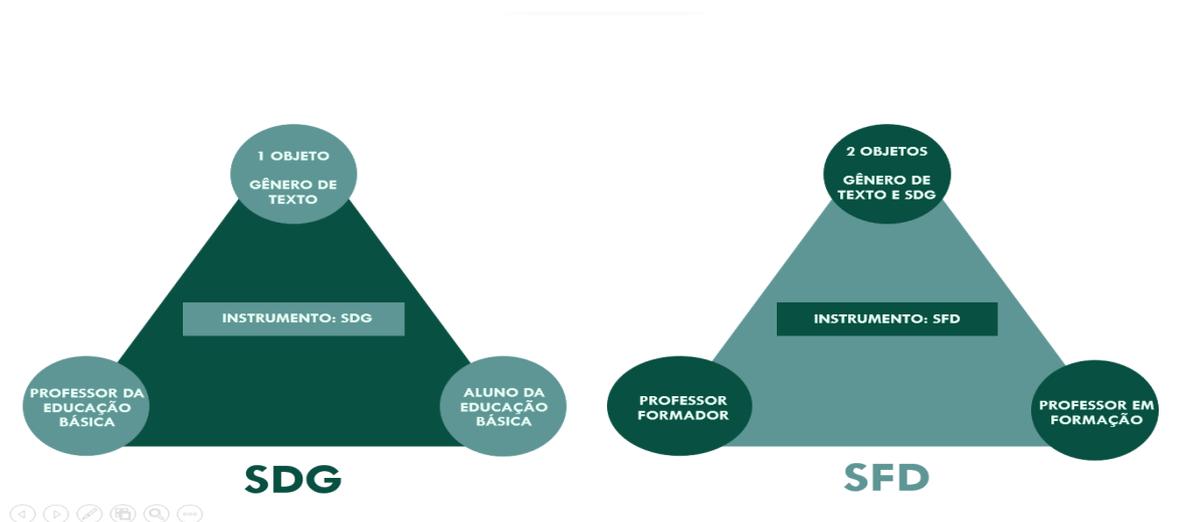
teorias e não dão espaço para a prática em si, assim como para a reflexão sobre a prática. Há 10 anos, Socorro (2012, p. 13) já sinalizava o mesmo problema: a existência de “[...] muitos cursos de formação que, sem o necessário aprofundamento teórico-metodológico, pouco têm contribuído para o processo reflexivo sobre a prática docente, no que tange às orientações atuais para o ensino da língua portuguesa”.

Diante disso, nossa proposta de SFD visa fornecer aprofundamento teórico e metodológico aos professores e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes momentos significativos para praticar ações didáticas (ou relevantes para o ensino) e refletir sobre elas. Em consonância com Pereira e Cardoso (2010) e Kersch (2020), defendemos a ideia de que o professor deve viver uma experiência significativa com a escrita de textos dos gêneros trabalhados didaticamente, para que possa propor aos seus alunos projetos de escrita mais consistentes. Sendo assim, além de dominar a teoria relacionada ao ensino da produção textual, ele precisa se colocar no papel de agente-produtor desses textos.

Frente a essa necessidade, nossa SFD se baseia no princípio da indução proposto pela metodologia da SDG. Nosso intuito é levar o professor à reflexão para que, então, se chegue à resposta, ao conceito e à teoria. Acreditamos que uma boa proposta formativa não é aquela que fornece conceitos prontos aos aprendizes ou que propõe atividades didáticas de “mera reprodução, memorização, aplicação de aprendizagens” (BARROS, 2020, p. 139). Pelo contrário, é necessário proporcionar-lhes momentos de reflexão, de modo que o conhecimento seja construído e consolidado posteriormente. A esse respeito, Pasquier e Dolz (1996, p. 6) afirmam que “não se trata, com efeito, de transmitir os conhecimentos aos alunos, por meio de cuidadosas explicações; trata-se, ao contrário, de conduzir e orientar os alunos para que descubram os novos saberes e se apropriem das habilidades indispensáveis para a realização de uma tarefa”.

No entanto, há que se considerar que a SFD e a SDG possuem diferenças consideráveis, sobretudo, em relação aos objetos de ensino e ao contexto de produção. Com o intuito de estabelecer uma comparação entre esses dois dispositivos, apresentamos os triângulos didáticos a seguir, fundamentados em Machado e Bronckart (2009).

Figura 3 – Triângulo didático da SDG e SFD



Fonte: as autoras (2022).

Conforme exposto no topo do triângulo, tanto a SDG quanto a SFD possuem um gênero textual como objeto. Contudo, a SDG possui o gênero como único objeto de ensino, ao passo que o nosso modelo de SFD possui, além do gênero, também a SDG como objeto de aprendizagem. A presença desses dois artefatos na SFD se justifica pelo fato de que a ideia central de nossa proposta é trabalhar com o ensino de um determinado gênero por meio da SDG. Sendo assim, o gênero de texto e a SDG presentes na SFD correspondem a objetos e instrumentos de ensino e de formação.

Outro contraste, demonstrado nos círculos da parte inferior do triângulo, está relacionado ao contexto de produção. Na SDG, temos como aluno o jovem da Educação Básica, ao passo que, na SFD, temos o professor em formação, que também cumpre o papel de formador dos alunos da Educação Básica. Em função desses parâmetros contextuais, a prática de linguagem também muda. A produção escrita de um professor em formação continuada, evidentemente, não será a mesma de um aluno em formação inicial.

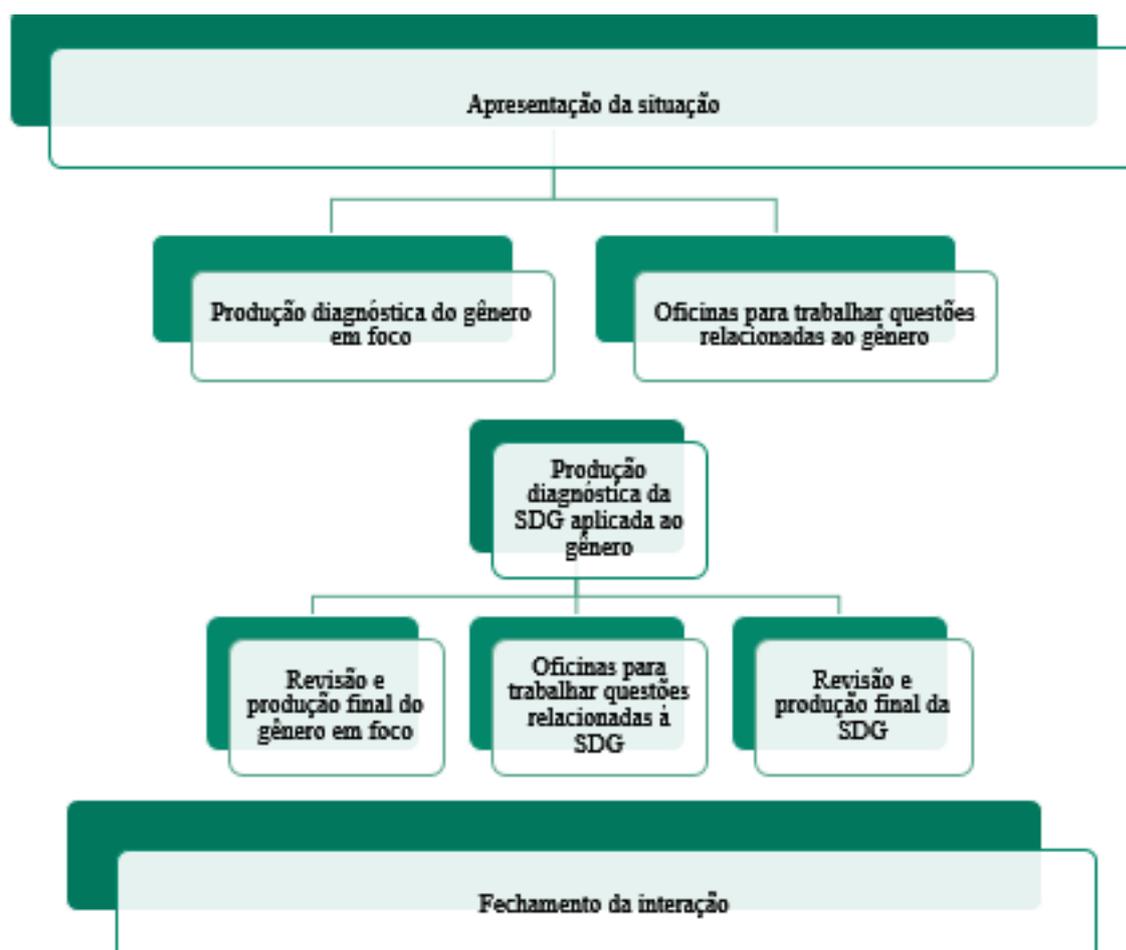
Assim, ainda que o gênero, objeto do ensino, seja o mesmo na SDG e na SFD, os destinatários da atividade são diferentes. Isso, conseqüentemente, implica uma finalidade diferente. Portanto, o objetivo da nossa SFD não é somente fazer com que o professor se aproprie dos *esquemas de utilização* (SCHNEUWLY, 2004) do gênero, mas também dos seus *esquemas de ensino*, de *formação* e de *letramento*. Essa mudança contextual influencia em diversos fatores: nos textos que são tomados como modelos didáticos, nas estratégias de ensino, nas discussões empreendidas com os professores em

formação, etc. Tendo em vista que o contexto de produção é outro, é preciso levar em consideração a bagagem do docente, enquanto aprendiz-professor em formação, e não o tomar como um jovem da Educação Básica.

Por isso, reforçamos a necessidade de trazer um procedimento de ensino, tal qual a SDG, como objeto de ensino, no processo de formação docente. O objetivo não é somente fazer com que o professor domine um gênero de texto, mas também possibilitar que ele se instrumentalize para a prática didática. A apropriação de um artefato, pelo sujeito, configura-se no que Rabardel (1995) denomina *gênese instrumental*. Essa gênese corresponde a um “processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ação, que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24). Nesse sentido, tomar a SDG como objeto de ensino na SFD permite que o professor se aproprie de novos conhecimentos, o que lhe permite agir sob uma nova perspectiva em sala de aula.

Sendo assim, para sistematizar nosso modelo de SFD, buscamos contemplar todas as etapas de uma SDG. No entanto, pelo fato de o dispositivo ter dois objetos de ensino articulados entre si, a SFD precisa de etapas distintas de produção inicial e final. No modelo proposto, o professor em formação participa de duas atividades linguageiras – a produção textual de um gênero e de uma SDG. Entretanto, a intenção não é fragmentar a sequência em duas “partes”, mas dar uma unidade ao processo formativo. A figura 4 traz a *macroestrutura* (DOLZ; ROA; GAGNON, 2018) da SFD sistematizada por nossa pesquisa:

Figura 4 – Macroestrutura da SFD



Fonte: as autoras (2022).

A macroestrutura da SFD traz, em primeiro lugar, a *apresentação da situação*. Na perspectiva da SDG clássica, esse é o momento em que o professor expõe um “projeto de comunicação” aos alunos, ou seja, ele cria uma situação que os permite construir uma representação da atividade de linguagem a ser executada ao longo do percurso (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Seguindo esses princípios, a primeira etapa da SFD busca criar um projeto comunicativo voltado para a produção de um gênero específico e de uma SDG. Para efetivar essas produções, é necessário verificar os conhecimentos prévios dos docentes, bem como proporcionar-lhes momentos de reflexão e leitura acerca da temática proposta. Sendo assim, essa etapa da SFD visa “criar um ambiente” para dar início às produções.

Como segunda etapa de nossa SFD, temos a *produção diagnóstica do gênero em foco*. Nesse ponto, nossa proposta se afasta da proposta de Pontara e Cristovão (2018), uma vez que as autoras denominam como “produção inicial” a etapa de análise de materiais referentes ao gênero em questão – no caso delas, a própria SDG. Em nosso modelo, essa etapa corresponde ao momento em que o professor vai, de fato, se colocar em situação de prática e produzir um texto – aproximando-se, assim, da proposta genebrina.

Cabe ressaltar que, nessa etapa, o professor em formação não somente reflete sobre sua própria escrita, como também se coloca no lugar de seus alunos, que passam pelo mesmo processo em sala de aula. Assim como na SDG, essa produção tem um caráter diagnóstico, pois o intuito é verificar quais são as fragilidades dos professores em relação ao gênero proposto. Entendemos, portanto, que essa fase

constitui um duplo diagnóstico, pois as dificuldades apresentadas pelos professores na produção do gênero podem, inclusive, refletir as dificuldades relacionadas ao próprio ensino desse gênero no contexto escolar. Portanto, trata-se de uma etapa de suma importância para dar continuidade ao processo formativo, uma vez que os problemas presentes na produção inicial serão incluídos nas oficinas seguintes.

Em terceiro plano, a macroestrutura da SFD traz as *oficinas para trabalhar questões relacionadas ao gênero* em foco. A quantidade de oficinas e os temas a serem contemplados dependem, obviamente, do gênero a ser trabalhado e das dificuldades diagnosticadas na segunda etapa. Com base nos princípios da SDG, “os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98). Sendo assim, as oficinas da SFD também são compostas por diversas tarefas, propostas com o intuito de fornecer aos professores os instrumentos necessários para dominar os *esquemas* do gênero.

Nesse contexto, consideramos que o gênero é um conteúdo específico da Educação Básica – *um saber a ensinar*, que diz respeito ao conteúdo a ser aprendido pelo aprendiz (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009). No entanto, esse saber requer uma metodologia que oriente *como ensinar* – *um saber para ensinar* –, que corresponde aos aspectos metodológicos (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009). É a partir disso que a metodologia da SDG é incluída como um objeto de ensino em nosso modelo.

Portanto, após trabalhar questões relacionadas ao gênero, temos um novo momento de *produção diagnóstica* – agora, voltado para a SDG. Essa, por sua vez, deve ser aplicada ao gênero em foco durante o processo formativo. Isso significa que os professores devem produzir uma SDG que aborde o ensino do gênero trabalhado na formação. Por exemplo, se o gênero em foco é o artigo de

opinião, o professor em formação deve produzir um texto desse gênero e, após as oficinas, produzir uma SDG voltada para o seu ensino. Dessa forma, eles podem interligar os dois objetos de ensino.

É importante ressaltar que, nessa etapa de produção diagnóstica da SDG, os professores se distanciam da produção escrita do gênero. Consideramos que esse distanciamento é importante para dar um “intervalo” entre a produção diagnóstica e a produção final. Após esse intervalo, os professores podem retornar ao texto com um novo olhar e efetivar a próxima etapa da SFD.

Realizada a produção diagnóstica da SDG, temos a etapa de *revisão e produção final do gênero* em foco, na qual, após o intervalo, o professor-aprendiz tem a oportunidade de retornar ao texto produzido na segunda etapa da SFD e reescrevê-lo. Para Dolz (2009, p. 7), o processo de revisão é concebido como um processo de “escritas intermediárias”⁷, as quais devem ser encaradas “como um passo para ir mais longe”⁸. Para tanto, esse processo deve ser sempre mediado por instrumentos, de modo que o aprendiz consiga voltar ao seu próprio texto com um olhar crítico. Nesse sentido, propomos o uso de um *roteiro de análise* como instrumento mediador do processo de revisão e reescrita. Tal roteiro se assemelha à *grade de controle* proposta pelos pesquisadores genebrinos: “uma ficha com as principais características do gênero textual de referência” (MAFRA; BARROS, 2017, p. 37).

Em seguida, são realizadas as *oficinas para trabalhar com questões relacionadas à SDG*. Tais oficinas são voltadas para o aprofundamento das teorias relacionadas ao procedimento teórico-metodológico genebrino. Essa etapa é de extrema importância, porque permite que o professor em

7 No original em Espanhol: “escrituras intermedias”.

8 No original em Espanhol: “como una etapa para ir más lejos”.

formação se aproprie de uma metodologia que ele pode utilizar em sala de aula para o ensino de leitura e produção textual aos seus alunos.

Assim como ocorre com o gênero em foco, propomos que seja dado um intervalo entre a produção diagnóstica e final da SDG. Portanto, somente após essas duas etapas (de revisão e produção final do gênero em foco e de oficinas para trabalhar questões relacionadas à SDG), realizamos a *revisão e produção final da SFD*, que consiste em retornar para a SDG elaborada inicialmente e reescrevê-la a partir de uma revisão. Considerando que a efetivação desse processo também requer ferramentas mediadoras, sugerimos uma ficha com perguntas para orientar o processo de autoavaliação, conforme apresentamos a seguir.

Quadro 1 – ficha de autoavaliação da SDG

PERGUNTAS PARA ORIENTAR A AVALIAÇÃO	RESPOSTAS		O QUE MELHORAR NA 2ª VERSÃO
	SIM	NÃO	
A sinopse contempla todas as etapas do procedimento sequência didática de gêneros?			
Foi criado um projeto de ensino para a produção que se aproxima da realidade do gênero, ou seja, da prática social de referência? Ele foi apresentado aos alunos?			
Na apresentação da situação, é feita uma sensibilização/apresentação do gênero?			
A apresentação da situação traz uma motivação para a produção textual?			
Há uma produção diagnóstica para verificar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero logo após a fase da apresentação da situação?			
Há oficinas/módulos para trabalhar aspectos relacionados ao contexto de produção do gênero a ser produzido?			
Há oficinas/módulos para trabalhar aspectos relacionados ao conteúdo temático do gênero a ser produzido?			
Há oficinas/módulos para trabalhar características discursivas do gênero a ser produzido?			
Há oficinas/módulos para trabalhar aspectos linguísticos do gênero a ser produzido?			
As atividades das oficinas/módulos são elaboradas a partir da indução? Ou seja, levando o aluno ao aprendizado e não apenas transmitindo conteúdos?			
Ao final das oficinas/módulos há momentos de capitalização do aprendizado?			
Há diversificação nos tipos de atividades?			
Há momentos para trabalhar a revisão dos textos produzidos inicialmente?			
Os alunos têm a oportunidade de reescrever os artigos a partir do que aprenderam nas oficinas e revisões?			
No projeto criado por você, há um fechamento da interação no qual os textos cumprem o papel previsto na apresentação da situação? Ou seja, os textos são enviados aos seus destinatários?			

Fonte: as autoras (2022).

Por fim, temos o *fechamento da interação*, etapa condizente com o esquema proposto por Barros (2020). O objetivo, nessa fase da SFD, é fazer com que os textos e as SDG produzidas pelos aprendizes-

professores em formação cumpram o propósito comunicativo estabelecido na apresentação da situação. No caso das produções do gênero, é possível publicá-las e, no caso das SDG, é possível desenvolvê-las em sala de aula – desde que isso seja acordado no início do processo formativo. Nessa mesma perspectiva, Costa-Hübes e Simioni (2014) consideram que essa é a etapa de “circulação do gênero”. As autoras apontam que é nesse momento

[...] que se garante a efetivação do uso real da linguagem, pois se a concepção de língua assumida é a sociointeracionista, o que se espera dessa orientação metodológica é que ela efetive a interação por meio do texto proposto para produção. Em virtude disso, o texto produzido será compartilhado com seu(s) interlocutor(es), conforme foi previsto inicialmente, quando o professor apresentou uma dada situação de comunicação. Logo, a etapa inicial está interligada ao módulo de circulação do gênero por representar a concretização do uso da língua (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 27).

Assim, de maneira similar ao que propõem os pesquisadores vinculados ao ISD, todas as etapas de nosso modelo da SFD são articuladas e complementam umas às outras. Para tanto, recorreremos ao pensamento de Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 37) acerca das etapas da SDG, uma vez que elas também “não devem ser tratadas de forma estanque, de modo que, cumprida uma delas, não seja mais retomada. Ao contrário, elas estão interligadas e devem ser retomadas durante todo o processo, para que se tenha a compreensão global dos aspectos relativos ao gênero em estudo”.

Diante da apresentação do nosso modelo de SFD, é possível recuperar mais um princípio proposto pelos pesquisadores genebrinos: “partir da complexidade, decompondo e recompondo as dificuldades”⁹ (DOLZ, 2009, p. 4 – tradução nossa). A esse respeito, Barros (2020, p. 137) explica que

[...] aderir à metodologia das SDG implica seguir uma perspectiva didática que vai do complexo para o simples. Parte-se da produção

textual diagnóstica de um gênero (objeto de ensino mais complexo) para as atividades modulares que trabalham as suas diferentes dimensões ensináveis (objetos de ensino delimitados do objeto unificador da SDG).

Portanto, assim como a metodologia da SDG propõe, buscamos adotar um movimento no qual o professor em formação vai do complexo para o simples e retorna ao complexo. Ou seja, partimos de atividades de produção – nas etapas diagnósticas –, passamos para as oficinas voltadas às dificuldades dos professores e finalizamos com uma nova produção – nas etapas de produção final.

Na seção seguinte, explanamos brevemente a SFD que desenvolvemos em nossa pesquisa, com o intuito de elucidar como se dá o processo de implementação desse dispositivo, com base nas etapas já apresentadas. Ressaltamos, porém, que a nossa formação foi realizada a distância – por isso, adaptamos a SFD para SVFD.

SEQUÊNCIA VIRTUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE: ENSINO DO ARTIGO DE OPINIÃO POR MEIO DA SDG

Em nossa pesquisa, a SVFD se materializou em um curso de formação continuada intitulado “Artigo de Opinião: ensinando o gênero por meio de sequências didáticas”. Tal curso foi realizado entre 16 de abril e 30 de julho de 2021, tendo como público-alvo professores de Língua Portuguesa da Educação Básica.

Com o intuito de atender um número maior de professores a nível nacional, optamos por implementar a SVFD na modalidade a distância. Vale ressaltar que essa modalidade é amparada e reconhecida legalmente desde 1996, a partir da publicação da Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – a LDB. Em seu art. 80, consta que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de

⁹ No original em Espanhol: “Partir de la complejidad, descomponiendo y recomponiendo las dificultades”.

programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 9). No entanto, essa lei ainda não trazia uma definição a respeito do que é, de fato, a educação a distância (EAD).

Após 9 anos, com a publicação do Decreto nº 5.622, o art. 80 da LDB foi regulamentado. Assim, a EAD passou a ser considerada como uma

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, p. 1).

Entretanto, em 2017, o referido decreto foi revogado pelo Decreto nº 9.057, que alterou toda a sua composição textual e complementou a definição de EAD, passando a concebê-la como

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 3).

Diante disso, é importante esclarecer que a EAD e o ensino remoto são modalidades diferentes. Segundo Morais *et al.* (2020, p. 5), “o ensino remoto surge como uma alternativa que visa atender com rapidez e efetividade as demandas de escolarização e formação acadêmica”.¹⁰ Já a EAD surge como uma alternativa para facilitar o acesso à educação para um número maior de pessoas e flexibilizar a aprendizagem, de modo a proporcionar formação àqueles que não têm possibilidade de realizar uma

10 Vale ressaltar que, em março de 2020, foi colocado em prática o ensino remoto emergencial, em decorrência da situação causada pela pandemia da Covid-19, que impossibilitou a realização de qualquer atividade presencial. Nesse cenário, todos os educadores brasileiros precisaram migrar para a realidade on-line e transpor metodologias e práticas pedagógicas para esse contexto com urgência (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

formação presencialmente (VIDAL, 2002). Sendo assim, ratificamos a ideia defendida por Morais *et al.* (2020) de que o ensino remoto se difere do ensino a distância, pois são modalidades desenvolvidas de formas diferentes, com concepções teórico-metodológicas e materiais didático-pedagógicos distintos.

Diversos autores têm dado ênfase aos pontos positivos da modalidade EAD. O principal deles é a possibilidade de congregar aprendizes e professores em espaços diferentes. Moran (2002) aponta que, embora ambos não estejam agregados fisicamente, eles estão conectados e interligados por tecnologias – isso, evidentemente, reflete o caráter de flexibilidade da EAD. Também cabe ressaltar que, nessa modalidade de ensino, “cada um estuda em um horário diferente e onde quiser” (COSTA, 2017, p. 61). Assim, é possível perceber que o aluno tem liberdade para escolher o melhor horário e local para estudar, de acordo com o seu ritmo e estilo de aprendizado. Em um contexto de formação docente, essa liberdade de escolha e gerenciamento do tempo é fundamental, considerando que a maioria dos professores possui uma grande carga horária de aulas e precisa se organizar para estudar nos tempos livres.

Costa (2017, p. 61) também afirma que a EAD permite “atender um número maior de estudantes de diversas regiões”. Tal afirmação vai ao encontro do principal objetivo do EAD, elencado por Vidal (2002): proporcionar que um número maior de pessoas tenha acesso à educação. Complementando esses fatores, Porto, Neves e Machado (2012, p. 6-7) destacam que “a EAD possui grande potencial democratizador do saber”, pois “ajuda no acesso ao conhecimento de forma flexível e interativa, proporcionando conhecimento, cultura, domínio pedagógico, dentre outros”.

Por outro lado, Giolo (2008) defende que as “facilidades” de tempo e de espaço proporcionadas pela EAD criam problemas para a atividade de

formação docente e instauram uma concorrência entre a modalidade a distância e a presencial. Contudo, diferentemente da autora, não enxergamos a modalidade a distância como uma “concorrente” ou uma “ameaça” ao presencial. Pelo contrário, entendemos que se trata de mais uma opção de ensino, de formação e de acesso ao conhecimento.

No contexto da formação docente, Cunha e Vilarinho (2009, p. 134) destacam que a EAD vem sendo ressignificada “como uma modalidade de ensino contributiva à formação continuada”. Porto, Neves e Machado (2012, p. 9) também afirmam que essa modalidade “pode ser uma excelente alternativa para a formação continuada de professores que atuam em todos os níveis de escolaridade”. Por esse motivo, reiteramos a nossa escolha de implementar a SVFD a distância.

Para iniciar a explanação de como adaptamos essa proposta para o contexto virtual, consideramos importante destacar o pensamento de Barreto (1995 *apud* PEDROSA, 2003, p. 3):

No que concerne à formação de professores, a educação a distância pode permitir que um sem-número de escolas espalhadas pelo país possam sintonizar-se com as mais recentes orientações em termos de metodologias, conhecimentos científicos e técnicas educacionais. Mais do que isso, possibilita apoiar o professor em suas tarefas educativas e favorece a troca de experiências, já que muitos programas incentivam a formação de grupos de estudo nos quais se verifica forte disposição de ajuda mútua entre os participantes.

A fim de viabilizar a formação docente na modalidade a distância, propusemos uma articulação entre atividades síncronas e assíncronas – realizadas, respectivamente, por meio do *Google Meet* e do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de nossa instituição. Para tanto, organizamos a nossa SVFD em cinco unidades. Embora os pesquisadores genebrinos não tragam esse termo na apresentação do procedimento da SDG, optamos por utilizá-lo enquanto um pilar que sustenta e abarca diferentes oficinas. Nesse sentido, cada unidade de nossa SVFD foi constituída por duas oficinas, realizadas de forma assíncrona, além de um encontro síncrono para aprofundamento das discussões e consolidação das aprendizagens. No quadro 2, apresentamos uma síntese da SVFD que desenvolvemos em nossa pesquisa.

Quadro 2 – Sinopse do modelo de SVFD criado pela pesquisa

UNIDADES	COMPOSIÇÃO DAS UNIDADES	ETAPAS DA SVFD
1	Oficina 1: “Fazendo um diagnóstico dos conhecimentos prévios”	Apresentação da situação
	Oficina 2: “Produzindo a primeira versão do artigo de opinião”	Produção inicial do gênero
	Encontro síncrono	Consolidação das aprendizagens
2	Oficina 3: “Identificando os diferentes tipos de artigo de opinião”	Oficinas
	Oficina 4: “Trabalhando argumentação e polêmica”	Oficinas
	Encontro síncrono	Consolidação das aprendizagens
3	Oficina 5: “Trabalhando a contra-argumentação”	Oficinas
	Oficina 6: “Produzindo a primeira versão da sinopse da Sequência Didática”	Produção inicial da SDG
	Encontro síncrono	Consolidação das aprendizagens
4	Oficina 7: “Revisando e reescrevendo o artigo de opinião”	Revisão e produção final do gênero
	Oficina 8: “Aprofundando os conhecimentos sobre a Sequência Didática de Gêneros”	Oficinas
	Encontro síncrono	Consolidação das aprendizagens
5	Oficina 9: “Revisando e reescrevendo a sinopse da Sequência Didática”	Revisão e produção final da SDG
	Oficina 10: “Chegando à reta final”	Fechamento da interação
	Encontro síncrono	Consolidação das aprendizagens

Fonte: as autoras (2022).

Conforme evidenciado no quadro 2, na adaptação para o contexto virtual, seguimos a mesma macroestrutura da SFD (apresentada na Figura 4), a fim de estabelecer relações com a metodologia da SDG. Nesse sentido, é possível perceber que cada oficina foi voltada para um foco diferente, sendo que cada uma delas corresponde a uma etapa da SDG.

Diante disso, é importante destacar que nossa SVFD desempenhou um movimento inverso em relação ao que comumente acontece no ensino presencial. Primeiro, os professores em formação realizaram as oficinas assíncronas no AVA. Tais oficinas eram compostas por atividades diversas como leituras e análises, questionários, fóruns de debates, etc. Por último, havia o encontro síncrono, realizado coletivamente via *Google Meet*, para aprofundar e consolidar os conhecimentos trabalhados de modo assíncrono. A nosso ver, a possibilidade de realizar essa dinâmica foi um dos pontos positivos proporcionados pela EAD, pois contribuiu para a concretização do método indutivo proposto pela SDG.

Nessa perspectiva, os encontros síncronos se caracterizavam como um momento de consolidação das aprendizagens, no qual realizávamos um “resgate” de informações já trabalhadas e de conteúdos sobre os quais os professores já haviam refletido e estudado individualmente por meio das oficinas assíncronas.

No entanto, também é possível constatar pontos negativos em relação à implementação da SVFD. A principal delas está relacionada ao fato de que os professores-aprendizes não produziram uma SDG completa. Por termos um grupo bastante heterogêneo de docentes, que vivem em diferentes Estados e atuam em anos escolares distintos, optamos pela elaboração do que denominamos de *sinopse* da SDG: um material que condensa todas as unidades, oficinas e atividades a serem realizadas ao longo da SDG. Nesse caso, os professores estruturaram um quadro sintetizando o que trabalhariam em cada etapa,

sem a necessidade de elaborar todas as atividades detalhadamente.

Consideramos que a elaboração de uma SDG completa exigiria um tempo muito maior e, sobretudo, um acompanhamento a longo prazo para mediar a escrita, a revisão e a reescrita dessas produções. Ainda assim, acreditamos que esse modelo de SVFD é passível de adaptações e, em outros contextos, a elaboração da SDG pode ser exequível – a depender do tempo disponível e dos participantes envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos desafios enfrentados por professores de Língua Portuguesa para trabalharem com gêneros argumentativos e, também, da necessidade de formações que lhes proporcionem a apropriação dos esquemas de utilização da metodologia das SDG, buscamos sistematizar um modelo de SVFD que envolve dois objetos de ensino e aprendizagem: um gênero de texto e uma SDG. Embora tenhamos tomado o artigo de opinião como gênero unificador de nossa proposta, consideramos que ela pode ser adaptada e ter outros gêneros como foco, em virtude de ser um modelo “vazado”.

A nosso ver, a sistematização de um dispositivo de formação com princípios sociointeracionistas é de suma importância e, embora já existam modelos de SF que tomam o ISD como base, consideramos pertinente trazer uma nova possibilidade ou, melhor, uma nova macroestrutura de SFD. O grande diferencial, portanto, consiste no fato de que é possível desenvolvê-la na modalidade a distância, configurando o que denominamos de SVFD.

Tal dispositivo oferece maior flexibilidade e, conseqüentemente, oportuniza que mais professores tenham acesso a uma formação teórico-metodológica de qualidade, que não foque simplesmente em apresentar conceitos prontos,

mas também dê a possibilidade de reflexão e prática. Esperamos, portanto, que o nosso modelo de SVFD possa ser replicado por outros professores formadores que objetivem trabalhar com leitura e produção de textos de gêneros diversos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. (org.). *Literatura e Língua Portuguesa na Educação Básica: ensino e mediações formativas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 127-144.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996*. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=9&totalArquivos=289>. Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 243, p. 1, 20 dez. 2005*. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=20/12/2005&totalArquivos=116>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 100, p. 3, 26 maio 2017*. Disponível em: Acesso em: 05

set. 2021. Disponível: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/05/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=240>. Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CHEVALLARD, Yves. On didactic transposition theory: some introductory notes. INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON SELECTED DOMAINS OF RESEARCH AND DEVELOPMENT IN MATHEMATICS EDUCATION, 1989, Bratislava. Anais [...]. Bratislava: [s. n.], 1989, p. 1-9. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php?id_article=122. Acesso em: 17 jan. 2022.

COSTA, Adriano Ribeiro da. A educação a distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais. Revista Científica da FASETE, [S. l.], v. 1, n. 12, p. 59-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/internas/conteudo/resumo.php?id=217>. Acesso em: 04 set. 2021.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (org.). Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais. Campinas: Pontes Editores, 2014. p.15-40.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Gêneros e ensino

de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. 285 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/vera_cristovao.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; FRANCESCON, Paula Kracker. Sequências de Formação: instrumento de mediação no sistema de atividade da formação docente. ReVEL, [S. l.], edição especial, v. 18, n. 17, p. 466-498, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/dfe8bde5ab620bf90dd2ca7f908bd102.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lídia. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, Paula Tatianne Carrera; ARAÚJO, Júlio César; NICOLAIDES, Christine Siqueira; SILVA, Kleber Aparecido da. (org.). Linguística Aplicada e sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-40.

CUNHA, Marta Lyrio da; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Concepção emancipatória: uma orientação na formação continuada a distância de professores. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 133-148, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3688/3604>. Acesso em: 01 jan. 2022.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes Editores, 2014. p.51-81.

DOLZ, Joaquim. Claves para enseñar a escribir. Leer.es. Espanha, p. 1-8, 2009. Disponível em: http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_clavesparaensenaraescribir_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93. Acesso em: 02 dez. 2021.

- DOLZ, Joaquim et al. *Métodologie*. In: DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. (org.). *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, 2018. p. 91-113.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. (org.). *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, 2018.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Gláís Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- DOLZ, Joaquim; ROA, Santiago Mosquera; GAGNON, Roxane. *Macrostructures et trames prototypiques dans les séquences de formation*. In: DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. (org.). *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, 2018. p. 117-138.
- FRANCESCON, Paula Kracker. *Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de língua inglesa: experiência de uma sequência de formação*. 2019. 334 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000226139>. Acesso em: 05 set. 2021.
- FRANCESCON, Paula Kracker; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. *As sequências de formação como instrumentos para práticas formativas e os saberes docentes necessários aos professores de línguas*. In: MORETTO, Milena; WITTKÉ, Cleide Inês; CORDEIRO, Gláís Sales. (org.). *Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 19-58.
- GIOLO, Jaime. *A educação a distância e a formação de professores*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yQbgDvpr5BmJPwJRqfdvDQb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2022.
- GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 1, p. 241-257, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645302>. Acesso em: 04 set. 2021.
- HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. *Savoirs en (trans)formation: au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. In: HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. *Savoirs en (trans) formations des savoirs dans les formations aux professions enseignantes*. Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 6-22.
- KERSCH, Dorotea Frank. *Por uma formação continuada construída junto com o professor*. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson. (org.). *Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 122-136.
- MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. *(Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL*. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (org.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.
- MAFRA, Gabriela Martins; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. *Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita*. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 33-62, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/872>. Acesso em: 02 jan. 2022.
- MORAIS, Ione Rodrigues Diniz et al. *Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula*. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.
- MORAN, José Manuel. *O que é educação a*

- distância. 2002. Disponível: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.
- MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susena; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>. Acesso em: 04 set. 2021.
- OLIVEIRA, Cristiane Romano Rodrigues de. Infográfico: uma ferramenta para o letramento multissemiótico. 2019. 357 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.
- OLIVEIRA, Juciana Soares de. Argumentação e ensino de escrita no ensino fundamental: uma proposta de intervenção. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/23486>. Acesso em: 05 set. 2021.
- PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, Madrid, v. 2, p. 31-41, 1996. Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. A educação a distância na formação continuada do professor. *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 67-81, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qsRKGnxywm6Mt9ZFxbPBwBy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2022.
- PEREIRA, Luísa Álvares; CARDOSO, Inês. Os textos de reflexão (livre) em contexto de formação de professores de escrita: Que género? Que mundos? Que desafios. In: ANDRADE, Ana Isabel; PINHO, Ana Sofia. (org.). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010. p. 133-156.
- PONTARA, Claudia Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequência de Formação para Professores de Língua Inglesa: estabelecendo relações com os saberes e as capacidades docentes. *Signum*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 172-198, ago. 2018. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/33560>. Acesso em: 04 set. 2021.
- PORTO, Alzira Sampaio; NEVES, Maialú Ferreira; MACHADO, Michele Jordão. Educação a distância na formação de professores: ranços e avanços. In: Congresso Internacional de Educação a Distância – CIAED, 18, 2012, São Luís. Anais [...]. São Luís: ABED, 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/283f.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.
- RABARDEL, Pierre. *Les Hommes et les Technologies: une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Université de Paris 8, 1995.
- ROJO, Roxane. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. In: CORDEIRO, Gláís; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira. (org.). *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 189-216.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 21-39.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 71-91.
- SILVA, Carla Messias Ribeiro da. O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração

em textos de autoconfrontação. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13673>. Acesso em: 05 set. 2021.

SOCORRO, Adriana. Formação docente e o ensino dos gêneros do discurso: impasses e possibilidades na compreensão da teoria. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PETRONI, Maria Rosa. (org.). Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo nas práticas educativas. Dourados: Editora UFGD, 2012. p. 13-46.

VIDAL, Elisabete. Ensino à Distância vs Ensino Tradicional. 2002. 76 f. Dissertação (Mestrado em Informática de Gestão) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2002. Disponível em: <http://files.efa-portalegre.webnode.com/200000021-ecdc8edd85/educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20dist%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Submissão: fevereiro de 2022.

Aceite: abril de 2022.

UMA REFLEXÃO ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA OBRA SAGATRISSUINORANA

Daniella Barbosa Buttler¹
Jessé Ramos Fernandes Pires²

Resumo: O papel da linguagem no processo de interpretação é central, pois é somente por meio de uma manifestação textual (oral ou visual), que detectamos as representações. Neste artigo, pretendemos mostrar a representação construída na obra *Sagatrisuïnorana* de Joao Luiz Guimarães, vencedora do prêmio Jabuti 2021, na categoria Literatura Infantil. De modo geral, os procedimentos utilizados na pesquisa provêm, sobretudo, do interacionismo sociodiscursivo e foram inspirados no que foi proposto pelo Groupe LAF (BRONCKART, 2004), além de conceitos de outros autores compatíveis com nosso quadro teórico para a interpretação dos textos, como (HOBBS,1999). Dentre esses procedimentos, tomamos como referência para a análise dos dados, o contexto sociointeracional de produção e o nível enunciativo, centrando nas vozes. Os resultados da análise do livro *Sagatrisuïnorana* foram divididos em duas partes: o primeiro revelou intertextualidade com três obras de Guimarães Rosa, relacionando a faceta mítica Roseana com a maldade humana e o segundo nos mostrou um prenúncio de um terceiro acidente ambiental.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Representação, Infância, Diversidade literária

A REFLECTION ABOUT SOCIAL REPRESENTATIONS IN SAGATRISSUINORA WORK

Abstract: The role of language in the process of interpretation is central, as it is only through a textual manifestation (oral or visual) that representations are detected. In this article, it is intended to show the representation built in the work *Sagatrisuïnorana* by Joao Luiz Guimarães, winner of the Jabuti 2021 award, in the Children's Literature category. In general, the procedures used in the research come, above all, from socio-discursive interactionism and were inspired by what was proposed by the Groupe LAF (Bronckart, 2004), in addition to concepts from other authors compatible with our theoretical framework for the interpretation of texts, such as Hobbes (1999). Among these procedures, references are taken for data analysis, the socio-interactional context of production and the enunciative level, focusing on voices. The results of the analysis of the book *Sagatrisuïnorana* were divided into two parts: the first revealed intertextuality with three works by Guimarães Rosa, relating the mythical Roseana facet with human evil and the second showed us a presage of a third environmental accident.

Keywords: Children's Literature, Representation, Childhood, Literary Diversity.

¹ Doutorado em Letras (PUC-SP). E-mail daniellabar@gmail.com

² Pós-graduando em neuropsicologia clínica. E-mail: fernandes_jesse@yahoo.com.br

Introdução

A proposta deste trabalho é refletir acerca das representações construídas na obra *Sagatrisuinorana* de João Luiz Guimarães, vencedora do prêmio Jabuti 2021, na categoria Literatura Infantil. Trata-se, portanto, de uma obra destinada ao público infantil.

Iniciaremos o artigo com a seção “O surgimento da Literatura Infantil Breve histórico”. Nessa parte, procuramos rastrear a evolução da Literatura Infantil na Europa e no Brasil.

Na sequência, veremos “Literatura Infantil e diversidade”. A literatura pode nos dar esse olhar para a alteridade. Muitos são os temas que podem ser nela tratados como populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, afrodescendentes, gênero, meio ambiente, já que hoje temos a sustentabilidade como pauta social importante discutida em diferentes esferas e tantos outros temas. Segundo (LAJOLO 1982, p. 16), a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra nesse intercâmbio social.

Depois, veremos a seção “Prêmio Jabuti e a premiação no universo escolar”. O Prêmio Jabuti é o mais tradicional prêmio literário do Brasil, concedido pela Câmara Brasileira do Livro, doravante CBL, com o interesse de premiar autores, editores, ilustradores, gráficos e livreiros que mais se destacam a cada ano.

E encerraremos com a seção “Considerações bronckartianas sobre a representação social do livro *Sagatrisuinorana*”. Consideramos esta análise relevante, pois, como qualquer outro texto que tome como tema a representação de uma obra da literatura infantil, esse teórico especificamente pode ajudar a compreender as interpretações de um evento socioambiental para a construção de (re-)configurações sociais. Além deste estudo

colaborar para o desenvolvimento do quadro teórico assumido, o interacionismo sociodiscursivo (ISD), principalmente, em relação aos procedimentos metodológicos, acreditamos que ele possa trazer contribuições a pesquisas futuras, tanto da Linguística Aplicada, considerando os corpora analisados na perspectiva do ISD sobre a representação e o agir humano em geral, quanto da Pedagogia e da Literatura considerando a dinamicidade em sala de aula com textos literários e a formação do professor que deve ser constante, já que deve desafiar o aluno a ler, e a ouvir textos literários.

O surgimento da literatura infantil: Um breve histórico:

Pensar no surgimento da literatura infantil é esbarrar-se com o conceito de infância – um conceito universal e abstrato que afirma o direito de toda criança a proteção, saúde e educação. Se consideramos que essa é a fase de brincar, estudar e ter acesso à educação de qualidade, nem todas as crianças têm infância.

Os primeiros livros para crianças foram produzidos no final do século XVII e durante o século XVIII. Antes desse período, não se escrevia para crianças, pois a concepção de uma faixa etária diferenciada, interesses próprios e uma formação específica só aconteceu na mudança para a idade moderna. Essa mudança foi decorrente de uma nova noção de estrutura familiar, estrutura essa que deixa de lado as relações amplas de parentesco, elos de sangue, favores, dívidas ou compadrio e busca um núcleo unicelular, baseado no afeto, preservação dos filhos e na intimidade. Nessa formação burguesa familiar, emerge a noção de infância. Adultos e crianças dividiam o mesmo ambiente, compartilhavam os mesmos eventos, sendo considerados adultos em miniatura, assim, a valorização da infância gerou união familiar, mas,

em meio a essa mudança, a escola reformada e a literatura infantil passam a ter controle dos infantes.

Segundo Zilberman, “A aproximação entre instituição e o gênero literário não é fortuita” (ZILBERMAN,2012 p.42), visto que os primeiros textos são escritos por pedagogos, professores, com o intuito puramente educativo.

Esse controle da infância parte de dois grandes conceitos de acordo com a visão de (ZILBERMAN,2012): I) a valorização e proteção da infância, para que a criança atinja a idade adulta de maneira saudável por meio de uma formação madura, que é a formação intelectual. Nesse ponto, a literatura infantil torna-se indispensável, visto seu caráter atual de promotora do desenvolvimento socioemocional, atuando com a formação e informação; II) e o conceito demarcado de infância, conforme visto nos tratados de pedagogia que asseguram a singularidade e a fragilidade da criança em relação ao período adulto.

Literatura infantil e diversidade

Existe uma vala entre escola – literatura, há um espaço para a diversidade de textos literários?

É uma reflexão constante na cabeça de muitos educadores que acreditam na potencialidade da diversidade literária como formação de um cidadão consciente. De acordo com (PORTO E GRAZIOLI,2017) temos dois pontos basilares para falar de diversidade literária; de um lado, o cunho pedagógico e, de outro, pressões do mercado.

A diversidade é uma realidade, é subjetividade, é pessoas, é cultura, é política. Diversidade é uma realidade que a criança vive, vê, ouve, está no meio de comunicação, está nos desenhos infantis, está nos gibis, está na vida.

No entanto, segundo (PORTO E GRAZIOLI 2017), a escola, como ponte entre literatura e leitores é, muitas vezes, omissa, alguns dos quais colocam sua ideologia em prática. Por

outro lado, muitos educadores buscam, em sua reflexão pedagógica, trazer a literatura para o desenvolvimento global – cognitivo, emocional, artístico e literário – do alunado.

Mas, a diversidade está aí: entre o rosa e o azul, entre o branco e o negro, entre o gordo e o magro, entre meninos e meninas, entre sul e nordeste. Deixamos de falar sobre pessoas, sobre a ampla diversidade, sobre cultura. A alteridade e seu reconhecimento é a chave para evitar o etnocentrismo, a exploração de outros povos, a escravidão e a perseguição de tais comportamentos. A alteridade então pode garantir uma coesão social, já que a literatura recria a realidade através da visão do autor, dos seus sentimentos, contribui para o enriquecimento cultural do leitor, desperta esse leitor para nova experiência, para o diferente.

A atração para os livros infantis são histórias com enredos baseados em contos de fadas, fábulas e tantos temas diversos que fazem parte das pautas sociais. Talvez a criança jamais verá um lobo por exemplo, mas para ela a imagem que ilustra e encanta, a magia traz uma ideia da maldade humana, da representação da maldade humana e isso ocorreu por meio da possibilidade de se abrir para conhecer o diferente. E nesse bojo, a literatura ainda cumpre seu papel de educar, formar e desenvolver, trazendo em seu discurso a alteridade

Nesse questionamento, o autor defende:

“Na maioria dos livros infantis pensados para se trabalhar a diversidade de gêneros, a literatura de finalidades ainda é excessivamente cuidadosa, as histórias muitas vezes recortadas pelo excesso de cautela na formação dos corações e mentes das crianças. Sendo assim, a questão de gênero também fica meio que tímida, envergonhada, e vai se apresentando com certa parcimônia, com receios da recepção do leitor, como se pedisse licença para entrar, porque ali não seria, a princípio o seu território de ação e de pertencimento.” (PORTO E GRAZIOLI 2017 p. 33)

Nessa baila, os autores defendem que não trazer na literatura essa diversidade significa perder uma oportunidade de aprendizagem sobre identidade, autonomia e alteridade.

Exercitar a alteridade é pensar na situação que o outro se encontra, sua luta, seu anseio. Trazer temas variados para o mercado editorial de literatura infantil é um modo de mostrar isso a seu público.

Alteridade e construção do outro através da literatura

Entre as várias contextualizações acerca do que é alteridade, (OLIVEIRA,2018) destaca as duas principais: I) os estudos de Martin Buber e Emmanuel Levinas, sendo responsáveis pela “filosofia da alteridade” em que a relação entre “eu e o outro” parte da noção racional da “subjetividade” para uma proposta de “intersubjetividade”. Ou seja – o sentimento do indivíduo, aquilo que sente para com o outro traz sentimentos de experiências, vivências e conhecimentos entre os sujeitos, e II) a de (DUSCHATZKY E SKLIAR,2001), que

“Afirmam que a alteridade pode ser apreendida de várias maneiras, entre elas, destacando-se a ideia do outro como a fonte de todo mal, configurando-se a modernidade, dizem eles, como campeã em construir estratégias de demonização do outro, transformando esse outro em sujeito ausente, ou criando a perversa ética da inclusão e exclusão, ou ainda como diz Hobsbawn (apud DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001) pela própria eliminação física desse outro, fato esse que anuncia o século XX como um dos mais mortíferos da história.” (OLIVEIRA,2018, p.170)

Nessas duas definições, compreendemos que é na vivência subjetiva (sentimentos, emoções e visão de mundo), transmitida no ato discursivo que se insere a intersubjetividade, contudo, nessa transmissão, existe a demonização do outro que traz, em seu ato discursivo, o diferente, que nem sempre será aceita pelo outro.

Nos estudos do círculo de Bakhtin, a temática de alteridade se funda no seguinte aspecto: se organiza e é vivenciada em torno dos centros de valores do eu e do outro, em três dimensões, quais sejam, eu para mim, eu para o outro e o

outro para mim. Assim os valores culturais de uma determinada sociedade não se fundam de maneira abstrata, surgem das relações sociais estabelecidas entre os atores sociais. Outra percepção do círculo é a consciência de que o ser humano é inacabado e incompleto.

Na constituição da alteridade o outro não se torna idêntico ao outro diante da subjetividade. Nesse espaço, existe a dialogicidade, concordância ou discordância de fatos, acontecimentos, pessoas e constituição cultural.

A alteridade se materializa na linguagem. Nesse sentido, o círculo de Bakhtin determina que, na constituição do ato discursivo, existe uma ordenação, em uma dada forma, ou seja, o ato discursivo é moldado, omitindo, emitindo e contornando o que deseja informar através do ato discursivo em sua ação mais ampla, inclusive na literatura infantil. Esse ato pode ser visto em várias obras citadas por (OLIVEIRA 2018) nos estudos de Bakhtin:

Exemplos clássicos de relação com a alteridade podem ser encontrados nas análises que Bakhtin realizou sobre os romances de Dostoiévsky e de Rabelais. Resumidamente diríamos que na obra de Dostoiévsky, Bakhtin encontrou personagens que não são escravos mudos em relação ao seu autor-criador, ao contrário, são pessoas livres, capazes de colocar-se “... lado a lado com seu criador...” (BAKHTIN, 1997, p.4), para com ele concordar, discordar, rebelar-se até. Diz Bakhtin (1977) que, em Dostoiévsky, dialogam com as vozes sociais, convicções sobre o mundo, sobre sistemas de referência, em pé de igualdade, sobre temas/problemas, que não se colocam no eixo de uma temporalidade marcada. (OLIVEIRA,2018, P173)

É nesse bojo que surge o papel da diversidade na literatura infantil, discutindo e trazendo construtos sobre o outro, sobre cultura, sobre política, sobre a subjetividade daquele que vive algo, sobre a construção da identidade de grupos e culturas oprimidas.

Prêmio Jabuti e a premiação no universo

escolar

O prêmio Jabuti é um prêmio literário tradicional no Brasil, organizado e concedido pela CBL. A CBL é uma entidade que produz a ficha catalográfica de todos os livros, ela trabalha diretamente com todas as editoras e organiza o Prêmio Jabuti. O maior diferencial do Prêmio Jabuti em relação a outros prêmios como Prêmio Camões, Prêmio Hans Christian Andersen, Prêmio SESC, Prêmio São Paulo e outros, é a sua abrangência: além de valorizar escritores, ele destaca a qualidade do trabalho de outros profissionais envolvidos na criação e produção de um livro, como os ilustradores. Ao longo dos anos, o Prêmio passou por alterações em seu formato e hoje as categorias são distribuídas em quatro eixos: literatura, não ficção, produção editorial e, inovação. A história deste prêmio começa por volta de 1958, e tem hoje um impacto social e econômico em um período ainda repleto de desafios para o mercado editorial. O editor tem muitos desafios ainda em 2022, como a complexidade que envolve a logística na divulgação e na distribuição dos livros, a tecnologia que facilita a pirataria de livros em PDF, a exigência de uma visão holística do mercado, e não apenas erudita, além, é claro, do baixo índice de leitura da população brasileira. No site do Prêmio Jabuti, há uma explicação sobre a significado do prêmio para a comunidade:

A maior premiação do livro brasileiro, o Prêmio Jabuti, chega à sua 63ª edição. Ao passar mais de seis décadas, a premiação construiu notoriedade e transformou-se em um símbolo para todos os amantes da leitura e representantes da indústria produtiva e criativa do livro, que impulsiona a economia, dissemina a cultura e amplifica vozes. <https://www.premiojabuti.com.br/2021/catalogo.pdf>

Optamos, neste trabalho, por nos debruçar sobre o estudo de um livro no eixo da literatura infantil. Há sempre cinco finalistas, neste ano, ficaram

Título: Lá dentro tem coisa | Autor(a): Adriana Falcão e Lole | Editora(s): Salamandra

Título: O menino que virou chuva | Autor(a): Renato Moriconi e Yuri de Franco | Editora(s): Caixote

Título: Obrigado | Autor(a): André Neves | Editora(s): Pulo do Gato

Título: Redondeza | Autor(a): Daniel Munduruku e Roberta Asse | Editora(s): Criadeira Livros

Título: Sagatrisuinorana | Autor(a): João Luiz Guimarães e Nelson Cruz | Editora(s): ÔZé Editora

Anualmente, editoras dos mais diversos segmentos e escritores independentes de todo o Brasil inscrevem suas obras em busca da tão cobiçada estatueta e do reconhecimento que ela proporciona. Em 2021, houve um aumento de 31% nas inscrições, participantes destacam produções sobre temáticas contemporâneas, como no livro infantil de João Luiz Guimarães, *Sagatrisuinorana*, da editora OZÉ.

O Jabuti já foi criticado por dar mais espaço a títulos em destaque de grandes editoras como Companhia das Letras, Ática, Record, Globo. Notícias com manchetes como a seguir são comuns às vésperas da cerimônia do prêmio: “Prêmio Jabuti: Chico Buarque, Djamilá Ribeiro e Martinho da Vila estão entre os finalistas” (G1, 2020). Nomes consagrados e grandes editoras estão bem representados na categoria literatura infantil. O livro *Carona* (2021), da Companhia das Letrinhas, do autor e ilustrador Guilherme Karsten e *Da minha Janela* (2020) de Otávio Junior e Vanina Starkoff também da Companhia das Letrinhas, são títulos vencedores do Prêmio Jabuti.

Mas ele traz revelações de editoras que não têm *marketing*, que ainda não publicaram nada consagrado. O Jabuti pode ser uma ótima vitrine para os que ainda não são aclamados, como livros da editora OZÉ.

Há uma curiosidade no que diz respeito ao nome do prêmio: Jabuti. O nome por si só é curioso para servir de símbolo de um prêmio literário, porém, há um motivo. E quem dá essa explicação é a própria organização do prêmio, em seu site:

Por que “jabuti” para nomear um prêmio literário? A resposta encontra explicação no ambiente cultural e político da época, influenciado, sobretudo, pelo modernismo e pelo nacionalismo, pela valorização da cultura popular brasileira, das raízes indígenas e africanas, de suas figuras míticas, símbolos seculares carregados de sabedoria e experiência de vida e legados de uma geração à outra. Sílvio Romero, Mário de Andrade, Monteiro Lobato e Luís da Câmara Cascudo, entre o final do século XIX e o início do século XX, foram pioneiros na pesquisa, no estudo e na divulgação dessa rica cultura popular.

E foi Monteiro Lobato, provavelmente, o mais prolífico na recriação literária das histórias desses personagens meio enigmáticos, meio reveladores e sempre sedutores do folclore nacional. Um desses personagens da literatura infantil de Lobato é, como se sabe, o jabuti. O pequeno quelônio, já familiar no imaginário das culturas indígenas tupi, ganhou vida e personalidade nas fabulações do autor das “Reinações de Narizinho”, como uma tartaruga vagarosa, mas obstinada e esperta, cheia de tenacidade para vencer obstáculos, para superar concorrentes mais fortes e chegar à frente ao final da jornada. Com essas credenciais, o jabuti ganhou também a simpatia e a preferência dos(as) dirigentes da CBL, que o elegeram para inspirar e patrocinar um prêmio que homenageia e promove o livro. (PREMIO JABUTI, 2022)

Então vemos que o nome jabuti remete a uma “mascote” do evento. Por isso o nome e a estatueta em formato desse animal. O modernismo, época em que o concurso surgiu, foi um longo período, que começou na Semana de 1922, e há alguns estudiosos que dizem que o movimento perdura até hoje. Essa escola artística influenciou várias formas de expressão artística: pintura, literatura, arquitetura, e uma das características dessa escola é o nacionalismo. Os artistas em geral tinham em comum a busca pela origem, a valorização do indígena brasileiro e isso dá lugar ao folclore, ao regionalismo, ao nacionalismo.

Considerações bronckartianas sobre a representação social do livro *Sagatrisuinorana*

Nosso pensamento se organiza pela linguagem, de acordo com um sistema simbólico. A linguagem é, portanto, constitutiva do ser social. É no quadro dos jogos de linguagem que se elaboram os conhecimentos humanos; é no curso das práticas linguageiras que determinadas sequências sonoras acabam por ser atribuídas a determinados objetos ou a acontecimentos do mundo, e essa atribuição é constitutiva das representações e, de modo mais geral, do conjunto do aparelho cognitivo humano. (BRONCKART 2008, p.17)

Considerando a linguagem como esse elemento constitutivo do social, a originalidade deste trabalho está no fato de reunir, em um quadro, para realizar um estudo sobre o texto infantil e a representação, aportes de estudos literários voltados para a literatura infantil. Definido o objetivo, esclarecemos que a pergunta geral é: Que reconfiguração sobre o tema tratado no livro *Sagatrisuinorana* do autor João Luiz Guimarães é construída?

O Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, valendo-se das contribuições de (SPINOZA, MARX E VYGOTSKI 1934/2001), propõe um posicionamento epistemológico que visa demonstrar o papel fundador da linguagem e o funcionamento discursivo para o desenvolvimento humano (BRONCKART 2006, 2008).

Para os estudos de textos, BRONCKART (1999), o ISD propõe a análise do folhado textual, composto: i) pela infraestrutura global do texto, que compreenderia um plano geral/global do texto, tipos de discurso, sequências; ii) pelos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); iii) e pelos mecanismos enunciativos (modalizações e pelas vozes presentes no texto).

As representações sociais devem ser vistas como uma “atmosfera” em relação ao indivíduo ou ao grupo (MOSCOVICI, 2003). Embora haja muitas pesquisas desenvolvidas sobre Literatura Infantil, não temos conhecimento de nenhuma que tenha procurado atingir os objetivos que perseguimos, especialmente porque o livro escolhido para análise foi publicado recentemente. Ao mesmo tempo, as pesquisas que buscam analisar as representações construídas em textos, em geral, tomam como objetos de análise textos que circulam no sistema educacional. E nós estamos abordando um texto que circula também no sistema social. Uma fábula que tem como pano de fundo a história dos três porquinhos, mas trata da história de Mariana e de Brumadinho.

Começaremos pelo modo como se vê a caracterização do contexto de produção de um texto. Neste sentido, o Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) oferece teoricamente reflexões importantes sobre as ações de linguagem envolvidas nesse processo. Isso significa, perceber, inicialmente, a base de ação da linguagem envolvida no contexto de produção do gênero fábula.

Ao realizarmos a leitura, aferimos um sentido ao texto e não o sentido do texto, pois na atividade de leitura ativamos elementos como lugar social, vivências, relações com o outro, valores e conhecimentos textuais. A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva.

Assim são vários os fatores de compreensão de leitura. Alguns deles estão associados à relação autor-leitor, que se referem ao conhecimento de elementos linguísticos (uso de determinadas expressões, escolha de palavras etc.), esquemas cognitivos e bagagem cultural, bem como circunstâncias em que o texto foi produzido. Outra questão é o contexto de produção e o contexto de uso. Entre a produção do texto escrito e sua leitura pode se passar muito tempo, e as circunstâncias

da escrita podem ser absolutamente diferentes das circunstâncias de leitura (contexto de uso), fato que interfere diretamente na produção de sentido. Ler ou ouvir a fábula dos três porquinhos hoje é muito diferente de ouvi-la no fim do século XIX, uma época que a sociedade feudal é paulatinamente substituída pela ascensão do Estado moderno centralizado, com vistas à urbanização.

É preciso atentar para o fato de que uma produção linguageira não pode ser estudada fora de uma esfera situacional, que motiva e oferece as condições de emergência desse dizer social. Assim, a realização de uma ação de linguagem implica a mobilização de uma série de representações referentes à situação de produção em que o indivíduo se encontra.

Conforme (BRONCKART 1997/2003) explica, trata-se de um conjunto de elementos do mundo que são suscetíveis de exercer uma influência sobre o texto. Então, ao se analisar um texto, é preciso, em primeiro lugar, levantar hipóteses sobre o contexto de produção mobilizado, definido como:

o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado. Se teoricamente, múltiplos aspectos de situação de ação poderiam ser mencionados (as condições climáticas, a refeição anterior do produtor, seu estado emocional, etc.) nós, entretanto, de acordo com a maioria dos teóricos, acentuaremos exclusivamente os fatores que exercem uma influência necessária (mas não mecânica) sobre a organização dos textos. Esses fatores estão reagrupados em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e subjetivo (BRONCKART 1997/2003: 93).

Em relação ao contexto físico, é preciso verificar o lugar em que o texto é produzido; o momento da produção; quem produz fisicamente o texto; o interlocutor – quem é(são) a(s) pessoa(s) que pode(m) receber concretamente o texto –; a esfera de circulação; o suporte, ou o meio de veiculação: meio eletrônico, jornal, livro, vídeo, diário etc. Quanto ao contexto social e subjetivo, é

preciso verificar todos esses elementos, porém deve-se considerar, também, o tipo da interação social, a instituição social em que o texto é produzido e em que circula, os papéis sociais atribuídos aos protagonistas da interação e o objetivo da interação, isto é, o efeito que o enunciador quer produzir sobre o destinatário, com base na imagem que o produtor tem do seu receptor (BRONCKART 1997/2003).

Vejam, no quadro abaixo, as hipóteses que se pode fazer sobre os elementos do contexto de produção do livro *Sagatrisunorana*:

Quadro 1: Exemplo de contexto de produção.

Enunciador: escritor João Luiz Guimaraes / ilustrador Nelson Cruz
Destinatário: público infantil
Objetivo: incentivar o aprendizado, assimilar linguagem (oralidade e imagem), debater o tema do meio ambiente com a criança
Locais onde o texto circulará: todo o país
Momento de produção: 2020 (provavelmente) / Momento de publicação: 2021
Meio de veiculação: livro impresso pela editora OZé

Para o autor, em entrevista concedida por e-mail, o contexto de produção

A ideia surgiu em março de 2019, a partir duma provocação feita em uma aula do curso de pós-graduação que eu cursava no Instituto Vera Cruz, em São Paulo. A proposta era fazer um exercício de reconto, tomando por base alguma fábula clássica. Meu impulso inicial foi imaginar como seria se algum autor ou autora de nosso cânone escolhesse recontar uma fábula clássica. Foi quando me lembrei que Guimarães Rosa já havia feito exatamente isso no conto Fita Verde no Cabelo (Nova Velha Estória). Esse texto, que integra a obra póstuma “Ave, palavra”, retoma, em chave roseana, a fábula de Chapeuzinho Vermelho. Foi quando decidi imaginar como seria se Rosa resolvesse recontar os Três Porquinhos. (GUIMARAES, 2022)

O acidente de Brumadinho ocorreu no início de 2019, depois de três anos do acidente de Mariana,

e assustou o Brasil e o mundo. No rastro de lama, moradores tentavam salvar uns aos outros, animais ficaram atolados e morreram. Pousada, comércio e casas foram totalmente destruídos. Os rejeitos ameaçaram o Rio São Francisco e afetaram diretamente o Rio Paraopeba. Foram mais de 260 mortes de humanos no acidente de Brumadinho, situação que o autor teve a ideia.

A produção do livro infantil reconhece a importância do ilustrador. No livro *Sagatrisunorana*, há incríveis aquarelas ilustradas por Nelson Cruz, que ajudam na compreensão. As ilustrações do Nelson Cruz, criam um segundo “texto” imagético — ao mesmo tempo paralelo e convergente.

Os enunciatóres são então o escritor e ilustrador, mas neste trabalho, focaremos no texto verbal, portanto o enunciatóre será o escritor. Para o ISD, enquanto atores em uma comunidade, fazemos a interação por meio de textos e variam de acordo com o contexto em que estamos interagindo. Sendo assim, o ano da publicação do livro é 2021, e o livro trata de dois acidentes ambientais ocorridos em Mariana e Brumadinho cuja causa foi o rompimento da **barragem de rejeitos**.

Para o ISD:

[...] as atividades de linguagem em funcionamento nas coletividades humanas, que se desenvolvem no quadro de formações sociodiscursivas ... e nas quais participam agentes singulares, como sedes de ações de linguagem determinadas; os textos, como formas comunicativas globais e “finitas” constituindo os produtos concretos das ações de linguagem, que se distribuem em gêneros adaptados às necessidades das formações sociodiscursivas ..., permanecendo esses gêneros, cujo número e cujas fronteiras são por essência indeterminados, à disposição, como modelos, nesse construto sócio-histórico que é o intertexto (BRONCKART 1999/2012).

Em outras palavras, os gêneros são distribuídos socialmente pelos atores sociais de acordo com a necessidade contextual, são meio de comunicação sendo instrumentos apropriados pelos atores para

agirem no mundo e são disponibilizados após o uso como modelos, denominados de intertextos.

Algo importante a se considerar no contexto é a editora. A ÔZé Editora, uma editora situada na cidade de São Paulo, no bairro do Bixiga, busca textos com pluralidade de ideias e estilos; belas ilustrações, como as aquarelas profundas do livro *Sagatrissuinorana*, do ilustrador Nelson Cruz. Os temas da editora apresentam diversidade de técnicas e tendências; projetos gráficos apurados e acabamento cuidadoso em cada livro.

E para que o texto, dentro do contexto, se concretize, expressamos sentimentos, construímos pensamentos, interagimos com o ambiente e com outros indivíduos por meio da língua. Como ainda reforça o escritor do texto *Sagatrissuinorana*:

No início, a empreitada era apenas literária, ou seja, tentei emular a sintaxe roseana no texto e transpus a narrativa clássica para a topografia mineira. Contudo, no meio da escrita, a lama se impôs. Não foi planejado, ela realmente apareceu e se impôs. Fazia apenas um pouco mais de um mês da tragédia socioambiental de Brumadinho, e eu ainda estava muito impactado pelas imagens do rompimento da barragem e da lama que arrastava tudo. Elas eram onipresentes na TV, na internet. Pensei: para uma criança, como temer o lobo depois dessa lama? A lama era mais assustadora e implacável. A lama engolia o lobo. Foi quando percebi, um pouco assustado, que tinha algo forte nas mãos. (GUIMARÃES, 2022)

Vemos com esse depoimento uma riqueza da dispersão semântica dos símbolos na literatura permite, assim, a exploração do imaginário criativo, formal e conteudístico que a engendra. Nosso pensamento se organiza pela linguagem, de acordo com um sistema simbólico, a linguagem é, portanto, constitutiva do ser social. Dessa forma, contribui para o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio lógico do leitor ou do ouvinte. É no quadro dos jogos de linguagem que se elaboram os conhecimentos humanos, é no curso das práticas languageiras que são atribuídas acontecimentos do mundo e essa atribuição é constitutiva das representações.

O livro que reconta a fábula dos “Três Porquinhos”, em um estilo de prosa que emula o de Guimarães, é uma metáfora para as tragédias ocorridas com o rompimento de barragens das cidades mineiras Mariana e Brumadinho. Existem barragens de vários tipos e com diferentes finalidades. Ambas tragédias foram causadas pelo rompimento da barragem de rejeitos, ou seja, um reservatório destinado a reter resíduos sólidos e água resultantes de processos de extração de minérios. Esses rejeitos rompidos se transformam em lama tóxica. No livro *Sagatrissuinorana* os rejeitos químicos inundaram a fauna, a flora, as casas dos porquinhos, os porquinhos e o lobo mau.

(BRONCKART 1999/2012) argumenta que, para que haja produção de gêneros de texto, é necessária uma “base de orientação a partir da qual um conjunto de decisões devem ser tomadas” (p. 92). Dessa forma, o agente escolherá entre os modelos que ele possui em sua mente qual é o melhor a ser utilizado de acordo com a situação vivida naquele momento.

Na história dos três porquinhos, o que mais se destaca no enredo é como as casas são estruturalmente diferentes e como a do porquinho mais velho é a única que resiste aos ataques do lobo. Na versão original, os dois porquinhos menores são devorados quando suas casas são destruídas e apenas o mais velho escapa devido à natureza da construção empregada e de sua sabedoria. As primeiras edições do conto datam do século XVIII, porém, imagina-se que a história seja muito mais antiga. Joseph Jacob, escritor australiano, nascido em 1853, escreveu a história como um conto popular, à época a classe proletária, muito pobre, identificar-se-ia com os dois primeiros porquinhos.

A leitura indiretamente incute na criança o desejo de se identificar com o porquinho “inteligente” e precavido, que constrói a casa de tijolos e sobrevive ao lobo. Esse porquinho queria uma casa confortável, segura, resistente, durável e

que refletisse sua personalidade. E até o porquinho mais cauteloso e o lobo mau encontram-se despreparados da maldade humana.

A moral da fábula original é que a história dos Três Porquinhos nos ensina, de verdade, que devemos ser previdentes e pensar no longo prazo. Dois dos três irmãos escolheram construir suas casas rapidamente para poderem ir “curtir a vida”, ou seja, optaram pelo prazer imediatista.

A influência que o escritor Joao Luiz Guimaraes sofre não é linear. Na medida em que fatos sociais são objeto do conhecimento, as representações são a parte conceitual do real. Paradoxalmente, as representações são constitutivas do social já que os sujeitos só se situam com relação aos outros no momento em que os fatos sociais são apropriados pela consciência, isto é, representados pelos sujeitos

Se, para (BRONCKART,2003), o texto é um meio no qual podemos propagar e criar figuras interpretativas, esse livro, com base em fatos das cidades de Mariana e Brumadinho, influenciam o leitor (adulto ou a criança alfabetizada) e o leitor ouvinte, ou seja, a criança não alfabetizada.

O narrador nos traz a representação por meio de uma intertextualidade com três obras de Guimaraes Rosa (Livro de Contos *Sagarana*, Conto *A terceira Margem do Rio* e Romance *Grande Sertão Veredas*). E essa representação social que ele traz ao leitor é a da maldade humana por meio das palavras “Cujo”, “diabo”, “orelhudo”, “tinhoso”, “dito”, “lobo”.

O lobo é um personagem criado há muitos e muitos anos. Ele aparece em histórias como as fábulas de Esopo. Sua personalidade é bem definida: mal-intencionado, safo, melindroso e cruel. Mas, de onde vem essa fama tão ruim? Dizem que o lobo mau nasceu na Europa, um lugar onde lobos eram vistos como seres muito temidos.

Atravessando gerações, ele sempre esteve nas histórias infantis. Seja assoprando e destruindo a casa dos três porquinhos indefesos (conto do australiano Joseph Jacobs, de 1853), fazendo mingau de criancinhas (canções populares) ou devorando a vovó (conto de Charles Perrault, de 1697). A figura do lobo sempre teve um protagonismo indiscutível ao longo da história. Esse vilão faz parte da tradição narrativa de vários países. Sua presença infunde um temor inspirado na tradição oral que o relaciona com perigo, maldade, traição e desconfiança.

Particularmente sobre vozes, recorremos à proposta de BRONCKART(1999), complementada por outros estudos empreendidos por Hobbes (1999). Trata-se da responsabilidade enunciativa ou o ponto de vista do enunciado realizado por um enunciatador. É esse quem permite dar conta do desdobramento polifônico dos enunciados

O que dizer, os modos de dizer, o porquê dizer, enfim, qualquer atividade de linguagem é regulada por crenças, comportamentos reiterados, tomadas de posicionamentos. Ao discurso cabe o papel de (re)apresentar, atualizar e (re)vitalizar tais conhecimentos, ou seja, através das interações fazem-se circular valores de uma dada comunidade.

A função da representação que pode acontecer por meio das vozes possibilita aos grupos reconfigurar um determinado fenômeno social para o senso comum, tornando-o uma realidade compreensível para o indivíduo.

As representações sociais são dinâmicas, plásticas, dado a natureza do objeto sobre o qual elas são constituídas, e também relativas, ou seja, a elaboração representativa, em uma situação concreta, processa-se segundo os valores apreendidos por um determinado membro do grupo social. Dessa forma, cada qual representa o objeto da realidade de forma variada, relaciona-o a sua história, a sua formação e expõe essa representação no discurso.

As Representações Sociais se apresentam como responsáveis pela elaboração/ativação de modelos de conduta e de pensamento sobre algum objeto da realidade cuja (re)produção se faria nas interações sociais.

A primeira voz que aparece na obra é o título, por meio de um neologismo. Os neologismos roseanos transcendem a um universo metafísico, repleto de simbologia. O próprio Guimarães Rosa cria uma língua própria formada por neologismos, aglutinações de palavras. E o mesmo faz o autor João Luiz Guimaraes. O título *Sagatrisuinorana* nos remete a um neologismo que significa a saga dos três suínos. O prefixo SAGA e o sufixo RANA significam juntos “Sagarana”, que é uma obra de contos de Guimarães Rosa. Trata-se de um hibridismo: “saga”, radical de origem germânica que significa «canto heroico», «lenda»; e «rana», palavra de origem tupi que significa «que exprime semelhança». Assim Sagarana significa algo como «próximo a uma saga». Sagarana é o primeiro livro de João Guimarães Rosa.

Publicado em 1946, é uma obra regionalista, com caráter universal, já que trata de temas como a violência, além do conflito entre o bem e o mal. A obra é composta por nove contos: “O burrinho pedrês”, “A volta do marido pródigo”, “Sarapalha”, “Duelo”, “Minha gente”, “São Marcos”, “Corpo fechado”, “Conversa de bois” e “A hora e vez de Augusto Matraga”, nos quais o universo do sertão, com vaqueiros e jagunços, surge no estilo marcante que o escritor aprofundaria nos próximos textos. A publicação do livro de contos *Sagarana*, garantiu-lhe um privilegiado lugar de destaque no panorama da literatura brasileira, pela linguagem inovadora, pela singular estrutura narrativa e a riqueza de simbologia dos seus contos.

O livro *Sagatrisuinorana* se inicia com a palavra “Nonada” que já nos remete à primeira palavra, à abertura do livro, da primeira página do livro *Grande Sertão: Veredas* de João Guimarães Rosa.

Nonada significa “dá nada não”. Seria o mesmo que dizer que não vai acontecer nenhum problema.

O romance *Grande Sertão: Veredas*, de 1956, trata de lutas de jagunços no interior do Brasil, um lugar de pouca justiça. O livro é de um regionalismo universalizante.

João Guimaraes Rosa foi membro da Academia Brasileira de Letras e além de inúmeros prêmios literários, sua obra *Grande sertão: veredas* recebeu inúmeras premiações. É uma obra extensa com mais de 600 páginas, dividida em dois volumes e não em capítulos. Marcada pela oralidade e uma linguagem repleta de neologismos, arcaísmos e brasileirismos, a obra possui um enredo não-linear. Esse livro revolucionou a linguagem, tratou de seca, pobreza e dilemas religiosos e relações homoafetivas.

Sua obra apresenta uma temática que envolve indagações sobre o destino, Deus e o diabo, o bem e o mal, a morte e o amor. Quanto à relação bem/mal, parece que Guimarães Rosa acreditou o tempo todo na supremacia do primeiro sobre o segundo.

Um outro enunciado que nos remete a obra *Grande Sertão: Veredas* é:

O primeiro – quase rosa – trançou a fibra do buriti em palha nova de arrimo. E desejou parede.

A vereda, cujo nome está no título da obra (*Grande sertão: veredas*) é um tipo de vegetação de Cerrado, que tem como principal distintivo a presença frequente do buriti ou do buritizeiro, a palmeira do buriti, sábia palmeira que pode viver até 400 anos de idade e pode atingir até 40 metros de altura. A vegetação buriti que aparece logo no episódio do primeiro porquinho, aparece recorrentemente na obra *Grande Sertão: Veredas*. Como podemos ver no exemplo abaixo:

Do demo? Não glosa. Senhor pergunte aos moradores. Em falso receio, desfalcam no nome dele — dizem só: o Que-Diga. Vôte! não... Quem muito se evita, se convive. Sentença num Aristides — o que existe no buritizal primeiro desta minha mão direita, chamado a Vereda-da-Vaca-Mansa-de-Santa-Rita — todo o mundo crê: ele não pode passar em três lugares, designados: porque então a gente escuta um chorinho, atrás, e uma vozinha que avisando: — “Eu já vou! Eu já vou!...” — que é o capiroto, o que-diga... E um Jisé Simplício — quem qualquer daqui jura ele tem um capeta em casa, miúdo satanazim, preso obrigado a ajudar em toda ganância que executa (ROSA,2019:13)

O buriti é uma palmeira, sua forte folha fornece fibras para artesanato, empregadas na confecção de esteiras, redes, cordas, chapéus, etc. O buriti sempre acompanha cursos d’água, principalmente nascentes (olhos d’água). Por isso que, geralmente, onde se vêem buritis, se diz que há indício de muita água por perto. São os verdadeiros indicadores de água nos sertões.

O segundo porquinho

... ergueu paliçada de taquara verde. Telhou cumeeira com folhas de embaúba, lá da Vereda de Matosinhos. E, por finalmente, cercou tudo com espinhos de mandacaru – da qualidade que só pode acontecer no mais de dentro das bandas do Liso do Sussuarão.

O espaço geral da obra *Grande Sertão: Veredas* é o sertão. Os nomes citados podem causar estranheza e confundir os leitores que desconhecem a região. É preciso entender, no entanto, que essa confusão criada pelos diversos nomes e regiões é proposital. Ela torna o enredo uma espécie de labirinto, como se fosse uma metáfora da vida. Ou seja, quando o segundo porquinho constrói sua casa ainda pra dentro de Liso do Sussuarão, isso, de certa forma, nos mostra o emaranhado no qual todos nós estamos no “caos” da vida.

Essa passagem (Liso do Sussuarão) nos remete então à obra de João Guimarães Rosa.

Comemos farinha com rapadura. E a Ana Duzuza me disse, vendendo forte segredo, que Medeiro Vaz ia experimentar passar de banda

a banda o liso do Sussuarão.

A travessia desse labirinto, do liso do Sussuarão, por analogia, pode ser interpretada como a travessia da existência. Trata-se de um espaço da narrativa em que importantes ações do enredo se desenvolvem. Liso do Sussuarão é o local da tentativa frustrada de travessia do bando de Medeiro Vaz (segunda parte) e consequente retirada

João Guimarães Rosa fascinou leitores mundo afora por livros que descrevem um sertão mítico, que mistura invenção e memória. Mas imagens de satélite e novos mapas mostram que o romance *Grande Sertão: Veredas*, uma obra-prima da literatura universal, não é tão fictício assim. Eles comprovam a existência até de lugares que estudiosos diziam não existir, como o Liso do Sussuarão (BA), deserto percorrido pelo jagunço Riobaldo, metáfora da travessia da vida.

O terceiro porquinho não aparece explicitamente no livro, mas aparece a palavra “Travessia”. A ideia de travessia na obra de Guimarães Rosa carrega a ideia de vida, de atravessar a outra margem do rio, de nascimento de morte. Trata-se da metáfora da vida. Esta palavra está no conto “A terceira margem do rio”, um dos textos mais famosos e influentes de Guimarães Rosa.

A travessia, em “A terceira margem do rio”, representa a da existência humana, o rito de passagem, um desejo de mudança, de ver as coisas sob um novo olhar, a busca da identidade.

Neste trecho, há uma aproximação semântica do termo. Ao tempo que a palavra travessia conclui a ideia de que a humanidade é responsável pelo Mal, e em paralelo pelo Bem, então o sentido está nas escolhas que se faz na vida. É nessas escolhas, baseadas no Mal, que a sequência da narrativa se dá, pois o “monstro” maligno que aqui se forma a partir da lama, é oriundo do descaso, do

desprezo, da ganância e de outras tantas expressões do Mal que podem habitar os interesses e a alma dos responsáveis por uma tragédia com essas proporções.

O Mal aqui se solidifica, se personifica em lama e, com isso, ceifa encurta a travessia de muitas almas, sem critério algum, boas e más. Os acidentes se sucedem, o Mal acontece, como o rompimento da barragem em Mariana, em 2015 e o rompimento da barragem em Brumadinho, em 2019. Os maiores acidentes de trabalho no Brasil e perda de vidas humanas e os maiores desastres industriais do século.

Sendo a representação social uma construção do sujeito sobre o objeto e não a sua reprodução, essa reconstrução se dá a partir de informações que ele recebe de e sobre o objeto. A representação social é um fenômeno social que a partir do conteúdo cognitivo, tem de ser entendido a partir do seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas onde circulam.

Na entrevista feita ao autor, lhe foi perguntado **“Qual é representação, que pra você, autor, foi criada depois do livro pronto?” e assim ele nos responde:**

Isso mesmo. A maldade humana. Daí a minha provocação, na quarta capa, à conhecida frase de Sir Thomas Hobbes (embora ela tenha sido primeiramente formulada por Plauto), subvertendo-a em “às vezes, o homem é o lobo do lobo”.

Minha intenção foi pensar em que medida o indizível dessa tragédia escapa de qualquer possibilidade de representação simbólica. O lobo, no imaginário infantil, costuma servir como ponto de fuga, como projeção de todos os medos ainda não nomeados das crianças. A lama de Brumadinho passou por cima de tudo, não deixou espaço possível para elaboração. É quase como se eu tentasse, com esse livro, protestar pelo “direito ao lobo” para as crianças. E, ao mesmo tempo, mostrasse aos adultos que “monstruosidades” podem existir na vida real — e são produzidos por nossas escolhas enquanto sociedade. (JOÃO LUIZ GUIMARAES, 2022)

Vemos então que a representação é mostrar os dois maiores desastres ambientais do Brasil. Também trazer a tona que até hoje ainda os moradores dessa região sofrem os impactos

ambientais. O número de vítimas é incerto, pois nem sempre todos os corpos são encontrados e há pouca transparência na divulgação dos dados. E principalmente se não houver fiscalização dura e punição com prisão, as empresas vão continuar pensando que não faz sentido investir em segurança porque nunca serão punidas e é aí que temos a ideia da maldade humana.

Segundo Hobbes, os homens podem todas as coisas e, para tanto, utilizam-se de todos os meios para atingi-las. Conforme esse autor, os homens são maus por natureza (*o homem é o lobo do próprio homem*), pois possuem um poder de violência ilimitado.

Guarda-te dos falsos profetas que vão a ti disfarçados de ovelhas, mas interiormente são lobos ferozes. Mas os hereges não são falsos profetas, nem profetas de espécie alguma, e nem sequer (admitindo que os hereges são os lobos ali referidos) os apóstolos ordenavam que os matassem, nem tampouco, no caso de serem reis que os depusessem, mas apenas que se guardassem deles, lhes fugissem e os evitassem. (HOBBS, 1999: 190)

De todas as ameaças que um homem pode enfrentar, o maior é o confronto com outras pessoas. É comum os mais fortes explorarem os mais fracos, quando deveriam protegê-los. O homem é vilão para ele próprio. Ele é selvagem e é capaz das maiores atrocidades contra elementos da sua espécie.

Considerações finais

Visamos, por meio dessa publicação, disponibilizar a análise do livro *Sagatrisuiorana* para professores e demais interessados. E chamar a atenção para a diversidade na literatura infantil e para a preocupação com o meio ambiente que é atual e envolve toda a sociedade. Quanto mais cedo o tema for abordado com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, maiores as chances de despertar a consciência pela preservação.

Tentamos, neste trabalho, responder a pergunta: Que reconfiguração sobre o tema tratado no livro *Sagatrisuitorana* do autor João Luiz Guimarães é construída?

Mesmo para as literaturas infantis, existem códigos de conduta, alegorias sociais, de maneira a traduzir para a criança a realidade adulta por meios que encantem e produzam na criança sua real intenção, propositalmente alegorizada. A fantasia infantil contada por um adulto, mãe, professor, contador de história, é interrompida por uma tragédia, por um corte de realidade, já que a história que corre é a história dos três porquinhos, mas que de repente todas as casas são soterradas por lama.

Nesta obra, a representação aparece como processo de significação. Ao contar histórias para crianças, recorreremos a fábulas, histórias e lendas baseadas em mitos sociais e também histórias reais. No caso desse livro, recorre-se à fabula dos Três Porquinhos, a três livros de João Guimarães Rosa e a dois acidentes ambientais uma vez que tudo é recontextualizado. A intertextualidade ocorre com três obras de João Guimaraes Rosa e com a obra dos três porquinhos. E com dois acidentes ambientais. Como se fosse um prenuncio, um texto profético avisando o leitor que pode ter um terceiro acidente. Enunciado do tipo “Porque o diabo não há – existe e ruindade humana”, corrobora a tese de que a sociedade como produto humano é, na verdade, uma reconstrução, uma reelaboração humana. O texto de *Sagatrisuitorana* se encerra de forma aberta, polissêmica, quase circular, dando talvez abertura a outras representações.

Referências Bibliográficas:

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, , Jean-Paul. 1997 Atividade

de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo EDUC, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

GUIMARAES, J. L. *Sagatrisuitorana*. São Paulo: OZE editora 2021.

GUIMARAES, J. L. Entrevista concedida a Daniella Barbosa Buttler. São Paulo, 31 Jan. 2022 [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “A” deste artigo]

HOBBS, Thomas Malmesbury. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores)

PREMIO JABUTI Disponível em <https://www.premiojabuti.com.br/2021/catalogo.pdf> Acesso em 02 fev 2022.

Prêmio Jabuti: Chico Buarque, Djamilá Ribeiro e Martinho da Vila estão entre os finalistas G1 22/10/2020

Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2020/10/22/premio-jabuti-chico-buarque-djamila-ribeiro-e-martinho-da-vila-estao-entre-os-finalistas.ghtml> Acesso em 02 fev 2022.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (Org.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes, 2003

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et*

son public, Paris, PUF, 1961.

Submissão: fevereiro de 2022.

Aceite: março de 2022.

OLIVEIRA. Maria Bernadete Fernandes de. Linguagem E Alteridade Nos Escritos Do Círculo De Bakhtin. Eutomia Revista de Literatura e Linguística. Recife, 21(1): 169-184, Jul. 2018. Acesso em: 12/01/2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/237079/30544>

PORTO. Patricia de Cassia Pereira, GRAZIOLI. Fabiano Tadeu. Não Na Frente Das Crianças: A Diversidade De Gênero Na Literatura Infantil. Revista Professare. Caçador, v. 6, n. 3, p. 29-48, 2017. Acesso em 09/01/2022 disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/1346>

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, João Guimarães, 1908-1967. Grande sertão : veredas – “O diabo na rua, no meio do redemoinho...” / João Guimarães Rosa. — 22a ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2019. Disponível em <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/14608.pdf> Acesso em 02 Fev 2022.

ROSA, J. G. Sagarana. 71ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, João Guimarães. “A terceira margem do rio”. In: _____. Ficção completa: volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 409-413. Disponível em http://cogetes.epsjv.fiocruz.br/storage/Textos-e-Material-de-Apoio---4%C2%BA-Ano--Literatura---Gabrielle-n_5ee0d32b36f91.pdf Acesso em 02 Fev 2022.

VYGOTSKI, L. S. (1934/2001). A construção do pensamento e da linguagem. Martins Fontes São Paulo 2001. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf Acesso em 02 Fev 2022.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil da escola. 1º edição digital. São Paulo. 2012 Ed. Global.

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) NO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS: PROJETO DE TCC EM FOCO

Ana Valéria Bisetto Bork Godke¹

Miriam Sester Retorta²

Rita de Cássia Veiga Marriott³

Resumo: O presente estudo objetiva apresentar o cenário de produção de um Recurso Educacional Aberto (REA) em que o gênero textual projeto de Trabalho de Conclusão de Curso foi contemplado. A partir dos construtos teóricos de Street (1984), Gee (1996) e Barton e Hamilton (1998), na área dos Novos Estudos do Letramento e de Mapas Conceituais (TORRES; MARRIOTT, 2016; NOVAK; CAÑAS, 2010), uma pesquisa exploratória foi conduzida por meio de um questionário, respondido por professores/coordenadores dos 24 cursos de graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. Como resultado, um REA voltado para a escrita do gênero projeto de TCC foi concebido, produzido e divulgado através de um ebook e também por um curso livre disponível na Plataforma Sophia da UTFPR, com o intuito de auxiliar tanto alunos que estejam na fase de elaboração de seu projeto de TCC quanto professores orientadores da disciplina de TCC, abordando desde a criação das perguntas de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos, referencial teórico e aspectos metodológicos até questões de formatação do referido gênero.

Palavras-chaves: Letramentos acadêmico-científicos. Mapas conceituais. Ebook. Recursos Educacionais Abertos. Projeto de TCC.

Abstract: The current study aims to present the scenario of production of an Open Educational Resource (OER) in which the genre Final Undergraduate Project was contemplated. Based on the theoretical constructs by Street (1984), Gee (1996) and Barton and Hamilton (1998), in the area of New Literacy Studies and Concept Maps (TORRES; MARRIOTT, 2016; NOVAK; CAÑAS, 2010), an exploratory piece of research was conducted via a questionnaire, answered by professors/coordinators of the 24 undergraduate courses offered by the Federal University of Technology-Paraná, Curitiba. As a result, an OER focused on the writing of the genre Final Undergraduate Project was conceived, produced and published as an e-book and also a free online course was offered at the Sophia Platform of UTFPR, in order to help students who are in the writing of the initial phase of their project and for guiding professors of the discipline, addressing topics inherent to this genre, from the creation of research questions, the general objective, the specific objectives, the theoretical framework, and the methodological aspects to the formatting issues of the above-mentioned genre.

Key-words: Academic-scientific literacies. Concept maps. E-book. Open Educational Resources. Final Undergraduate Project.

1 Doutorado em Estudos da Linguagem (UEL). Professora Titular do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) da UTFPR - Câmpus Curitiba. E-mail: bisetto@utfpr.edu.br

2 Doutorado em Linguística Aplicada (UNICAMP). Professora Titular do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) da UTFPR - Câmpus Curitiba. E-mail: msester@utfpr.edu.br

3 Doutorado em Educação (PUCPR). Professora Adjunta do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) da UTFPR - Câmpus Curitiba. E-mail: ritamarriott@utfpr.edu.br

INTRODUÇÃO

Ao longo de suas trajetórias acadêmicas, os graduandos se deparam com uma série de desafios que os fazem se envolver com práticas e eventos de letramento específicos dos quais nunca haviam participado antes. Esses eventos de letramento no contexto universitário incluem a produção de gêneros de prestígio diversos como a leitura e escrita de resenhas, relatórios, resumos, artigos científicos, entre outros. Assim, o campo de estudos alusivos aos letramentos acadêmicos tem se mostrado relevante tanto para contribuir com o ensino de gêneros acadêmico-científicos para os graduandos quanto para a criação de uma cultura de ensino desses gêneros no ensino médio uma vez que vários desses alunos passarão a frequentar as universidades brasileiras.

Segundo as Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior⁴ (2019), documento que apresenta, de maneira sucinta, os principais resultados extraídos do Censo da Educação Superior no ano de 2019, somente naquele ano cerca de 3 milhões e 600 mil alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação nas modalidades presencial e a distância. No caso da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), instituição pública em que atuamos como docentes, tivemos a entrada de 36.000 alunos em 2019 e 34.000 no ano de 2020, segundo dados do Relato Institucional⁵ (2020) da UTFPR.

4 Para outras informações, acessar https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf.

5 O Relato Institucional retrata a posição da UTFPR frente aos parâmetros estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O documento é elaborado a partir da análise de documentos institucionais internos, resultados de processos avaliativos de curso de graduação, em que há a presença de avaliadores externos (INEP) e pesquisas dos núcleos da Comissão Própria de Avaliação (CPA) junto aos treze campi da UTFPR. Os diversos processos avaliativos da nossa IES compreendem a Avaliação do Docente pelo Discente, a Avaliação dos Servidores, a Avaliação Externa e a Avaliação do Clima Organizacional. Além disso, temos, ainda, o acompanhamento das ações da Ouvidoria, do Portal da Transparência, do Acesso à Informação, do Relatório

Destacamos que a expansão do número de alunos nas universidades teve início com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, cujas diretrizes gerais foram elaboradas com a finalidade de retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para promover expansões físicas, acadêmicas e pedagógicas nas universidades federais.

A questão que se mostra pertinente aqui é que grande parte desses graduandos não foram aculturados⁶ nos letramentos acadêmico-científicos - produção de gêneros textuais⁷ escritos e orais relacionados às áreas das ciências - pois esses não fazem parte das diretrizes⁸ previstas nos documentos oficiais. Portanto, os discentes apresentam grandes dificuldades em se apropriarem da linguagem acadêmica para a elaboração e o desenvolvimento de trabalhos legitimados no meio universitário. Sobre essa questão, em que os alunos são obrigados a produzir diferentes gêneros com os quais nunca tiveram contato, Fiad (2011) aponta que

[...] Ao entrarem na universidade, os estudantes são requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos (inclusive escolar) e são mal avaliados por seus professores. Na verdade, como apontam autores (LEA e STREET, 1998; JONES, TURNER e STREET, 1999)

de Prestação de Contas e da Gestão, do Relatório Anual da Execução do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Relatório de Autoavaliação Anual.

6 O termo aculturação que é utilizado em nosso estudo, foi cunhado por Lea e Street (1998) e se refere ao contato que o aluno tem com os discursos e gêneros acadêmicos.

7 As práticas linguageiras se realizam por meio de gêneros textuais materializados em textos que, segundo Bronckart (2007, p. 72), são “produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”.

8 Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), sendo que as DCNs serviram de base para a escrita do documento Base Nacional Comum Curricular (2018). Ressaltamos que os alunos que ingressaram na universidade até o momento não foram beneficiados pelas orientações da BNCC.

começam a ficar visíveis os conflitos entre o que os professores esperam das escritas e o que os alunos escrevem. Ou seja, não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade. Mais ainda: nesse contexto, em que geralmente não são reconhecidos diferentes letramentos (nesse caso, os dos alunos e o da universidade), os letramentos dos alunos não são reconhecidos e os alunos são vistos como sujeitos iletrados pela universidade. (FIAD, 2011, p. 362).

Com esse cenário, muitas universidades têm criado programas, disciplinas, cursos de extensão no sentido de minimizar o déficit em relação à apropriação do discurso científico, fazendo com que o discente se torne letrado nos gêneros acadêmicos mais utilizados no contexto universitário, como a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso.

Ao nos depararmos com essa problemática, desenvolvemos uma proposta de elaboração de um Recurso Educacional Aberto (REA⁹), a qual está inserida no projeto de pesquisa “Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos”, coordenado pela Prof^a Dr^a Vera Lúcia Lopes Cristovão, docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O referido projeto teve como objetivo, primeiramente, mapear e investigar as ações de letramentos acadêmicos existentes nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Paraná. Deste modo, a partir das demandas mapeadas por meio do projeto de pesquisa supracitado, cada instituição participante analisou suas carências e demandas em relação à produção de gêneros de textos da esfera acadêmica e, por conseguinte, um novo projeto mais específico foi concebido - o Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos (LILA) - com

9 No evento The Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education Institutions in Developing Countries, a UNESCO cunhou o termo Open Educational Resources (OER), o qual compreende a “provisão de recursos educacionais abertos, ativada por tecnologias de informação e comunicação para consulta, utilização e adaptação por uma comunidade de usuários para fins não comerciais” (UNESCO, 2002). Para outras informações, acessar o texto Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education. Vancouver: COL, 2011. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002136/213605E.pdf>. Acesso em: 18 set. 2021.

o objetivo de criar e promover cursos e *workshops* presenciais e/ou *on-line* voltados aos letramentos acadêmico-científicos para as IES integrantes do projeto. Assim, com base nas expectativas identificadas nos cursos de graduação da UTFPR do Câmpus Curitiba e, alinhada a um dos objetivos específicos do projeto institucional denominado Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos LILA-UTFPR, decidimos mapear o contexto dos cursos no Câmpus Curitiba para então propor uma ação didática para a produção de um REA. Com base na análise dos resultados da participação de docentes da Instituição, que foram convidados a preencher um questionário sobre os letramentos acadêmico-científicos nos cursos em que ministram disciplinas, surge o *Projeto de TCC: um guia prático*, desenvolvido com o objetivo de auxiliar alunos a escrever seu projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Para os fins a que se propõe, nosso artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos os referenciais teóricos alusivos à perspectiva dos letramentos como prática social na abordagem dos Novos Estudos de Letramento, ao estudo do gênero textual TCC, ao projeto de TCC retratado por meio de mapas conceituais; em seguida, descrevemos o percurso metodológico de como o REA foi desenvolvido; na sequência, temos a análise do material produzido; e, finalmente, apresentamos as considerações finais, seguidas das referências utilizadas no estudo.

Passamos, na sequência, aos aportes teóricos que fundamentam o trabalho na construção do REA.

PERSPECTIVAS NO ESTUDO DOS LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS E O ESTUDO DE GÊNEROS

No cenário do ensino superior, o termo letramento acadêmico foi evidenciado a partir dos estudos de Street (1984), Gee (1996) e Barton e Hamilton (1998), na área dos Novos Estudos do Letramento, em inglês, *New Literacy Studies* (NLS). Essa perspectiva aponta para o reconhecimento da pluralidade de letramentos existentes que podem se diversificar segundo o contexto cultural e social nos quais são concebidos. Destarte, os Letramentos Acadêmicos demandam novas maneiras de compreender, interpretar e desenvolver conhecimentos de novas áreas (LEA; STREET, 1998). Com essa pluralidade de letramentos que perpassa a vida dos estudantes, é possível afirmar que nem todo evento de letramento no ensino médio será o mesmo utilizado no contexto universitário. Portanto, torna-se crucial o desenvolvimento de ações que proporcionem práticas de letramentos acadêmicos para que o graduando venha a se familiarizar e habilmente empregar os gêneros mais utilizados na academia.

Ao evidenciarem essa lacuna, Lea e Street (1998) atestam que os Letramentos Acadêmicos podem ser compreendidos a partir de três abordagens complementares denominadas de modelo das *habilidades de estudo*, da *socialização acadêmica* e dos *letramentos acadêmicos*. O primeiro modelo nomeado como *habilidades de estudo* concentra-se nos aspectos das estruturas formais da língua, ou seja, no domínio das regras gramaticais, sintáticas, de pontuação e ortografia, deixando de considerar a natureza social dos gêneros e o histórico de letramentos dos alunos.

O segundo modelo é o da *socialização acadêmica* e é alusivo à apresentação de novas áreas temáticas e disciplinares do meio acadêmico, em que os alunos são aculturados nos diferentes discursos e gêneros que fazem parte das disciplinas acadêmicas. Corroboramos com Oliveira (2010, p. 6) ao atestar que “os gêneros discursivos acadêmicos são homogêneos e, sendo assim, uma vez que o aluno

aprende as convenções que regulam esses gêneros, estará habilitado a se engajar nas práticas letradas que permeiam essa instância”. Lea e Street (2006, p. 227) ressaltam que esse modelo “pressupõe que os discursos e gêneros disciplinares são relativamente estáveis e que, uma vez que os alunos aprenderam e compreenderam as regras básicas de um determinado discurso acadêmico, eles são capazes de reproduzi-lo sem problemas”.

A fim de ampliar o entendimento sobre as práticas de letramentos no contexto universitário, os autores descrevem o terceiro modelo, dos *letramentos acadêmicos*, que se refere aos múltiplos letramentos que se fazem presentes no cenário acadêmico como práticas sociais situadas, marcadas pelas relações de poder (STREET, 1984). Desta forma, o terceiro modelo objetiva

[...] dispensar particular atenção às relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas no uso de práticas de letramento em quadros institucionais específicos. Esse modelo não concebe as práticas de letramento como completamente restritas às disciplinas e às comunidades temáticas; examina, também, como as práticas de letramento advindas de outras instâncias (por exemplo, governamental, empresarial, da burocracia universitária) estão comprometidas com aquilo que os estudantes precisam aprender e fazer. (LEA; STREET, 2006. Tradução de KOMESU; FISCHER, 2014, p. 480-481)

Vale destacar que os modelos aqui elencados são dependentes, ou seja, não se excluem entre si e auxiliam os discentes a se engajarem nos usos da escrita pertencentes às diferentes disciplinas e situações comunicativas. A eles caberá conhecer as convenções que regulam as práticas de letramento e possivelmente aderir aos discursos legitimados do meio universitário, respeitando e considerando suas histórias prévias de letramento e seus valores identitários.

A concepção de letramentos acadêmicos que advogamos está circunscrita ao termo maior dos multiletramentos, o qual é alusivo a dois aspectos principais da linguagem. O primeiro

é a variabilidade da construção de sentidos em diferentes contextos culturais, sociais ou profissionais. No caso da língua inglesa, área em que atuamos, essas diferenças estão se tornando ainda mais significativas para os ambientes de comunicação. Já o segundo aspecto diz respeito à natureza das novas tecnologias de comunicação. O significado é feito de maneiras multimodais nas quais modos de significados linguísticos escritos interagem com padrões visuais, sonoros, gestuais e espaciais (COPE; KALANTZIS, 2006).

Sabemos que a comunicação oral ou escrita acontece nas diversas esferas sociais por meio de gêneros de texto. Na universidade, isso não é diferente, pois existem inúmeros textos que lá circulam, como a escrita de resumos, resenhas, artigos científicos, projetos de TCC, entre outros.

Vejamos, na sequência, algumas considerações sobre o projeto de TCC, gênero focado em nosso estudo.

O Gênero de Texto Projeto de TCC: algumas considerações

No cenário acadêmico, igualmente como nos demais campos da atividade humana, os diferentes usos da linguagem apresentam textos diversos que são constituídos de enunciados reconhecíveis nas inúmeras atividades interacionais. Esse reconhecimento só é possível pela existência de elementos que marcam suas condições de produção, deixando implícitas as finalidades de cada texto produzido. Dentre os elementos inerentes aos diferentes gêneros, podemos citar os conteúdos temático, composicional e estilístico, os quais, segundo Bakhtin (2011, p. 262), se apresentam “indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. O autor ainda ressalta que os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados”

(BAKHTIN, p. 262), os quais podem apresentar certa plasticidade e sofrerem alterações de tempos em tempos, em virtude do dinamismo das interações sociais.

Como mencionado anteriormente, há uma grande diversidade de gêneros que permeiam o ambiente universitário e o aluno precisa apreender tais gêneros com o objetivo de se comunicar, dialogar com os membros da comunidade discursiva¹⁰ e, assim, consolidar-se como pertencente a ela. Dentre os mais utilizados, o TCC é o gênero acadêmico que permite a divulgação de resultados de investigação científica e tem se tornado, em muitas universidades, condição *sine qua non* para que os graduandos obtenham o grau de licenciado, tecnólogo ou bacharel em diferentes campos do conhecimento. Desta forma, dependendo da área do conhecimento, o TCC pode apresentar o desenvolvimento de um projeto na área da formação profissional, um estudo aprofundado de um tema, uma análise ou revisão crítica de teorias, produtos ou procedimentos. O resultado do estudo pode, posteriormente, ser publicado em forma de artigo acadêmico para periódicos, capítulo de livro, ou documentário, como acontece no curso de Jornalismo, por exemplo.

Na UTFPR, cenário de nosso estudo, temos a Resolução no 18/2018 - COGEP que aponta os seguintes objetivos para a escrita do TCC: auxiliar o aluno a desenvolver a capacidade de aplicar conceitos e teorias adquiridas durante o curso, resolver problemas nas diversas áreas de formação, analisar e buscar soluções para problemas sociais, políticos, tecnológicos, ambientais, éticos e metodológicos (UTFPR, 2018). Ademais, a escrita do TCC leva

¹⁰ O termo comunidade discursiva foi cunhado por Swales (1990) e é alusivo aos membros que pertencem ao mesmo grupo social que vão se utilizar de determinados gêneros com estruturas discursivas padronizadas e propósitos comunicativos em resposta às demandas de realização de tarefas desse grupo social, como a escrita de um artigo com o objetivo de disseminar, via periódicos, o estudo realizado. No caso do contexto universitário, tais gêneros são utilizados por professores, pesquisadores e graduandos, os quais passam a produzir textos típicos que circulam no cenário acadêmico.

o discente a estimular o espírito empreendedor, uma vez que terá a oportunidade de aprimorar projetos já existentes ou, até mesmo, desenvolver pequenos projetos que poderão se tornar grandes projetos quando colocados em prática. Além disso, há a possibilidade da construção de conhecimento coletivo, a inter, multi e transdisciplinaridade, a inovação tecnológica por meio da transferência de tecnologia, o desenvolvimento de patentes e/ou comercialização dos resultados, assim como apoiar a articulação entre ensino e pesquisa. Outrossim, apreender como elaborar a escrita desse gênero acadêmico se torna relevante para que o estudante consiga despertar o interesse pela aplicação do conhecimento como um meio para resolução de problemas e intensificar a extensão universitária, identificando as oportunidades existentes nos diversos setores da sociedade (UTFPR, 2018).

Porém, antes de escrever o TCC, o graduando deve apresentar um pré-projeto de pesquisa, o qual pode também ser chamado de TCC 1¹¹. Neste primeiro semestre de escrita do TCC 1, juntamente com seu orientador, o aluno, individualmente ou em dupla, vai delinear o roteiro e as atividades que serão desenvolvidas ao longo do trabalho e já iniciar parte da pesquisa para atingir um objetivo específico neste estudo científico. Esse projeto de pesquisa, que geralmente ocorre nos últimos semestres da graduação, é avaliado por uma banca examinadora, normalmente dois pareceristas, na maioria das vezes profissionais da área. Essa avaliação diz respeito à real contribuição do projeto ao estado atual da arte no assunto específico.

No semestre seguinte, ao finalizar seu TCC, o aluno ou a dupla de alunos poderá receber seu título de bacharel ou de licenciado. Portanto, essa é uma fase obrigatória e importante para todos os graduandos.

11 O Trabalho de Conclusão de Curso 1 (TCC1) é requisito obrigatório para todos os cursos de graduação de nossa Instituição.

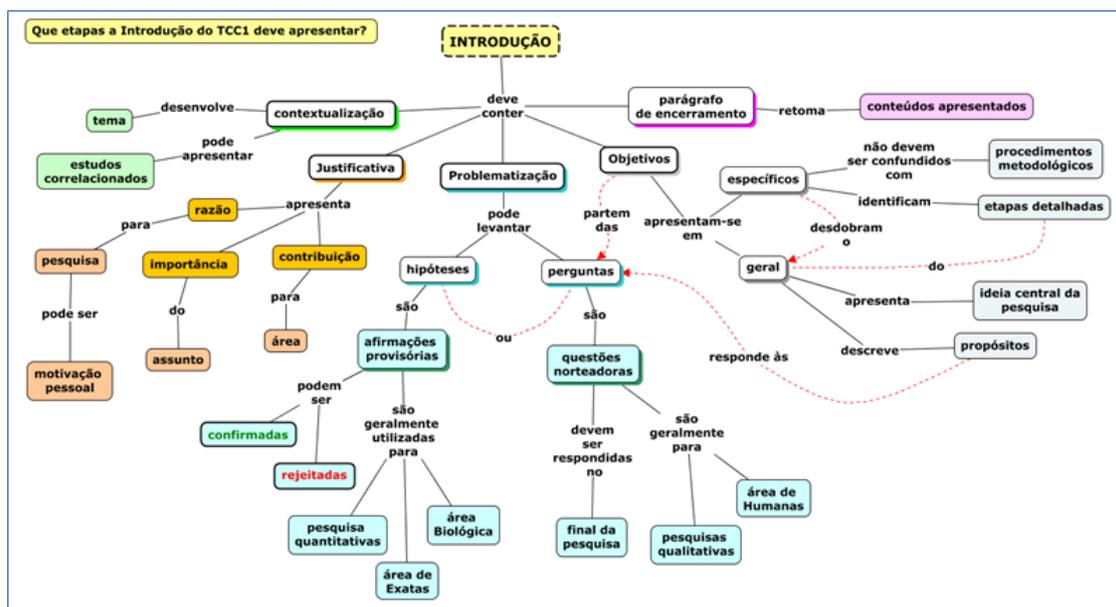
Mapas Conceituais

Os Mapas Conceituais (MCs) são “ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento” (NOVAK; CAÑAS, 2010, p. 10). Eles surgiram por acaso, em uma pesquisa longitudinal conduzida por Novak nos anos 70, a partir da necessidade de se registrar e comparar anualmente o desenvolvimento cognitivo de mais de 100 crianças de 6 a 8 anos de idade ao longo de 12 anos (NOVAK, 2004). Desde então, pesquisadores têm feito uso desta ferramenta que tem demonstrado ser uma técnica poderosa de representação do conhecimento, de ensino-aprendizagem e uma alternativa de ensino significativo ao ensino memorístico (MOREIRA, 1997; NOVAK; CAÑAS, 2004). Tendo por base uma pergunta foco, a construção de MCs é feita ligando conceitos ou substantivos a verbos conjugados (ou preposições) formando proposições que são a sua unidade básica (TORRES; MARRIOTT, 2016). As proposições são criadas do topo para baixo (ou do centro para as extremidades) em ramificações que seguem a sequência de leitura da esquerda para a direita. Para contribuir com a assimilação do conteúdo de forma significativa, os conceitos devem ser apresentados de forma hierárquica e não devem ser repetidos - a repetição é evitada por meio de ligações cruzadas, representadas por linhas pontilhadas vermelhas com setas indicando o fluxo da leitura. O uso dos tipos itálico ou negrito, caixa alta, tamanhos de fontes diferentes e cores em um MC é feito de modo significativo para destacar e/ou reunir grupos lexicais, assim como indicar níveis hierárquicos. A construção de MCs desenvolve a metacognição e uma visão holística e complexa do conteúdo, além de estimular os dois lados do cérebro, o esquerdo (que é mais analítico, lógico, e regula as habilidades verbais e escritas) e o direito (que é mais artístico, imaginativo e criativo).

Neste projeto de curso e ebook, nós trabalhamos com a criação de MCs, que também são considerados como um gênero textual (DA SILVA NETO; ALVES, 2018, p. 1), utilizados para representar o conhecimento. Após pesquisa sobre cada uma das etapas de um TCC, os alunos bolsistas iniciaram a criação de MCs para ilustrar e resumir o conteúdo de cada etapa de modo remoto e colaborativo pela plataforma CmapCloud¹². Os MCs, que foram editados e lapidados ao longo do projeto, são apresentados no final de cada sessão do ebook para sumarizar o conteúdo apresentado.

Para ilustrar uma das partes constituintes do gênero projeto TCC, apresentamos a Figura 1 com os itens a serem abordados na introdução do TCC1. O MC¹³ intitulado *Que etapas a Introdução do TCC1 deve apresentar?* expõe esse conteúdo de forma visual, lógica e hierárquica.

Figura 1 - Mapa conceitual: Que etapas a Introdução do TCC1 deve apresentar?



Fonte: Projeto de TCC: um guia prático (2021, p. 16).

Ressaltamos que os Novos Letramentos, da mesma forma que os Mapas Conceituais e, mais especificamente, os elementos integrantes do gênero Projeto de TCC, deram base para o arcabouço metodológico da nossa pesquisa que será apresentado na sequência.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Antes de descrevermos o percurso metodológico de nosso estudo, trazemos uma descrição sobre o contexto em que o projeto de extensão *Projeto TCC: um guia prático* foi produzido. Esta ação pedagógica só foi possível graças ao fomento disponibilizado pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento de Recursos Educacionais Abertos da UTFPR - Câmpus Curitiba (PRADREA-CT) na Graduação e no Ensino Técnico de Nível Médio, conforme os editais 46/2020 e 48/2020 da Diretoria de Graduação e Educação Profissional do Câmpus (DIRGRAD-CT), sendo que o primeiro foi viabilizado pela

12 CmapCloud - <https://cmapcloud.ihmc.us/>

13 O MC aqui mencionado aparece no final da Introdução, no Capítulo 2 do ebook.

Coordenação de Tecnologia e Educação (COTED) e o segundo pelo Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM). Os dois editais tiveram como objetivo apoiar projetos que visavam o desenvolvimento de materiais didáticos digitais para o retorno das atividades presenciais ou semipresenciais dos cursos de Graduação e de Ensino Técnico de Nível Médio da UTFPR, após a pandemia da COVID-19.

O projeto de extensão foi realizado no período de 10/08/2020 a 30/07/2021 e teve a participação de três docentes do DALEM, sete discentes bolsistas e um discente voluntário. Dentre o grupo de alunos, sete alunos eram graduandos do curso de Licenciatura em Letras-Inglês e um deles do curso de Design, todos do Câmpus Curitiba.

Todas as discussões, entrevistas com os candidatos à bolsa, participação no projeto e os inúmeros encontros foram realizados de forma virtual. As reuniões aconteceram semanalmente ou a cada quinze dias para que o trabalho pudesse sofrer constantes ajustes com o objetivo de preparar um REA direcionado aos alunos de graduação, professores orientadores e coordenadores dos diferentes cursos da Instituição.

Para que o estudo fosse conduzido, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais gêneros acadêmico-científicos necessitam ser ensinados nos cursos de graduação da UTFPR, Câmpus Curitiba?
2. Quais são as partes estruturantes que constituem um projeto de TCC tanto nas áreas das licenciaturas, como também nas áreas de engenharia e tecnologia?
3. Como podemos organizar essas partes didaticamente para atender às exigências do edital do REA?
4. Quais gêneros multimodais irão compor o REA? Vídeo aulas? Ebook?

Com o objetivo de respondermos a primeira pergunta, uma pesquisa foi conduzida com a aplicação de um questionário realizado virtualmente em dezembro de 2020 aos docentes dos cursos de graduação do Câmpus Curitiba com o objetivo de conhecer as ações didáticas em prol dos letramentos acadêmico-científicos. Tais ações são alusivas à leitura de textos teóricos, a escrita de resumos/trabalhos completos para eventos e artigos científicos e periódicos, o desenvolvimento da fala para apresentações orais, as quais perpassam todos os cursos de graduação da universidade, bem como mapear possíveis demandas para que pudéssemos planejar ações futuras voltadas para a formação dos graduandos da UTFPR.

O questionário foi encaminhado aos professores/coordenadores dos 24 cursos de graduação da UTFPR e contou com 8 (oito) perguntas fechadas e 3 (três) perguntas abertas. Ao finalizarem o questionário, os(as) professores(as) foram convidados a registrar um comentário/sugestão sobre a pesquisa em torno dos letramentos acadêmico-científicos na Universidade. Assim, com este resultado, decidimos produzir um REA direcionado para a escrita do gênero de texto projeto de TCC.

Uma vez escolhido o gênero a ser trabalhado, abordamos nossa segunda pergunta de pesquisa, fazendo uso da pesquisa bibliográfica (SALOMON, 2004) que consiste na coleta de informações a partir de consultas em diferentes fontes que abordam o tema escolhido, possibilitando aos pesquisadores o acesso ao conhecimento já produzido sobre determinado assunto. Logo, por meio de referenciais teóricos publicados, como livros, artigos, *sites* da *internet* e demais materiais de caráter científico, pudemos compreender melhor a estrutura e o contexto de produção do gênero aqui evidenciado.

Segundo Salomon (2004), a pesquisa bibliográfica é composta de três fases: *fases de*

preparação, realização e comunicação. A fase de preparação se refere à identificação, localização, fichamento e obtenção de informações. Ela tem início com a delimitação do tema-problema, conhecimento da terminologia utilizada na área a ser pesquisada, contato com pesquisadores, determinação do período em que ocorre o levantamento bibliográfico, seleção das fontes de informação e consultas em diferentes bases de dados, como bibliotecas digitais ou portais, tais como as bases Scielo, Lilacs, Portal da Capes, além de periódicos diversos responsáveis por disseminar estudos realizados nas diferentes áreas do conhecimento.

A fase da realização está relacionada às leituras do material pesquisado com o fichamento das informações obtidas via construção dos MC. Após o procedimento da leitura de todo material encontrado, tais informações são selecionadas e farão parte do trabalho de escrita de um gênero acadêmico. No caso do nosso estudo, ressaltamos a relevância dos MCs para todas as etapas de escrita do projeto TCC, uma vez que cada uma das 13 partes que compõem este gênero de texto apresenta particularidades que foram delineadas por meio dos mapas.

A terceira fase é denominada de *fase de comunicação*, na qual realiza-se a escrita do trabalho científico, o qual será veiculado por meio de canal impresso e/ou eletrônico. Essa divulgação pode acontecer de diferentes formas, seja pela elaboração de livros ou capítulos de livros, dissertações, teses, monografias, ou ainda trabalhos publicados em anais de eventos, seminários, artigos científicos, entre outros. Assim, nossa segunda pergunta do projeto foi respondida.

A terceira pergunta foi abordada logo após a coleta de dados referente ao gênero projeto de TCC citado anteriormente. Mapas conceituais (MARRIOTT; TORRES, 2021) foram elaborados no sentido de organizar e representar graficamente, por meio de esquemas, o conhecimento em torno

das partes estruturantes do referido gênero de texto.

Com base nos MCs, a equipe deliberou quais gêneros multimodais iriam compor o REA. Os mapas serviram para que roteiros de vídeo aulas fossem escritos, respeitando uma ordem das partes de um projeto de TCC, ou seja, desde a concepção do tema a ser estudado até o final do projeto com um cronograma de execução.

A quarta pergunta foi elaborada a partir de um pedido da Coordenação de Tecnologia e Educação (COTED) do Câmpus Curitiba. Vídeos foram gravados e, posteriormente, foram compilados em um ebook. No ebook, intercalamos textos escritos, mapas conceituais e vídeos. Destarte, o REA foi disponibilizado em forma de um curso on-line de capacitação para qualquer aluno de graduação de qualquer instituição superior. O mesmo material foi organizado em forma de curso de *Massive Open Online Course* (MOOC), com 40 horas de duração, para a plataforma Sophia da UTFPR: <https://sophia.ct.utfpr.edu.br/>, na área de Educação. O *Projeto TCC: um guia prático* também serve de referência bibliográfica/material didático de apoio para professores que procuram instrumentos de ensino para seus orientandos.

Uma vez delineada a metodologia do projeto, passamos na sequência para os resultados e discussões do projeto REA desenvolvido.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Começamos nossas discussões a partir das respostas fornecidas pelos docentes da UTFPR, em que obtivemos a devolução de 11 (onze) questionários aplicados para esta pesquisa. A sua análise apontou para uma das questões respondidas pelos participantes, mais precisamente os dados gerados na pergunta 5 (*Quais dos gêneros textuais são solicitados aos alunos em sua área de atuação acadêmica em Língua Portuguesa?*). Nela, os respondentes

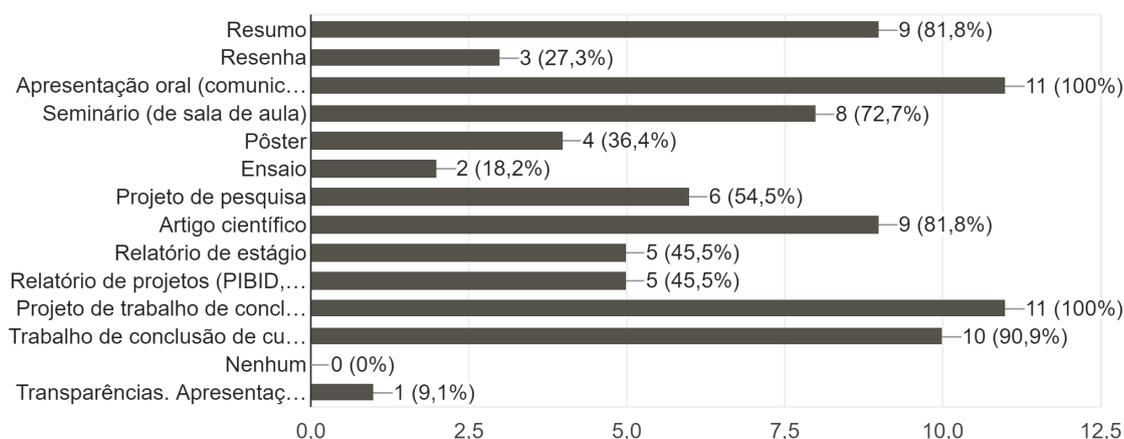
mencionaram que os gêneros *apresentação/comunicação oral*, *projeto de TCC* e *TCC* são os mais requisitados nos cursos e aqueles em que os alunos e professores têm mais dificuldades em trabalhar, respondendo, assim, nossa primeira pergunta de pesquisa (*Quais gêneros acadêmico-científicos necessitam ser ensinados nos cursos de graduação da UTFPR, Câmpus Curitiba?*).

Portanto, há unanimidade de que tais gêneros necessitam ser ensinados durante o período da graduação. Observamos, na sequência, o Gráfico 1 que aponta para esses resultados.

Gráfico 1 - Lista de gêneros textuais

5. Quais dos gêneros textuais abaixo são solicitados aos alunos em sua área de atuação acadêmica em LÍNGUA PORTUGUESA?

11 respostas



Fonte: Questionário respondido pelos professores (2021).

Como no questionário os docentes poderiam tecer comentários sobre suas necessidades e demandas, trazemos, a seguir, o comentário de um dos docentes que ressalta que um curso à distância poderia auxiliar alunos e professores na escrita de artigos acadêmicos, bem como na elaboração de TCCs, gênero acadêmico obrigatório nos cursos da Instituição.

[...] Para o tema de artigos científicos não temos suporte para orientação de alunos (orientandos de TCC ou bolsistas, ou monitores), temos que orientar e os alunos têm muita dificuldade de subdividir os conteúdos ao longo do artigo, bem com entender o que precisa constar em cada subitem. Normalmente, mesmo com excelentes alunos, preciso reescrever ou escrever todo o artigo. Seria interessante um curso a distância. Para os trabalhos de conclusão de curso também é interessante, pois têm professores de TCC1 que dão aula com essas explicações e outros que não. Esse segundo tema já é abordado um pouco mais na graduação, porém devido à sua necessidade (100% dos alunos fazem TCC), também seria interessante um curso a distância. (Respondente 05).

No que se refere à segunda pergunta de pesquisa (*Quais são as partes estruturantes que constituem um projeto de TCC tanto nas áreas das licenciaturas, como também nas áreas de engenharia e tecnologia?*), à terceira (*Como podemos organizar essas partes didaticamente para atender às exigências do edital do REA?*) e à quarta (*Quais gêneros multimodais irão compor o REA? Vídeo aulas? Ebook?*), pontuamos, por meio da análise das respostas dadas que, apesar dos TCCs exigidos pelos diferentes cursos sejam semelhantes, há elementos diferentes de

acordo com alguns fatores, como a área de estudo a que pertence (Humanas, Exatas e Biológicas) e o tipo de formação ofertada (Licenciaturas, Bacharelados e Tecnologias), bem como as características peculiares de cada curso.

Isto posto, o *Projeto de TCC: um guia prático* foi organizado de modo a procurar contemplar as peculiaridades dos diversos cursos em forma de ebook com vídeos-tutoriais e mapas conceituais. Esse material foi concebido e desenvolvido por alunos bolsistas do curso de Licenciatura-Letras Inglês e Design da UTFPR, Câmpus Curitiba com o objetivo de auxiliar os alunos em final de curso no que tange à concepção, escrita e elaboração do conteúdo do projeto de TCC, assim como oferecer um material didático/referencial bibliográfico para professores e/orientadores que desejam utilizá-lo como tal.

Os nove capítulos do ebook apresentam os elementos do gênero projeto de TCC seguindo uma ordem cronológica de escrita. Os alunos são orientados na escolha de um tema até a confecção dos *slides* para a apresentação de seu trabalho no momento da defesa do projeto. Os capítulos também contemplam orientações para a realização do levantamento bibliográfico e delimitação do tema (com base nas leituras dos textos encontrados no levantamento); para a estruturação das perguntas de pesquisa e/ou hipóteses; para a elaboração dos objetivos a serem atingidos e para as possíveis escolhas metodológicas do estudo. Os discentes aprendem, também, a definir um cronograma de trabalho para a execução de seu TCC, o qual vai auxiliá-los na distribuição do tempo para que todas as etapas sejam cumpridas, bem como na escrita do resumo e *abstract*, na elaboração das referências bibliográficas e sumário.

O ebook foi escrito com informações disponibilizadas em três multimodalidades com diferentes recursos: explicações escritas para o aluno com inteligência linguística, os mapas

conceituais para os que têm inteligência visual-espacial e os vídeos-tutoriais para aqueles com inteligência visual-auditiva.

O REA está disponível gratuitamente no *site* do LILA¹⁴ e em forma de curso livre pelo MOOC da UTFPR¹⁵. Com esse guia, nosso objetivo foi tornar a passagem do estudante pelo projeto de TCC e o TCC propriamente dito, um ritual acadêmico que lhe traga crescimento acadêmico-científico, além da satisfação pessoal de conseguir completar esta etapa tão significativa e importante na sua graduação.

O *Projeto TCC: um guia prático* nos oportunizou organizar em detalhes todas as etapas possíveis de um projeto, além de oferecermos aos estudantes de graduação um material acessível, gratuito e fácil de ser utilizado. Como o material está em dois formatos, ebook e curso livre no MOOC da UTFPR, o aluno terá a possibilidade de trilhar sua caminhada na pesquisa de forma autônoma e independente. O professor/orientador, por sua vez, poderá utilizar o material em suas aulas/orientações, também de forma gratuita e autônoma.

Além do produto final do REA que beneficiará muitos estudantes /professores /orientadores, os alunos/bolsistas envolvidos no projeto relataram ter aprendido muito colaborativamente não somente sobre a construção de um projeto de pesquisa, mas também sobre formas multimodais e em como elaborar um ebook, resultado este que não estava, a priori, em nossos objetivos e que nos surpreendeu positivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos estudos de Lea e Street (1998), Jones, Turner e Street (1999) e de Fiad (2011) que nos alertam para a falta de conhecimento dos alunos de graduação sobre diferentes gêneros

¹⁴ Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmicos-científicos - <https://shortest.link/2ugo>

¹⁵ Plataforma Sophia - sophia.ct.utfpr.edu.br

acadêmico-científicos, resolvemos, nós do LILA-UTFPR, contribuir para a comunidade acadêmica confeccionando um REA sobre o gênero projeto de TCC.

O *Projeto TCC: um guia prático*, em forma de ebook e curso on-line, teve como objetivo auxiliar alunos que estejam na fase de elaboração de seu projeto de TCC e professores orientadores da disciplina de TCC, abordando tópicos inerentes a este gênero de texto, desde a criação das perguntas de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, o referencial teórico, os aspectos metodológicos até as questões de formatação do referido gênero.

O projeto também proporcionou a concretização de parcerias entre os departamentos da Instituição, com a participação de alunos, tanto bolsistas como voluntários, de diferentes cursos da Instituição e de professores do curso de Letras Inglês da UTFPR.

Ao final, podemos afirmar que o resultado foi satisfatório e esperamos que o *Projeto TCC: um guia prático* possa ser utilizado por todos os alunos que se encontram nesta fase do curso, mostrando que a feitura de um projeto de TCC é um ritual acadêmico que traz ao discente crescimento acadêmico-científico, participação efetiva no contexto acadêmico, além da satisfação pessoal de conseguir completar esta etapa tão significativa e importante na sua graduação.

Assim, ressaltamos que o processo de criação de materiais para serem utilizados como ebook ou serem disponibilizados em ambientes virtuais se mostra de grande valia principalmente no momento de pandemia em que estamos vivendo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 15 out. 2021.
- BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. 2ª ed. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. From literacy to ‘multiliteracies’: Learning to mean in the new communications environment. *English Studies in Africa*, v. 49, n. 1, p. 23-45, 2006.
- DA SILVA NETO, J. I.; ALVES, S. M. O Gênero Textual Mapa Conceitual: Compreendendo-o e Construindo uma Sequência Didática nesse Gênero. *Web-Revista SOCIODIALETO - NUPESDD / LALIMU*, v. 9, n. 25, p. 284-299, 2018. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/116/112>>. Acesso em: 20 out. 2021.
- FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. eletrônico, nº. especial, 2011, p. 357-369. Disponível em <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116/1039>. Acesso em 24 jan. de 2021.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in higher education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” Model: theory and applications. *Theory*

into practice. v. 45, n. 4, 2006, p. 368-77. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40071622>. Acesso em 14 fev. 2021.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filologia e linguística portuguesa*. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916>. Acesso em 30 out. de 2021.

MARRIOTT, R.C. V.; TORRES, P. L. Formative and Summative Assessment of Concept Maps. In: Cañas, A. J., Reiska, P., Novak, J. (Eds.) *Innovating with concept mapping*. Springer: Switzerland. 2016. 98-11.

MARRIOTT, R. C. V.; TORRES, P. L. Mapas conceituais: uma ferramenta para a construção de uma cartografia do conhecimento. In: TORRES, P. L. (Org). *Ciência, inovação e ética – tecendo redes e conexões para a produção do conhecimento*. 1ed. Curitiba: SENAR, 2021, v. 1, p. 299-334. Disponível em: <https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2021/04/14-Metodologicos-Mapas-conceituais.pdf>. Acesso em 08 julho 2021.

MOREIRA, A. Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa. *Revista Chilena de Educação Científica*, 1988, p. 38-44.

NOVAK, J. D. A Science Education Research Program that led to the Development of the Concept Mapping Tool and a New Model for Education. *CMC 2004 - Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping. Pamplona/Espanha: Universidade Publica de Navarra, v.1, 2004, p. 457-468.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan. /jun. 2010.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. Building on New Constructivist Ideas & CmapTools to Create a New Model for Education. *Concept Maps: theory, methodology, technology*. Proceedings of the First

International Conference on Concept Mapping. Pamplona/Espanha: Universidade Publica de Navarra, v. 1, 2004, p. 469-476.

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos do ensino superior. II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Mariana, MG, p. 1-10, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3lNsSKX>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SALOMON, D. V. Como fazer uma monografia. 11ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TORRES, P. L.; MARRIOTT, R. C. V. Mapas Conceituais como uma Estratégia Avaliativa no Ensino Superior. In: Lucia Amante & Isolina Oliveira (Coord.). *Avaliação das aprendizagens: perspectivas, contexto e práticas*. Universidade Aberta-LE@D, 2016.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Padrões UTFPR para trabalhos acadêmicos e científicos. Curitiba, 2018. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/comissoes/consulta/elaboracao-de-trabalhos-academicos-e-cientificos/padros-utfpr-para-trabalhos>. Acesso em: 8 mar. 2021.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Regulamento dos trabalhos de conclusão de curso (TCC1 E TCC2). Curitiba, 2019. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/curitiba/ct-licenciatura-em-letras-ingles/documentos/manual-de-tcc-dalem.pdf>. Acesso em 25 mar. 2021.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Relato institucional. Curitiba, 2020. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/comissoes/permanentes/cpa/documentos/relato-institucional/relato-institucional-2020_v2.pdf/view. Acesso em 10 jan. 2022.

Submissão: janeiro de 2022.

Aceite: março de 2022.

ATIVIDADE DE PESQUISA E TRIAGEM DE INFORMAÇÕES: QUAIS CAMINHOS TOMAR PARA A CONSTRUÇÃO DE UM SEMINÁRIO ACADÊMICO?

Everton Gelinski Gomes de Souza¹

Resumo: Considerando a carência de atividades de ensino de pesquisa e triagem de informações na elaboração de seminários em língua inglesa, este estudo apresenta uma proposta de atividades voltadas a este escopo. A fundamentação parte do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), dos letramentos acadêmicos (STREET; 1993) e de estudos sobre o gênero seminário (FELICIANO, 2014; NASCIMENTO, 2019). Em termos de metodologia, discutimos sete atividades sobre pesquisa e triagem de informações, pautadas nos procedimentos: (a) busca pelo conhecimento científico em ação, circunscrito em estruturas simbólicas significantes; (b) determinação da prioridade de informações em função de critérios previamente estabelecidos. As atividades são colocadas como uma alternativa à lacuna concernente ao ensino de seminários em língua inglesa em cursos de graduação.

Palavras-chave: Seminário acadêmico. Pesquisa de informações. Triagem de Informações. Letramentos acadêmicos.

RESEARCH AND INFORMATION SCREENING ACTIVITY: WHICH ARE THE NECESSARY PATHS TO BUILD UP AN ACADEMIC SEMINAR?

Abstract: This study presents a proposal of activities related to research and information screening, in order to fill a gap about the production of seminars in English language. Theoretical foundation follows sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 1999), academic literacies (STREET, 1993) and studies about seminar genre (FELICIANO, 2014; NASCIMENTO, 2019). In terms of methodology, we discussed seven activities about research and information screening based on: (a) search for scientific knowledge in action circumscribed in symbolic significant structures; (b) determining the priority of information based on previously established criteria. The activities represent an alternative to the gap concerning the teaching of seminars in English language around undergraduate courses.

Key-words: Academic seminar. Information research. Information screening. Academic Literacies.

¹ Professor Colaborador da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Mestre em Letras pela mesma universidade. Doutorando em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: evertonton_motreve@yahoo.com.br.

Introdução

No curso da história, a oralidade, enquanto objeto de ensino, foi tratada como um aspecto secundário das práticas sociais, perdendo grande parte do terreno para a produção formal escrita. Todavia, ao olharmos para as últimas décadas, há uma nova conjuntura na qual a oralidade tem recebido maior atenção. Em termos de ciência, verificamos o crescimento exponencial de estudos sobre a oralidade, focados na sua relação simbiótica com a escrita e a multimodalidade (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2010; BUENO; COSTA-HÜBES, 2015; MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018; MAGALHÃES; BUENO; COSTA-MACIEL, 2021) em diferentes esferas e atividades.

Além disso, percebemos que a abordagem de uso de gêneros orais em situações formais de ensino caminha na esteira desse crescimento. A exemplo, citamos webinários, rodas de conversa, aulas abertas, ciclo de debates, *lives*, painéis de exposição oral e palestras, para citar alguns dos mais recorrentes no contexto universitário. Geralmente, cada um desses gêneros atende a propósitos científico-acadêmicos ligados a eventos que promovem o trabalho realizado no seio das universidades, ou à promoção de debates em torno de estudos desenvolvidos por diferentes grupos de pesquisa. Desse universo, nosso interesse recai sobre o gênero oral seminário acadêmico.

Não obstante a frequência com que é utilizado nas aulas de cursos de graduação, e, com maior grau de incidência durante o ensino remoto, há escassez de estudos em educação e linguística aplicada que versem sobre as atividades de pesquisa e triagem de informações para construção de seminários. Esse dado foi constatado a partir da leitura de pesquisas antecedentes (VEIGA, 1991, SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; VIEIRA, 2007; GONÇALVES,

2009; GOULART, 2010; SANTOS, 2012; MEIRA; SILVA, 2013; FELICIANO, 2014; ALMEIDA, 2017; BILRO; COSTA-MACIEL; FRANÇA, 2018; NASCIMENTO, 2019; SILVA; SANTOS, 2020), e ratificada em discussões ocorridas em eventos como o XXXV Encontro Nacional da Anpoll realizado em 2020, e, o VIII Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas deste ano.

Esses trabalhos, em algum momento, sinalizam a relevância de realização de pesquisas e/ou triagem de informações para construção de seminários, contudo, no que diz respeito aos aspectos didáticos e metodológicos desses dois processos, a literatura especializada ainda carece de discussões. Ao pensarmos, por exemplo, que o cumprimento de objetivos de linguagem de uma apresentação oral tem sua gênese na busca por fontes científicas, na filtragem de informações e no processo de delimitação de confluências temáticas, podemos lançar o questionamento: quais publicações científicas poderiam servir como suporte à elaboração de atividades que preconizam esse escopo de ensino? Se ajustarmos essa pergunta de forma a incluir a perspectiva dos letramentos acadêmicos e da produção oral em língua inglesa, a resposta pode incluir uma lacuna ainda maior.

Considerando, portanto, a necessidade de suprir essa demanda, com este estudo nos dispomos a apresentar uma proposta de atividades planejadas em torno dos processos de pesquisa e triagem de informações para constituição de seminários acadêmicos em língua inglesa. Para o cumprimento desse propósito, delimitamos a discussão sobre a organização de sete atividades direcionadas à: (a) busca pelo conhecimento científico em ação, circunscrito em estruturas simbolicamente significantes e corroboradas por métodos científicos atestados; (b) determinação da prioridade das informações em função de critérios previamente determinados.

Os pilares teórico-metodológicos estão alicerçados no interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999; 2008; MACHADO, 2005), nos letramentos acadêmicos (STREET, 1993; LEA; STREET; 2006; FISCHER; PELANDRÉ, 2010) e em estudos sobre gêneros textuais e construção de sequências didáticas para o ensino (CRISTOVÃO 2005; 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; SOUZA, 2015; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018; TOGNATO; OLIVEIRA, 2018). Inclusive, serão apresentados na próxima seção.

Fundamentação Teórica

Interacionismo Sociodiscursivo, Gêneros Textuais e o Estudo da Linguagem

Ao tomarmos por consideração o enfoque no estudo da atividade de pesquisa, triagem e seleção de informações para construção de seminários acadêmicos, vemos no quadro do ISD importantes contribuições para analisarmos a relação epistemológica e prática entre os indivíduos e a atividade social de apresentação à qual necessitam se engajar. Uma das principais justificativas dessa ancoragem está ligada à questão central do papel da linguagem no desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999) sob a qual se dedica o ISD, tendo por bases substanciais trabalhos das ciências humanas, sociais, da linguística, da filosofia e, com certo destaque, da psicologia.

Dito isso, destacamos que o ISD toma como ponto de partida as práticas de linguagem situadas (BRONCKART, 2006). Isso implica em direcionarmos nossas lentes à constituição da atividade de linguagem - cujos valores, normas e regras estão condicionados às variáveis ideológicas, políticas, culturais e econômicas que movimentam

a atividade geral humana (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). Nessa circunstância, os parâmetros contextuais da atividade são determinantes para compreendermos de que forma se configura o agir de linguagem que, por sua vez, será consubstanciado numa unidade comunicativa orientada ao cumprimento de certos objetivos, formada por sistemas organizados sintaticamente e dotados de carga semântica socialmente privilegiada, confluindo naquilo que Bronckart (2006) intitula como os instrumentos maiores de desenvolvimento humano, os textos-discursos.

Para nós, a linguagem na sua relação com as atividades sociais fornece o conjunto de evidências mais adequado para o estudo do desenvolvimento humano, tendo em vista a bagagem sócio-histórica e ideológica que permeia e influencia seu agir (SOUZA, 2015), a construção de sua identidade e a forma como concebe o mundo a partir das multissemoses (DOLZ, 2015) que se manifestam nesse sistema. Essa premissa solidifica-se numa base em que a linguagem é vista como instrumento do agir, de provisão comunicacional e, por conseguinte, o fio articulador de saberes que partilham e constroem os indivíduos situados em atividades sociais de variadas naturezas.

Por meio da linguagem, somos capazes de expressar de maneira intersubjetiva (BAKHTIN, 1979/1997) a visão da qual dispomos sobre eventos, pessoas, objetos do mundo empírico. O texto-discurso, à luz do ISD, é uma unidade de comunicação (BRONCKART, 1999; 2006) sob a qual não apenas a materialidade desse mundo pode ser expressa, mas, acima de tudo, viabiliza o manifesto das representações (MOSCOVICI, 2015) que criamos em torno de assuntos que transitam no meio social. Assim como os autores referenciados neste parágrafo, entendemos que a linguagem - nosso objeto particular de interesse - só pode ser examinada em relação ao ato de

produção do texto-discurso, levando-se em conta a historicidade do sujeito que a utiliza.

Pautados na linha de pensamento descrita, entendemos, portanto, que o trabalho de ensino do seminário acadêmico exige que olhemos individualmente para as produções textuais-discursivas dos alunos, e, acima de tudo, apresentemos interesse nos sentidos que são capazes de atribuir nessas produções. Isso se deve pela questão de que, além de cada indivíduo possuir seu próprio conjunto de representações que irá encarnar na construção do gênero em tela (BRONCKART, 1998), essas representações irão confrontar, de algum modo, modelos de organização (BRONCKART, 1999; 2006) de unidades comunicativas academicamente consagrados, os quais, talvez, estejam distantes daquilo que reconhecem como produção legítima de um seminário.

Tendo em vista as atividades de pesquisa e triagem de informações sob as quais nos debruçamos, seguimos na esteira do ISD que, segundo Machado (2005), propõe a análise da linguagem em sua manifestação concreta, consolidada em gêneros textuais, os quais abarcam em seu âmago a expressão individual, coletiva e a singularidade comunicativa oriunda das atividades de linguagem. Nesse caso, essa singularidade comunicativa é representada pelo tema, que influi nas escolhas verbais e não verbais que um ato comunicativo exige, ao passo que a atividade de linguagem é caracterizada como qualquer atividade realizada num âmbito social, por intermédio da linguagem, traçada a partir de objetivos e ideologias específicas, sempre (res)significados no percurso da história.

Desse modo, a ontogênese do desenvolvimento humano pode ser observada a partir da tríade composta pela atividade social, linguagem e indivíduos, na qual os gêneros textuais exercem papel vincular fundamental entre esses elementos, e, num viés dialógico, asseguram a

inteligibilidade discursiva. Conforme Bronckart (2016), no quadro do ISD, os gêneros correspondem à organização das atividades de linguagem, como ocorre com a apresentação de seminários, na qual a indexação está ligada tanto aos conteúdos quanto às situações de comunicação específicas.

Nesse viés, pesquisa e triagem de informações são considerados movimentos inerentes à atividade de linguagem de apresentação, constituindo partes do corpo do seminário acadêmico enquanto gênero, pois, evidentemente, possuem relação de interdependência com os conteúdos, com as situações comunicativas e outras particularidades do espaço social a que se destinam. Pelo que expomos, os gêneros materializam as condutas verbais oriundas de atividades sociais como a de apresentação de seminários, de modo que tanto a unidade de comunicação/texto-discurso, quanto os parâmetros contextuais instituem uma forma discursiva relativamente estável (BAKHTIN, 1979/1997), tornando legível o fim a que se destinam.

Em estudos de Schneuwly e Dolz (1997), por exemplo, cuja posição de fala se dá a partir do ISD, há ênfase na centralidade da noção de gênero de texto como um propulsor social e externo de faculdades enunciativas individuais, transformadas à medida que as capacidades de linguagem dos indivíduos são motivadas em conjunturas de produção e compreensão, tanto oral quanto escrita. Por isso, assumimos que os gêneros textuais são importantes para os estudos sobre a linguagem e o desenvolvimento humano.

No caso do seminário acadêmico, podemos dizer que as atividades de pesquisa e triagem de informações compõem a fundação que alicerça a arquitetura do discurso, da imbricação de intenções, de objetivos e das formas de agir, que podem ser observados na produção do gênero. Conforme aponta Cristovão (2001), uma investigação baseada em gêneros, direcionada aos seus aspectos

históricos, sócio-culturais e ideológicos nos permite transcender o estudo sobre características, e assim, chegar ao nível do trabalho de ensino voltado à prática social que justifica o uso desse artefato.

Aliás, em termos de prática social, este estudo adota como posição epistemológica a abordagem do ensino da oralidade como um continuum de práticas (MARCUSCHI, 2010). Nesse viés, a oralidade é contemplada como uma “prática social interativa” de fala (MARCUSCHI, 2010, p.25), pois relaciona-se num *continuum* com a escrita. Logo, em sua constituição discursiva, o texto oral agrega outras propriedades como sonoridades, visualidades, movimentos, texturas (BENTES, 2010), além das propriedades do próprio texto escrito. Assim, “o trabalho com oralidade deve se embasar no fato de que toda produção discursiva se apoia em diferentes níveis de produção de sentidos, em um caráter multissemiótico” (NEGREIROS; VILAS BOAS, 2017, p.120). Essa é relação que nos acompanha neste estudo.

As atividades realizadas no âmbito acadêmico exigem letramento específico e capacidades que movem o organismo humano no cumprimento de objetivos de linguagem, expressos na produção dos gêneros textuais. Por essa razão, apresentamos a seguir a perspectiva dos letramentos acadêmicos, outro pilar fundamental que alicerça esta pesquisa.

Letramentos Acadêmicos e o Ensino de Seminário

Conforme apontam Cristovão e Vignoli (2020), parte das discussões trazidas no bojo dos letramentos acadêmicos (LAc) incide em problematizar a discrepância comumente criada, no ensino superior, entre a carga de conhecimentos culturais e sócio-históricos que o aluno traz consigo em suas ações de escrita e oralidade, com os níveis e formas de produção que a academia espera desse indivíduo. Nesse sentido, percebemos que há um

conflito entre as propostas de produção acadêmica de seminário e o(s) letramento(s) que confere(m) a bagagem escolar desses alunos (FIAD, 2011), pois os gêneros que circulam nessas esferas sociais atendem a objetivos de linguagem singulares, dentro de cada situação particular de comunicação (CRISTOVÃO, 2001).

Aliás, à guisa dos LAc, ressaltamos ainda que, por vezes, as representações dos professores sobre o fazer dos alunos acaba por erguer um muro entre o território acadêmico e os espaços por onde caminharam os alunos, em suas jornadas de construção de conhecimento. Como bem menciona Brito (2021)

[...] podem ocorrer diversos conflitos decorrentes das concepções em convívio na esfera acadêmica, como as expectativas docentes sobre a produção escrita acadêmico-científica e o conflito sobre a identidade universitária vivenciado pelo sujeito como escrevente nesse contexto de novidades em usos da linguagem (p.116).

Com isso, ao olharmos para pesquisa e triagem de informações, faz-se necessário termos em mente quais contribuições os alunos possuem e quais seus limites, na direção de alinharmos suas experiências com a ideologia e a cultura de produção de textos acadêmicos. A ancoragem desta pesquisa nos LAc decorre, do mesmo modo, pelos esforços em romper com representações reducionistas que colocam o “discurso do déficit” (CRISTOVÃO; VIGNOLI, 2020, p. 2) em relevo, no qual os alunos ingressam no ensino superior sem saber escrever ou dominar a oralidade formal. Isso nada mais sustenta que um modelo de letramento voltado a uma dimensão deficitária dos alunos (LEA; STREET, 2006) quando, na verdade, a perspectiva fulcral dos LAc não se restringe ao desenvolvimento de uma única prática social, assunto ou disciplina, mas com gêneros e discursos que são institucionalmente mais latos, conforme postulam Lea e Street (2006).

Além desse estigma, a perspectiva dos LAc coloca em xeque a visão unilateral de práticas

sociais de produção ou compreensão oral e escrita, interrogando as implicações negativas de uma abordagem dicotômica (CORRÊA; 2013; CRISTOVÃO; VIGNOLI, 2020; BRITO, 2021). Ao contrário desse tipo de abordagem, inclinamo-nos aos eventos de letramento, cunhado por Heath (1982 apud FIAD, 2015) e consagrado no campo dos LAc como eventos emergentes de práticas micro situadas, nas quais os textos escritos - acrescentamos, ainda, os textos orais e multimodais - são centrais para o processo de interação e realização de discussões e atividades. Em estudos de Street (1993), Kleiman (1995), Santos (2009), Fischer (2010) e Fiad (2015), a noção de eventos de letramento confere à produção de sentidos o aspecto fundamental da natureza das relações entre os indivíduos e os processos interativos que se dão sócio-historicamente.

No que diz respeito às atividades de pesquisa e triagem de informações para produção de seminários, entendemos que o nosso trabalho englobará diferentes eventos de letramento, cujos alcance de objetivos de linguagem dependem, precisamente, do uso da língua inglesa, de textos, além de papéis e práticas sociais bem definidas. No passo da adoção desse conceito, entendemos que os pressupostos que embasam a noção de letramentos acadêmicos são ainda mais robustos, pois integram aos eventos de letramento modelos populares e concepções ideológicas (STREET, 1993; FELICIANO, 2014).

Sob o ângulo acima, compreendemos que os eventos são interpretados em contextos institucionais e culturais, cuja significação é atribuída pelos indivíduos a partir das práticas de leitura e escrita, e, como já ressaltamos, por práticas de oralidade. O fenômeno da legitimidade dada pelos grupos sociais aos diferentes eventos de letramento e suas respectivas imersões culturais e ideológicas se materializa sob o título de práticas de letramento (FISCHER, 2010; STREET, 2013).

Para Fiad (2015), as práticas de letramento são “modos culturais de utilizar a escrita, envolvem o significado que é atribuído pelos participantes e pela instituição à atividade ou à tarefa de leitura e escrita em um contexto interacional específico”(p. 27).

Nesta pesquisa, buscamos, de igual modo aos eventos, tratar desse processo de legitimação das práticas sociais que envolvem a produção de seminários, sem negligenciar a cultura de produção oral/escrita/multimodal dos alunos. Realizado o apanhado teórico, passamos à seção de metodologia.

METODOLOGIA

Com relação à natureza deste estudo, compreendemos que se trata de uma pesquisa básica, mas com fins que encaminham-na ao caráter aplicado. Apesar de não tratarmos, neste instante, da utilização das atividades propostas em um contexto empírico de ensino, o recorte que realizamos prevê essa condição futura, pois correspondem a um estudo de doutorado em andamento, cujo enfoque se dá em sua aplicação durante práticas de ensino de elaboração de seminários acadêmicos, em um contexto micro situado.

No que tange à forma de abordagem, nossos dados são discutidos do ponto de vista qualitativo. Nesse sentido, as bases para construção e o funcionamento das atividades são abordados de maneira descritiva e explicativa, levando em consideração os aspectos didáticos e teórico-metodológicos subjacentes à interpretação do processo de criação e o significado que atribuímos a partir do fim ao qual as atividades se destinam.

Em relação ao corpus, utilizamos um conjunto de três atividades inicialmente cunhadas por Souza (2021), as quais repensamos, reformulamos e aprimoramos para o ensino de pesquisa e triagem de informações, gerando o total de sete atividades que estão pautadas nos respectivos critérios: (a)

busca pelo conhecimento científico em ação, circunscrito em estruturas simbolicamente significantes e corroboradas por métodos científicos atestados; (b) determinação da prioridade das informações em função de critérios previamente estabelecidos. As atividades de pesquisa e de triagem de informações foram organizadas em torno dos seguintes princípios descritos no quadro 1:

Quadro 1: Atividade de pesquisa e triagem de informações

FOCO METODOLÓGICO	ATIVIDADE DESIGNADA E RESPECTIVO FOCO DIDÁTICO
Pesquisa de Informações	<p>Atividade 1 - Aborda questões sobre a relação entre disciplina, tema específico de apresentação, relação dos alunos com o tema e construção de objetivos para pesquisa.</p> <p>Atividade 2 - Focaliza na apresentação de três passos inerentes à realização da pesquisa.</p> <p>Atividade 3 - Inclui a delimitação de termos-chave de busca, construídos com base em segmentos de orientação temática (BRONCKART, 2008) (passo 1), juntamente com combinações sintagmáticas que correspondem ao tratamento temático (BRONCKART, 2008) dos referentes de busca.</p> <p>Atividade 4 - Chama a atenção para os gêneros textuais que podem fornecer evidências científicas para busca de informações.</p>
Triagem de Informações	<p>Atividade 5 - Auxilia na compreensão da potencialidade das fontes que podem ser escolhidas para busca de informações.</p> <p>Atividade 6 - Promove a realização de uma avaliação ipsativa² sobre o prisma semântico dos textos, em relação aos termos utilizados como meio de busca para a coleta de informações.</p> <p>Atividade 7 - Desenvolve mecanismos de reconhecimento de proximidade temática para seleção das informações pertinentes, a partir de (a) conjuntos de representações dos alunos, (b) organização daquilo que será retido e (c) hierarquização de ideias.</p>

Fonte: o autor.

As atividades foram elaboradas com base na busca por dois assuntos: plágio e ética profissional. Ambos estão previstos na ementa de uma disciplina de graduação intitulada Letramentos Acadêmico-científicos, de uma Universidade Estadual do Norte do Paraná, contexto no qual origina-se esta pesquisa que, por sua vez, deve ser compreendida como recorte de um trabalho mais amplo de doutorado, conforme já mencionado, cuja ênfase se dá no ensino de produção de seminários acadêmicos.

Com alvo na pesquisa e triagem de informações sobre plágio e ética profissional, utilizamos cinco segmentos de orientação temática que deram origem aos objetivos de busca dos alunos, a saber: (a) Definição de ética; (b) Ética na educação; (c) Ética do professor; (d) Definição de plágio; (e) Plágio na produção acadêmico-científica. Na seção de análise, entretanto, apenas alguns desses segmentos serão debatidos por questões de espaço de escrita e exemplificação da construção das atividades. Finalizada a apresentação da metodologia, seguimos com a análise dos dados.

Análise de Dados

As atividades de pesquisa e triagem de informações são responsáveis pelo manejo primário da elaboração de uma unidade comunicativa para a apresentação oral. Nesse sentido, cada uma dessas fases interdependentes será trabalhada de forma individual, no entanto, ressaltamos que essa divisão visa apenas atender ao escopo didático e metodológico deste estudo: esmiuçar o *modos operandi* relativo a cada uma dessas atividades, voltadas à futura organização da apresentação de um seminário acadêmico.

² Refere-se a um tipo de avaliação na qual os alunos não comparam seus critérios de escolha de informações com outros alunos, mas pensam esses critérios com base nos sentidos que estabeleceram anteriormente para essa ação.

Proposta de Atividade de Pesquisa

Para a construção de um seminário acadêmico, entendemos que a pesquisa consiste na busca por princípios, conceitos e relações teórico-metodológicas que são cientificamente atestados, com métodos definidos. A pesquisa, segundo Telles (2002), possui diferenças qualitativas e pragmáticas do ponto de vista do conhecimento, culminando no fato de que, em geral, o professor está mais interessado no saber fazer, ao passo que os alunos se dispõem nas origens, na evolução no curso da história e na forma de construção de paradigmas. Demo (1996, p.34), por sua vez, conceitua a pesquisa como “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

A visão que adotamos sobre o que é a pesquisa e seu papel na construção de seminários acadêmicos possui, em seu âmago, definições como as dos referidos autores (DEMO, 1996; TELLES, 2002). Ao contrário de um espaço de mera exposição temática, o gênero em foco é tratado neste estudo como lócus de co-construção, cujo desenvolvimento temático não se esgota na apresentação e a pesquisa é fundamentalmente uma atividade de garimpagem de aporte científico, ideológico e temático, cujas fontes servirão para o posicionamento epistemológico necessário do(s) apresentador(es).

Assim, tendo em vista que os dados da apresentação precisam ser colhidos com diligência, a partir de um objetivo comunicacional bem delimitado, então iniciamos com uma atividade que aborda cinco questões que são colocadas como ponto de partida e, principalmente, como meio de reflexão para que os alunos possam ponderar sobre o processo de pesquisa. Vejamos as questões na imagem 1:

Imagem 1: Atividade sobre o ponto de partida para a pesquisa

RESEARCH ACTIVITY

- 1 First of all, let's think about where we do start:
 - A Do you have a specific theme?
 - ✓ As part of a global subject presented by professor.
 - ✓ As a start point to an academic-scientific issue.
 - B What reason(s) does justify to address such theme into the discipline?
 - ✓ As component of the course syllabus.
 - ✓ As an aspect to your academic qualification.
- C What is your relation with it?
 - ✓ How important it is to you.
 - ✓ How much you get to know and would like to understand more about it.
- D Which particular issue would you like to approach related to it? (you can see in your discussion).
 - ✓ Part of your experience which leads you to a deep concern.
 - ✓ An unanswered question you have got which could be explored with classmates.

Fonte: o autor.

Há justificativas para a ordenação estabelecida. Com relação à “questão A”, partimos da premissa de que os temas de seminários estão atrelados aos conteúdos das disciplinas de graduação e, nessa conjuntura, o professor geralmente organiza a divisão das apresentações em torno de eixos temáticos e/ou perguntas norteadoras (FELICIANO, 2014). O questionamento “você possui um tema específico?” visa chamar a atenção para esse elemento empírico que é o ponto de partida estipulado pelo professor.

A “questão B”, por sua vez, incita a análise da relação entre o tema de partida e o percurso da disciplina. O objetivo é justamente provocar o aluno a pensar sobre o contexto interno em que está situado, confrontando a função dos conteúdos que já foram trabalhados no decorrer de sua formação inicial,

e, assim, realizar o exercício de tentar encontrar justificativas plausíveis para o desenvolvimento de seminários a partir dos temas propostos. Esse movimento é indispensável para a tomada de consciência e criticidade dos alunos sobre o potencial alcance multi, inter, ou transdisciplinar dos temas, sobretudo, no que tange às relações que exercem com sua formação.

Essas duas questões estão calcadas na ideia de que, para que possamos reconhecer a base de uma ação de linguagem, precisamos ter plena consciência sobre os parâmetros contextuais que promovem sua constituição, pois são determinantes para o funcionamento da atividade de linguagem (BRONCKART, 1999). Nesse sentido, compreendemos que é necessário alinhar o tema de apresentação com o percurso temático de uma disciplina, pois são parâmetros decisivos para as formas de agir tomadas pelos alunos, em função do cumprimento dos seus objetivos de linguagem.

Em sintonia com as anteriores, a “questão C” abre espaço para reflexão sobre uma questão identitária. Perguntar aos alunos sobre o tipo de relação que possuem com o tema significa requisitar uma autoavaliação do nível de proximidade e conhecimento que acreditam possuir. Trata-se, portanto, de provocá-los a relacionar aspectos macro - que são as leituras sobre o tema ligados à literatura de base - com a sua realidade (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) para, dessa forma, construir sentido mediante suas representações e ajudar na definição sobre o que será objeto de busca temática.

A “questão D” tanto evoca o posicionamento discursivo (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) dos alunos, quanto dá voz à sua vontade enunciativa (ROJO, 2009). Nessa linha de raciocínio, presumimos o engajamento dos alunos durante a busca por informações, as quais obviamente deverão sustentar o tema balizado pelo professor, mas que não precisam se restringir a esse escopo

único. Assim, podem delimitar seu próprio objetivo de comunicação, abordando inquietações pessoais, críticas sociais ou dúvidas (inter)subjetivas. Esse movimento é extremamente necessário, pois a bagagem sócio-histórica e ideológica de conhecimento dos alunos deve constituir parte da força motriz que impulsiona a elaboração e condução de seminários. À luz dos LAC, trata-se de um esforço para harmonizar a expectativa docente com essa bagagem que faz parte do “aluno real” (FIAD, 2011, p.363).

Essa primeira atividade relacionada com a pesquisa segue um princípio importante dos LAC: o alinhamento entre a cultura acadêmica de produção textual e as experiências dos alunos para esse fim (BRITO, 2021). De um lado, agimos no sentido de promover a consciência de que existe um programa de conteúdos que faz parte de uma determinada disciplina, do qual geralmente minam as referências que serão dissecadas durante a apresentação. De outro lado, promovemos reflexões sobre a delimitação de objetivos comunicacionais e nuances temáticas intersubjetivas que se apoiam, especificamente, nas experiências dos alunos, no quanto e como se veem engajados com um tema. Há, portanto, “influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos” (STREET, 2010, p. 545), todavia, há também diálogo e legitimação de sua autonomia para a realização dessa prática social.

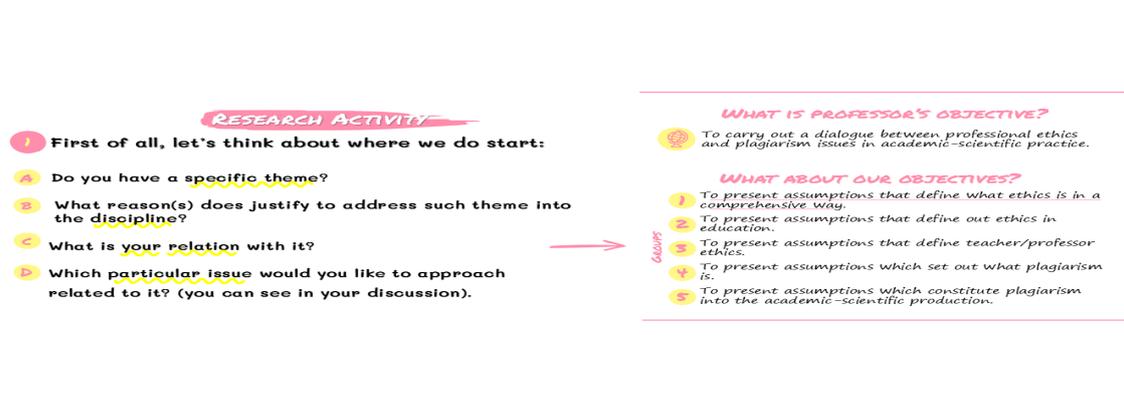
A atividade 1, tratada como ponto de partida da pesquisa, tem como foco levar os alunos a confrontarem um objetivo geral - que corresponde ao enfoque do professor em relação a um determinado assunto de uma disciplina - com temas e questões específicas que serão abordados em suas apresentações de seminários. Com isso dito, destacamos que, nesta pesquisa, o propósito geral é estabelecer diálogo entre ética profissional e

plágio em práticas acadêmico-científicas, que correspondem aos segmentos de orientação temática sobre os quais nos debruçamos.

Com relação aos alunos, designamos cinco objetivos que foram gerados a partir dos respectivos segmentos de tratamento temático: (a) Definição de ética; (b) Ética na educação; (c) ética do professor; (d) Definição de plágio; (e) Plágio na produção acadêmico-científica. Cada um desses objetivos servirá como norte para que possam delimitar quais cadeias de informações serão pesquisadas e, posteriormente, apresentadas durante a realização do seminário acadêmico, que constitui o organizador da atividade de linguagem (BRONCKART, 2016) de apresentação oral.

Por tratar-se de uma proposta de atividades que ainda não foi aplicada, nos restringiremos à parte dos objetivos que são designações docentes, sem discutir o lado subjetivo e idiossincrático que diz respeito aos objetivos comunicacionais dos alunos. Dito isso, observemos na imagem 2 os objetivos delimitados para pesquisa:

Imagem 2: Delimitação de objetivos de pesquisa



Fonte: o autor.

Em continuidade, no que se refere à segunda atividade de pesquisa, propomos três passos capitais unidos à ação de busca. Cada um deles pode ser visualizado na imagem 3, conforme segue:

Imagem 3: Atividade sobre passos de pesquisa de informações.



Fonte: o autor.

O passo 1 (*Step 1*) orienta os alunos a delimitarem referentes de busca, que podem ser traduzidos por termos-chave ou sintagmas, capazes de expressar a carga semântica do seu alvo de procura. Considerando que esta proposta de atividades parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, que possui como um de seus escopos o ensino de “ética profissional”, então utilizaremos esse assunto como exemplo. Para tratarmos de ética profissional, poderíamos fazê-lo sob vários prismas e o primeiro deles poderia ser a própria definição de ética, com uma busca de informações que privilegiasse “como ética é definida em diferentes fontes”. Isso implica num exercício de pensamento sobre como se constrói a singularidade comunicativa (MACHADO, 2005) daquilo que pode ser apresentado em relação ao assunto ética profissional e incitar essa forma de pensamento traçando segmentos de orientação temática (BRONCKART, 2008) é o que propomos como primeiro passo da atividade 2 de pesquisa.

Logo, o passo 2 (*Step 2*) compreende anteciparmos os desdobramentos que a definição de ética pode apresentar. Isso acarreta em dispor de atenção sobre potenciais combinações do termo “ética” demarcadas, com certa frequência, por verbos organizados em estruturas afirmativas como ocorre com “é”, “baseada em”, “considerada”, “definida”, “relacionada com/a/à”, os quais asseguram essa definição. A designação do referente de busca descrito no passo 1 está em consonância com o meio de combinação por antecipação, tratado no passo 2, e ambos estão consolidados como movimentos interdependentes correspondentes à atividade 3, ilustrada na imagem 4:

Imagem 4: Estabelecimento de definições de busca



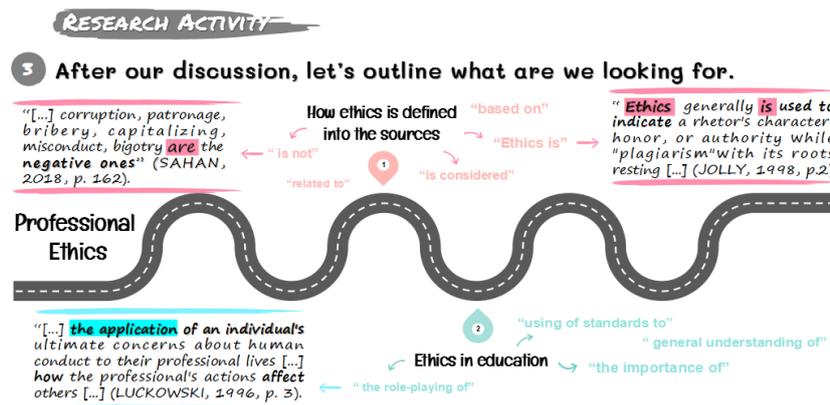
Fonte: o autor.

Para o desenvolvimento desse processo, a atividade 3 leva em conta a busca por informações em exemplares do gênero escrito artigo científico, com ênfase nos trabalhos de Luckowski (1996), Jolly (1998) e Sahan (2018) em virtude da relevância de seus conteúdos em relação às acepções de ética. Retomando a descrição da atividade 3, após uma decisão de garimpar informações que sustentem “o que é ética”, temos, portanto, um exemplo de código hipoteticamente criado pelo pesquisador para o tratamento temático de ética profissional. Esse código correlaciona a carga semântica esperada durante o processo de triagem com o objetivo de apresentação e o tema tomado como ponto de partida.

Durante essa fase de triagem, faz-se imprescindível analisarmos conjuntamente com os alunos quais sentidos dão materialidade textual à definição de ética encontrada nos trabalhos citados no

parágrafo anterior. Para tanto, extraímos do artigo de Sahán (2018) um trecho que define ética a partir de características que não correspondem à sua natureza conceitual. Do mesmo modo, utilizamos o artigo de Jolly (1998) no intuito de nutrir definições de ética juntamente com o artigo de Luckowski (1996), cuja finalidade é discutir o seu papel em relação à ética profissional. Observemos a utilização dos exemplos em meio à construção da atividade 3 na imagem 5:

Imagem 5: Atividade sobre definição de ética



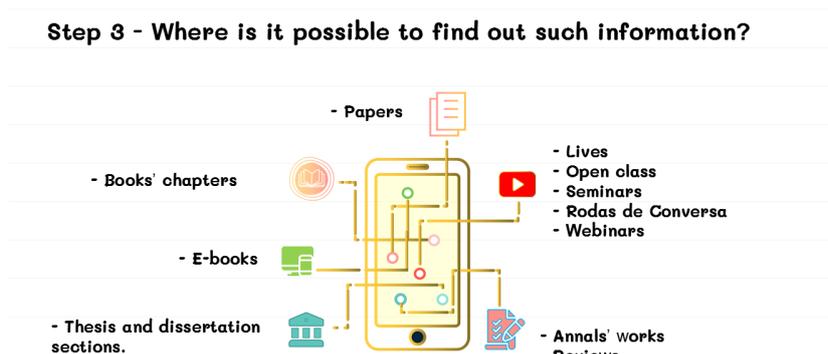
Fonte: o autor.

O passo 3 (*Step 3*) corresponde à escolha de fontes científicas para a pesquisa. Em relação a esse quesito, apesar do professor deliberar sobre as fontes que podem ser utilizadas em grande parte das vezes, é importante que os alunos também façam suas próprias escolhas, exercitando autonomia e gozando de liberdade de cátedra. Por isso, há dois preceitos que precisam ser elucidados: (a) há uma gama de gêneros que bebem de fontes científicas, e, em vista disso, podem ser utilizados com maior segurança em termos de construção discursiva; (b) quando uma fonte de informação for utilizada, a prioridade deve ser dada àquelas cunhadas pela ciência, no entanto, se o debate culminar no uso de informação não atestada cientificamente, as justificativas precisam ser plausíveis e a fonte referenciada.

Partindo de uma perspectiva dialógica, o professor pode auxiliar na construção de uma lista de gêneros orais e escritos, requisitando contribuições dos alunos e, à medida que se faça necessário, pode complementar com novas possibilidades. Inclusive, os próprios textos que geralmente são indicados pelo professor não devem ser tomados como fontes únicas, mas como uma parte do construto coletivo que será incrementado pelas contribuições dos alunos sobre outros gêneros.

O importante durante esse processo é chegar ao nível da abordagem de um gênero textual na qual seu uso seja justificado em relação à prática social à qual está destinado (CRISTOVÃO, 2001), sobretudo, por considerarmos que sua sócio-história influenciará diretamente na forma como os texto-discursos dos alunos serão construídos (BRONCKART, 1999) em suas apresentações de seminários. A atividade que mobiliza possibilidades de escolhas de gêneros é exposta na imagem 6:

Imagem 6: Reconhecimento de potenciais fontes de informação



Fonte: o autor.

Atividade de Triagem

Ao passo que a pesquisa promove o acesso a cadeias diversas de informações, a triagem configura-se como meio de classificá-las, nos limites do interesse de quem realiza a busca. Com isso em mente, após a realização da pesquisa, o próximo passo inerente à triagem de informações incide na escolha dos textos, a qual depende da apreciação dos alunos acerca da proximidade entre os conteúdos de que dispõem e os seus objetivos de linguagem.

Diante dessa conjuntura, elaboramos a atividade 5, cuja finalidade em relação à triagem é levar os alunos a refletirem sobre o teor do texto do gênero escolhido, tendo em vista seu objetivo de apresentação. Além disso, outro dos objetivos da atividade 5 compreende conduzir os alunos à avaliação das informações que há em mãos em relação à sua legitimidade e cientificidade, tendo em vista o quanto podem potencialmente dialogar, inclusive, com os conteúdos de trabalhos de outros apresentadores, situados em seu mesmo locus de apresentações. A atividade 5 pode ser vista na imagem 7, a seguir:

Imagem 7: Primeiro desmembramento da atividade de triagem



Fonte: o autor.

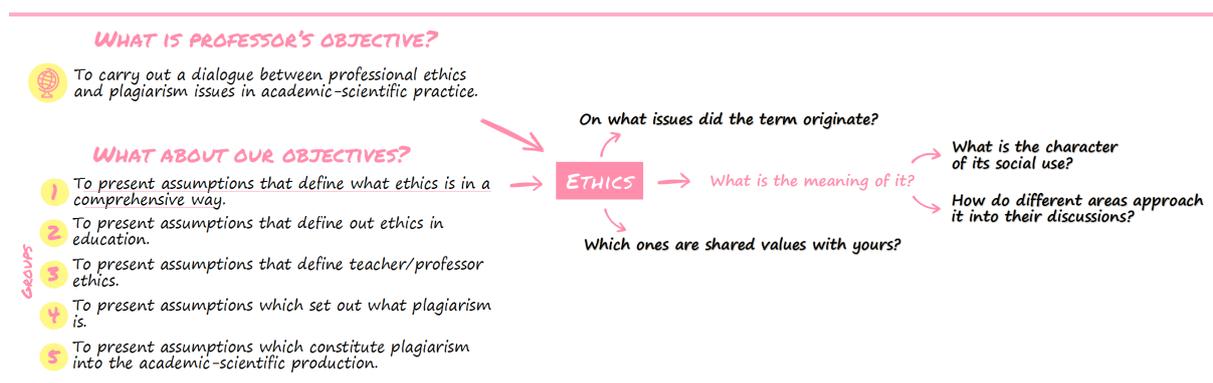
No modelo didático de Dolz, *et al.* (2004), a triagem é descrita como forma de organização interna de informações, traduzida pelo arranjo e reorganização daquilo que será retido na apresentação, bem como pela composição hierárquica de ideias principais e secundárias. Em nossa visão, tanto o que será retido quanto a própria hierarquização são processos ligados a níveis de prioridade cuja definição compete ao aluno.

No entanto, a determinação da prioridade no tratamento de informações não é um processo natural e autônomo. Dito isso, precisamos trabalhar no sentido de buscarmos, juntamente com os

alunos, o reconhecimento de variáveis que os influenciam nessa tomada de decisões. Em outras palavras, o intuito é estimulá-los a pensar criticamente sobre a razão de se integrar certas informações em detrimento dos objetivos de linguagem que possuem, e, de igual forma, sobre o sentido que elas têm para si. Esse movimento é de suma importância, pois é por meio da linguagem que irão expressar, de modo intersubjetivo (BAKHTIN, 1979/1997), a visão de que dispõem sobre os temas de seminário. Nesse sentido, esperamos que expressem quais sentidos são cunhados durante a formação de seu texto-discurso (BRONCKART, 2006) e quais representações possuem e como afetam sua compreensão acerca da historicidade (MOSCOVICI, 2015) dos temas em debate no seminário acadêmico.

Assim, para trabalharmos em função do ensino da triagem, iniciamos com uma atividade por meio da qual retomamos o(s) objetivo(s) de linguagem do professor e, em conjunto com os alunos, reavemos o(s) seu(s) próprio(s) objetivo(s), os quais foram divididos em cinco grupos. Em seguida, por meio do segmento de tratamento temático “definição de ética” - derivado do primeiro objetivo e tomado como exemplo - elaboramos algumas questões que estimulam a reflexão acerca do prisma semântico de cada texto que compõe o corpus de literatura sobre ética dos alunos. Observemos esses procedimentos da atividade na imagem 8:

Imagem 8: Segundo desmembramento da atividade de triagem



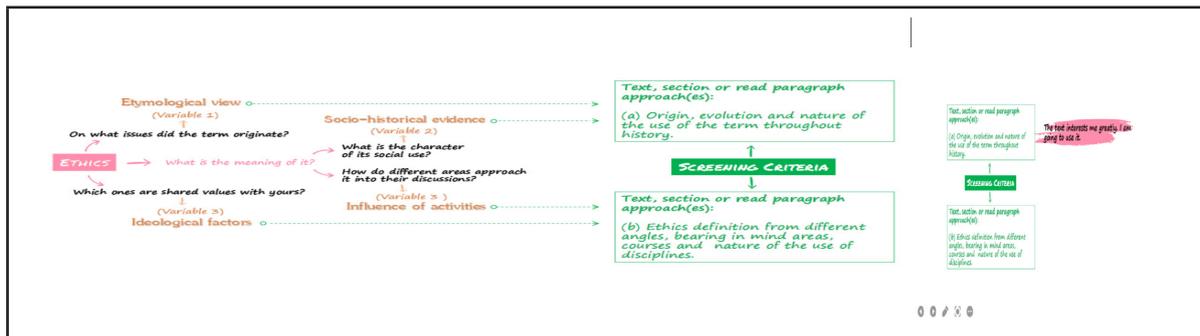
Fonte: o autor.

As cinco perguntas estão cunhadas numa base ipsativa de avaliação sobre a definição de ética de forma geral. Nesse sentido, a triagem ocorrerá em detrimento dos valores de proximidade e de distanciamento que compõem suas representações (MOSCOVICI, 2015), os quais serão atribuídos pelos alunos no julgamento das informações encontradas em relação às variáveis qualitativas como: (1) sentidos que dão origem ao termo, (2) significados socialmente atribuídos em diferentes esferas de atividades e (3) relações com os próprios valores éticos do pesquisador.

É importante, em meio a esta prática de letramento, que os alunos reconheçam o fenômeno da legitimidade que damos aos sentidos como parte de um processo de construção social, resultante de práticas sociais de leitura, escrita e oralidade (FISCHER, 2010; STREET, 2013). Por isso é tão importante retomarmos os objetivos de uma disciplina, levarmos os alunos ao reconhecimento das expectativas docentes e, frente a isso, conduzirmo-nos a pensarem no espaço que podem e desejam ocupar em vista de suas convicções e conhecimentos, pois, como destaca FIAD (2015), os sentidos de uma atividade ou tarefa são construídos em contextos interacionais específicos.

Os critérios de triagem, no que lhe concernem, resultam dos movimentos de reconhecimento dos objetivos de linguagem do(a) professor/disciplina e dos alunos, de transposição desses objetivos em perguntas cunhadas em variáveis correspondentes ao desmembramento do subtema e, por último, da avaliação do grau de proximidade existente entre as informações encontradas e a carga semântica aplicada às variáveis. Na atividade da imagem 9, demonstramos exemplos de potenciais critérios de triagem de informações, gerados mediante os movimentos descritos:

Imagem 9: Critérios da escala de proximidade temática para triagem



Fonte: o autor.

A escala de proximidade temática consiste na utilização dos critérios “a” e “b” que representam os sentidos desejados no processo de triagem, atribuídos às variáveis de busca, como se observa no exemplo da atividade descrita. Cada um dos critérios corresponderá, portanto, à representação das dimensões da busca pela definição de ética. Sob esse ângulo, os alunos podem definir se a informação do texto, seção ou parágrafo é de seu interesse ou não, por meio da escala de proximidade temática. Ancorados nos resultados obtidos por meio da escala, os alunos podem então chegar a conclusões que denotem satisfação com respeito às informações que possuem, ou insatisfação, de modo que precisarão partir para outras fontes, demonstrando sua posição epistemológica conforme demonstramos no quadro 2:

Quadro 2: Escala de proximidade temática

Objetivo de linguagem dos alunos	Variáveis qualitativas de busca	Critério(s) de triagem gerado	Posição epistemológica adotada
Apresentar pressupostos que definam o que é ética de forma abrangente.	(1) Visão etimológica de uso de ética.	O texto, seção ou parágrafo lido(s) aborda(m):	Integrará o conjunto de informações que será utilizado.
	(2) Evidências sócio-históricas desse uso.	A origem, evolução e natureza de uso do termo no curso da história.	
	(3) Definições em detrimento das atividades de diferentes esferas.	O texto, seção ou parágrafo lido(s) aborda(m): Definições de ética sob diferentes prismas, tendo em vista áreas, cursos ou disciplinas distintas.	
	(4) Definições em razão do viés ideológico-discursivo.		

Fonte: o autor.

Considerações Finais

O conjunto de atividades que apresentamos representa uma alternativa à lacuna concernente à pesquisa e à triagem de informações na produção do gênero oral seminário, sobretudo, quando direcionamos nossas lentes às práticas de ensino de língua inglesa. Não obstante, podemos visualizar a discussão e análise desse conjunto de atividades como um norte sobre seu *modus operandi*, uma vez que os caminhos traçados para sua elaboração, bem como sua finalidade didática, são aspectos não debatidos até o presente momento na literatura com índices de citação relevantes que versa sobre o ensino de seminário e produção oral (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004; BUENO, 2008; GONÇALVES, 2009; SANTOS, 2012; SÁ, 2013; FELICIANO, 2014; ALMEIDA, 2017; NASCIMENTO, 2019; SILVA; SANTOS, 2020).

Com a proposta de atividades que cunhamos, parece-nos possível levar os alunos ao nível de compreensão tal qual percebam que, mesmo com um tema previamente delimitado pelo professor, ainda é relevante afunilar o assunto em um recorte temático que abarque seus próprios objetivos comunicacionais, suas escolhas bibliográficas e seu posicionamento enunciativo concreto. À guisa disso, este estudo fortalece e reitera o papel do aluno na co-construção de conhecimento, sinalizando, durante a proposta de realização das atividades, a importância das representações dos alunos sobre os sentidos que poderão atribuir aos processos de pesquisa e triagem de informações.

Ressaltamos ainda a limitação do texto que apresentamos, no que tange ao uso das atividades num contexto empírico. Até o presente momento não aplicamos esse conjunto de atividades, o que nos impede de abordar níveis de interação, uso da linguagem na resolução de tarefas, sentidos atribuídos e respostas obtidas por meio da participação dos alunos. Todavia, a aplicação

está prevista ainda para o primeiro semestre de 2022 e, tão logo se faça possível, esperamos publicar resultados e discussões nesse sentido.

Do mesmo modo, compreendemos que há mais exemplos e fatores sobre pesquisa e triagem que podem ainda ser tratados do ponto de vista científico. No exemplo da escala de proximidade temática, por questão de espaço, elucidamos apenas dois critérios utilizados para a triagem de informações. No caso dos objetivos comunicacionais dos alunos, trabalhamos apenas com a delimitação docente, tendo em vista a circunstância crucial da ausência de interações entre alunos e suas atividades de apresentação oral, mas, como já dito, são lacunas que serão futuramente preenchidas após a realização da pesquisa de campo prevista.

Por fim, a partir desta pesquisa, almejamos contribuir para os letramentos acadêmicos de alunos de graduação, principalmente do curso de Letras Inglês, uma vez que a proposta dada nas linhas anteriores versa sobre um contexto ainda não abastado de literatura de ensino de língua inglesa, acima de tudo, no que diz respeito ao olhar lançado para a relação entre as atividades sociais em que participarão esses profissionais e a forma como a linguagem e os gêneros de texto servirão como suporte para os seus agires. Nesse horizonte, compreendemos que é possível melhorar as perspectivas, tanto de ensino quanto de aprendizagem, haja vista a proposta de desenvolver atividades especificamente relacionadas com o domínio de gêneros e eventos do curso em tela, vislumbradas no alicerce de seu próprio plano de ensino.

Referências

ALMEIDA, R. L. L. de. O seminário na sala de aula: teoria, análise e intervenção. 138f. Dissertação

- de Mestrado (Linguagens e Letramentos). Pós-graduação Mestrado em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, 2017.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira, 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1979/1997.
- BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, E. G.; ROJO, R. Língua Portuguesa. Coleção Explorando o Ensino. Brasília - MEC, v. 19, p.129-154, 2010.
- BILRO, F. K.da S.; COSTA-MACIEL, D. A. G. da; FRANÇA, A. C. de. Ensino do Seminário à luz do Interacionismo Sociodiscursivo: análise de prática docente. *Linha Mestra*, n.36, set - dez, 2018, pp. 225-229.
- BRITO, P. A. P. Por uma abordagem etnográfica-discursiva para a escrita nas disciplinas. *Akrópolis, Umuarama*, v. 29, n. 1, p.115-126, jan./jun. 2021.
- BRONCKART, J. P. Langage et représentations. Une approche interactionniste sociale. *Psychoscope*, v. 19, n. 6, 1998, p. 16 - 18.
- BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EUDC, 1999.
- BRONCKART, J. P. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, J. P. Pourquoi et comment devenir didacticien? *Presses Universitaires du Septentrion*, v. 1, n. 38, 2016.
- BUENO, L. Gêneros Oraís: elementos linguísticos e não-linguísticos. São Paulo. Anais do I SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. São Paulo: USP, 2008.
- BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (Orgs.). Gêneros orais no ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 13, n. 3, p. 481-513, 2013.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. *SIGNUM: Estudos da Linguagem, Londrina*, n. 8/1, jun., 2005, pp. 173-191.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa. *Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC*, v. 10, n. 3, set./dez., 2010, p. 705-734.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (Org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011, pp. 17-40.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; VIGNOLI, J. C. S. Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos: práticas e demandas. *Horizontes*, v. 38, n. 1, 2020, p. 1 – 18.
- DEMO, Pedro. Pesquisa e construção de conhecimento. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- DOLZ, J. Seminário 2015 - Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3). 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc&t=2790s>. Acesso em: 04 de novembro de 2021.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F.; ZAHND, G. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 215-246.

- FELICIANO, G. H. M. Seminários acadêmicos: concepções e estratégias didático-discursivas. 114f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Campina Grande. 2014.
- FIAD, R. S. A Escrita na Universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011.
- FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 6, pág. 23 - 34, jan. - jun., 2015.
- FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 215-228, mai./ago., 2010.
- FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. L. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, n. 2, jul./dez., 2010, pp. 569-599.
- GONÇALVES, A. V. O gênero seminário como objeto de ensino-aprendizagem: modelo didático. *Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET*, 2009.
- GOULART, C. A exposição oral em seminário: um gênero escolar muito utilizado, mas pouco sistematizado. In: *I Simpósio Internacional de Letras e Linguística*, Uberlândia, 2006. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_307.pdf. Acesso em 07 de dezembro de 2021.
- HEATH, S.B. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, v. 45, n° 4, 2006, pp. 368-377.
- MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, pp. 237-259.
- MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. São Paulo: Pontes Editores, 2021.
- MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MEIRA, G. H. F.; SILVA, W. M. da. Seminário acadêmico, mais que um gênero: um evento comunicativo. *Anais do SILEL*, v. 3, n. 1, Uberlândia: EDUFU, 2013.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi, 11ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- NASCIMENTO, D. D. *Seminário escolar na fundação casa: hiperinstrumento multissemiótico para o desenvolvimento da fala pública e do agir cidadão*. 365f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Bauru/SP, 2019.
- NEGREIROS, G.; VILAS BOAS, G. A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado. *Letras*, Santa Maria, v.27, n.54, p.115-126, jan/jun, 2017.
- ROJO, R. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. *Anais do IV Simpósio Internacional de Gêneros Textuais*, 2007, p. 1761 - 1776. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf>. Acesso em 18 de out. 2009.
- SANTOS, J. O. *Eventos e práticas de letramento: recortes de uma experiência na educação não-*

- formal. Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET, 2009.
- SANTOS, H. T. O processo de apropriação do gênero seminário por estudantes recém-ingressos no contexto universitário. Dissertação (Mestrado). 2012. 140f. Universidade Federal de São Carlos, Pós-Graduação em Linguística, São Carlos, 2012.
- SÁ, A. C. de A. Estratégias de Polidez nas (Sócio) Interações em Seminários: um estudo de duas faces. 111f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2013.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle. Pratiques langagières et enseignement du français à l'école, n. 15, 1997, p. 27-40.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, C. S. da; SANTOS, A. P. dos. Conteúdos da oralidade: o gênero discursivo seminário na aula de língua portuguesa. Letras, Santa Maria, Especial, n. 01, 2020, pp. 57-77.
- SOUZA, E. G. G. de. Horror short stories nas aulas de língua inglesa: transposição didática em análise. 279f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava/PR, 2015.
- SOUZA, E. G. G. de. Atividade de pesquisa e triagem de informações: quais caminhos tomar para a construção de um seminário acadêmico? Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2021. (Comunicação oral apresentada no VIII Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas).
- STREET, B. V. Cross-cultural approaches to literacy. Cambridge University Press, 1993.
- STREET, B. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, jul./dez., 2010, pp. 541-567.
- STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Cadernos CEDES, vol.33, n.89, Campinas, jan./abr. 2013.
- TELLES, J. A. “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, 2002, pp. 91-116.
- TOGNATO, M. I. R.; OLIVEIRA, J. A. de. A Sequência Didática na formação inicial de professores de língua inglesa: escrita como processo e as capacidades docentes. Interfaces, v. 9, n. 4, out. - dez., 2018, pp. 186-200.
- VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). Técnicas de ensino: por que não? Campinas: Papyrus, 1991, pp. 103-114.
- VIEIRA, A. R. F. O seminário: um evento de letramento escolar. 163f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

Submissão: janeiro de 2022.

Aceite: março de 2022.

Rotas para Educação Linguística Crítica como ferramentas de mediação em cursos de formação de professores(as) de língua inglesa

Francini Percinoto Poliselí Corrêa¹
Vera Lúcia Lopes Cristovão²

Resumo: Neste artigo, apresentamos parte de um material didático que constitui uma coleção de oito volumes denominada *Cleret* (Rotas para Educação Linguística Crítica para Professores(as) de Inglês). Ao apresentar dois destes oito volumes, nosso principal objetivo é discutir o potencial dos respectivos volumes, no que concerne às esferas acadêmica e profissional, como ferramenta de mediação para o desenvolvimento dos letramentos críticos, digitais e profissionais na formação de professores(as) de língua inglesa. Os volumes analisados evidenciam a preocupação em prover aos(às) formadores(as) de professores(as) de língua inglesa um material didático que possibilite trabalhar o letramento crítico, digital e profissional concomitantemente englobando aspectos teóricos e metodológicos nos quais o processo de ensino, aprendizagem e avaliação estão ancorados assim como o conteúdo dos objetos de ensino.

Palavras-chave: Material Didático. Formação de Professores(as) de Língua Inglesa. Letramentos Críticos. Letramentos Digitais. Letramentos Profissionais.

ROUTES TO CRITICAL LANGUAGE EDUCATION AS MEDIATION TOOLS IN UNDERGRADUATE ENGLISH LANGUAGE PROGRAM

Abstract: In this article, we present part of a didactic material that constitutes an eight-volume collection called *Cleret* (Routes to Critical Language Education for English Language Teachers). By presenting two of these eight volumes, our main goal is to discuss the potential of the material with regard to the academic and professional spheres, as a mediation tool to the development of critical, digital and professional literacies in the education of English language teachers. The volumes analyzed show the concern in providing English language teacher educators with didactic material that enables them to work on critical, digital, and professional literacy concomitantly, encompassing theoretical and methodological aspects in which the teaching, learning, and assessment processes are anchored, as well as the content of the teaching objects.

Keywords: Didactic Material. English Language Teacher Education. Critical Literacies. Digital Literacies. Professional Literacies.

1 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2015). Universidade Estadual do Paraná. E-mail: francini.correa@ies.unespar.edu.br

2 Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL, PUC-SP). Docente associada da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: veraluciacristovao@gmail.com

Introdução

Nos últimos dois anos, 09 (nove) professores(as)³ integrantes do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED)⁴, de diferentes espaços de atuação, se uniram e construíram coletivamente uma coleção de material didático denominada Cleret - Critical Language Education Routes for English Teachers (Rotas em Educação Linguística Crítica para a formação de professores(as) de língua inglesa em cursos de Letras). As Cleret reúnem um conjunto de atividades em torno de dois eixos: i) a educação linguística crítica, envolvendo a criticidade e agência no uso da língua inglesa e ii) o percurso formativo, envolvendo saberes e capacidades docentes, bem como letramentos profissionais e digitais.

Atualmente a coleção é constituída por oito volumes, sendo que cada qual foi elaborado por determinados membros do grupo de pesquisa, conforme apresentaremos em nossa seção metodológica. Salientamos, no entanto, que toda a equipe trabalhou por mais de dois anos para que obtivéssemos o resultado final de cada um destes volumes. Para além da autoria de determinado(s) volume(s) ou Cleret, alguns dos integrantes do grupo se responsabilizaram também por sua organização geral⁵, outros pela coordenação de projeto gráfico⁶, e outros, ainda, pela coordenação de revisão de todo o material⁷. Pareceristas e revisores(as) por pares de diferentes universidades paranaenses foram requisitados para avaliação da coleção antes de sua publicação⁸. Uma professora

doutora foi convidada especificamente para revisão do material em termos de adequação à norma padrão em língua inglesa⁹. O material contou também com o parecer de um pesquisador em Didática de Línguas e formação de professores(as), que faz parte do grupo de Genebra precursor do referencial teórico metodológico basilar da construção dos volumes¹⁰. Houve, ainda, a preocupação do grupo em pilotar o material em diferentes contextos de formação inicial de professores(as) de Inglês (curso de Letras Inglês da Unespar - Campus de Apucarana; curso de Letras Português/Inglês da Unespar- campus de Campo Mourão; curso de Letras Inglês da UEL) com constantes reuniões para avaliação e proposições de adaptações que acabaram por constituir a versão final do material em fase de publicação em formato de ebook¹¹.

Para fins deste artigo, nos restringiremos a apresentar 02 (dois) destes oito (08) volumes/Cleret da coleção, quais sejam: i) About me: identifying myself in digital media and other areas of life; ii) “Winning the world”: problematizing international scholarships/experiences. Nosso intuito, ao apresentar algumas das atividades destes dois volumes, é discutir o potencial do material, no que concerne às esferas acadêmica e profissional, como ferramenta de mediação para o desenvolvimento dos letramentos críticos, digitais e profissionais na formação de professores(as) de língua inglesa.

Para alicerçar nossas discussões sobre o potencial do material a ser analisado, na seção a seguir expomos, de forma breve, nossa fundamentação

Bisetto Bork (UTFPR/Curitiba); Dra. Edcleia Aparecida Basso Didyk (Unespar/Campo Mourão); Dra. Miriam Ruffini (UTFPR/Ponta Grossa); Dra. Miriam Sester Retorta (UTFPR/Curitiba); Dr. Rogério Back (PPG-UFPR); Dra. Telma Nunes Gimenez (UEL).

9 Cristina Mott Fernandes.

10 Dr. Joaquim Dolz (UNIGE)

11 Até a atual data apenas um dos oito volumes (Cleret About me) está disponível para download pelo link: <https://editorialcasa.com.br/produto/about-me-identifying-myself-in-digital-media-and-other-areas-of-life/>. As demais estão em fase de revisão e devem ser disponibilizadas ao longo de 2022.

3 Corrêa; Cristovão; Francescon; Freitas; Miquelante; Pena; Pontara; Trevisan-Ferreira; Trevisani.

4 Grupo de pesquisa liderado pela professor(a) Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

5 Vera Lúcia Lopes Cristovão; Marileuza Ascencio Miquelante

6 Paula Kracker Francescon, Lucas Giacometti Freitas, Débora Monteiro Pena, Felipe Trevisan Ferreira, Ana Paula Trevisani.

7 Francini Percinoto Polisel Corrêa, Claudia Lopes Pontara.

8 Dra. Adriana Cristina S. de Mattos (UFPR); Dra. Ana Paula Marques Beato-Canato (UFPR); Dra. Ana Valéria

teórica com a explanação de conceitos-chave. Logo após tratarmos destas questões, na seção percursos metodológicos, apresentamos um panorama geral dos dois volumes (ou *Cleret*) a serem analisados por meio de quadros sumários que nortearão nossas discussões. Além disto, apresentamos um quadro síntese de capacidades docentes que abrangem uma diversidade de maestrias e atributos compondo tanto os saberes para ensinar (teórico-crítico-contextuais) quanto os saberes a ensinar (disciplinar-teórico-práticos) (CRISTOVÃO; MIQUELANTE; FRANCESCON, 2020, p. 476-477). Tais análises e discussões, por sua vez, são apresentadas na seção - O potencial das *Cleret* para formação de professores(as) de LI.

Nas considerações finais, sintetizamos nossas reflexões acerca do potencial das duas *Cleret* (Rotas para Educação Linguística Crítica) analisadas, sua coerência epistemológica, teórica e metodológica. Ponto de relevância em nossas reflexões sobre o material é o fato de que a forma como os volumes estão delineados não exclui potencialidades de adaptação, uma vez que cada contexto tem especificidades relativas ao Projeto Pedagógico do Curso, às demandas e necessidades a serem atendidas, considerando os professores(as) em formação inicial (estudantes), às dificuldades a serem superadas e os objetivos a serem alcançados.

O processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e do *métier* docente em cursos de formação de professores(as) de língua inglesa

A educação de professores(as) voltada para vivências de reflexividade, observações críticas e práticas problematizadoras se opõe à ideia do currículo fragmentado, como era o caso do modelo 3 + 1, criticado por Gimenez (2005). A proposta que defendemos é que todos os conteúdos das diferentes disciplinas, atividades e projetos que

podem compor a licenciatura em Letras Inglês devem contribuir para a formação docente, impactando na construção identitária docente, a qual passa por constantes ressignificações. Ou seja, as aulas práticas de aprendizagem de língua inglesa devem também estar adequadas ao futuro *métier*. Assim,

Essa ressignificação propicia melhorias nas práticas de formação e estágios, ampliando a reflexão sobre os saberes docentes relativos aos conteúdos, aos contextos de ensino, aos recursos disponíveis e metodologias adotadas, às questões de aprendizagem e avaliação, bem como à legislação e aos currículos. (FERREIRA; MAGALHÃES, 2020, p. 184).

Para dar cabo à proposta, conforme pressupostos vigotskianos, precisamos de recursos de mediação, entendidos como artefato(s) (ou ferramenta), materiais (como textos, realia, etc) e simbólicos (como a linguagem, os gêneros, etc) usados para mediar a relação composta por professores(as) formadores(as), alunos(as)-professores(as) em formação inicial e objeto(s) ou situação, no sistema de atividade de formação docente. Segundo Schneuwly (2004[1994]), a construção de esquemas de utilização do artefato pelo(a) usuário(a) o transforma em instrumento quando ocorre sua apropriação. Dessa forma, quanto maior a qualidade da mediação e do artefato, mais condições pode haver de transformação tanto dos participantes quanto da própria construção de conhecimento e de saberes docentes.

O material, que denominamos *Cleret*, se constitui como um recurso de mediação composto por textos de gêneros de diversas esferas de atividade humana. Tais textos foram selecionados no intuito de representarem exemplares de referência de diferentes ações de linguagem que certamente podem difundir valores ideológicos, culturais, sociais, éticos, morais, estéticos, etc., engendrando uma proposta pedagógica, metodológica e teórica. Uma de nossas ancoragens é a proposição de

Hofstetter e Schneuwly (2009) sobre saberes a ensinar bem como saberes para ensinar. “Os saberes necessários à formação docente podem ser mobilizados nos(nas) professores(as) em formação inicial por meio de atividades teóricas, práticas e reflexivas.” (CRISTOVÃO; MIQUELANTE; FRANCESCON, 2020, p. 475).

Entendemos que, o desenvolvimento desses saberes, podem ser potencializados a partir de atividades práticas que visem aos multiletramentos que englobariam letramentos críticos, profissionais e digitais. Assim, nossa ancoragem teórica se funda na concepção de letramentos como práticas sociais situadas em contextos sócio-histórico-culturais, afetadas por relações de poder, de posições ideológicas e de circunstâncias político-econômicas, voltadas a propósitos de construção e/ou disseminação de sentidos (OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008). Esta definição vai ao encontro da noção de letramentos ideológicos (STREET, 1993) que ressaltam a complexidade e pluralidade que constituem os contextos sócio-culturais, distribuídos em esferas de atividade humana (cotidiano, igreja, trabalho, escola, universidade, etc.). A produção, a circulação e o consumo de textos (orais, escritos e/ou multimodais), em domínios discursivos diversos e em contextos variados, requerem compreensão do funcionamento do sistema de atividades e do uso da linguagem em situações específicas já que a participação em práticas letradas é mediada pelo uso de textos.

Assim, os letramentos são fundamentais para contribuir para possibilitar a participação das pessoas em suas diferentes situações comunicativas. Para isso, precisam fazer uso de gêneros (textuais/discursivos) para alcançar determinados objetivos comunicativos. Por exemplo, o domínio da escrita de planos de aula, do preenchimento de pautas, da confecção de slides de power point ou recursos semelhantes, da elaboração de programas de disciplinas e de atividades para as

aulas, de instrumentos avaliativos, da realização de pesquisas relativas ao conteúdo da aula, etc., são gêneros (textuais/discursivos) que fazem parte do *métier* docente. Portanto, fazer com que os futuros professores(as) participem destas situações comunicativas por meio da utilização desses gêneros é essencial para propiciar o desenvolvimento de letramentos profissionais entendido como “trabalho de escrita do ofício docente e de leitura da aula, em uma articulação contínua entre o trabalho em sala de aula e o trabalho fora da sala de aula, antes e depois da interação com os alunos” (BAUTIER; MAMEDE, 2019, p. 87). A importância do papel dos gêneros nas práticas e eventos de letramentos pode ser ressaltada pela definição de gênero que adotamos:

Gêneros são formas flexíveis de linguagem funcionando em práticas socialmente situadas e, em particular, em situações comunicativas concretas. Também são formas de ação social cujo uso é essencial para atividades comunicativas e práticas (Bronckart, 2006). Como Bronckart descreveu em um vídeo de 2011, gêneros são “as várias maneiras culturalmente orientadas de construir e organizar significações (ou sentidos).¹² (CRISTOVÃO, 2015, p. 408, 409) [tradução nossa].

Dessa forma, ao usarmos gêneros textuais mediando o processo de ensino e de aprendizagem, as/os estudantes, professores(as) em formação inicial, vivenciam tanto o estudo sobre o funcionamento da linguagem nesse agir (objetivos didáticos) quanto um agir linguageiro em uma prática social (CRISTOVÃO; MIQUELANTE; FRANCESCON, 2020, p. 469).

O uso de gêneros na mediação dos letramentos é crucial para a construção de um repertório formativo necessário ao futuro

¹² No original: “Genres are flexible forms of language functioning in socially situated practices and in particular, concrete communicative situations. They are also forms of social action whose usage is essential to communicative and practical activities (Bronckart, 2006). As Bronckart described in a 2011 video, genres are “the various culturally oriented ways of constructing and organizing significations (or meanings)”.

profissional. Nessa formação, enfocamos gêneros diversos. Especificamente, neste artigo, nos restringimos aqueles da esfera acadêmica e profissional. Quanto à esfera profissional, enfocamos capacidades docentes abrangendo tanto os saberes para ensinar (teórico-crítico-contextuais) quanto os saberes a ensinar (disciplinar-teórico-práticos) (CRISTOVÃO; MIQUELANTE; FRANCESCON, 2020, p. 476-477), conforme apresentamos em nossa seção de metodologia.

O meio digital intensificou a interação com textos multimodais com grande variedade de recursos visuais, gráficos, imagéticos etc., diversificando as formas de comunicação. Esse uso de múltiplas formas semióticas estruturando os textos e constituindo a construção de sentidos requer uma educação cada vez mais complexa de leitores e produtores de textos. Por isso, tomamos como parte dos princípios norteadores os letramentos digitais e críticos. Por letramentos digitais coadunamos com a noção de “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17) por serem essenciais no cenário atual cada vez mais tecnologicamente avançado em termos digitais. Por conseguinte, tomamos como premissa a necessidade de a formação de professores(as) contemplar / abordar práticas e eventos de letramentos que emergiram na contemporaneidade, explorando, no contexto escolar, os usos de diferentes semioses.

Analogamente, tal uso também não pode ser desinformado, descontextualizado ou alienado e subjugado. Os letramentos precisam ser críticos possibilitando um processo contextualizado, informado, empoderado, emancipatório e libertador de construção de sentidos.

Tratando do letramento crítico, estudiosos

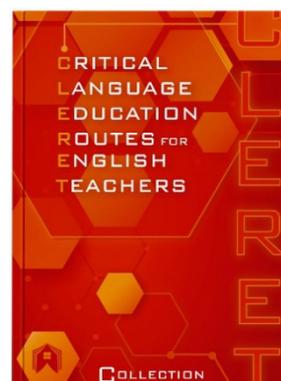
afirmam que o propósito maior dessa orientação é formar o cidadão crítico capaz de analisar e desafiar as forças opressoras da sociedade, de forma a torná-la mais justa, igualitária e democrática; lutar contra a ‘cultura do silêncio’ e defender a produção de um conhecimento cultural como um elemento de força no jogo de discursos conflitantes (FREIRE, 1973; McLAREN, 1988; GIROUX, 1997) (OLIVEIRA, 2009, p. 12).

Destarte, tratamos de aspectos relativos à formação de professores(as) de línguas, principalmente, no que diz respeito às especificidades de se ensinar língua inglesa em cursos de formação de professores(as) de inglês e ensiná-la para outros cursos de graduação. Ao tratar deste processo, abordamos também questões relativas à mediação e às ferramentas de mediação assim como tratamos dos conceitos de multiletramentos englobando os letramentos críticos, profissionais e digitais e suas implicações na formação de professores(as) de língua inglesa.

Percorso metodológico

Os dois volumes, foco de análise deste artigo, pertencem à coleção *Cleret* que, até o momento, é constituída por oito volumes¹³, conforme títulos dispostos no quadro 1:

Figura 1: Capa da coleção



Fonte: Editorial Casa

¹³ Os autores de cada uma destas *Cleret* são mencionados em nota de rodapé após o título do volume.

Quadro 1: Título dos oito volumes que constituem a coleção *Cleret*

About me: identifying myself in digital media and other areas of life ¹⁴
For the love of graffiti: engaging on accessibility and art ¹⁵
Translation Portfolio: transcreating a poem ¹⁶
Voices from the aboriginals: telling legends and oral Stories ¹⁷
Online Travel Guide: Environment, Tourism, Sustainability ¹⁸
“Winning the world”: problematizing international scholarships/experiences ¹⁹
Gender and Diversity: Taking a stand towards equity ²⁰
Globalization, Neoliberalism and Critical Pedagogy: diving into critical concepts for Education ²¹

Fonte: As autoras

Conforme mencionamos na introdução deste artigo, nosso objetivo é apresentar e analisar 02 (dois) destes oito (08) volumes/*Cleret* da coleção, como ferramenta de mediação para o desenvolvimento dos letramentos críticos, digitais e profissionais na formação de professores(as) de língua inglesa no que concerne às esferas acadêmica e profissional.

Assim, tomamos como base para nossas discussões quanto a este potencial para o desenvolvimento dos letramentos, os quadros sumários relativos às *Cleret* que são foco de nossas análises, quais sejam: *Cleret About me: identifying myself in digital media and other areas of life* (quadro 2) e a *Cleret “Winning the world”: problematizing international scholarships/experiences* (quadro 3).

Quadro 2: Quadro sumário *Cleret About me: identifying myself in digital media and other areas of life*

Esfera	Digital e acadêmica
Agir social	Apresentar-se para estudantes, professores (as) do Ensino Superior e em uma rede social profissional (LinkedIn).
Gêneros	Apresentação pessoal oral (formal e informal); perfil pessoal escrito (LinkedIn Summary).
Mídia/Meio (circulação)	Sala de aula presencial ou remota. LinkedIn.
Temas	Identidades e Identificações
Aspectos Léxico-gramaticais	Pronomes pessoais do caso reto e pronomes adjetivos possessivos; Verbos no presente do indicativo e pretérito; preferências pessoais (likes and dislikes); pronomes interrogativos; adjetivos relacionados a pessoas.
Práticas em pronúncia	Alfabetos fonético e fonológico.
Letramento digital	Mídias sociais (Facebook, LinkedIn, Instagram, Youtube, Plataforma Lattes/CNPq, Google Classroom, e-portfolio).
Letramento profissional	Diário de leitura (MACHADO, 2005). Letramento Profissional (COSTA; PAZ, 2017).
Dimensão intercultural	Interação social. Socialização e ciclo de vida.
Práxis: construindo saberes docentes	Relato Reflexivo. Reconhecimento de elementos constitutivos de uma proposta de ensino: Plano de Aula e atividades para estudantes da Educação Básica. Análise e discussão de uma atividade com diário de leitura publicada na Revista Nova Escola.
Instrumentos avaliativos	E-portfolio das produções orais e escritas referentes aos saberes a ensinar e as produções escritas referentes aos saberes para ensinar

Fonte: Cristóvão; Miquelante (2021, p. 16-17)

14 Autoras: Vera Lúcia Lopes Cristóvão; Marileuza Ascencio Miquelante.

15 Autores/as: Felipe Ferreira Trevisan; Lucas Mateus Giacometti de Freitas; Débora Cristina Monteiro Pena; Vera Lúcia Lopes Cristóvão.

16 Autores/as: Lucas Mateus Giacometti de Freitas; Vera Lúcia Lopes Cristóvão

17 Autoras: Vera Lúcia Lopes Cristóvão; Paula Kracker Francescon.

18 Autoras: Marileuza Ascencio Miquelante; Vera Lúcia Lopes Cristóvão.

19 Autoras: Paula Kracker Francescon; Vera Lúcia Lopes Cristóvão.

20 Autores/as: Débora Cristina Monteiro Pena; Felipe Ferreira Trevisan; Vera Lúcia Lopes Cristóvão.

21 Autoras: Ana Paula Trevisani; Cláudia Lopes Pontara; Francini Percinoto Polisel Corrêa; Vera Lúcia Lopes Cristóvão.

Quadro 3: Quadro sumário *Cleret* “*Winning the world*”: *problematizing international scholarships/experiences*

Esfera	Cotidiana escolar, acadêmica e profissional
Agir social	Candidatar-se à bolsa (de estágio no exterior)
Gêneros	Editais, formulários, currículos, resumé e carta de motivação/intenção
Mídia/Meio (circulação)	Programas de bolsa (ELAP, Fullbright, etc.)
Temas	Problematização de experiências no exterior; participação em programas (inter)nacionais de bolsas.
Aspectos Léxico-gramaticais	Pretérito e presente perfeito composto; advérbios de tempo; vocabulário relacionado às esferas profissional e acadêmica.
Práticas em pronúncia	Soletração de nomes, sobrenomes. Números (de telefone, em endereços e datas de nascimento).
Letramento digital	Navegar em diferentes sites com editais de bolsa para identificar oportunidades de intercâmbio.
Letramento profissional	Ler, compreender, discutir e refletir sobre conceitos relativos a: Políticas Públicas e notícias referentes à internacionalização;
Dimensão intercultural	Ler, compreender, discutir e refletir sobre conceitos relativos a Cultura na e para formação identitária.
Práxis: construindo saberes docentes	Reconhecer chamadas de bolsas para professores(as) de inglês e avaliar criticamente depoimentos de ex-participantes. Identificar e caracterizar outros programas de imersão em contextos nacionais
Instrumentos avaliativos	E-portfolio das produções escritas e atividades das seções de Letramentos Profissionais para Educação de Professores(as) I e II

Fonte: Francescon; Cristovão (no prelo)

As informações contidas nestes quadros-sumário (2 e 3) norteiam, portanto, as análises interpretativistas (MOITA LOPES, 2019) a serem desenvolvidas na seção a seguir. Exemplificamos, por meio das atividades propostas nas respectivas *Cleret*, os gêneros e temáticas enfocadas nos dois volumes, a esfera social a que pertencem tais gêneros assim como o agir social que se espera que o(a) estudante, professor(a) em formação inicial, seja capaz de manifestar em determinada mídia social ao longo do desenvolvimento das atividades propostas no material. Especificamente, quanto aos saberes docentes – saberes a ensinar e saberes para ensinar, alicerçamos as análises a partir da uma diversidade de maestrias e atributos que compõem tanto os saberes para ensinar (teórico-crítico-contextuais) quanto os saberes a ensinar (disciplinar-teórico-práticos) (CRISTOVÃO; MIQUELANTE; FRANCESCON, 2020, p. 476-477), quais sejam:

Quadro 4: Saberes para ensinar e saberes a ensinar

Saberes para ensinar (teórico-crítico-contextuais)	Saberes a ensinar (disciplinar-teórico-práticos)
<p>- Dominar referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e proposição de ações didático-pedagógicas.</p> <p>- Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária.</p> <p>- Promover e facilitar relações de cooperação entre a escola, a família e a comunidade.</p> <p>- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, religiosa, entre outras.</p> <p>- Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais sobre processos de ensinar e de aprender, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.</p> <p>- Participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a produção, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico, políticas públicas, projetos e programas educacionais.</p> <p>- Oportunizar condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia.</p> <p>- Oportunizar práticas pedagógicas em consonância com as mudanças educacionais e sociais.</p> <p>- Comprometer-se com um projeto social, político e ético que contribua para a emancipação dos sujeitos individuais e coletivos, reconhecendo e valorizando a diversidade social e linguística nos variados espaços de construção de sentidos, nas variadas práticas sociais.</p>	<p>- Dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, em relação a processos históricos de formação da língua inglesa; aspectos fonológicos, morfossintáticos e léxico-gramaticais da língua inglesa; aspectos pragmático-discursivos da língua inglesa; uso da língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos, considerando as relações entre cultura e linguagem e os diferentes contextos sócio-histórico-culturais; diversidade linguística do inglês e seus aspectos geopolíticos.</p> <p>- Acompanhar as transformações do conhecimento humano e científico.</p> <p>- Promover espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso.</p> <p>- Possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade por meio da linguagem.</p> <p>- Ser capaz de realizar a reflexividade tendo em conta os conhecimentos científicos e a vivência da realidade social e cultural.</p> <p>- Fazer uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas.</p> <p>- Utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a produção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos.</p> <p>- Ter domínio dos conteúdos básicos de sua disciplina que são objeto-- dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio.</p> <p>- Ter domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos científicos para os diferentes níveis de ensino – transposição didática.</p> <p>- Planificar aulas em consonância com os documentos oficiais, os objetivos, o contexto, as necessidades, interesses e nível do estudante, o período de ensino, as capacidades a serem desenvolvidas, os tópicos de ensino (conteúdo).</p> <p>- Avaliar, produzir e implementar materiais didáticos e propostas metodológicas de ensino e aprendizagem da língua inglesa e suas literaturas para os diferentes níveis de ensino.</p> <p>- Ter conhecimento teórico acerca da função, instrumentos e critérios de avaliação, para que possa propor atividades avaliativas com foco nas diferentes práticas (oralidade, leitura e escrita).</p> <p>- Produzir instrumentos e critérios de avaliação variados e adequados ao contexto e ao nível do estudante.</p> <p>- Utilizar grades e escalas de avaliação de referência em nível institucional/nacional/internacional.</p> <p>- Promover avaliações pelos pares e autoavaliação.</p> <p>- Acompanhar o desempenho dos estudantes.</p> <p>- Analisar os erros dos estudantes, identificar as possíveis causas e providenciar feedback construtivo a fim de que os possíveis obstáculos de aprendizagem sejam superados.</p> <p>- Utilizar os resultados das avaliações como parâmetro para novas ações.</p> <p>- Avaliar e implementar criticamente a proposta das diretrizes curriculares para o ensino de língua inglesa na Educação Básica.</p>

Fonte: Cristovão; Miquelante; Francescon (2020, p. 476-477)

Nas análises, portanto, exemplificamos o potencial do material para o desenvolvimento dos saberes para ensinar (teórico-crítico-contextuais) e dos saberes a ensinar (disciplinar-teórico-práticos) em atividades propostas em seções diversas e, especificamente, nas seções de “Letramentos Profissionais para Educação de Professores(as) I e II e Práxis: construindo saberes docentes”.

O potencial das *Cleret* para formação de professores(as) de língua inglesa

Salientamos que o agir social por meio da linguagem concretizada por determinados gêneros textuais/discursivos é a alavanca propulsora de todas as *Cleret*. Este fato pode ser observado já na capa de apresentação de cada volume, conforme ilustramos na Figura 2:

Figura 2: Capas das *Cleret* analisadas



Fonte: Editorial Casa

Os gêneros explorados nestes dois volumes são: apresentação pessoal (formal e informal oral): perfil pessoal escrito (*About me*); editais, formulários, currículo, resumé e carta de motivação/intenção (*Winning the world*). Os gêneros textuais do primeiro volume/*Cleret* a ser analisado se inserem na esfera social digital e acadêmica, já os do segundo volume pertencem às esferas acadêmica e profissional. A exposição da ação social a ser realizada por meio dos gêneros escolhidos vai ao encontro da proposição de Oliveira (2009, p. 17):

Nesta perspectiva, sugerimos os projetos de letramento como práticas que contextualizam a leitura e a escrita, possibilitando abordar os gêneros não como um 'fim', mas como um 'meio'. Corresponde, noutros termos, a ensinar com os gêneros e não sobre os gêneros, o que significa considerá-los como o elemento organizador da ação de ensinar.

Em síntese, no primeiro volume/*Cleret* (*About me*), o fio condutor é inscrever-se e produzir um *summary* (perfil profissional) para o *LinkedIn*. Para atingir esta meta, há um total de 67 atividades distribuídas neste volume em 11 módulos totalizando 59 páginas²², conforme pode ser observado na figura 3:

Figura 3: Tabela de conteúdos da *Cleret 1- About me*

Module	Page
Module 1 SOCIAL NETWORKS	25
Module 2 WAYS PEOPLE SHOW THEMSELVES TO OTHERS IN DIFFERENT MEDIA	31
Module 3 TALKING ABOUT YOURSELF AND OTHERS	41
Module 4 PRONUNCIATION PRACTICE	46
Module 5 MY SELF-PRESENTATION	50
Module 6 PROFESSIONAL LITERACIES IN TEACHER EDUCATION I (PLTE I)	56
Module 7 BIODATA AND PERSONAL PROFILE - SIMILARITIES AND DIFFERENCES	61
Module 8 INITIAL PRODUCTION	70
Module 9 LINGUISTIC ANALYSIS IN FOCUS: MAIN CONSTITUENT ELEMENTS OF PERSONAL PROFILES	72
Module 10 PROFESSIONAL LITERACIES IN TEACHER EDUCATION II (PLTE II)	77
Module 11 FINAL PRODUCTION	79

Arquivo Interativo.
interações no menu
table of Contents,
nos links de acesso
à base das páginas.

Fonte: Editorial Casa

Para cada um destes módulos, objetivos específicos são traçados para que ao final do volume os estudantes sejam capazes de apresentar-se para estudantes, professores(as) do Ensino Superior e em uma rede social profissional (LinkedIn), conforme apresentamos no quadro 5.

Quadro 5: Módulos, objetivos e número de atividades propostas na *Cleret About me*

Módulo e objetivos	Atividades propostas
1: Social Networks - Avaliar as redes sociais, expressando opiniões sobre elas e as suas utilizações. - Analisar as redes sociais, transmitindo opiniões sobre a sua utilização. - Interagir solicitando e fornecendo informações pessoais/profissionais	11 atividades englobando pré-leitura, compreensão escrita (while reading), pós leitura e atividade extra para aprofundamento das temáticas enfocadas no módulo.
2- Ways people show themselves to others in different media - Comparar e contrastar algumas formas de se apresentar em diferentes mídias, identificar palavras-chave, layout, e outras características linguísticas específicas. - Estar atento à informação partilhada nos meios de comunicação social, discutir o que deve ser evitado e porquê.	11 atividades englobando pré leitura, compreensão escrita (while reading) e pós leitura.
3- Talking about yourself and others - Produzir uma apresentação oral pessoal, partilhando-a com outros. - Avaliar, como futuro professor, o ensino e práticas estudantis envolvidas no conjunto de atividades realizadas ao longo do módulo, expressando opiniões e sugestões.	4 (quatro) atividades englobando compreensão auditiva, produção oral, aprofundamento pro meio de atividades extras sobre a temática e reflexões críticas sobre as propostas de atividades dentro do módulo – saberes para ensinar (in the teacher's shoes)
4 Pronunciation Practice Reconhecer a fonética e a fonologia como duas importantes elementos de aprendizagem, identificação e prática da língua inglesa o Alfabeto Fonético Internacional (IPA) e símbolos fonéticos.	3 (três) atividades com foco na prática de pronúncia englobando vídeos e jogos.

<p>5 My-self Presentation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de se apresentar de acordo com diferentes situações comunicativas. - Refletir sobre o seu projeto enunciativo. - Realizar a sua auto-apresentação. - Revisar e editar o seu texto oral. 	<p>6 (seis) atividades englobando pré escuta, compreensão auditiva (while listening) , pós escuta e produção oral.</p>
<p>6 Professional Literacies in Teacher Education I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resumir um texto científico num Diário de Leitura, identificando as ideias e conceitos centrais em cada secção. - Refletir sobre os conceitos subjacentes ao ensino e processo de aprendizagem. - Analisar um conjunto de atividades para o ensino básico que se alicerçam em um Diário de Leitura como instrumento de ensino, identificando os seus conceitos básicos e a relevância da proposta. - Planejar uma atividade para uma aula de Inglês, utilizando a como instrumento o Diário de Leitura, e descrevendo como colocar a atividade em prática. 	<p>9 (nove) atividades englobando pré-leitura, compreensão escrita (while reading) e pós leitura, além de daquelas que visam os saberes para ensinar (In the teacher's shoes).</p>
<p>7 Biodata and Personal Profile- similarities and differences</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o gênero Biodata e as definições de Perfil Pessoal, organizando cada um deles. - Examinar os dados biográficos e o perfil pessoal, identificando as suas funções sociais e principais elementos constituintes. - Analisar os gêneros Biodata e Perfil Pessoal, comparando e contrastando as suas semelhanças e diferenças 	<p>7 (sete) atividades englobando leitura, pré escuta, compreensão auditiva (while listening), pós escuta..</p>
<p>8 Initial Production</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejar e produzir a primeira versão de um LinkedIn escrito - Sintetizar o perfil profissional pessoal utilizando conhecimento prévio. 	<p>3 (três) atividades englobando planeamento da escrita, leitura para aprofundamento do conhecimento sobre o gênero e produção escrita.</p>
<p>9 Linguistic Analysis in Focus: Main Constituent Elements of Personal Profiles</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar alguns perfis pessoais do LinkedIn, observando aspectos linguístico-discursivos e as razões para a sua utilização. - Revisar e editar a primeira versão do seu Resumo, verificando os aspectos linguístico-discursivos de um perfil do LinkedIn. 	<p>4 (quatro) atividades, sendo duas delas voltadas para análise linguístico-discursiva e duas para revisão e edição da produção inicial elaborada no módulo anterior.</p>
<p>10 Professional Literacies in Teacher Education II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir um Diário de Leitura, utilizando-o como um instrumento para escrever impressões sobre determinados temas. - Compreender conceitos relacionados com os letramentos, em particular, letramentos profissionais, avaliando uma proposta de atividade. 	<p>5 (cinco) atividades englobando pré leitura, leitura e pós leitura com enfoque em avaliações sobre práticas docentes.</p>
<p>11 Final Production</p> <p>Revisar e reescrever um perfil pessoal, publicando-o no LinkedIn</p>	<p>4 (quatro) atividades englobando análise, revisão, edição e publicação do perfil profissional no LinkedIn.</p>

Fonte: As autoras

Como podemos observar no quadro 5, para produção, revisão e reformulação de perfil no LinkedIn, há atividades delineadas para explorar os elementos constitutivos do gênero assim como há proposição de atividades em que se comparam/relacionam tais elementos com gêneros semelhantes de apresentação social (escritos e orais) explorando-se seus aspectos léxico gramaticais, fonéticos e fonológicos.

A produção do gênero perfil profissional para circulação no *LinkedIn*, o comparativo entre os perfis apresentados em outras mídias e respectivas funções sociais tais como aquelas apresentadas no perfil veiculado no *Facebook*, *Instagram* na Plataforma Lattes/Cnpq, potencializa nos/as estudantes letramentos digitais quando da compreensão da função social do agir linguageiro social requisitado em cada uma destas mídias.

Quanto aos letramentos críticos há a proposição de atividades que oportunizam a reflexão sobre as redes sociais e o impacto que estas exercem sobre a nossa vida. E, finalmente, com relação aos letramentos profissionais, esta *Cleret* propõe a leitura de dois artigos, ambos publicados em língua portuguesa, de autoras brasileiras, discorrendo sobre a proposta de diários de leitura e o outro sobre o conceito de letramentos profissionais. A escolha dessas temáticas para leitura, reflexão e discussão podem ser justificadas por incorporarmos e defendermos a produção de diários de leitura (DL) já que se constituem como um gênero acadêmico relevante à justaposição de letramentos acadêmicos e ideológicos, conforme estudado por Melo e Cristovão (2021).

O DL estabelece uma relação mais intimista entre autor/autora e leitor/leitor dando total liberdade de expressão para suas reflexões e opiniões. Sua prática pode ser utilizada no meio acadêmico, como uma forma de estudar, de entender o texto ou livro lido, de compreender as informações com as quais interage no meio social, para que o próprio sujeito consiga entender quais vozes o estão formando enquanto cidadão, bem como suas ideologias, sendo útil também para desenvolver o pensamento crítico e motivar a escrita. (MELO; CRISTOVÃO, 2021, p. 86)

Quanto à leitura sobre letramentos profissionais, a proposta da atividade pretendeu evidenciar parte de um dos princípios da produção do material - os multiletramentos. A coleção evidencia os letramentos digitais, críticos e profissionais justificando a escolha de um dos textos para a compreensão de um desses conteúdos considerados por nós cruciais para a construção identitária dos/as estudantes, professores(as) em formação inicial:

[...]as práticas de linguagem que emergem em situações de trabalho, mesmo as que não estão diretamente relacionadas ao trabalho, devem ser consideradas como linguagem laboral ou profissional. (COSTA; PAZ, 2017, p. 205)

As propostas de leituras, reflexões e discussões de conceitos foram dispostas na seção

intitulada *Professional Literacies for Teacher Education I e II*, presentes em todas as *Cleret*. Já na seção intitulada “Práxis: construindo saberes docentes” (*In the teachers’ shoes*), exploramos a relação teoria e prática com atividades de experimentação voltadas à construção de saberes docentes. Na *Cleret About me*, por exemplo, estudantes reconhecem um plano de aula e fazem uma apreciação de uma proposta de uso de diário de leitura. Entendemos que a metáfora de “colocar a mão na massa”, relacionando a aprendizagem da língua-alvo e o exercício profissional, constitui o eixo norteador de cursos de educação de professores(as), valorizando todas as disciplinas e conteúdos para a formação profissional.

No que diz respeito à *Cleret “Winning the world”: problematizing international scholarships/experiences*, o agir linguageiro social esperado visa à candidatura do estudante para bolsa de estágio. Para atingir esta meta, há um total de 55 atividades distribuídas neste volume em 12 módulos totalizando 46 páginas, conforme pode ser observado na figura 4:

Figura 4: Tabela de conteúdos da *Cleret “Winning the world”*

TABLE OF CONTENTS	
1. Contextualization.....	3
2. Professional Literacies in Teacher Education I.....	5
3. Résumé: initial production.....	7
4. Résumé: linguistic analysis in focus.....	13
5. Résumé: review and edition.....	17
6. Motivation letter: purpose and parts.....	18
7. Motivation letter: linguistic analysis in focus.....	27
8. Motivation letter: review and edition.....	31
9. Professional Literacies in Teacher Education II.....	32
10. Motivation letter: final production.....	36
11. Filling in an application form.....	37
12. Scholarship application.....	44
References.....	45



Fonte: Editorial Casa

Assim como na *Cleret About me*, na *Cleret “Winning the world”*, para cada um destes módulos, objetivos específicos são traçados para que ao final do volume os estudantes sejam capazes de candidatar-se para uma bolsa de estágio, conforme apresentamos no quadro 6.

Quadro 6: Módulos, objetivos e número de atividades propostas na *Cleret “Winning the world”*

Módulo e objetivos	Atividades propostas
1 Contextualization - Procurar uma chamada para uma bolsa de estudo internacional. - Expandir os conhecimentos sobre o processo de candidatura à mesma.	04 (quatro) atividades englobando trabalho em grupo e discussões sobre o conhecimento prévio, pesquisa guiada e leituras sobre a temática, apresentação oral.
2- Professional Literacies in Teacher Education I - Refletir sobre a contribuição de práticas de internacionalização para o indivíduo e para a sociedade.	04 (quatro) atividades englobando leitura, reflexão e debates sobre a temática.
3. Résumé: initial production - Refletir sobre o uso social de resúmenes, curriculum vitae (Lattes e Capes). - Identificar, comparar e analisar os principais elementos destes gêneros. - Produzir a primeira versão de um curriculum vitae.	07 (sete) atividades englobando compreensão auditiva (pré, durante e pós escuta) , pesquisa e análise sobre os principais elementos dos gêneros em foco e a escrita da produção inicial do curriculum vitae.
4. Résumé: linguistic analysis in focus - Analisar e refletir sobre os aspectos linguísticos de um currículo.	10 atividades englobando pesquisa, leitura, análise linguística do gênero, compartilhamento de descobertas, proposição de reestruturação da produção inicial mediante as análises e descobertas realizadas.
5- Résumé: review and edition - Revisão da própria escrita do currículo e revisão da escrita do currículo de colegas; - Edição e escrita final do currículo.	02 (duas) atividades englobando revisão guiada do próprio currículo e de currículo de colegas e escrita final.
6 - Motivation letter: purpose and parts - Analisar e refletir sobre a finalidade e partes de uma carta de motivação. - Escrever a primeira versão da sua carta de motivação.	09 (nove) atividades englobando, leitura, compreensão auditiva, análise e reflexão sobre a motivação e as partes que constituem uma carta de motivação, escrita da primeira versão da carta.
7- Motivation letter: linguistic analysis in focus - Analisar e refletir sobre os aspectos linguísticos de uma carta de motivação	09 (nove) atividades voltada para análise e reflexão de aspectos linguísticos de uma carta de motivação.
8. Motivation letter: review and edition - Revisão e edição da produção inicial da carta de motivação.	02 (duas) atividades englobando revisão guiada da versão inicial da própria carta de motivação e da carta de colegas.
9. Professional Literacies in Teacher Education II (PLTE II) refletir sobre a cultura e a língua no processo de formação de identidade do professor.	05 (cinco) atividades de compreensão e discussão sobre o texto “Culture as an experience of identity formation in foreign language learning” (RAJAGOPALAN, 2018).
10. Motivation letter: final production	01 (uma) atividade voltada para produção escrita final da carta de motivação.
11. Filling in an application form - Analisar e preencher um formulário de candidatura para uma bolsa de estudo internacional. - Saber como dizer números em datas, números de telefone e endereços.	03 (três) atividades englobando análise de formulários de candidatura, preenchimento de formulário e práticas de pronúncia de números.
12- Scholarship application - Candidatar-se a uma bolsa de estudo internacional.	01 (uma) atividade para candidatura a uma bolsa de estudo internacional.

Fonte: As autoras

Como podemos observar no quadro 6, ao longo da produção, revisão e reformulação de textos de gêneros acadêmicos necessários para tal propósito (currículo, resumé e carta de motivação/intenção),

assim como na *Cleret About Me*, há atividades delineadas para explorar aspectos léxico gramaticais constitutivos dos referidos gêneros. Neste mesmo viés, há a proposição de atividades para a prática de pronúncia que coadunam com possíveis agires sociais preliminares quando em situação de intercâmbio.

Acerca das atividades voltadas para o desenvolvimento de letramentos digitais na *Cleret "Winning the world": problematizing international scholarships/experiences*, essas incluem o conhecimento e navegação em sites que divulgam editais de bolsas de intercâmbio.

Ainda nesta mesma *Cleret*, quanto aos letramentos críticos e profissionais, há a proposição de atividades que proporcionam à (ao) aluno(a)-professor(a) refletir sobre experiências provenientes da participação em programas governamentais oferecidos pelo governo do estado (como o Ganhando o Mundo e outros que podem ser trazidos à tona). Ressaltamos que são os Letramentos Críticos com relação a tais programas e experiências que vai permear a inscrição do estudante (agir social languageiro). Este agir, portanto, não mais seria guiado pelo desejo ingênuo de estudar no exterior, o que poderia torná-lo objeto de uma aculturação mas sim, pelo desejo de crescimento profissional em que a valorização da própria cultura é estimulada pelo conhecimento da cultura de outro(s).

Com a finalidade de ilustrar para nosso leitor o potencial do material em termos de desenvolvimento de letramentos críticos, digitais e profissionais na formação de professores(as) de língua inglesa ora sintetizados, trazemos excertos de 10 (dez) das atividades propostas nas referidas *Cleret* (Figuras 5 a 14).

Especificamente quanto aos letramentos críticos, na *Cleret About me* destacamos as seguintes atividades:

Figura 5: Atividade 8 do módulo 1

8. Bearing in mind the example of "Classmates" as a social network, access <https://vimeo.com/86182564> and watch (till 5:49') Howard Rheingold (an influential writer and thinker on social media), and based on what he says and in your experience(s), in pairs, discuss critically the role of social networks in people's life.
For further information you can access <https://rheingold.com/>.

Fonte: <https://editorialcasa.com.br/produto/about-me-identifying-myself-in-digital-media-and-other-areas-of-life/>²³

²³ As figuras 5, 6, 7, 8, 11 e 13 são provenientes da *Cleret About me*, portanto, terão como fonte o mesmo link (<https://>

Figura 6: Atividade 9 do módulo 2

The Social Dilemma is a website produced by Exposure Labs, a company that produces documentary films and campaigns to act and advocate effectively. Social Media is one of the topics covered on the webpage.

9. Read the two texts of the opening pages from The Social Dilemma website and write down what you understand about the dilemma presented and its consequences.



Discover what's hiding on the other side of your screen

We tweet, we like, and we share— but what are the consequences of our growing dependence on social media? This documentary-drama hybrid reveals how social media is reprogramming civilization with tech experts sounding the alarm on their own creators.

Source: <https://www.thesocialdilemma.com/the-film/>

Figura 7: Atividade 5 do módulo 5

5. Discuss the relevance of one's enunciative project in their self-presentation in different communicative situations (purpose, audience, place etc).

Figura 8: Atividade 7 do módulo 7

7. Since all the texts from the previous activity are related to people's careers, what can you recognize in the way they are written and the way people present themselves on other social media as the ones you have studied?

Algumas das marcas linguísticas nos comandos das atividades (figuras 5, 6, 7 e 8) que “mobilizam os estudantes” para os letramentos críticos são: discutir criticamente, entender sobre os dilemas, discutir a relevância do projeto enunciativo nas apresentações e reconhecer as formas de se apresentar por meio das características do texto.

A fim de ilustrar algumas das capacidades docentes que potencialmente podem ser desenvolvidas pela realização das atividades elencamos:

Quadro 7: *Cleret About me* –Potencial para desenvolvimento de capacidades docentes em prol de letramentos críticos

Saberes para ensinar	Saberes a ensinar
<ul style="list-style-type: none"> - Oportunizar condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; - Oportunizar práticas pedagógicas em consonância com as mudanças educacionais e sociais; - Comprometer-se com um projeto social, político e ético que contribua para a emancipação dos sujeitos individuais e coletivos, reconhecendo e valorizando a diversidade social e linguística nos variados espaços de construção de sentidos, nas variadas práticas sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar as transformações do conhecimento humano e científico; - Promover espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso; - Possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade por meio da linguagem; - Ser capaz de realizar a reflexividade tendo em conta os conhecimentos científicos e a vivência da realidade social e cultural; - Fazer uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas.

Fonte: As autoras a partir de Cristovão; Miquelante; Francescon (2020)

Como a *Cleret* faz uso de rede sociais, as atividades advertem estudantes dos riscos envolvidos quando se faz uso ingênuo das mídias digitais, possibilitando acesso a diferentes perspectivas ideológicas que problematizam tal uso (figuras 5 e 6). Nas figuras 7 e 8 podemos observar a ênfase no projeto enunciativo que orienta a construção de todo e qualquer texto e a diversidade de estilos decorrente de seus elementos constitutivos.

No segundo volume, foco de nossas análises, a *Cleret* “*Winning the world*”: *problematizing international scholarships/ experiences*, dentre as atividades visando ao desenvolvimento de letramentos críticos, destacamos as seguintes:

Figura 9: Atividade 1b do módulo 2:

The image shows a page from a lesson plan titled "Module 2: Professional Literacies in Teacher Education I" on page 6. The objective is to reflect on internationalization practices. The main task is to read news and an opinion letter about the "Ganhando o Mundo" program. The news articles discuss the program's goals and a teacher's perspective. The opinion letter is from a teacher educator who compares the government's view with her own. The task asks students to compare these perspectives and write a paragraph.

Module 2: Professional Literacies in Teacher Education I Page 6

Objective:

- reflect about the contribution of internationalization practices for the individual and for society.

1. DO YOU KNOW THE PROGRAM "GANHANDO O MUNDO", FROM PARANÁ GOVERNMENT?

a) Read the news and the opinion letter. Search for more information about the program:

News 1: Governo investiu classes de escolas públicas e intercâmbio internacional. O governador Carlos Nogueira Patrício lançou o programa de intercâmbio para estudantes da rede pública...

News 2: Paranaenses de todo o estado ganham o mundo a partir deste ano - Bem Paraná. A partir deste ano paranaenses de todas as cidades, de todos os estados, começarão a ganhar o mundo. É isso o Governo do Paraná, numa iniciativa inédita...

Opinion Letter: "Ciências Sem Fronteiras" was a Brazilian government program which aimed to send undergraduate students to foreign universities. Read the news to help you reflect about "Ganhando o Mundo".

TASK

b) After reading the news and the opinion letter from a teacher educator, compare the perspectives from the government and the educator. Do they have the same point of view about the program? What are the main concerns expressed by the teacher educator? What's your opinion about the program? Write a paragraph considering these questions.

Fonte: Francescon; Cristovão (no prelo)²⁴

Figura 10: Atividade 5 (pós leitura) do módulo 8:

5. Post-reading: Discuss critically your position towards Rajagopalan's ideas and how you see the issue of identity formation. Write a paragraph summarizing your point of view.

As atividades exemplificadas nas figuras 9 e 10 demonstram a preocupação das autoras em prover tanto fontes de conteúdo para suscitar espaço de ceticismo como fundamento para argumentos que possam sustentar posicionamentos com base e evidência e não em conjecturas.

Em relação às capacidades docentes, identificamos:

²⁴ As figuras 9, 10, 12, 14 são provenientes da *Cleret* “*Winning the World*”, portanto, são provenientes da mesma fonte, qual seja: Francescon; Cristovão. (no prelo).

Quadro 8: *Cleret “Winning the World”* - Potencial para desenvolvimento de capacidades docentes em prol de letramentos críticos

Saberes para ensinar	Saberes a ensinar
- Estar aberto ao diálogo, demonstrando uma ampla visão do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeia a ação pedagógica.	- Possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade por meio da linhagem; - Ser capaz de realizar a reflexividade tendo em conta os conhecimentos científicos e a vivência da realidade social e cultural.

Fonte: As autoras a partir de Cristovão; Miquelante; Francescon (2020)

Partindo para o potencial das duas *Cleret* quanto aos letramentos digitais, ilustramos, por meio das figuras 11 (*Cleret About me*) e 12 (*Cleret “Winning the world”*) as seguintes atividades:

Figura 11: *Cleret About me* – Atividade 1 do módulo 8

1. In Module 7, you read some personal profiles. Two of them are LinkedIn Summaries. Bearing this information in mind, get ready to produce your own profile to be published on this social media. Start planning and organizing an outline as indicated:

i. You must think about:

- The purpose or objective to produce your text.
- The target audience.
- The topics you want to present in your text.
- The image you want to convey about you as the author.
- The media you will publish your text (LinkedIn).

ii. You should include the facts that constitute your academic and professional life, such as:

- Professional picture.
- Educational experiences (brief information).
- Relevant skills.
- Projects and extracurricular activities.

Figura 12: *Cleret “Winning the world”: problematizing international scholarships/ experiences* – atividade 2 do módulo 1

2. WORK IN GROUPS. YOU WILL SEARCH FOR OPPORTUNITIES AND PRESENT THEM TO YOUR CLASSMATES:

GROUP 1 - Search for Language Courses in universities abroad. You may choose the country considering the international scholarship calls your colleagues are looking for.

GROUP 2 - Look for possibilities for international scholarships. Examples: [Orange Tulip Scholarship](#), [Emerging Leaders in the Americas Program \(ELAP\)](#), [Fulbright](#). You can search for international scholarships calls in websites as: [scholarship-positions.com](#) and [topuniversities.com](#)

AFTER YOUR SEARCH, ANSWER THE QUESTIONS. THEY MAY HELP YOU IN YOUR PRESENTATION:

QUESTIONS ABOUT THE LANGUAGE COURSE:

- a) What is the language course and university?
- b) What educational level is it?
- c) What is the curriculum? What are the subjects?
- d) How is the course structured (length, time division, etc.)?
- e) What other important information have you found?

QUESTIONS ABOUT THE SCHOLARSHIP CALL:

- a) What is the scholarship program (name, description)? Who can apply for a scholarship?
- b) What educational level is the scholarship for?
- c) When is the scholarship for? How much is it/ What does it pay for?
- d) How can you apply for it? What documents do you need to present? From the documents needed, which ones do you have to produce?
- f) What other important information have you found?

After your search and watching your colleague's presentations, discuss how much work it takes to apply for a scholarship. Would you do it?

Nos exemplos trazidos nas figuras 11 e 12, identificamos a proposta de buscar informações que também possam embasar criticamente a posterior produção de textos. Ao planejar o texto considerando elementos constitutivos do gênero (figura 11) e navegar em diferentes sítios eletrônicos para (re)conhecer material/dados de um tema específico e oportunidades (figura 12), apontamos as seguintes capacidades docentes:

Quadro 9: Potencial para desenvolvimento de capacidades docentes em prol de letramentos digitais nas *Cleret* analisadas

Saberes para ensinar	Saberes a ensinar
- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, religiosa, entre outras.	- Fazer uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas; - Utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a produção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos.

Fonte: As autoras a partir de Cristovão; Miquelante; Francescon (2020)

Tendo apresentado exemplos de atividades com potencial para o desenvolvimento dos letramentos críticos e digitais no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa dos dois volumes da coleção, passamos a ilustrar atividades propostas que visam ao desenvolvimento profissional na formação de professores(as) de língua inglesa. Ressaltamos que um dos diferenciais mais marcantes da coleção e destes dois volumes, conseqüentemente, é a proposição de atividades voltadas para o desenvolvimento da práxis docente. Ou seja, o/a aluno(a), futuro(a) professor(a) de língua inglesa, não somente é convidado(a) a manifestar-se por meio de um agir linguageiro social, mas também a refletir sobre este agir fundamentado em conceitos teórico-metodológicos que são abordados no próprio material.

Para exemplificar o potencial do material para os letramentos profissionais, trazemos excertos de atividades de cada *Cleret* analisada.

Figura 13: *Cleret About Me* - Atividade 7 (*in the Teacher's Shoes II*)

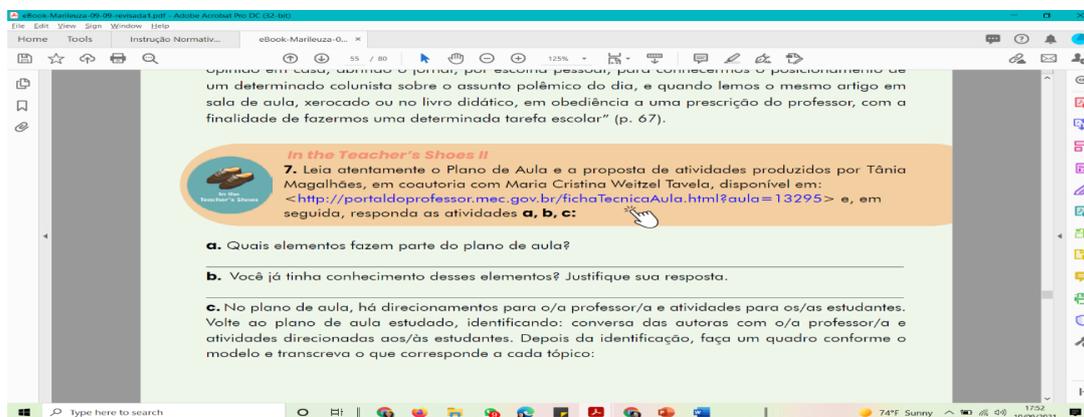


Figura 14: *Cleret* “*Winning the world*”- atividade 1 do módulo 2

Module 2. Professional Literacies in Teacher Education I

Objective:

- reflect about the contribution of internationalization practices for the individual and for the society.

1. DO YOU KNOW THE PROGRAM "GANHANDO O MUNDO", FROM PARANÁ GOVERNMENT?

a) Read the news and the opinion letter. Search for more information about the program:

TASK

b) After reading the news and the opinion letter from a teacher educator, compare the perspectives from the government and the educator. Do they have the same point of view about the program? What are the main concerns expressed by the teacher educator? What's your opinion about the program? Write a paragraph considering these questions.

Na figura 13, evidenciamos uma atividade na qual alunos/as professores(as) são solicitados a ler um plano de aula para que a partir dele reflita sobre os elementos que devem constituir este gênero, que é o ponto de partida para o agir docente. Com relação à atividade ilustrada na figura 14, salientamos a importância de o(a) futuro(a) professor(a) conhecer programas relacionados à aprendizagem de línguas e à política linguística. Levando em conta os saberes para ensinar e a ensinar bem como o potencial para o desenvolvimento de letramentos profissionais, destacamos as seguintes capacidades docentes:

Quadro 10: Potencial para desenvolvimento de capacidades docentes em prol de letramentos profissionais nas *Cleret* analisadas

Saberes para ensinar	Saberes a ensinar
<ul style="list-style-type: none"> - Participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a produção, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico, políticas públicas, projetos e programas institucionais; - Comprometer-se com um projeto social, político e ético que contribua para a emancipação dos sujeitos individuais e coletivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar as transformações do conhecimento humano e científico; - Planificar aulas em consonância com os documentos oficiais, objetivos, os documentos oficiais, o contexto, as necessidades, interesses e nível do estudante, o período de ensino, as capacidades a serem desenvolvidas, os tópicos de ensino (conteúdo).

Fonte: As autoras a partir de Cristovão; Miquelante; Francescon (2020)

Em síntese podemos observar, portanto, que os 10 (dez) excertos de atividades supracitados (figuras 5 a 14) evidenciam o potencial dos dois volumes como ferramenta de mediação, conforme pressupostos vigotskianos, para o desenvolvimento dos letramentos críticos (OLIVEIRA, 2008), digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016) e profissionais (BAUTIER; MAMEDE, 2019) na formação de professores(as) de língua inglesa. Importante ressaltar ainda que, os exemplos apresentados, constituem apenas uma pequena parcela representativa das atividades provenientes do material. Assim, ao acessar a totalidade do material, muitas outras atividades poderão ser exploradas para o desenvolvimento de saberes docentes (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009).

Considerações finais

Discutir o potencial de dois dos volumes que constituem a coleção denominada Cleret (Rotas para Educação Linguística Crítica para Professor(a) es(as)(as) de Inglês) como ferramenta de mediação para o desenvolvimento dos letramentos críticos, digitais e profissionais na formação de professor(a) es(as)(as) de língua inglesa foi o principal objetivo deste artigo. A partir destas discussões, podemos afirmar que o delineamento das atividades que constituem os dois volumes analisados (Cleret About Me e Cleret “Winning the world”: problematizing international scholarships/experiences) demonstram a preocupação em prover aos formadores(as) de professores(as) de língua inglesa um material didático que possibilite trabalhar os letramentos críticos, digitais e profissionais concomitantemente englobando aspectos teóricos e metodológicos nos quais o processo de ensino, aprendizagem e avaliação estão ancorados assim como o conteúdo dos objetos de ensino. Ou seja, os dois volumes analisados são bastante ricos em atividades que visam ao desenvolvimento dos saberes docentes – tanto os saberes para ensinar (teórico-crítico-contextuais) quanto os saberes a ensinar (disciplinar-teórico-práticos) (CRISTOVÃO; MIQUELANTE; FRANCESCON, 2020, p. 476-477). Reiteramos, no entanto, que os exemplos aqui trazidos e analisados são uma pequena amostra destes dois volumes que totalizam 122 atividades (67 da Cleret About me e 55 da Cleret “Winning the World”). Como professores(as) formadores(as) sabemos que a conexão entre uma proposta de desenvolvimento de atividade e outra é o que consolida o processo de ensino e aprendizagem que ocorre em espiral. Ou seja, o potencial de cada volume encontra-se no entrelaçamento cuidadoso de todas as suas partes.

Reforçamos aqui, portanto, o que previamente Cristovão, Miquelante e Francescon

(2020, p. 493) afirmam a respeito da coleção como um todo e que não poderia deixar de se materializar nos dois volumes da coleção aqui analisados: “As Cleret representam nossa resistência como educadoras(es) engajadas(os) e nossa reexistência por inserir inovações significativas em materiais de ensino de línguas como instrumento mediador de formação situada e comprometida com educação de qualidade, justiça social, emancipação e consciência crítica da linguagem.”

Ainda em relação aos aspectos práticos positivos dos dois volumes analisados para implementação em curso de formação para professores(as) de língua inglesa, podemos pontuar que a forma como eles estão delineados não exclui potencialidades de adaptação, uma vez que cada contexto tem especificidades relativas ao Projeto Pedagógico do Curso, às demandas e necessidades a serem atendidas, considerando os professor(a)es(as) em formação inicial (estudantes), às dificuldades a serem superadas e os objetivos a serem alcançados. Por fim, esperamos que pesquisas futuras sejam realizadas à partir da implementação das Cleret em diferentes contextos em cursos de formação para professores de forma a contribuir com sugestões para tornar o material ainda mais adequado e/ou compatível com as diferentes realidades vivenciadas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAUTIER, Elizabeth; MAMEDE, Máira de Araujo. Do Letramento Escolar ao Letramento Profissional: Uma Relação a Construir. *Revista da Anpoll*, [S. l.], v. 1, n. 49, p. 80–90, 2019. DOI: 10.18309/anp.v1i49.1303. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1303>. Acesso em: 29 jan. 2022.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A Genre-Based Approach Underlying Didactic Sequences for the Teaching of Languages. In: Natasha Artemeva;

- Aviva Freedman. (Org.). *Genre Studies Around the Globe: beyond the three traditions*. 1ed. San Bernardino, CA: Inkshed Publications, 2015, v. 1, p. 403-452.
- _____; MIQUELANTE, Marileuza Ascencio. *About me: identifying myself in digital media and other areas of life*. 1. ed. Curitiba: Editorial Casa, 2021. 80p.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; MIQUELANTE, Marileuza Ascencio; FRANCESCON, Paula Kracker. Sequências de Formação: instrumento de mediação no sistema de atividade da formação docente. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br]
- COSTA, Klébia. Ribeiro da; PAZ, Ana Maria de Oliveira. Letramento profissional: estudos em perspectivas. *Revista do GELNE*, v. 19, p. 199-209, 2017.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. Letramentos digitais. Tradução Marcos Marcionilo. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, P. 15-60.
- FERREIRA, Caroline de Souza ; MAGALHÃES, Tânia Guedes. A elaboração de materiais didáticos com princípio formativo: a compreensão de docentes do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF. In: Ana Maria de Mattos Guimarães; Anderson Carnin; Eliane Gouvêa Lousada. (Org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento*. 1ed. Araraquara: Letraria, 2020, p. 183-226.
- FRANCESCON, Paula Kracker.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. "Winning the world": problematizing international scholarships/experiences. 1. ed. Curitiba: Editorial Casa, no prelo.
- GIMENEZ, Telma Nunes. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/Inglês. In: Leda Maria Braga Tomith; Maria Helena Vieira Abrahão; Carlos Daghlian; Dilvo I. Ristoff. (Org.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, v. 8, p. 331-343.
- HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Introduction. In: _____. *Savoirs en (trans)formation: au coeur des professions de l'enseignement et de la formation*. 2009. Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2008/2010.
- MELO, Ana Beatriz Ruiz de; CRISTOVAO, Vera Lúcia Lopes. Letramentos Ideológicos e Acadêmicos Justapostos. *Travessias Interativas*, v. 11, p. 68-85, 2021.
- LOPES, Luiz. Paulo da Moita. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S. l.], v. 10, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 1 fev. 2022.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento / Genre and Literacy. In: V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (V SIGET), 2009, Caxias do Sul/RS. *Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Caxias do Sul/RS: EDUCS, 2009. v. 1.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela Bustos (orgs.) *Letramento múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal/RN: EDUFRN, 2008.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004[1994]. p. 19-34.
- STREET, Brian. Introduction: The New Literacy Studies. In: STREET, Brian (ed.) *Crosscultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 1- 19.

Submissão: fevereiro de 2022.

Accite: abril de 2022.

UMA ANÁLISE DO FUNDO DE APOIO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO BÁSICA (FAPEB) NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CIENTÍFICO

Luís Carlos Oliveira¹
Tânia Guedes Magalhães²

Resumo: Neste trabalho, apresentamos resultados de uma pesquisa que buscou compreender o programa “Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB)” da Prefeitura de Juiz de Fora (MG) e analisar a presença de gêneros de texto nele envolvidos, que contribuem para a inserção de professores em práticas de letramento científico. Fundamentamos nossa investigação em uma concepção de linguagem e de formação docente vinculada à Linguística Aplicada (LA), que considera a imersão do professor no campo da pesquisa fonte essencial para seu desenvolvimento. Ancoramo-nos em perspectivas teórico-metodológicas em que a linguagem é vista como fundamental para o desenvolvimento humano, em uma abordagem social, histórica e cultural. Como metodologia, usamos a pesquisa documental, cujo *corpus* se compõe de um artigo e cinco editais. Os resultados apontam para a ocorrência de variados gêneros do letramento científico, propiciando a inserção desses professores em práticas de linguagem acadêmico-científicas. Há uma variedade de gêneros no processo de pesquisa, o que coloca o FAPEB como um projeto de desenvolvimento docente por meio da linguagem e da inserção em práticas de letramento próprias da cultura científica.

Palavras-chave: letramento científico; desenvolvimento humano; formação docente; FAPEB.

AN ANALYSIS OF THE FUND FOR SUPPORT TO RESEARCH IN BASIC EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF SCIENTIFIC LITERACY

Abstract: In this work, we present the results of a research that has sought to understand the program “Fund for Support to Research in Basic Education (FAPEB)” of the Municipality of Juiz de Fora (MG) and analyze the presence of text genres involved in it, which contribute to the insertion of teachers in scientific literacy practices. We based our investigation on a language and teacher education conception linked to Applied Linguistics (AL), which considers the teacher’s immersion in the field of research as a essential source for their development. We are anchored in theoretical-methodological perspectives that consider language as a fundamental aspect for human development, language taken in a social, historical and cultural approach. As a methodology, we used documentary research, whose corpus consists of 1 article and 5 notices. The results point to the occurrence of different genres of scientific literacy, which favor the insertion of these teachers in academic-scientific language practices. There are a variety of genres involved in the research process, which places FAPEB as a project that promotes development through language and insertion in literacy practices typical of scientific culture.

Keywords: scientific literacy; human development; teacher education; FAPEB.

1 Graduado em Letras e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF.

2 Graduada em Letras; Doutora em Letras/Estudos Linguísticos; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, linha “Linguagens, culturas e saberes”.

Introdução

A relação entre pesquisa científica e formação docente é tema já anteriormente abordado na literatura nacional (LUDKE et al, 2009; LUDKE, 2012; MOTA-ROTH, 2011; ANDRÉ; 2012; 2016; DEMO, 2014, 2015; FAGUNDES, 2016; SILVA, 2016; SANTOS, 2017; MAGALHÃES, CRISTOVÃO, 2018). Notamos, nessas investigações, que a inserção da pesquisa como eixo da formação de professores, e não como prática contingente, indica resultados positivos para a atuação profissional do professor, por se tratar de uma articulação que propicia uma formação reflexiva e crítica, retirando o professor do lugar de receptor de teorias científicas da educação e inserindo-o no papel de produtor de conhecimento sobre a ação docente.

Em uma perspectiva dos letramentos, que consideram diferentes práticas sociais de leitura e escrita atreladas às atividades coletivas humanas, o letramento científico pode subsidiar um viés de análise que põe em evidência, dentre outras questões a serem abordadas neste trabalho, a pesquisa realizada pelo docente da escola básica, visando à efetiva inserção dos professores na pesquisa científica, o que potencializa a articulação entre teoria acadêmica e prática pedagógica, por meio das investigações no local de trabalho. Ademais, os diferentes letramentos ressaltam a interação por meio de determinados gêneros textuais, sendo, nas perspectivas sociais de linguagem aqui adotadas, instrumento potencial para o desenvolvimento docente que está imerso em eventos e práticas voltadas para o fazer científico no campo da educação.

Alinhado às discussões calcadas nesta relação entre pesquisa científica e formação docente, este trabalho busca analisar um programa implementado em 2002, o Fundo de Apoio à Pesquisa em Educação Básica (FAPEB), pela Secretaria de Educação do

município de Juiz de Fora (MG), que se assenta na valorização do docente, a partir da inserção da pesquisa como constitutiva do seu trabalho. Trata-se de um programa que visa a criar uma identidade de professor pesquisador.

Para nortear nossa discussão neste estudo, que tem o objetivo de compreender o funcionamento do Fundo de Apoio à Pesquisa em Educação Básica, buscamos responder aos seguintes questionamentos: a) o que é o FAPEB?; b) quais gêneros da atividade científica estão presentes no programa?; e c) quais as potencialidades do FAPEB para o desenvolvimento docente?

Quanto à organização textual, abordamos primeiramente questões relativas ao letramento científico, gêneros textuais e formação docente. Em seguida, apresentamos questões do percurso metodológico empregado, centrado em pesquisa documental, para descrever o programa enfocado, o FAPEB. Por fim, a descrição analítica dos dados busca dar visibilidade ao programa em questão, refletindo sobre os possíveis impactos para a docência e para a rede específica de educação de Juiz de Fora (MG).

Letramento científico, gêneros e formação docente

“A sociedade precisa compreender que estamos numa situação bastante crítica. O Brasil só terá desenvolvimento econômico sustentável, socialmente justo e com domínio de tecnologias se basear toda a formulação de políticas públicas no avanço da ciência”.

Ricardo Galvão

A epígrafe que inicia este texto retoma um aporte basilar na construção de uma sociedade desenvolvida, justa e equilibrada social, cultural e economicamente: o investimento na ciência. Mesmo com as ideologias que têm sustentado o negacionismo dos valores, dos discursos e das práticas científicas, imergir nesse universo do

fazer científico pode contribuir para a construção de um pensamento crítico, capaz de relacionar fatos, associar conceitos, testar hipóteses, prover argumentos e distinguir, por exemplo, opinião de resultados de pesquisas científicas.

Discursos que deslegitimam a verdade e que veiculam opiniões não fundamentadas correm pelos aplicativos de mensagens e reverberam notícias e informações falsas na sociedade. Os discursos têm a potencialidade de expressar ideologias, haja vista que a palavra é “[...] capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN, 2012, p.42). Por isso, é fundamental que o cidadão tenha uma compreensão crítica dos discursos e, neste caso, precisamos de uma educação científica que se valha da inserção das pessoas em práticas mediadas pela escrita que propiciem consciência sobre o papel das ciências e seu impacto na vida cotidiana.

Para pensar o desenvolvimento humano que esteja pautado em práticas de inserção dos sujeitos no letramento científico, adotamos uma noção em sua dimensão social e cultural. Em se tratando desse enfoque,

A noção de letramento (...) permite considerar que as aprendizagens da escrita (em recepção e produção) não se limitam às primeiras aprendizagens nem às aprendizagens ditas funcionais, mas desenrolam-se num *continuum* desde os primeiros contatos com a escrita antes das aprendizagens escolares até os usos epistêmicos da escrita para, não só difundir, mas transformar a experiência e os conhecimentos (DELCAMBRE; LAHANIER-REUTER, 2015, p. 247 - destaque das autoras).

Os letramentos são tão múltiplos e diversificados quanto são as nossas práticas culturais cotidianas e languageiras. Desde criança, todos os sujeitos que mantêm contato com o universo da escrita encontram-se inseridos em atividades coletivas, e refletir sobre nossa atuação nessas atividades significa compreender o modo como contribuem como ferramentas para o

desenvolvimento humano. Isso ocorre porque “as formações sociais [...] são as formas concretas que as organizações da atividade humana e, de modo mais geral, da vida humana, assumem, em função dos contextos físico, econômicos e históricos” (BRONCKART, 2008, p.113). Nesses contextos, emergem formas de atividades praxiológicas e languageiras (BRONCKART, 2006) diversificadas e que possibilitam, portanto, a constituição de práticas de letramento também múltiplas. Nosso enfoque neste trabalho são as atividades coletivas de linguagem que se voltam para o fazer científico, sobretudo em contexto de trabalho docente.

Toda situação interacional/comunicativa é integrada por valores sociais, culturais, normativos e ideológicos e referem-se a ações cotidianas coletivas. Nesse sentido, para Bronckart (2006, p.138)

O agir geral humano pode, primeiro, ser apreendido sob o ângulo das atividades coletivas, isto é, das estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente. Essas atividades são diversificadas e podem ser classificadas em função de seus motivos antropológicos gerais (atividades de nutrição, de defesa, de reprodução etc.), ou de propriedades estruturais, que dependem de opções tomadas pelas formações sociais, principalmente em função dos recursos instrumentais de que elas dispõem [...].

Para tanto, se há um agir geral que é múltiplo, formado por práticas cotidianas que subsidiam as necessidades da vida humana, também há contextos específicos nos quais se inscrevem essas ações sociais calcadas em gêneros de textos. Nessa perspectiva, os gêneros, que são pré-construídos (BRONCKART, 2006), não somente orientam as atividades coletivas como também colaboram para o desenvolvimento das pessoas, em um ir e vir de transformações e de reabastecimento das atividades languageiras. Nesse corolário de significações, o agir pela linguagem, ou agir comunicativo, corresponde a atividades mediadas pela linguagem

que estabelecem uma espécie de acordo social fundamental para a compreensão do agir cotidiano, e a este articulado.

Sendo assim, levando em conta a multiplicidade de contextos em que as ações humanas se desdobram, perspectiva comum nos fundamentos teóricos do ISD e nos estudos dos letramentos, é possível reconhecermos práticas e eventos de letramentos específicos da escola e da universidade/academia; do universo literário (popular e formal), digital e crítico; dos contextos jornalísticos, jurídicos, religiosos, profissionais (como o letramento do professor) e científicos, dentre tantos outros. Isso porque, conforme a abordagem dos Novos Estudos do Letramento (NEL), letramentos, no plural, abarcam uma diversidade de experiências socioculturais vivenciadas pelas pessoas, definidas no tempo e no espaço e em processos de socialização. No que tange a estas questões, Rojo (2009, p. 102) ressalta que

[...] as abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos do letramento (NEL/NLS), têm apontado para a *heterogeneidade* das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento (grifo da autora).

Em relação às atividades coletivas em torno do fazer científico, ao longo de anos, tem sido atribuída uma valoração poderosa à escrita científica no que concerne ao modo de pensar, de agir e de produzir conhecimentos novos para as sociedades consideradas desenvolvidas. Independentemente de quem a realiza, um pesquisador consagrado ou um especialista em construção, ao ato de escrever sempre se pressupõe uma representatividade de ação humana baseada na cultura das ciências duras e nas ciências sociais e/ou humanas.

À luz desse enquadramento teórico, as práticas de letramento científico (LC) se situam

nos contextos de produção, circulação e recepção de textos que caracterizam essa ação humana. Com isso, entendemos que a imersão no grande campo das ciências – exatas, humanas, naturais, da saúde, dentre outras – ocorre pelas experiências vivenciadas nesse letramento, cujo mote é fazer pesquisa científica. Portanto, o agir científico corresponde a um agir pela linguagem científica que transpõe os muros até então intransponíveis dos laboratórios onde se processam novas respostas para os problemas humanos.

A vivência nessas práticas de letramento específico propicia a interação por gêneros de texto próprios do campo diversificado das ciências, e é nesse constructo que se apoia o desenvolvimento humano: os cientistas que realizam trabalhos de pesquisa agem por essa linguagem, cuja aprendizagem corresponde a um desenvolvimento ocorrido na apropriação desses gêneros. Desse modo, mapeá-los no projeto em foco mostramos o potencial do FAPEB. Os gêneros têm esse caráter singular porque “respondem perfeitamente às exigências definidas por nossa concepção de desenvolvimento: são, a um só tempo, complexos e heterogêneos (...), produtos sócio-históricos, definíveis empiricamente, além de serem instrumentos semióticos para a ação de linguagem” (SCHNEUWLY, 2004, p. 137).

Assim, os gêneros, que medeiam as práticas do letramento científico, envolvem os sujeitos e suas atividades, os cientistas, as variadas instituições de pesquisa, os divulgadores e agentes de difusão do conhecimento e o cidadão comum, que não apenas compreendem o discurso da ciência, mas também se beneficiam dos resultados da pesquisa científica. Para Mota-Roth, defendendo uma perspectiva de ciência abrangente, buscando tensionar uma visão reduzida a determinadas áreas consideradas científicas, o LC envolve

1) o conhecimento dos produtos da ciência e da tecnologia, dos sistemas simbólicos que as expressam e constroem, dos seus procedimentos, produtores e usuários (DURANT, 2005);

2) a atitude diante da experiência material ou mental, a abertura para mudança de opinião com base em novas evidências, a investigação sem preconceito, a elaboração de um conceito de relações de causa e consequência, o costume de basear julgamentos em fatos e a habilidade de distinguir entre teoria e fato (MILLER, 1983, p. 31);

3) a compreensão e a produção de textos e discursos que projetam opiniões sobre ciência e tecnologia, pautadas pelo entendimento das relações entre ciência e tecnologia e o mundo em que se vive (SANTOS, 2007);

4) a capacidade de fazer escolhas políticas que inevitavelmente advêm da consciência do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade (MOTA-ROTH, 2011, p. 21).

Segundo a autora, devemos considerar a ciência “em **todas** as suas dimensões (linguagem, música, matemática, artes visuais, biologia, literatura, etc.), para que possamos desenvolver um discurso inclusivo de **todas** as áreas do conhecimento como fundamentais para a qualidade de vida da sociedade (...)” (MOTTA-ROTH, 2011, p. 21). Embora vejamos que letramento científico envolve práticas de leitura e escrita, a concepção de Mota-Roth e de outros autores cujas vozes convocamos neste trabalho é muito mais ampla, porque não somente envolve os gêneros orais e escritos do

agir científico como meios para o desenvolvimento humano, mas também propicia visibilidade para áreas historicamente “apagadas” das ciências. Além disso, a possibilidade de compreender o fazer científico na perspectiva da linguagem e dos letramentos indica uma importante dimensão na formação e no trabalho docente, contribuindo com o seu desenvolvimento.

Assim, coerente com as quatro dimensões acima, definimos letramento científico como “**práticas investigativas** informadas pela escrita em função da produção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano na complexidade que lhe é constitutiva em diferentes domínios sociais” (SILVA, 2016, p. 14, grifo nosso). Em relação ao FAPEB, é justamente esse viés da realização de pesquisa pelo professor que o projeto objetiva incidir: os docentes da rede municipal produzem necessariamente práticas investigativas, construindo conhecimento acerca da educação a partir de sua própria vivência como pesquisador da escola básica; como essas práticas envolvem uma série de gêneros em atividades coletivas científicas, o desenvolvimento a partir deste projeto é potencial para o professor, assim como a valorização da área de educação para a pesquisa.

Ainda que a pesquisa como princípio formativo não seja novidade (DEMO, 2014), a temática do letramento científico é retomada por vários autores contemporâneos por diversas razões, dentre eles Silva (2016, 2020, 2021) que oferece uma releitura na perspectiva da Linguística Aplicada. A proposta do autor é implicar a pesquisa a contextos de desvalorização, como as Ciências Humanas e Sociais. Essa retomada propiciaria maior visibilidade a essas áreas do conhecimento, além de possibilitar a implementação de novas experiências na formação docente e na escola, em campos muitas vezes não tomados como científicos. Nesse caso, uma educação científica (SILVA, 2021)

envolve uma abordagem pedagógica e investigativa de resistência.

Nessa perspectiva, Silva (2020) reitera que é preciso compreender o papel da ciência e da pesquisa científica, considerando todas as áreas do conhecimento na formação docente sob o ponto de vista dos letramentos, o que permite visibilizar as relações de poder, os usos sociais da linguagem e o viés cultural e ideológico das produções de linguagem. De fato, essa perspectiva propicia transformar a visão de ciência e de cientista na sociedade desde a escolarização básica.

Com relação ao uso de letramento científico, e não acadêmico, uma breve justificativa é necessária. Temos visto, em pesquisas nos Estudos de Linguagem, não apenas o uso do termo letramento acadêmico (FISCHER, 2021; FIAD, 2015, dentre outros), emprego já bastante consolidado, mas também letramento científico, conforme autores citados e letramentos acadêmico-científicos (TOGNATO, FRANCESCON, VIGNOLI, 2021; FERRARINI-BIGARELI; CRISTOVÃO, VIGNOLI, 2021). Essas crescentes denominações indicam que não estamos nos referindo aos mesmos fenômenos.

Letramento acadêmico e científico possuem mais relações que distanciamentos, não podendo ser tratados como dicotomias; nem mesmo podemos provocar uma disputa entre termos e práticas, mas pensar em modos de focalizar fenômenos que nos auxiliem em produção de novos conhecimentos. Segundo Fischer (2021), temos visto estudos no viés dos letramentos científicos e acadêmicos embasados em fundamentos epistemológicos diferentes, mas há entre eles muitas confluências. A pesquisadora ressalta que precisamos aprofundar nossas pesquisas para ver as especificidades, pois não se trata de abordagens opostas ou dicotômicas, o que é reforçado por Silva (2021), ao defender que entre letramento científico, acadêmico e do professor não há fronteiras rígidas. Para Fischer

(2021), não podemos afirmar que os trabalhos desenvolvidos sob o rótulo dos letramentos acadêmicos realizam as mesmas pesquisas na perspectiva dos letramentos científicos.

Quando nos vinculamos ao viés do letramento científico na perspectiva da Linguística Aplicada, estamos buscando uma forma de particularizar fenômenos específicos de contextos da pesquisa científica, mediados por práticas sociais de linguagem científica em diferentes campos, seja na universidade, seja na escola básica, ou ainda em outros contextos. O letramento científico, nesse viés, assenta-se obrigatoriamente atividades de pesquisa e seu sistema de gêneros.

Embora o letramento acadêmico também abranja a pesquisa, ele parece ser mais amplo e enfoca, sobretudo, mas não exclusivamente, práticas de leitura e escrita na universidade. Nos letramentos acadêmicos, estão envolvidos gêneros e práticas relacionadas a uma investigação científica, como a produção de projetos de pesquisa, escrita de relatórios e artigos, comunicação de resultados em eventos acadêmicos. Todavia, nesses letramentos há outras práticas para além dessas específicas da pesquisa, como escrever memoriais, resenhas, resumos, ensaios, gêneros esses que não são originários de uma pesquisa realizada pelo aluno. Isso ocorre, por exemplo, nas disciplinas comumente voltadas à escrita e leitura acadêmicas na graduação. Entendemos que essas disciplinas são absolutamente necessárias, dado que as práticas de leitura e escrita de textos acadêmicos costumam ser novas para a maior parte dos graduandos, mas não necessariamente requerem a produção de uma pesquisa científica realizada pelo estudante.

Vale destacar que os próprios gêneros mediadores dos letramentos acadêmicos e científicos colaboram para perceber suas especificidades. Conforme explica Brasileiro (2021, p. 116), os gêneros pelos quais as pessoas realizam suas práticas acadêmicas são aqueles

produzidos em “atividades mais rotineiras no processo de ensino e aprendizagem”, muitas vezes, resultantes de leituras, como mapas conceituais, resumos, resenhas; também gêneros orais estão envolvidos nesse letramento, embora menos estudados, como os seminários, as comunicações em eventos, dentre outros. Acrescentamos, ainda, diversificadas práticas e gêneros frequentes em disciplinas, cursos, eventos, como diários de leitura, memoriais, relatos de experiência, que não necessariamente são originários de pesquisa científica. Os gêneros científicos, segundo Brasileiro, são aqueles “amparados por uma metodologia científica vivenciada pelo pesquisador e descrita no decorrer do texto” (BRASILEIRO, 2021, p. 116). Tais produções divulgam um saber científico, como uma monografia, um artigo ou uma palestra em um congresso. Essa relação entre os gêneros permite-nos compreender, também, como esses letramentos estão relacionados entre si, mas podem, em certas situações, focar práticas específicas, seja no contexto da universidade, seja no contexto da educação básica.

Nessa perspectiva, conforme defende Barros (2017, p.63),

[...] por um lado, há certo reducionismo quando se coloca em um mesmo nível o letramento acadêmico e o letramento científico, já que o letramento acadêmico não envolve apenas o letramento científico; por outro lado, essa tentativa de abranger o letramento acadêmico, como se este desse conta tanto do contexto do Ensino Superior quanto da Educação Básica, é contraditório, posto que neutraliza o fato de as práticas de letramento envolverem ações complexas, situadas, diferenciadas, a depender do contexto onde ocorrem.

Concordamos com o autor, visto que letramento acadêmico e científico são termos que remetem a práticas muito comuns a diferentes atividades em cursos de graduação e pós-graduação³; todavia, para a escola básica parece

3 Reconhecemos que, muitas vezes, há atividades de pesquisa científica no Ensino Médio em diferentes áreas, sobretudo em escolas técnicas e de aplicação.

ser mais pertinente o uso de letramento científico, quando se vincula especificamente à atividade de pesquisa científica, já que letramento acadêmico pode gerar uma transposição inadequada de gêneros na escola típicos da graduação sem as ressignificações necessárias a uma apropriação dos conhecimentos e ações característicos da pesquisa científica.

Assim, buscamos aqui focar letramento científico, conforme mencionado, que vincula-se às várias concepções que podemos ter das ciências; voltamos ainda nossas reflexões para o contexto de formação docente que envolve uma prática efetiva de pesquisa científica, que requer um metaconhecimento sobre o contexto científico, o papel do cientista/pesquisador, financiamentos e editais, projetos, assim como aspectos mais específicos do desenvolvimento da pesquisa, como objetivos, metodologias, produção de relatórios e divulgação de resultados, dentre outras questões.

Em se tratando de ensino, não podemos deixar de enfatizar a importância que a pesquisa tem para a formação docente, já amplamente debatida por diferentes autores (ANDRÉ, 2012, 2016; DEMO, 2014, 2016; BORTONI-RICARDO, 2008; GATTI, 2010). Para além dessa inegável importância, a valorização da pesquisa do professor que atua na escola básica é fundamental para um tensionamento sobre “o que conta como pesquisa” (LUDKE, 2012; CRUZ, BOING, 2009; LUDKE *et al*, 2009). Esses autores revelam que, nos estudos da área, é comum haver certos questionamentos quanto à “pesquisa do professor”, que giram em torno das seguintes questões: falta de preparação adequada para desenvolver pesquisa; falta de tempo, espaço e recursos materiais; necessidade de produção de conhecimento novo; rigor na análise de dados e divulgação de resultados, dentre outras. Todavia, apesar das problematizações, é indiscutível que o desenvolvimento de pesquisas colabora para o desenvolvimento docente.

Nessa direção, as orientações curriculares para a formação de professores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Docente (BRASIL, 2015), evidenciam, como aspectos relevantes, que haja objetivos, estratégias e orientações para o tratamento da pesquisa como componente essencial da formação (inicial e continuada) dos professores brasileiros. Este documento torna-se promissor porque orienta as IES a repensarem seus currículos, a fim de promoverem uma abordagem mais crítica e científica ao futuro professor. De fato, o texto propõe uma formação centrada na pesquisa e na divulgação de resultados relevantes para incidir em questões pontuais do cotidiano escolar, em uma ancoragem próxima ao que trouxemos para este trabalho, e se direciona:

II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica (BRASIL, 2015, p.06).

Como podemos perceber, a pesquisa científica no campo da Educação não apenas sustenta a formação docente, mas também a pesquisa realizada pelo professor é enfatizada. Portanto, é indiscutivelmente necessário acionar a dimensão científica em toda a formação e na prática profissional, a fim de confrontar uma formação tecnicista e prescritivista.

Considerando as discussões aqui realizadas, que buscaram articular letramento científico, gêneros e formação docente, propomos, neste estudo, uma análise de um projeto que prioriza centralmente a atividade científica do professor, o

FAPEB, da Prefeitura de Juiz de Fora, buscando descrever o projeto, identificar os gêneros envolvidos nesta inserção dos docentes na atividade de pesquisa e, por fim, discutir as potencialidades do FAPEB para o desenvolvimento docente.

Aspectos metodológicos

Para a realização desta pesquisa, tomamos os princípios da pesquisa documental, que objetivam compreender, analisar e reelaborar conhecimentos a partir de documentos diversificados (como objetos, manuscritos, imagens, textos orais ou escritos de diversas naturezas). Como qualquer outro tipo de investigação, procura-se partir de justificativa, objetivo e aspectos teórico-conceituais, construir *corpus* com vistas à interpretação de fenômenos e construção de sentidos para diferentes aspectos da realidade (LUDKE E ANDRÉ; 1986; MINAYO *et al*, 1994; MOREIRA; CALEFFE, 2008). Trata-se, assim, de uma pesquisa que atende aos preceitos da Linguística Aplicada, porquanto partimos de demandas escolhidas de contextos específicos, no caso o Fundo vinculado à rede municipal de ensino de Juiz de Fora, para trazer resultados visando impactar a comunidade envolvida, os docentes.

Nosso corpus é constituído por 8 editais publicados pela Secretaria de Educação (SE) e 1 artigo científico, coletados do site da Prefeitura de Juiz de Fora⁴, organizados da seguinte forma:

Artigo – (LOPES, 2004)
EDITAL N.º 005/2009 – SE
EDITAL N.º 007/2010 – SE
EDITAL N.º 005/2011 – SE
EDITAL N.º 007/2012 – SE
EDITAL N.º 006/2013 – SE
EDITAL N.º 006/2014 – SE
EDITAL N.º 005/2015 – SE
EDITAL N.º 007/2016 – SE

⁴ Todos os editais foram encontrados no “DIÁRIO OFICIAL ELETRÔNICO DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA em ATOS DO GOVERNO DO PODER EXECUTIVO”

Para o encaminhamento da nossa pesquisa, procedemos à coleta de dados, leitura e categorização desses 9 documentos (artigo + editais). Assim, buscamos identificar os aspectos principais e recorrentes do Fundo, traçando breve histórico da sua criação; listar os gêneros textuais indicados, que organizam as ações do fazer científico do participante; discutir o potencial dos gêneros e das práticas envolvidas no programa para a inserção do professor na atividade científica com vistas ao desenvolvimento, com os quais, futuramente serão realizadas entrevistas. Buscamos analisar esses documentos, nesta etapa inicial de pesquisa de doutorado em andamento (OLIVEIRA, s/d.), com o objetivo mais amplo de compreender o FAPEB como potencial projeto de desenvolvimento do docente pela inserção em práticas efetivas de pesquisa.

Dados e resultados

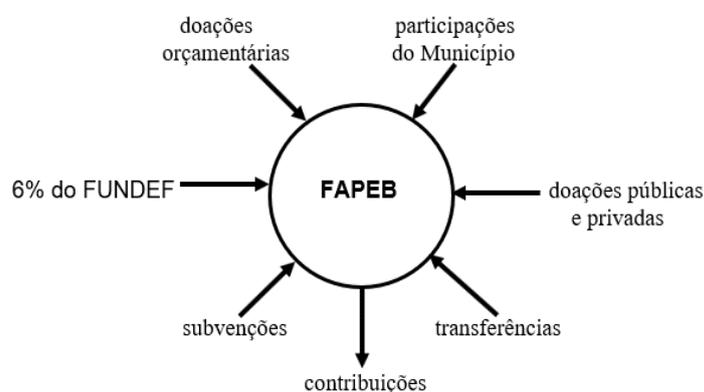
Dividimos esta seção em três partes, a fim de apresentar os conjuntos de considerações, envolvendo os seguintes aspectos: uma breve descrição do FAPEB, a partir do trabalho de Lopes (2004) principalmente, apontando elementos essenciais da legislação e de sua criação; uma análise dos editais indicando os gêneros presentes nos documentos relativos ao fazer científico no âmbito do FAPEB; uma discussão do potencial desse programa para o desenvolvimento docente.

O Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica – FAPEB

Esta seção apresenta uma análise descritiva do FAPEB, na medida em que traça objetivamente elementos do artigo de Lopes (2004), único trabalho encontrado sobre o programa.

O FAPEB é o primeiro fundo de que se tem notícia no Brasil integralmente destinado a professores da Educação Básica e custeado pelo município a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁵ e de outras fontes de recurso financeiro. Trata-se de uma obrigatoriedade, por lei federal, de os governos municipais investirem 25% de sua receita na Educação Básica, a partir do que prescreve a Constituição Federal (1988).

Figura 1. Fontes de financiamento do FAPEB



F

Fonte: os autores

⁵ O FUNDEF foi instituído em setembro de 1996 pela Emenda Constitucional n.º 14, e, em dezembro de 1996, foi regulamentado pela Lei n.º 9.424 e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O programa foi implantado em 1º de janeiro do ano 1998, período em que passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

Conforme Lopes (2004), a ideia de criação do FAPEB origina-se de uma reivindicação da categoria por abono salarial e valorização profissional. O pesquisador justifica politicamente o surgimento dessas duas ações, a partir da Lei nº 5692/71⁶, que relegou ao profissional da Educação Básica o direito de se colocar na condição de pesquisador. Para ele,

É urgente que se supere a divisão do trabalho no interior do campo pedagógico, levando os professores a recuperarem a unidade entre o seu fazer profissional e a reflexão teórica em torno deste fazer. É este o ganho que se quer com este instrumento criado em Juiz de Fora (LOPES, 2004, p.5).

De autoria do Executivo de Juiz de Fora, é criada, então, a lei nº 10.367/2002⁷, cujo objetivo é tornar mais visível o papel do professor, reconhecê-lo socialmente e possibilitar a valorização de seu trabalho. Assim, a lei institui o fundo de apoio ao professor⁸ e à pesquisa, com a possibilidade de financiar: a) edição de obras literárias, pedagógicas e educacionais; b) desenvolvimento de experiências didático-pedagógicas; c) realização de pesquisas na área educacional; d) visitas a experiências inovadoras; e) promoção de atividades pedagógicas e educacionais: seminários, colóquios e palestras.

Desde então, foram lançados editais anuais, de 2003 a 2016, com base nos quais o professor-candidato deveria apresentar um projeto que se enquadrasse nos critérios especificados. As propostas seguiam um rigor de avaliação promovido pelos membros da Comissão de Avaliação de Projetos (CAP), composta por técnicos da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Na 1ª edição do FAPEB, foram inscritas 40 propostas, dentre as quais 13 foram contempladas, conforme

6 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

7 Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/j/juiz-de-fora/decreto/2003/775/7750/lei-organica-juiz-de-fora-mg>.

8 A lei institui o FAPEB e o ACVM: Ajuda de Custo para Valorização do Magistério Público Municipal.

a distribuição dos recursos disponíveis para cada edital (R\$ 100.000,00). O último edital lançado foi em 2016 e, desde esta data, não há mais notícias sobre a possibilidade de retorno de financiamento de novas pesquisas.

Para Lopes (2004), a Lei nº 10.367/2002 aponta impactos importantes quanto à dimensão do trabalho do professor, estimulando-o a:

- refletir sobre o seu fazer profissional, articular os conhecimentos produzidos em outros campos com o campo do ensino, buscar o instrumental da pesquisa para responder aos desafios de seu cotidiano, renovar seus instrumentos de trabalho, em especial os livros.
- buscar respostas para os desafios de seu trabalho;
- construir alternativas para superar os limites impostos ao trabalho;
- valorizar seu próprio trabalho, o que lhe possibilitará lutar para que o conjunto da sociedade o valorize e respeite;
- vislumbrar novas formas de luta da categoria e superar as atuais formas de luta, tão desgastadas e de efeitos tão duvidosos;
- aproximar o pensamento pedagógico das práticas efetivas que se realizam nas escolas (LOPES, 2004, p. 8-9).

O que vemos nessa proposta singular é a criação não apenas de mecanismos de valorização do magistério, mas também da construção de uma prática reflexiva pelo viés da pesquisa. Nesse sentido, tomar a pesquisa como princípio constitutivo do trabalho docente implica criar

novas atitudes cotidianas com os professores, que repercutem em suas práticas pedagógicas, com vistas à transformação das desigualdades sociais pela educação. Desse modo, é possível pensar que o FAPEB visa ao desenvolvimento dos docentes tanto no que se refere à apropriação de conceitos advindos das diferentes ciências constituídas, quanto à possibilidade de desenvolver ações e atitudes que permitem torná-los mais conscientes e criativos, afastados da condição de “objeto” para a tomada de consciência do seu papel social, da identidade da escola em que atuam e de seu lugar na sociedade.

Por essas razões, o projeto, iniciado em 2003 e, infelizmente, com seu último edital lançado em 2016, revela-se como potencial de desenvolvimento do docente

Gêneros da atividade de pesquisa científica no âmbito do FAPEB

Retomamos aqui os gêneros textuais como importante constructo para a compreensão do FAPEB porque compreendemos que isso permite uma leitura das atividades desempenhadas pelos docentes. Não tomamos os gêneros como formas, mas como “recursos socialmente desenvolvidos para orientar as ações e as atividades humanas no mundo. Só em um aspecto secundário e talvez instrumental é que eles são também formas ou estruturas” (BEZERRA, 2019, p. 303). Compreendemos os gêneros, que organizam as atividades humanas, nesse caso a científica, como entidades dinâmicas que possibilitam a percepção de todo um percurso de pesquisa, um conjunto de gêneros que sustentam as atividades do pesquisador.

Nos 8 editais (2009 a 2016) analisados, há indicação explícita de várias atividades organizadas em gêneros que situam o trabalho de pesquisa a ser empreendido pelo docente contemplado no projeto. Os gêneros explicitados nos 8 editais e no artigo são os seguintes:

- Edital.
- Projeto de pesquisa (constituído por introdução, justificativa, objetivos, metodologia, referencial teórico, resultados esperados, anexo).
- Currículo do assessor.
- Cronograma físico-financeiro.
- Relatórios: relatório parcial, relatório final, relatório de conclusão da pesquisa; relatório dos resultados obtidos, relatório de prestação de contas.

São variadas as atividades científicas nas quais os docentes devem se inserir para atuar no projeto como pesquisadores, desde a inscrição para solicitar o financiamento, pelos critérios do edital, até a finalização da pesquisa, com a produção de relatórios. A leitura e a escrita desses gêneros ou são retomadas por aqueles docentes que, já profissionais, tiveram contato com essas atividades em seus cursos de formação inicial ou continuada, ou são aprendidas pela primeira vez no momento de sua candidatura.

Apropriar-se desses gêneros específicos da esfera científica envolvidos no FAPEB possibilita mais que aprendizagem de conhecimentos linguísticos, mas uma compreensão de valores sociais e culturais das práticas científicas. Como exemplo, destacamos a assunção de uma identidade de pesquisador que transita no contexto científico de determinada área, reconhece as recentes pesquisas desenvolvidas no campo, percebe lacunas no conhecimento já gerado e insere-se nelas para propor contribuições a partir de suas investigações na escola básica. Tal identidade pode ser assim construída porque “é no processo de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana” (BRONCKART, 1999, p. 103); o docente, então, constitui-se como pesquisador à medida que atua

como membro de uma comunidade interagindo com seus pares.

A apropriação dos gêneros da atividade do pesquisador leva a uma reflexão sobre suas ancoragens discursivas e, assim, por meio deles, é possível perceber as demandas originárias de seu contexto escolar. Além disso, tal apropriação deve ser ressaltada porque “conhecimento e linguagem estão imbricados em processos escolares de investigação, possibilitando desenvolvimento de pesquisas na educação básica e na formação de professores que superem a descrição ou identificação de fenômenos” (MAGALHÃES, CRISTOVÃO, 2018, p. 58). Não somente no letramento científico, como em outros letramentos, é importante visualizar os gêneros, porque eles permitem compreender a relação entre linguagem e práticas culturais do fazer científico. Pelos gêneros, visualizamos a dimensão do LC que envolve “o conhecimento dos produtos da ciência e da tecnologia, dos sistemas simbólicos que as expressam e constroem, dos seus procedimentos, produtores e usuários” (MOTA-ROTH, 2011, p. 21).

Apesar de não serem citados explicitamente no *corpus*, compreendemos que, de forma implícita, outros gêneros estão presentes nas atividades dos docentes que forem contemplados com o financiamento. Como sabemos, a prática de produção científica requer uma série de ações que envolvem leitura e produção escrita de artigos científicos, fichamentos, resumos, diários, projetos de intervenção, dentre outros. Na oralidade, há demandas oriundas da prática do pesquisador, também bastante recorrentes, como as reuniões de pesquisa, apresentação de trabalhos em congressos, palestras, cursos de formação etc. A participação de docentes da escola básica em uma comunidade, envolvendo periódicos, eventos e espaços de difusão científica, constitui frutífero modo de colaborar com a construção da identidade

deste docente como pesquisador. Trata-se de uma efetiva inserção do professor no letramento científico, necessário para o desenvolvimento dessa identidade, ampliando as vivências no grande campo das ciências em suas dimensões culturais, sociais e históricas.

Quanto à divulgação, o próprio programa deveria propiciar formas de circulação dos resultados dessas pesquisas, em diferentes meios, para que os docentes se sintam integrantes de um coletivo de produção de conhecimento acerca da educação. Nos dados analisados, não vimos nenhuma exigência de resultado em eventos, comunicações, cursos de formação para os docentes da própria rede. Quanto a esse aspecto, especificamente, não sabemos, ainda, se os sujeitos participaram dessas redes e se realizaram a divulgação, fato ao qual teremos acesso na etapa de pesquisa em que os docentes serão entrevistados.

Potencialidades e desafios do FAPEB para o desenvolvimento docente

A potencialidade do Fundo de Apoio à Pesquisa em Educação Básica é enorme, e pela leitura dos dados, percebemos alguns desafios para a continuidade do programa. Ressaltamos aqui, apesar das muitas discussões já feitas sobre a relação entre pesquisa e ensino na formação do docente (LUDKE *et al*, 2009; 2012; ANDRÉ, 2012; 2016; SANTOS, 2016; DEMO, 2014; 2016), a contribuição deste programa para o desenvolvimento do professor, principalmente, por três questões principais: a) uma formação mais crítica do professor; b) uma valorização do espaço escolar como *lôcus* privilegiado para a construção de conhecimento educacional; e c) um reatamento à concepção reduzida de ciência. Apresentamos, também, nesta seção, algumas observações sobre o FAPEB realizadas a partir dos dados coletados:

indicamos algumas lacunas e desafios que podem contribuir para seu aprimoramento.

Em relação ao aspecto (a) formação crítica, enfocamos não somente o acesso ao conteúdo das pesquisas em educação, que podem promover a apropriação pertinente de recentes resultados para a prática da docência, mas o próprio percurso de letramento da pesquisa, que promove o desenvolvimento docente, como mencionamos acima.

Essa formação tão requerida para os professores é oriunda de uma crítica feita recorrentemente aos processos de formação que reduzem o profissional a mero receptor de teorias replicáveis na escola. A prática da pesquisa científica contribui com a formação de um docente mais consciente sobre as questões educacionais necessárias para que o aluno consiga “aprender/compreender conhecimentos já produzidos, ao mesmo tempo formando-os em valores para a vida humana” (GATTI, 2013, p.54). Contrariamente ao que acontece nos cursos de formação, as licenciaturas e os cursos de formação continuada deveriam articular ensino, pesquisa e extensão com o intuito de superar a fragmentação entre áreas ditas teóricas e práticas. Segundo experiente pesquisadora do campo da formação,

[...] o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas. (GATTI, 2010, p. 1358).

Nesse caso, a pesquisa contribuiria não para um caráter utilitarista, mas para produzir formas de sensibilização para a detecção de problemas, implementação de alternativas, visão integrada entre

os trabalhos imediatos da sala de aula ao sistema de ensino mais amplo, concepções de currículo, dentre outras questões, de forma rigorosa e orientada. É evidente que uma formação crítica pode ser realizada sem que o professor realize pesquisas, mas defende-se na literatura a sua realização como mais um campo para formar o profissional seguro e consciente do exercício da docência (SANTOS, 2012).

A importância da pesquisa como dimensão perpassada por toda a formação docente decorre da ideia de que esta atividade torna o professor mais autônomo e capaz de realizar ações mais efetivas no ensino, superando a aplicação de teorias. A problematização inerente à atividade de pesquisa revela-se como aspecto central para a formação do professor crítico, a partir de uma vivência nas práticas do fazer científico. Segundo Magalhães e Callian (2019, 160)

Construir uma prática reflexiva demanda ações de inserção dos licenciandos e docentes numa cultura científica, de construção de conhecimento articulado à pesquisa científica e circulação de seus resultados numa comunidade, validando sua “pesquisa na ação” como legítima e criando a identidade de um profissional reflexivo.

Entendemos, assim, o caráter inovador do FAPEB para a atuação do docente no trabalho de produção científica, visto que a formação crítica pela pesquisa não requer apenas “consumir” conhecimento, mas também produzir conhecimento novo (ANDRÉ, 2016). Conforme explica Ludke (2012) “nem todo professor, por ser reflexivo é também pesquisador, embora a recíproca seja por força verdadeira”. Isso porque o fazer científico requer um caráter problematizador, além de rigor na produção do conhecimento, que possibilita desenvolvimento de novas habilidades e visão ampla dos fenômenos educacionais ao profissional que a realiza.

Em relação ao aspecto b) uma valorização do campo da educação escolar como *locus* privilegiado

para a construção de conhecimento, este item é contemplado no FAPEB. Nos editais sob análise, constatamos o seguinte item:

3- Tipos de projetos que serão financiados pelo FAPEB 3.1- O FAPEB financiará os seguintes tipos de projetos apresentados, individualmente e/ou em grupo: I- Edição de obras literárias, pedagógicas e educacionais; II- Desenvolvimento de experiências didático-pedagógicas; **III- Realização de pesquisas na área educacional;** IV- Visitas a experiências inovadoras; V- Outras atividades pedagógicas e educacionais consideradas de relevante interesse pela Comissão de Avaliação de Projetos - CAP. (EDITAL, 2010, p. 1, destaque nosso).

O docente candidato deve ser servidor da rede municipal para concorrer ao financiamento e pode realizar vários tipos de projetos. Essa definição é importante porque a formação desses professores atuantes, muitas vezes, centrou-se em uma educação voltada mais aos aspectos conceituais de campos disciplinares (Língua, Matemática, História, Arte, dentre outros) do que na formação pedagógica para a atuação profissional. Nesse caso, especificar que a pesquisa deve ser realizada na “área educacional” é uma excelente forma de valorização do conhecimento produzido no campo científico da educação, sobretudo na escola básica.

No que concerne a estas questões, Gatti (2010) e outros pesquisadores apresentam numerosas críticas aos cursos de licenciatura, uma vez que, em geral, têm ainda uma formação afastada das práticas docentes. O conhecimento pedagógico gerado pelos próprios professores deveria realimentar a formação de novos profissionais, como explicita a autora:

Práticas educacionais são processos da maior importância, têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. **Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo.** Práticas são fatos culturais e assim precisam ser significadas. Essa relação dialética é quebrada nas nossas estruturas universitárias e curriculares, herdadas de uma concepção de ciência positivada, em que as abstrações imperam como tópicos em vasos não comunicantes: conhecimento “da ciência”

isolado do “conhecimento pedagógico-educacional”, este sempre considerado como de menor valor (GATTI, 2013, p.54; grifo nosso).

Assim, quando o FAPEB determina que a pesquisa financiada deve ser desenvolvida no campo educacional, percebe-se uma demarcação necessária para que não se repita o que historicamente já se fez: um evidente privilégio para o conhecimento disciplinar, em detrimento do pedagógico e do trabalho do professor na formação de novos profissionais. Trata-se de um avanço, uma vez que o conhecimento gerado pelo professor pesquisador da escola básica retorna para a licenciatura, numa efetiva legitimação desse “conhecimento pedagógico-educacional” tão necessário aos futuros professores.

Por fim, no que se refere ao aspecto c) a um rebatimento à concepção reduzida de ciência, em que apenas áreas duras são legitimadas como científicas, e outras áreas são relegadas a estratos secundários—áreas cujas reflexões não contribuiriam com o bem-estar da sociedade – tendo inclusive menor financiamento (MOTA-ROTH, 2011), o FAPEB pode cumprir um papel fundamental para a formação de uma nova concepção de ciência e de cientista, mais próxima do cotidiano dos alunos.

Em pesquisa realizada no âmbito de um projeto que buscou analisar a concepção de ciências de alunos da escola básica, pudemos perceber que a concepção de ciência e de cientista é bastante restrita a algumas áreas, condizente com os resultados de Mota-Roth (2011), Silva *et al* (2018) e Azevedo, Barbosa e Domingues (2019): para os alunos e para o cidadão comum, as concepções de ciências estão muito vinculadas às ciências naturais, a questões de saúde, meio ambiente e pesquisas em laboratórios; essa concepção não reconhece como essencial o conhecimento produzido no campo das Ciências Humanas e Sociais, da Linguagem, da Educação, dentre outras. Tal ponto de vista se

coaduna, também, com uma ausência de discussão nas próprias licenciaturas sobre o que é ciência e as contribuições das investigações no campo da Educação e da Linguagem, por exemplo, para a formação do professor e para a escola básica, conforme verificaram Silva *et al* (2018). Nos dados de Magalhães, Callian e Cabette (2020), em investigação sobre trabalho docente, há ausência de discussão sobre a relação entre pesquisa e ensino, o que provoca uma visão distorcida do papel da ciência e sua contribuição para a formação docente, como podemos ver a seguir, quando a professora disserta sobre a relação teoria e prática profissional:

Ah com certeza, por que só a teoria não garante uma prática, né? Então, o que eu senti muita falta na faculdade, foi muito é... é conciliar isso... a teoria com a prática, né? Por que eu também não gosto daquele discurso “ah na teoria é uma coisa, mas na prática é outra.” Mas por que que é isso? É por que a gente não fez essa reflexão na faculdade no meu ponto de vista. Por que, assim, na... por exemplo, **na universidade X não era uma coisa voltada pra metodologias de sala de aula, era muito baseada em pesquisa, né? Na universidade pública ela realmente ela é baseada nisso, mas ali dentro não é todo mundo que quer seguir pesquisa. E quem vai pra sala de aula? Quem vai pro chão da escola?** (MAGALHÃES, CALLIAN, CABETTE, 2020, p. 232).

Na própria visão da professora, notamos a noção de que a pesquisa não se relaciona ao trabalho docente. Além disso, constatamos uma visão que opõe as concepções de “pesquisa” e “metodologias de sala de aula”, levando-nos a questionar com que tipos de pesquisa os docentes em formação têm contato, bem como o que podemos fazer para reverter esse quadro, buscando aproximar as licenciaturas das pesquisas sobre/ com metodologias não somente voltadas para a sala de aula, mas também ao contexto escolar e seus agentes.

Nesse sentido, a presença de um programa como o FAPEB pode incidir na construção de uma nova visão de pesquisa e de ciência, assim como nos modos como elas se relacionam à nossa vida

pessoal, profissional, dentre outros. Ademais, os resultados de uma pesquisa empreendida na própria rede municipal podem impactar positivamente nessa resistência ou até descrença, que alguns professores revelam em seu discurso, já que é realizada por um docente, numa realidade em que se reconhecem dificuldades e desafios.

Em relação aos desafios que o FAPEB propicia, detectamos, pela leitura do *corpus* e estudo do projeto aqui abordado, alguns entraves que, se visualizados, podem ser estudados para ressignificar as ações encaminhadas.

Primeiramente, vimos nos editais que a pesquisa deve ser realizada fora do horário de trabalho do professor, como podemos perceber no seguinte trecho: “a) O servidor deverá comprovar tempo disponível para a pesquisa, fora de sua jornada de trabalho no município.” (EDITAL 2009, p. 1). Este financiamento propõe uma atividade temporária ao docente; assim, seria possível pensar em um substituto para as aulas desse professor, ou aumento da sua atividade de trabalho com remuneração?

A pesquisa em horário extra escolar revela um trabalho não remunerado, o que não somente se torna um problema, como também impede que professores com alta carga horária de trabalho (às vezes dois cargos de 20h) se candidatem ao projeto. A questão da falta de tempo pelo professor da escola básica para realizar pesquisa já foi discutida em outras instâncias, conforme citado acima, e é tema sobre o qual precisamos refletir na tentativa de incorporar a atividade científica ao trabalho docente.

É evidente o aspecto positivo do FAPEB para a rede municipal, mas pensar em ampliar a carga horária de trabalho remunerada para que o professor realize a pesquisa é uma meta a se alcançar, visto que, cada vez mais, vemos o docente assumir uma série de atividades externas ao seu horário de trabalho (REIS, CECÍLIO, 2014; SOUZA,

SANTOS, SANTOS, 2020; MAGALHÃES, CALLIAN, CABETTE, 2020), o que inclusive o desestimula a assumir mais uma atividade.

Um segundo aspecto perceptível nos dados é a ausência de um espaço para socialização dos resultados e formação de novos docentes: a rede municipal tem o periódico “Cadernos para o professor”⁹, por meio do qual os trabalhos podem ser publicados. Todavia, não percebemos, no *corpus* analisado, indicativos de eventos de divulgação científica, possibilidades de formação dos novos professores e retorno do conhecimento produzido para a própria rede, o que também será investigado na continuidade desta pesquisa.

Enfim, concluímos que, para construir a identidade de um professor pesquisador, conforme defende Lopes (2004), é necessário constituir uma comunidade de prática composta por docentes pesquisadores, em articulação a outras comunidades, que possam trabalhar coletivamente. Como sabemos, o desenvolvimento de uma pesquisa requer trabalho colaborativo, avaliação pelos pares, difusão de resultados, a ser realizada em feiras, eventos e seminários. Assim, a defesa de que haja a criação e a participação constante em uma rede de pesquisadores é um objetivo que os organizadores do FAPEB deveriam perseguir, buscando aprimorar o projeto. Nesse quesito, investigaremos, para além dos documentos analisados, se e de que modo os docentes constituíram essa rede.

Considerações finais

As reflexões preliminares apresentadas neste trabalho, uma vez que se trata de uma pesquisa em andamento, mostram que o FAPEB é um projeto de inserção real do professor em atividades científicas,

⁹ A Revista “Cadernos para o professor” é um periódico da Secretaria de Educação da rede municipal de ensino, e tem funcionamento regular há mais de 25 anos. É avaliado como B1 na área de Ensino na avaliação Qualis CAPES (2013-2016) https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/index.php

reforçando e valorizando seu importante papel de membro de uma comunidade que pesquisa a educação.

A participação de um professor como pesquisador do FAPEB requer o domínio de uma variedade de gêneros e práticas típicas da comunidade científica, que devem ser conhecidos pelo professor já na sua candidatura, ou seja, não se trata de um projeto que ensina o docente a pesquisar, mas requer que esta aprendizagem já esteja consolidada. Implícita e explicitamente estão envolvidos gêneros da esfera científica, que estão diretamente relacionados às dimensões do letramento científico. Compreendemos que a valorização do saber docente oriundo de legítima pesquisa realizada no campo da educação, que dê subsídio ao próprio contexto escolar, relaciona-se às concepções de letramento científico mobilizados neste trabalho, destacando a consciência sobre o impacto da pesquisa na sociedade.

Como esta é uma pesquisa ainda em andamento, investigaremos o contexto mais amplo do FAPEB e seus sujeitos, buscando entrevistar professores e outros agentes envolvidos na proposta (técnicos da Secretaria de Educação), compreender os limites e os alcances do FAPEB na perspectiva dos professores, bem como compreender a construção de sua identidade de pesquisa no interior do projeto, a partir de suas vivências.

Referências

ANDRÉ, M. Formar um professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (Org.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas-SP: Papirus, 2016. p.17-34.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: André, M. et al (orgs). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 12 ed.

Campinas-SP: Papyrus, 2012.

AZEVEDO, B. D.; BARBOSA, G. O.; DOMINGUES, M. C. B. Integração oralidade e letramento na escola básica: uma experiência de construção de revista temática na perspectiva do letramento científico. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Orgs) Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa. Araraquara: Editora Letraria, 2019.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, Valentin N. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRASILEIRO, A. M. Como produzir textos acadêmicos e científicos. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135 p.

BARROS, W. C. A compreensão do letramento científico a partir da análise de TCC do campo jurídico. 2017. 316 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/53338/pdf>>. Acesso em: 15 de jul. 2020.

BEZERRA, B. G. Algumas teses sobre gênero na relação com texto e discurso. In: I Encontro Regional de Linguística e Ensino de Língua portuguesa: Variação linguística: leituras, tendências e avanços, 2019, Arcoverde. Anais do I ERELIP. Arcoverde: AESA-CESA, 2019. p. 300-311.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: out. 2021.

BRONCKART, Jean Paul. Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. (trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha). 2 ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean Paul. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CALLIAN, G. R.; MAGALHÃES, T. G. Dimensões da formação docente no programa de formação continuada Residência Docente da UFJF: uma leitura inicial. In: Tânia Guedes Magalhães, Caroline de Souza Ferreira. (Org). Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa. Araraquara: Letraria, 2019, p. 141-188.

DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Discurso de outrem e letramentos universitários. In: RINK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org). Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. – (Série Ideias Sobre Linguagem), p.225-250.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas: 10 ed. Editores Associados, 2015.

DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. 14 ed. São Paulo, Cortez, 2014.

FAGUNDES. T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. Revista Brasileira de Educação. v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

FERRARINI-BIGARELI, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L; VIGNOLI, J. C. S. A (des)construção de representações em processo formativo de docentes de Ciências Biológicas sobre letramentos acadêmicos. REVISTA DA ABRALIN, v. 20, p. 1276-1301, 2021. Disponível em:

<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1977/2536> Acesso em nov 2021.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. Pensares em Revista, São Gonçalo-RJ, n. 6,

pág. 23-34, jan. / jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424/13732>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FISCHER, A. Letramento acadêmico. Entrevista feita com a Profa. Dra. Adriana Fischer, por Tânia Magalhães e Joaquim Castro. 2021. Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U0Dj5XuHBbY&t=1953s>> Acesso em: jun 2021.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em outubro de 2021.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010

LÜDKE, M. et al. *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, M. A completa relação entre o professor e a pesquisa. In: André, M. et al (orgs). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12 ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

LUDKE, M. CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 42 set./dez. 2009. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L3jcpjz7VFSZjXZTbWhshrv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: out. 2021.

LOPES, P. R. C. *Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica: a aplicação de recursos públicos na valorização do professor*. Juiz de Fora, mar. 2004. Disponível em:<www.ufjf.br/.../9-O-Fundo-de-Apoio-à-Pesquisa-na-Educação-Básica-Paulo-ok.pdf>. Acessado em: 20 abr. de 2019.

MAGALHÃES, T. G.; CALLIAN, G. R.; CABETTE, P. S. L. Gêneros de texto da prática profissional docente: primeiras reflexões sobre as demandas do trabalho. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=57>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. *RAÍDO (ONLINE)*, v. 12, p. 52-72, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/9382> Acesso em set. 2021.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Letramento científico: sentidos e valores**. *Notas de Pesquisa*, Santa Maria, RS, v.1, p.12-25, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/nope/article/view/3983/2352> Acesso em julho de 2016.

OLIVEIRA, L. C. Tese em andamento. *Programa de Pós-Graduação em Educação*. Universidade Federal de Juiz de Fora.

REIS, B. M.; CECÍLIO, S. Precarização, trabalho docente intensificado e saúde de professores universitários. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 109–128, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9141>. Acesso em: 8 maio. 2021.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 36, p.474-550, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C58ZMt5JwnNGr5dMkrDDPTN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jul. 2021.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (e colaboradores) (trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, W. R. Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2278–2308, 2021. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661691> Acesso em dez 2021.

signum/article/view/41902 Acesso em: dezembro de 2021.

Submissão: janeiro de 2022

Aceito: abril de 2022

SILVA, W. R. Letramento científico como estratégia de resistência. 1 vídeo (52 min.) Transmitido ao vivo em 18 mai. 2020 pelo canal nucleofale. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CAYmWWgByLZ/>>. Acesso em 15 abr. 2021.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica para formação de professoras. *Revista Veredas Revista de Estudos Linguísticos Programa de Pós-Graduação em Linguística – UFJF*. Número 23, volume 2 (2019). Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/29504> Acesso em: 07 out. de 2021.

SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. *Revista Práticas de Linguagem*. Vol. 6, especial, 2016. Disponível em <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2017/01/2-Artigo-Wagner.pdf> Acesso em: 16 de fev. de 2020.

SILVA, W. R.; CORDEIRO, M. R.; FARAH, B. de F.; MORAES, C. W. da R.; SOUSA, D. L. de; SILVA, L. L. S.; MENDES, V. C. B. B. Ciência nas licenciaturas? *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, [S. l.], v. 22, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/54461>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SOUZA, V. N.; SANTOS, M. M.; SANTOS, L. S. Intensificação do trabalho docente e suas implicações na saúde de professores de uma escola municipal. *Anais do XIV Congresso de Educação e Contemporaneidade*. Educon, 2020, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 16, p. 1-16, set. 2020. Disponível em <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13708/15/15> Acesso em 20 janeiro 2021

TOGNATO, M. I. R.; FRANCESCON, P. K.; VIGNOLI, J. C. S. Demandas dos Cursos de Pós-Graduação em Relação aos Letramentos Acadêmicos. *Revista Signum: Estudos de Linguagem*, v. 24, p. 149-161, 2021. Disponível em <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/>

PRÁTICAS DE LITERACIA EM TODAS AS DISCIPLINAS ESCOLARES: ESCRITA, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ESTUDO DO MEIO – UM TRÍPTICO PROFÍCUO?

Luciana Graça¹

Resumo: Perante o reconhecimento da relevância da literacia, em geral, e da produção escrita, em particular, exploraremos o eventual impacto de uma sequência didática concebida para o ensino de uma resposta fundamentada em duas turmas de ciências. Esta conceção da sequência didática ocorreu no quadro de uma específica formação docente contínua. Os resultados obtidos na melhoria da qualidade textual são **deveras significativos** e impõe-se uma reflexão ampla sobre o lugar ocupado pelo próprio ensino da produção escrita, em todas as disciplinas escolares.

Palavras-chave: literacia, escrita, sequência didática

LITERACY PRACTICES IN ALL SCHOOL SUBJECTS: WRITING, TEACHING SEQUENCE AND MEDIUM STUDY – A USEFUL TRIPTYCH?

Abstract: In the light of the recognition of the relevance of literacy, in general, and written production, in particular, we will explore the possible impact of a didactic sequence designed for the teaching of a “resposta fundamentada” on two science classes. This design of the didactic sequence occurred in the context of a specific continuous teaching training. The results obtained in improving textual quality are significant and a broad reflection on the place occupied by the teaching of written production is required in all school disciplines.

Keywords: literacy, writing, didactic sequence

¹ Doutorada em Didática pela Universidade de Aveiro. Leitora do Camões, I.P., na Universidade de Toronto; colaboradora do CIDTFF. Endereço de correio eletrónico: luciana.graca@utoronto.ca. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3525381956987795>

Introdução

As práticas de literacia devem constituir-se como uma parte natural da aprendizagem em todas as disciplinas escolares, já que não só enriquecerão a compreensão discente sobre os respetivos temas como também incrementarão as respetivas capacidades literácitas, permitindo que os alunos leiam criticamente, escrevam com precisão e comuniquem, oralmente, de forma eficaz (BEACCO, COSTE, VAN DE VEN, & VOLLMER, 2010; COUTINHO, 2018; DOLZ, 2018; GONÇALVES & JORGE, 2018; PEREIRA, 2019; VIEGAS & NUNES, 2018; VOLLMER, 2009). A literacia configura-se, de facto, como uma poderosa ferramenta no desenvolvimento da compreensão, da reflexão e de um pensamento crítico. E, desta forma, serão os alunos (pelo menos) mais facilmente capazes de aplicar tais competências literácitas não só ao longo de todo o seu percurso escolar como também na sua própria vida fora do perímetro académico. E daí que surja, assim, a literacia, portanto, como uma responsabilidade de todos os professores, independentemente da disciplina curricular por que sejam responsáveis. Entre tais capacidades de literacia, e no que a este nosso texto diz respeito, destaca-se o caso da produção escrita, em que nos centraremos. Afinal, vivemos num mundo em que é à escrita atribuída uma indiscutível relevância, com o sucesso escolar e a própria integração social de cada pessoa a muito do seu domínio depender. Esta importância decorre desde logo do facto de se constituir como uma poderosa ferramenta de apropriação e de estruturação do conhecimento, independentemente da disciplina curricular, além de que é também verdade que, quanto mais estimulada e praticada for, nos mais diversos contextos disciplinares, melhor será a qualidade geral das produções escritas discentes (BARRÉ-DE MINIAC, & REUTER, 2006; BLASER, 2007; CASTELLÓ, 2008; DOLZ,

2018; PEREIRA, 2019). Neste contexto, o objetivo desta nossa contribuição consiste em analisar como o ensino de uma resposta fundamentada, através da implementação de uma sequência didática, em turmas de ciências do Ensino Básico, em Portugal, poderá contribuir para o desenvolvimento da escrita discente deste género de texto, mediante a comparação entre as produções textuais iniciais, antes do uso da referida sequência didática, e as produções textuais finais, já produzidas após a sua implementação. E será esta, assim, (também) uma forma de refletirmos sobre uma temática tão (ainda) atual quanto essencial. Esta pesquisa empírica, que aqui apresentaremos, faz parte de uma investigação mais ampla, e desenvolvida no campo da própria formação de professores.

Problemática do estudo

A função epistémica da escrita

Apesar do elevado potencial cognitivo que tem sido associado à escrita, por numerosas investigações, e dos próprios avanços já alcançados neste domínio (BARRÉ-DE MINIAC, & REUTER, 2006; BLASER, 2007; DOLZ, 2018; PEREIRA, 2019), a verdade é que há ainda um considerável número de professores que não o explora - (pelo menos), em toda a sua plenitude -, nas suas aulas, limitando, desta forma, as possibilidades de desenvolvimento de tal capacidade. Com efeito, tem então a investigação vindo a demonstrar que a produção escrita auxiliaria, desde logo, no desenvolvimento da própria capacidade de raciocínio, ao sempre exigir uma permanente resolução de problemas, durante todo o processo, em que estão implicadas, muito particularmente, as seguintes etapas: planificação, seleção de informação, materialização das ideias em frases, revisão e, eventualmente, reescrita. Ora, uma

tal complexidade recomenda que possa o aluno aprender a dominar cada uma de tais operações, em vez de as querer realizar de forma simultânea, sob pena de se gerar uma limitadora sobrecarga cognitiva. Um trabalho explícito e sistemático em torno da escrita, e nas mais diversas disciplinas curriculares, dadas as respetivas especificidades, impõe-se, portanto, neste contexto, atendendo, então, às duas mais relevantes funções associadas à escrita. Por um lado, e como mais commumente reconhecível pelos docentes, devido à própria função comunicativa, ao implicar, por exemplo, a possibilidade de o sujeito se expressar, apresentar e defender as suas ideias e trocar também de ideias com o leitor através do código linguístico propriamente dito. E, por outro lado, devido também, então, e precisamente, à sua função cognitiva, ou epistémica, e que compreende operações tão distintas, e capitais, como as seguintes: i) ajudar o aluno a compreender melhor o que deve aprender; ii) auxiliar o discente a igualmente melhor reter o que importa saber, já que, depois de anotadas, as informações ficam mais facilmente registadas na memória e, inclusive, disponíveis, para quando forem solicitadas; iii) ajudar ainda o aluno a preparar os trabalhos a serem realizados (designadamente, com tomada de notas e elaboração de plano do texto); e iv) auxilia também o discente a refletir melhor e a conseguir ser mais preciso nas suas ideias (Blaser & Chartrand, 2009; Chartrand, Blaser, & Gagnon, 2006).

Compreende-se, assim, neste quadro, a importância de cada professor, independentemente da disciplina curricular ensinada, desenvolver um trabalho sobre a produção escrita, desde, inclusive, as mais tenras idades (BLASER, 2009; DOLZ, 2018; GONÇALVES & JORGE, 2018; PEREIRA, 2019). Afinal, a apropriação e a construção do conhecimento, pelos alunos, em todas as matérias escolares, exige capacidades intelectuais complexas. E, além disso, cada disciplina curricular tem também

os seus géneros de texto específicos e que deverão evoluir do início ao fim da escolaridade (DOLZ & GAGNON, 2008; DOLZ, & SCHNEUWLY, 1997). E, de facto, e como tem sido então demonstrado, a capacidade de se saber escrever não só não se limita à aplicação de um conjunto de regras próprias da linguagem escrita como também exige que o escrevente tenha construído representações adequadas sobre os mais diversos géneros de texto.

Os dispositivos didáticos

Os dispositivos didáticos que têm vindo a ser usados para o ensino da produção escrita têm vindo a multiplicar-se, sobretudo, e como seria, naturalmente, previsível, em aulas de línguas, ainda que tenha já também havido um progressivo e interessante aumento no número de estudos, em aulas de ciências (ciência da natureza, matemática...), voltados igualmente para o desenvolvimento de tal capacidade, com o recurso a um determinado dispositivo didático específico (BASTOS, 2012; CARDOSO, 2016; GRACA, 2010; PEREIRA, 2019; PEREIRA & CARDOSO, 2013). No caso da nossa pesquisa empírica, mais à frente descrita, a sequência didática foi o dispositivo escolhido. Este dispositivo constituiu-se como um conjunto de atividades pedagógicas interligadas que conduzem os alunos a produzir um determinado género de texto (uma produção oral ou escrita) e é concebido em redor de um projeto comunicativo significativo, negociado com a turma, (DOLZ-MESTRE, NOVERRAZ, & SCHNEUWLY, 2001, SCHNEUWLY, & DOLZ, 2004). O objetivo último é alcançado em etapas sucessivas e que se articulam entre si, em função da própria aprendizagem progressiva que vai sendo feita e tendo-se também em conta as dificuldades encontradas pelos alunos na construção do conhecimento. Há quatro principais etapas. A

apresentação da situação de comunicação, em que o projeto de comunicação é apresentado aos alunos e com todos negociado, começando-se também a construir as primeiras representações sobre o género de texto. A produção textual inicial, também realizada, permite ao professor aceder ao que os alunos já dominam e às dificuldades que ainda apresentam. Os módulos, por sua vez, levando em conta a análise das referidas produções textuais iniciais, incidem, cada um, sobre características linguísticas, discursivas e comunicativas do género de texto em estudo. E, finalmente, a produção textual final poderá constituir-se quer como um novo texto quer como a reescrita da produção textual inicial; e é através da produção textual final que avalia o docente as aprendizagens pelos alunos (não) efetuadas.

Pesquisa

O estudo

No que ao âmbito deste nosso texto diz respeito, o estudo que aqui apresentamos visa, *grosso modo*, analisar o impacto de uma sequência didática, construída por professores de ciências, na qualidade textual das respostas fundamentadas escritas pelos respetivos alunos. Aduza-se que estas sequências didáticas foram construídas no âmbito de uma específica oficina de formação contínua de professores, intitulada «A escrita nas várias disciplinas curriculares», de que fomos (co) formadoras, e implementada, no quadro do nosso pós-doutoramento,² no segundo e no terceiro períodos escolares do ano letivo de 2013/2014, com objetivos muito precisos, em termos de uma profícua combinação entre o domínio teórico e

² Projeto de pós-doutoramento, com financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BPD/75952/2011) e cientificamente supervisionado por Luísa Álvares Pereira (Universidade de Aveiro, Portugal) e Joaquim Dolz (Universidade de Genebra, Suíça).

o domínio prático (para um maior conhecimento sobre os objetivos gerais da pesquisa de pós-doutoramento, propriamente dita, ver GRAÇA, PEREIRA, & DOLZ, 2014). Esta formação foi frequentada por nove professores dos dois primeiros ciclos de escolaridade do ensino **básico** e pertencentes aos grupos de recrutamento do 1.º ciclo do Ensino Básico (grupo 110) e de Matemática e Ciências da Natureza (grupo 230). E, nesta nossa contribuição, ater-nos-emos ao trabalho feito nas salas de aulas - no âmbito da disciplina de Estudo do Meio - de dois dos professores-formandos: o professor 2 e o professor 4, de acordo com a nossa ordenação. Mais especificamente, apresentaremos o resultado da análise das produções textuais iniciais (doravante, PTI2 e PTI4), feitas antes da implementação da sequência didática, e das produções textuais finais (doravante, PTF2 e PTF4), já após a implementação da referida sequência didática, produzidas pelos alunos do 2.º e do 3.º ano de escolaridade, respetivamente, de cada um dos professores. E se, anteriormente (GRAÇA, 2021), explorámos já a temática da progressão (DOLZ, & SCHNEUWLY, 1997; NONNON, & DOLZ, 2010; MARTINS, 2017; PEREIRA, 2002), analisando textos iniciais e finais de uma turma do 3.º ano e de uma turma do 6.º ano, de Estudo do Meio e de Ciências da Natureza, respetivamente, pretendemos, agora, explorar esta mesma temática com anos de escolaridade mais próximos (2.º e 3.º anos, como já referido), para analisar também os resultados obtidos em tais anos de escolaridade, em termos da evolução dos textos discentes. E, com mais análises, aos textos das turmas ainda não analisadas, acederemos a uma visão completa dos resultados obtidos em todas as turmas envolvidas.

A análise

Na análise das produções textuais iniciais e finais recolhidas, nas turmas já indicadas - a turma

do Professor 2 e a turma do Professor 4 -, e como também já referido, adotamos o modelo de análise que temos já vindo a seguir (GRAÇA, 2021), para que, após a análise de todos os textos (iniciais e finais) recolhidos no âmbito da pesquisa de pós-doutoramento, possa a comparação a ser feita ser mais produtiva. Mais especificamente, aqui apresentaremos os resultados obtidos mediante a análise quer da extensão (número de palavras e parágrafos) quer do plano do texto. E foram então estas as instruções de escrita do 2.º e do 3.º anos de escolaridade, respetivamente.

Instrução da PTI e da PTF	
Professor 2 (17 alunos)	Explica porque é que as plantas são um ser vivo.
Professor 4 (21 alunos)	Como sabes, os rios são meios aquáticos muito importantes para o Homem. Explica a sua importância e a sua utilidade, na vida do ser humano.

E, a título meramente exemplificativo, apresentamos, de seguidamente, quatro das produções textuais elaboradas. Mais especificamente, uma produção textual inicial do 2.º e do 3.º anos; e uma produção textual final também do 2.º e do 3.º anos, elaboradas pelos mesmos discentes.

Imagem 1: Produção textual inicial do aluno 1 do 2.º ano

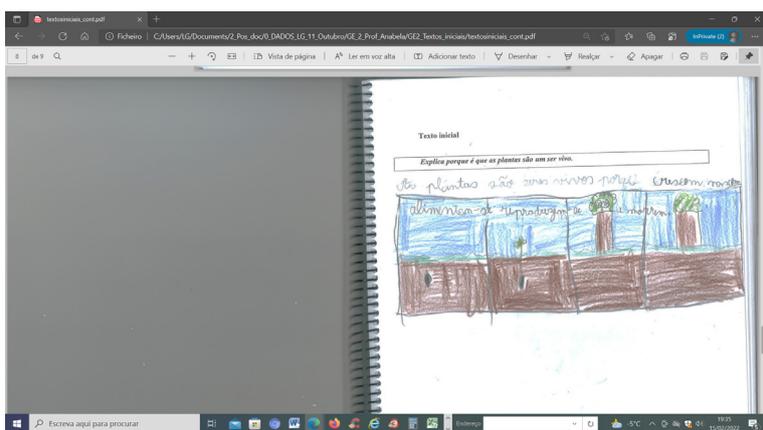


Imagem 2: Produção textual final do aluno 1 do 2.º ano

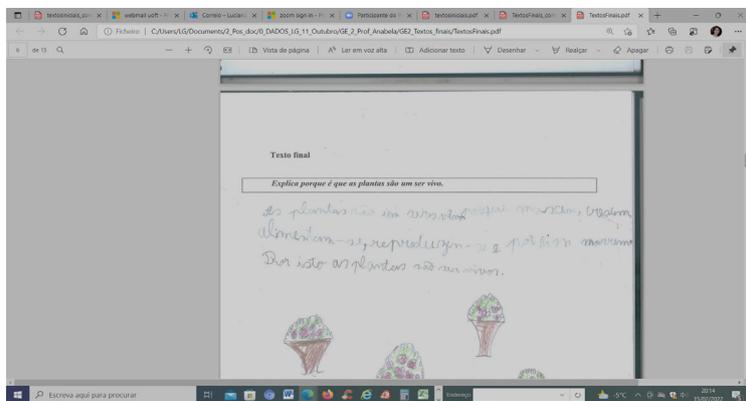


Imagem 3: Produção textual inicial do aluno 1 do 3.º ano

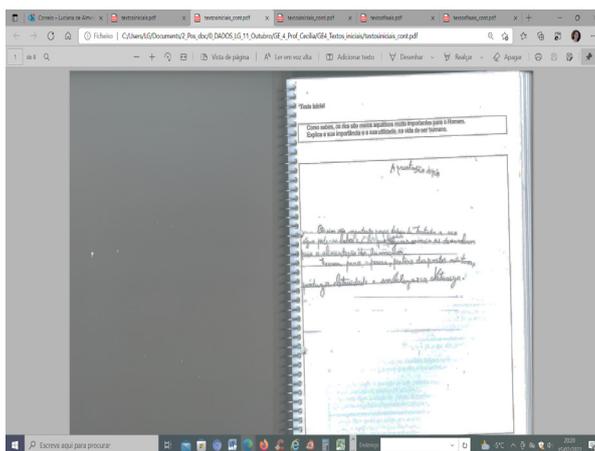


Imagem 4: Produção textual final do aluno 1 do 3.º ano



Passemos, assim, à análise do conjunto das versões textuais, iniciais e finais, recolhidas, de acordo com os parâmetros analíticos já mencionados.

Extensão

Os resultados recolhidos, em relação a este indicador de natureza quantitativa, demonstram ter de facto ocorrido uma interessante evolução, na passagem das produções textuais iniciais às produções textuais finais. E esta evolução registou-se em todos os itens: i) no número médio de palavras (passou-se de 20 para 62, na turma do 2.º ano; e de 41 para 92, na turma do 3.º ano); ii) no número de parágrafos, com um aumento, ainda que mínimo, na turma do 3.º ano (mais especificamente, de 1 para 5, na turma do

2.º ano; e de 1 para 6, na turma do 3.º ano); e, iii) no **número máximo de palavras** (mais especificamente, de 28 para 91, na turma do 2.º ano; e de 58 para 135, na turma do 3.º ano), até porque, e como é também visível na tabela, o número mínimo de palavras, em ambas as turmas, tinha de facto sido significativamente baixo.

Tabela 1: Extensão dos textos

	Prof. 2 – Alunos do 2.º ano		Prof. 4 - Alunos do 3.º ano	
	PTI	PTF	PTI	PTF
Número (médio) de palavras	20	62	41	92
Número mínimo de palavras	11	38	17	67
Número máximo de palavras	28	91	58	135
Número (médio) de parágrafos	1	5	1	6

Ainda assim, não escamoteamos o facto de que (pelo menos) nem sempre corresponde tal aumento do volume textual a um efetivo incremento, a nível da qualidade textual. Porém, a apresentação dos resultados seguintes poderá contribuir para se saber se se terá mesmo registado uma melhoria na referida qualidade dos textos.

Plano do texto

Quanto à análise do plano do texto – no que se refere à designada organização do conteúdo temático –, a mesma foi feita com base na teoria do funcionamento dos discursos proposta por Bronckart (1997) e da teoria da organização sequencial concebida por Adam (1992), no à argumentação se refere, mediante o preenchimento de uma grelha com um determinado conjunto de parâmetros analíticos. Note-se também que, como se constatara logo na primeira sessão de formação docente contínua, ainda que os professores-formandos tivessem já solicitado, aos respetivos alunos, a escrita de um texto pertencente ao **género de texto «resposta fundamentada»**, nenhum dos dois docentes tinha já de facto ensinado a escrever um texto de tal género. Ainda assim, e apesar de desde o início reconhecermos não ser o plano apresentado na tabela nem o plano mínimo nem o plano indispensável, consideramos que uma sua análise se constituirá como um importante elemento para a comparação entre as produções textuais. Porém, uma descrição (mais) minuciosa do género de texto selecionado – a resposta fundamentada – será ainda, para outras nossas contribuições, apresentada.

Tabela 2: Plano dos textos

		Prof. 2 – Alunos do 2.º ano (17 alunos)		Prof. 4 - Alunos do 3.º ano (21 alunos)	
		PTI	PTF	PTI	PTF
		N.º	N.º	N.º	N.º
Introdução (apresentação do tema)	Textos sem introdução	13		18	
	Textos com referência inicial ao tópico, sem uma opinião	4	14	3	13
	Textos com referência inicial ao tópico, com uma opinião		3		8
Desenvolvimento	Textos sem argumentos				
	Textos com argumentos amalgamados com a apresentação do tema	15		17	
	Textos com um argumento				
	Textos com dois argumentos	5		4	
	Textos com três ou mais argumentos	12	17	17	21
Conclusão	Textos sem conclusão	15	1	17	
	Textos com referência final ao tópico sem uma opinião conclusiva	2	13		15
	Textos com uma referência final ao tópico e com uma opinião conclusiva		3	3	6

Quanto à introdução, nos textos iniciais da turma do 2.º ano, é particularmente significativo o facto de 13 (em 17) alunos terem escrito um texto sem uma introdução, sendo que apenas 4 fizeram uma referência inicial ao tópico, mas sem apresentar uma opinião. Por sua vez, nos textos finais, há já 14 alunos que escrevem uma introdução, fazendo a referida introdução ao tópico, sendo que 3 não só fizeram tal menção como avançaram já uma sua opinião. Os resultados obtidos com a turma do 3.º ano vão no mesmo sentido: 18 textos sem uma introdução e 3 textos com uma menção ao tópico, no que se refere aos textos iniciais; mas, nos textos finais, há também já 13 alunos com a menção ao tópico, na introdução, e 8, dando já também a sua opinião.

A evolução registada, a nível do desenvolvimento do texto é também muito evidente. Quanto à turma do 2.º ano, ainda que todos os alunos tenham de facto escrito textos iniciais com argumentos, 15 (em 17, relembramos) apresentaram os argumentos amalgamados com a apresentação do tema; e, na turma do 3.º ano, foram já 17 os alunos que fizeram tal amálgama, nos textos iniciais. Amálgama esta que **não ocorre em nenhum dos textos finais de ambas as turmas**. Relativamente ao número de argumentos nos textos iniciais, 5 e 4 alunos, respetivamente, no 2.º e no 3.º anos, usaram dois argumentos; e 12 e 17, também respetivamente, usaram 3 ou mais argumentos. **Já nos textos finais**, a totalidade dos alunos, em ambas as turmas, usou, nos seus textos, 3 ou mais argumentos. Ora, se, nas produções textuais iniciais, a maioria dos alunos usou já 3 ou mais argumentos, a mais interessante evolução registar-se-á, na nossa opinião, no facto de que, no texto final, já não surgem os argumentos apresentados de forma amalgamada com a apresentação do tema (ou, inclusive, com a conclusão).

No que diz respeito à conclusão, se a maioria dos alunos não elabora um texto inicial com uma conclusão, em ambas as turmas, o mesmo já não acontece, com a escrita dos textos finais. Muito pelo contrário. Todos os alunos produzem textos finais com uma conclusão, optando ou por uma conclusão com uma referência final ao tópico sem uma opinião conclusiva ou por uma conclusão com uma referência final ao tópico e com uma opinião conclusiva.

E se análises detalhadas poderão ainda ser feitas, consideramos que os resultados que acabámos de apresentar não deixam de ser já deveras reveladores da evolução registada, e tão necessária, em termos do impacto de uma sequência didática na produção escrita de uma resposta fundamentada em aulas de ciências.

Conclusão

O desenvolvimento da literacia desde cedo é de facto uma necessidade não só relevante como cada vez mais urgente, dadas as enormes exigências quer na escola quer na sociedade. E, no que à produção escrita diz particular respeito, já que sobre esta capacidade nos debruçámos nesta nossa contribuição, a verdade é que aprender a escrever assoma, igualmente, como uma necessidade fundamental, também devido às expectativas cada vez mais elevadas colocadas pela própria sociedade, no que se refere ao seu domínio. Afinal, esta capacidade exerce um indiscutível impacto em todas as disciplinas curriculares, até porque a maioria tende ainda a recorrer à produção escrita para avaliar as aprendizagens discentes. Por outro lado, a função epistémica da escrita confere-lhe ainda uma relevância maior, tornando-a numa ferramenta cognitiva fundamental. Daí, portanto, a importância e a necessidade de não ser esta capacidade relegada tão-só para a disciplina de língua portuguesa. E foi precisamente tal que aconteceu na pesquisa empírica nesta nossa contribuição descrita, e em que se mobilizou uma ferramenta didática de contornos muito particulares: a sequência didática, como também já vimos. E, de facto, e ainda que outras análises se sigam, os resultados não deixam de demonstrar a maior qualidade das produções textuais finais, se em comparação com as produções textuais iniciais, após a implementação da referida sequência didática, criada por professores-formandos de uma formação docente contínua de contornos muito específicos. Perante esta evolução, acreditamos de facto que a estrutura interna da própria sequência didática, a implicar uma sequência de várias atividades concebidas em torno de um determinado género de texto, terá decisivamente contribuído para uma consecução tão bem conseguida do objetivo geral, traduzido em cada uma das produções textuais finais. No

entanto, e se recuperarmos o feedback dado pelos próprios professores das respectivas turmas, a evolução registou-se a muitos mais níveis; a saber, e mais especificamente, no que às capacidades discentes diz respeito: i) maior conhecimento das etapas do processo de descoberta ativa de um texto; ii) incremento da reflexão sobre a linguagem e as suas regularidades; iii) desenvolvimento da compreensão dos mecanismos de escrita; e iv) desenvolvimento de conhecimentos e de capacidades transferíveis para a escrita de textos de diversas disciplinas curriculares. E se, em tão reduzido espaço de tempo, foi já possível observar uma tão interessante evolução, não nos deixamos de interrogar sobre a extensão da evolução na produção escrita, se, nomeadamente, um trabalho por mais tempo fosse realizado com os alunos e se fossem também os próprios trabalhos desta natureza mais frequentes nas salas de aula de um maior número de disciplinas curriculares. Afinal, o sucesso dos alunos na escola (e não só, na verdade) é o objetivo maior do trabalho de cada professor. E uma aprendizagem solidamente construída da produção escrita sem dúvida contribuirá de forma significativa para tal.

Referências

- ADAM, J.-M. *Les textes: Types et prototypes, Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan, 1992.
- BARRE-DE MINAC, C., & REUTER, Y. *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. INRP, 2006.
- BASTOS, C. *Escrever para aprender História – um estudo no 7.º ano de escolaridade*. Tese de mestrado. Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, 2012. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/10022>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.
- BEACCO, J.-C., COSTE, D., VAN DE VEN, P.-H. & VOLLMER, H. *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2010.
- BLASER, C. (2009). *Faire lire et écrire au Cégep: un défi pour tous les enseignants*, *Pédagogie Collégiale*, 22(4), 40-44. Disponível em: https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21747/blaser_22_4.pdf?sequence=1 . Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.
- BLASER, C. *Fonction Épistémique de l'Écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de Sciences et d'Histoire du Secondaire*. Université Laval, Québec, 2007.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1997.
- CARDOSO, I. (2016). *Experiências didáticas com a escrita em PLN: questionando vias de promoção de (des)envolvimento*. In: ALVAREZ, M. L. O. & Gonçalves, L. (org.). *O Mundo do Português e o Português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. São Paulo: Pontes, p. 427-471, 2016.
- CASTELLÓ, M. *Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento*. *Aula*, 175, p. 15-22, 2008.
- COUTINHO, A. *Literacia científica e literacia literária: implicações e desafios*. In: GONÇALVES, M. & JORGE, N. *Literacia científica na escola*. Lisboa: NOVA FCSH-CLUNL, p. 28-42, 2018.
- CHARTRAND, S. & BLASER, C. & GAGNON, M. *Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois*. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28, 2, 275-293, 2006.
- DOLZ, J. *Escrever uma explicação química no primeiro ciclo: o sumo de couve roxa, um verdadeiro camaleão químico*. In: GONÇALVES,

- M. & JORGE, N. Literacia científica na escola. Lisboa: NOVA FCSH-CLUNL, p. 14-27, 2018.
- DOLZ, J. ET GAGNON, R. Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198, 2008.
- DOLZ, J., & SCHNEUWLY, B. Curriculum et progression: la production de textes écrits et oraux. In: *Défendre et transformer l'école pour tous*. Marseille, IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille, 1997.
- DOLZ-MESTRE, J., NOVERRAZ, M., & SCHNEUWLY, B. (eds.). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck, 2001.
- GONÇALVES, M. & JORGE, N. (org.). *Literacia Científica na Escola*. Lisboa: NOVA FCSH-CLUNL, 2018.
- GRAÇA, L. O ensino da escrita nas disciplinas de Estudo do Meio e de Ciências da Natureza, no Ensino Básico: o caso da resposta fundamentada. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 20, 2, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/33430>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.
- GRAÇA, L. O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita. Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.
- GRAÇA, L., PEREIRA, L. Á., & DOLZ, J. (2014). Resistências e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino da escrita em diferentes disciplinas. *Estudos Linguísticos/ Linguistics Studies*, pp. 261-282. Disponível em: https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2017/09/263_282.pdf Acesso . Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.
- MARTINS, G. (coord.). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: ME-DGE, 2017.
- NONNON, E., & DOLZ, J. La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège. *Repères*, 41, 2010.
- PEREIRA, L. Á. & CARDOSO, I. (coord.). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: UA Editora, 2013.
- PEREIRA, L. Á. A Produção de Textos na Escola – um Percorso para uma Didática (da Literacia) da Escrita. In: I. P. MARTINS (org.). *Percursos de Investigação em Educação no CIDTFF: um itinerário pelas Lições de Agregação*. Aveiro: UA Editora, pp. 795-839, 2019.
- PEREIRA, L. Á. Para uma Didáctica Textual – tipos de textos/ tipos de discursos e ensino do Português Aveiro: CIFOP, 2002.
- SCHNEUWLY, B., & DOLZ, J. (eds.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2004.
- VIEGAS, F., & NUNES, F. Literacia científica e transversalidade da língua portuguesa. In: GONÇALVES, M. & JORGE, N. *Literacia científica na escola*. Lisboa: NOVA FCSH-CLUNL, p. 7-13, 2018.
- VOLLMER, H. J. (2009). *Langue(s) des autres disciplines*. Disponível em: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE.../LangInOtherSubjects_fr.doc . Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

Submissão: fevereiro de 2022.

Accite: abril de 2022.

VOZES E MODELOS DE LETRAMENTOS EM RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Ana Kellen Ribeiro Weng¹
Lidia Stutz²
Cristiane Malinoski Pianaro Angelo³

Resumo: Esta pesquisa qualitativa de cunho documental tem como objetivo compreender quais vozes estão presentes e quais os modelos de letramentos estão subjacentes ao relatório de estágio supervisionado. O relatório em análise foi produzido em período pandêmico de 2020 e 2021 por uma aluna-professora na disciplina de estágio supervisionado em Língua Inglesa, no curso de Letras Inglês de uma universidade pública da região Centro-Sul do estado do Paraná. Os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo e dos estudos sobre Letramentos conduziram nosso estudo. Os resultados mostram a tessitura de vozes diversas das quais destacamos a de autor empírico na posição social de aluna-professora responsável pelo seu agir. A escrita do relatório alia diversas características dos modelos acadêmico e de socialização acadêmica cujas ações e reflexões da práxis contribuem para a transformação da identidade docente.

Palavras-chave: Vozes enunciativas. Modelos de letramentos. Relatório de estágio.

VOICES AND LITERACY MODELS IN A TEACHING PRACTICUM REPORT

Abstract: This qualitative documentary research aims to understand what voices are present and which models of literacies are underlying the teaching practicum report, which was written in a pandemic period from 2020 to 2021 by a pre-service teacher for the teaching practicum in an English language discipline of a public university from Paraná State Central South region. The theoretical framework of the sociodiscursive interactionism as well as the New Literacy Studies guided our study. The results show the texture of different voices of which we highlight the empirical author in the social position of the pre-service teacher responsible for her actions. The writing of the report combines several characteristics of the academic and academic socialization models whose actions and reflections of the praxis contribute to the transformation of the teaching identity.

Keywords: Enunciative voices. Models of literacies. Practicum report.

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: anakellen123g@gmail.com

2 Professora Doutora Associada do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: lidia.stutz@gmail.com

3 Professora Doutora do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. E-mail: cristiane.mpa@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo consiste em uma análise qualitativa de cunho documental que tem como ferramenta de pesquisa um relatório produzido por uma professora em formação na disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Letras Inglês de uma universidade pública da região do Centro-Sul do estado do Paraná, nos anos de 2020 a 2021. Temos como objetivo desvelar as vozes mobilizadas por uma das autoras deste texto na posição social de aluna-professora, bem como refletir sobre quais modelos de letramento se aliam às práticas de escrita do relatório de Estágio Supervisionado.

Destacamos a importância deste estudo por possibilitar repensar, por meio dos relatos, reflexões, descrições que fazem parte do gênero Relatório, as práticas realizadas, os caminhos trilhados, as limitações quanto às ações e ao processo de sua escrita. Julgamos relevante compreender o relatório de Estágio Supervisionado, haja vista que pode ser considerado como um instrumento integrador entre teoria e prática a partir de suas características de reflexão, discussão, conflitos existenciais de identidade docente e de construção sobre o tornar-se professor, delineando dessa forma, os primeiros traços da identidade profissional.

Para tanto, fundamentamo-nos em estudos sobre formação inicial de professores com enfoque na área de língua inglesa e Estágio Supervisionado (NÓVOA, 1992; GATTI, 1996; PIMENTA, 1999; LIMA; PIMENTA, 2006; LEONE; LEITE, 2011; JORDÃO; BÜHRER, 2013; IFA, 2014; COSTA, 2015; RAMOS; FIDALGO; SPRENGER, 2018; DEGRANDE; GOMES, 2019; SILVA; MUNIZ, 2019; ALBUQUERQUE; SANTOS, 2020), nos pressupostos teóricos e epistemológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e nos estudos sobre o gênero Relatório (BRONCKART, 1999; 2001/2016; 2017; LEMKE, 2010; SILVA, 2012; MELLO; GONÇALVES; SILVA, 2013;

GUIMARÃES; PEREIRA, 2018), que nos possibilitam refletir sobre a práxis docente e dialogar com as práticas de letramento. Além disso, ancoramos nossos estudos na perspectiva dos letramentos (LEA; STREET, 1998/2014; STREET, 2003; FISCHER, 2008; PELANDRÉ; AGUIAR, 2009; CARVALHO, 2014; GEE, 2015; VIANNA; SITO; VALSECHI; PEREIRA, 2016; FIAD, 2017; RAMPAZZO; JUNG; BASSO, 2018; ETTO; CARLOS, 2018; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018; CHAKRABARTY, 2020), haja vista suas contribuições para a formação de um sujeito mais crítico que, ao utilizar-se da leitura, da escrita e da oralidade, possa levar em consideração as ideologias, o social e o cultural que não apenas permeiam, mas que constituem as mais diversas esferas da sociedade.

Para analisar os caminhos teórico-práticos trilhados durante o Estágio Supervisionado selecionamos o gênero Relatório que, por se tratar, em muitos casos, do primeiro contato do futuro professor com seu campo de atuação, torna-se um espaço riquíssimo de formação e construção de conhecimento. Consideramos relevante este nosso olhar em função da importância do espaço-tempo em que se dá mais nitidamente a compreensão do que é o trabalho com a docência por meio de práticas de letramento.

Partimos do princípio de que a teoria não é a única ferramenta que contribui na formação do professor. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado entra como elemento fundamental para alicerçar no futuro professor, os diversos saberes da docência dos quais destacamos: a compreensão do contexto, os documentos prescritivos, a dinâmica da sala de aula, as metodologias, a reflexão sobre o trabalho docente e a avaliação, dentre outros (STUTZ, 2012). Esses saberes, ao serem mobilizados nesse espaço-tempo formativo, constituem-se como a base para a educação inicial e continuada do professor. Concebemos o Estágio Supervisionado

como gênese do processo formativo contínuo que o professor poderá ter ao longo de toda sua carreira profissional.

Com isso, entendemos que a disciplina de Estágio Supervisionado torna-se o espaço-tempo ideal para entrelaçar teoria e prática, refletir pedagógica, teórica e criticamente sobre a realidade docente. Logo, o relatório de estágio é um dos instrumentos que nos possibilitam retomar o caminho percorrido no Estágio Supervisionado, haja vista a alternância de ações realizadas entre a universidade e a escola. Essa alternância, em nossa proposta de Estágio, estreita os laços dos saberes advindos da práxis, isto é, dos caminhos teórico-práticos mobilizados com o trabalho que é constituído de: estudos teóricos realizados em aulas no contexto universitário, discussões sobre as práticas que envolvem compreensão do contexto escolar, da observação em sala de aula, da produção de sequências didáticas, da regência de classe e da disseminação dos resultados alcançados.

Com o intuito de desvelar as vozes mobilizadas e tecer diálogos com os modelos de letramento, o nosso estudo percorre as seguintes seções: primeiramente, apresentamos a fundamentação teórica que trata da formação inicial de professores, das vozes sob as lentes do interacionismo sociodiscursivo e o gênero Relatório de Estágio, assim como os letramentos; posteriormente, descrevemos a metodologia explorando o contexto da pesquisa e os critérios utilizados para conduzir a análise proposta. Em seguida, debruçamo-nos sobre a análise das vozes e dos modelos de letramento que permeiam o relatório de Estágio. Para encerrar, tecemos nossas considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentamos, primeiramente, a formação inicial dados os caminhos do estágio.

Na segunda parte, centramos nosso olhar sobre as vozes, com base na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo e o gênero relatório, e, na terceira parte, apresentamos os aportes dos letramentos.

Formação inicial e Estágio

A formação inicial, em consonância com a vida docente, conforme aponta Albuquerque e Santos (2020, p. 354), “[...] tem um enorme papel influenciador, não só na postura que esse profissional terá, como também na imagem que terá de si mesmo, enquanto professor de LP”. Dessa maneira, a formação inicial se configura como sendo um espaço no qual o professor tem a possibilidade de desenvolver a sua identidade. Nessa esteira de pensamento, Gatti (1996, p. 85) pontua que “a identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional”. Ou seja, a constituição da identidade do professor, neste contexto propiciada pelo ambiente de formação, influencia diretamente em seu agir social, mais especificamente, em seu agir docente.

Ademais, em concordância com Nóvoa (1992, n.p.), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Assim sendo, o professor tem a possibilidade, no decorrer de sua formação, de se conhecer e de se aprimorar enquanto pessoa e profissional, pois com base nas experiências que vivencia, torna-se capaz de refletir acerca de quem é e de suas ações. Desse modo, corrobora Nias (1991 *apud* NÓVOA, 1992, n.p.), “[...] o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Novamente, enfatizamos a importância do autoconhecimento no processo de formação

docente. Para Costa (2015), os futuros professores de Língua Inglesa (LI) devem ser instruídos de forma que se reconheçam como tais para que possam se enxergar como professores e, então, realizar um trabalho de qualidade. Ainda no que tange à formação inicial, Degrande e Gomes (2019, p. 177) asseveram que esta:

[...] deve proporcionar meios para que professores iniciantes entendam as estruturas e o funcionamento abstrato dos problemas diários nas escolas públicas, utilizando e buscando possíveis soluções, conforme as situações únicas que se apresentam em sala, através da reflexão crítica.

Portanto, entendemos que temos, tanto na prática do espaço escolar, quanto nos aportes teóricos e reflexivos advindos deste meio e também do meio acadêmico, condições de prover ao futuro professor a possibilidade de experimentar a sala de aula, saber como se dá a vida na escola, bem como conhecer e compreender como esta se configura, a fim de contribuir para que este aprendiz possa ser suprido de capacidades crítico-reflexivas. Ao nosso ver, os saberes docentes advém dessa ponte entre a escola e a universidade, na qual a teoria e a prática se entrelaçam dando vida à práxis docente. Nesse sentido, Ramos, Fidalgo e Sprenger (2018, p. 2), em sua proposta acerca da formação inicial de professores, defendem o quão essencial a conexão entre a escola e a universidade é, “visto que a integração e a colaboração efetivas entre essas duas instituições constituem-se em desafios que buscamos vencer no dia a dia, apoiadas na percepção de que prática, teoria, reflexão e pesquisa precisam andar juntas”. Outro olhar seria o de Pimenta (1999) que pontua acerca da importância de se trabalhar a pesquisa como um “princípio formativo” na docência e não apenas como um “princípio cognitivo”. Isto é, enquanto professores formadores, podemos contribuir ao contexto de formação docente fazendo com que a proposta de pesquisa na formação inicial vá além de meramente

motivar os futuros professores a se debruçarem em atividades de leituras, instigando-os a se tornarem, também, pesquisadores.

Com isso, a fim de apontar um instrumento capaz de construir uma ponte entre a escola e a universidade, citamos o Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório que, conforme Silva e Muniz (2019, p. 152):

[...] contribui para a formação profissional, a partir do saber-fazer, no entanto, não se limita apenas ao conhecimento de técnicas e instrumentos metodológicos de ensino, e sim com o ‘que fazer’ para promover a qualidade da intervenção, no sentido de uma aprendizagem significativa em virtude do aperfeiçoamento e desenvolvimento de competências e habilidades do acadêmico, referenciadas de uma postura crítico-reflexiva.

Desse modo, o percurso da formação inicial de professores torna-se ainda mais profícuo com a oportunidade propiciada pelo Estágio de aliar a teoria à prática, relacionando o que é estudado, em consonância com o que pode-se vivenciar e refletir sobre a prática. Ambos devem ser exercidos de forma crítico-reflexiva, no sentido de contribuir de forma significativa para com este processo de formação, configurando-se, segundo Jordão e Bühler (2013, p. 671), como sendo “um espaço-tempo” fundamental à formação docente pela oportunidade de reflexão ofertada. Nessa direção, para Lima e Pimenta (2006, p. 6), o Estágio é compreendido:

[...] como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

O Estágio, portanto, além de propiciar o espaço-tempo necessário e de ampla relevância para o desenvolvimento da prática docente, oferece também a oportunidade de reflexão acerca da própria prática, bem como sobre tudo o que nela

está implicado, colaborando, dessa forma, para uma formação mais crítica do professor.

Além disso, Ifa (2014, p. 102) ressalta:

No Estágio, os alunos têm a possibilidade de fazer um intercâmbio de experiências vividas e de discutir textos teóricos, selecionados com a finalidade de proporcionar espaços à construção de cidadãos críticos e, potencialmente, mais conscientes do seu papel político-profissional na sociedade.

Sendo assim, o Estágio caracteriza-se como um espaço no qual questões teórico-práticas podem ser discutidas e refletidas entre o professor supervisor, professores regentes e os futuros professores de modo mais crítico, fornecendo uma base para o desenvolvimento da prática pedagógica e profissional a ser exercida na escola. Na visão de Pimenta (1999, p. 26, grifo da autora), “o futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*”. Ademais, Silva e Muniz (2019) asseveram que, embora a formação docente ofertada em sala, durante a graduação, seja crucial, ainda não é o suficiente para que o futuro professor sintam-se pronto para exercer sua profissão. Dessa maneira, novamente a disciplina de Estágio Supervisionado é apontada como fundamental no processo formativo de professores.

As vozes na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo e o gênero Relatório de Estágio

A linguagem e a interação social são centrais para que o ser humano possa agir no meio em que vive e para o seu desenvolvimento nas mais diversas dimensões: cognitivas, afetivas, didáticas, sociais, históricas, psicológicas, culturais, identitárias, dentre outras (AMIGUES, 2004). O construto do ISD, intitulado como a ciência do humano, tem como área de interesse as condutas humanas e as mediações formativas em sua composição sócio-histórica. Tornam-se cruciais as interações

sociais geridas pela linguagem e os instrumentos semióticos que possibilitam realizar as mediações formativas, a apreensão de novos saberes e o desenvolvimento humano.

As atividades de linguagem na perspectiva do ISD,

(...) assumem a forma concreta de gêneros de texto que são indexados aos conteúdos e às situações comunicativas mais ou menos específicas e que revelam uma dependência em relação aos conteúdos e às situações, conforme eles se apresentam em um espaço particular (BRONCKART, 2001/2016, p. 136, tradução nossa4).

Em outras palavras, os gêneros possibilitam desvelar conteúdos, reflexões, representações a partir de contextos situados sócio-historicamente. Seguindo os pressupostos do ISD, uma atividade de linguagem é constituída por ações de linguagem, os textos, que são “unidades comunicativas ou interativas” (BRONCKART, 2001/2016, p. 134). Ainda conforme Bronckart (2017, p. 40, tradução nossa5), os textos são “unidades linguísticas de nível superior, constituídos de segmentos de produção verbal (oral ou escrita)”. Desse modo, o texto é a unidade de interpor ou interferir em determinado meio social e, cujas dimensões e recorrências, evidenciam as configurações de gêneros de textos. Com base no ISD, as dimensões de análise são as seguintes: os parâmetros do contexto físico e socio subjetivo, os níveis organizacionais e enunciativos e os parâmetros de textualização.

Em nosso estudo, além dos parâmetros contextuais, debruçamo-nos sobre as vozes, uma das dimensões do nível enunciativo, que parecem ocupar posição nodal por evidenciar de modo efetivo as responsabilidades enunciativas.

4 (...) les activités langagières prennent la forme concrète de genres de textes qui sont indexés à des contenus et à des situations communicatives plus ou moins spécifiques et qui témoignent d'une dépendance à l'égard de ces contenus et de ces situations, tels qu'ils se présentent dans un espace social particulier.

5 Que les conduites verbales sont matérialisées par des textes, à savoir des unités linguistiques de rang supérieur, consistant en segments de production verbale (orale ou écrite) correspondant à une intervention communicative délimitée.

Bronckart (1999, p. 326, parênteses do autor) define vozes como “entidades que assumem (ou as quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. De acordo com o autor, as vozes dividem-se em voz neutra, voz do autor empírico, voz de personagem e voz social. O quadro a seguir sintetiza essa categorização.

QUADRO n.1: Vozes enunciativas.

Voz neutra		
Instância que assume a responsabilidade do dizer (narrador ou expositor)		
Vozes infra ordenadas		
Voz do autor empírico	Voz de personagem	Vozes sociais
Voz que procede da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.	Vozes de seres humanos ou entidades humanizadas, implicadas na qualidade de agente.	Vozes procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto.

Fonte: adaptado de Bronckart (1999, p. 326-327).

Assim sendo, a voz neutra consiste em enunciar e faz a tessitura do texto ao unir todas as vozes que possam ser trazidas, sejam elas do próprio autor e de outrem na ordem do narrar ou na ordem do expor. As três vozes, expostas na segunda parte do quadro, são compreendidas pelo autor como infra-ordenadas e postas em um segundo plano. A primeira voz, a do autor empírico, é a instância na voz do autor que toma para si a responsabilidade do que é dito por meio de comentários ou pelos valores apreciativos expressos. A segunda voz, a voz de personagem, efetiva-se por meio de vozes advindas de outras pessoas que ocupam a posição de agentes em segmentos dos textos. Já, a terceira voz, a social, é uma voz externa sem posição de agente e sem intervenção direta, sendo comum a menção de instituições ou de coletivos sociais (BRONCKART, 1999).

Analisar as vozes que permeiam um dos instrumentos mais recorrentes na prática de estágio, o relatório, auxilia-nos a compreender como são realizados os posicionamentos enunciativos de uma aluna-professora ao registrar suas ações, leituras, reflexões advindas da práxis. O relatório, a nosso ver, tem uma importante função que é a de mensurar resultados, ou seja, trata-se de um dos instrumentos avaliativos amplamente utilizados na finalização da prática de estágio para docência (SILVA, 2012, MELO; GONÇALVES; SILVA, 2013). Contudo, ressaltamos que esse instrumento vai muito além do seu caráter avaliativo pela condição de registrar, de reformular agires possibilitados pela própria escrita e pelas intervenções teórico-práticas advindas da configuração do Estágio em si.

O Relatório de Estágio é um gênero de texto que tem como função social primária oferecer um espaço para que o/a futuro/a professor/a compartilhe suas vivências e práticas da docência advindas do duplo contexto, universidade e escola. Logo, a escrita do relatório é uma prática de letramento que admite maior flexibilidade (SILVA, 2012) e busca incorporar direcionamentos de ordens diversas, sejam provenientes da tessitura teórico-prática, dos relatos de observação e regência em forma de diários ou vinhetas, ou de seções de análises mais sistematizadas ou mais autorreflexivas. O caráter avaliativo

desse gênero multiforme e maleável leva em conta os direcionamentos fornecidos pelo professor orientador ou supervisor de Estágio e suas diversas etapas de execução. De acordo com Guimarães e Pereira (2018, p. 84), o relatório de Estágio Supervisionado na formação docente inicial desvela “desafios enfrentados pelo aluno, durante o processo de experienciar a prática docente, assim como possibilita uma apreciação sobre os elementos que configuram o agir docente”. Destarte, tal instrumento caracteriza-se como um documento crucial que trata da realidade do trabalho de ensino no qual o aluno-professor está sendo inserido.

Em nosso estudo, consideramos que é possível tecer relações entre duas vertentes teóricas, a do ISD e a dos letramentos, que, mesmo apresentando caminhos e perspectivas distintos, possibilitam-nos um ponto de interseção por meio dos gêneros. Conforme Lemke (2010), o letramento se realiza por meio de um gênero e é composto por um sistema de signos, por tecnologias materiais e por contextos de produção e circulação sociais. Para um maior entendimento acerca dos Letramentos, na próxima seção, apresentamos brevemente tal proposta.

Letramentos

A visão de Letramento tem sofrido mudanças significativas as quais alteraram a sua concepção e abordagem. Street (1984) apresenta-nos duas concepções, as do modelo autônomo e as do modelo ideológico. A primeira volta-se aos processos mentais e cognitivos do indivíduo sem tecer relações com os seus participantes e seu contexto de origem, enquanto o segundo, abrange outras camadas que envolvem o social. Para Rampazzo, Jung e Basso (2018, p. 267), no modelo autônomo

Ocorre uma objetificação da língua [...] esta é trabalhada de forma independente da prática

social em que ocorre, não são reconhecidas as pessoas, identidades e o poder presentes no texto ou nos modos como se propõem ler ou escrever os textos.

Com base nessa concepção de letramento, pode-se observar a exclusão do sujeito enquanto ser e agente social. No entanto, mais tarde com a emergência de novas abordagens e paradigmas, tal como *The New Literacy Studies*, que corresponde aos “Estudos de Letramento” no Brasil (VIANNA; SITO; VALSECHI; PEREIRA, 2016, p. 29), as práticas de leitura e de escrita passam a ser abordadas de modo a considerar as esferas sociais e as ideologias que as permeiam (FISCHER, 2008; GEE, 2015, RAMPAZZO; JUNG; BASSO, 2018; FIAD, 2017; ETTO; CARLOS, 2018, CHAKRABARTY, 2020), constituindo, dessa maneira, o modelo ideológico de Street (1984). No tocante a esse modelo Street (2003, p. 77, tradução nossa⁶), defende que “letramento é uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre integrada em princípios epistemológicos construídos socialmente”. Isto é, as práticas de letramento se dão com base nos contextos sociais e culturais nos quais os sujeitos estão inseridos física e ideologicamente. Contudo, Street (2003) pontua que mesmo o modelo autônomo é tomado por ideologias, pois as práticas de escrita e leitura são calcadas em conhecimento desses sujeitos, bem como nas intenções particulares de cada um deles. Com isso, Street (2003, p. 79, tradução nossa⁷) apresenta as diferenças entre práticas de letramento e eventos de letramento, sendo as primeiras referentes “à concepção cultural mais ampla de determinadas maneiras de pensar sobre e usar a escrita e a leitura em contextos culturais”. Os eventos de letramento,

6 “[...] literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles.

7 “[...] to the broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts”.

por sua vez, segundo o autor, consistem em “[...] uma ocasião em que uma pessoa ‘tenta compreender ou produzir sinais gráficos’, isoladamente ou com outros [...]” (BARTON, 1994 *apud* PELANDRÉ; AGUIAR, 2009, p. 59). Portanto, práticas de letramento estão relacionadas com contextos que contemplam os aspectos culturais e os eventos de letramento consistem em momentos de utilização da linguagem seja por meio da leitura ou da escrita.

De acordo com Chakrabarty (2020, p. 1, tradução nossa⁸), “os novos estudos de letramento envolvem a identificação do múltiplo, multimodal, letramentos multilíngues mutáveis conforme a variação de espaço e tempo e desafiados quando relacionados ao poder”. Destarte, com base nessa nova perspectiva, há a passagem de *letramento* a *letramentos* “por referir-se a diferentes práticas e eventos sociais situados em contextos históricos específicos” (PELANDRÉ; AGUIAR, p. 57). Compreendemos que a passagem para letramentos é uma forma de não generalizar as mais variadas práticas e eventos com o propósito de analisar as configurações da linguagem conforme os contextos em que emergem.

Segundo Gee (2015, p. 36, tradução nossa⁹, grifo do autor), “as pessoas não leem e escrevem textos, apenas; elas *fazem* coisas com eles, coisas que geralmente envolvem mais do que apenas ler e escrever”. Calcado nessa ideia, o autor assevera acerca de tais ações serem feitas em conjunto com outras pessoas, as quais, na maioria das vezes, partilham uma identidade social significativa. Portanto, Gee defende que o quão “correto” alguém lê e escreve em determinados contextos “não depende do cognitivo de alguém, mas sim de convenções, normas, valores e práticas de diferentes

grupos sociais e culturais [...]” (GEE, 2015, p. 36, tradução nossa¹⁰, grifo do autor). Inferimos, então, que os aspectos relacionados à linguagem estão associados às normas que emanam das esferas sociais nas quais estão imbricados.

Nessa esteira dos *the New Literacy Studies*, emerge o desenvolvimento da noção de letramentos acadêmicos, tendo como objetivo, conforme expõe Lea e Street (1998), a busca pela compreensão das questões referentes à aprendizagem dos alunos que fazem parte desse contexto. Vale salientar, no entanto, que para o alcance de tal objetivo, devemos levar em consideração tudo o que nisto está implicado, e, não condicionar essas discussões apenas a uma esfera ou outra, como a universitária, por exemplo. Ou seja, é necessário que busquemos compreender a educação linguística, a situação ou os fatores a partir da sócio-história das práticas e eventos de letramento de quem os exerce, tendo em vista a sua complexidade (CARVALHO, 2014). Com isso, Lea e Street (1998) asseveram que a pesquisa educacional centrada na escrita e letramentos voltados ao contexto acadêmico recaem sobre os três modelos por eles intitulados de modelo de habilidades de estudo, modelo de socialização acadêmica e modelo de letramentos acadêmicos. O primeiro, conforme apontam Lea e Street (2014, p. 479), “concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva”; o segundo “tem relação com a aculturação de estudantes quanto a discurso e gêneros baseados em temas e disciplinas” e o terceiro “tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade”. Diante disso, salientamos que o primeiro modelo corresponde a uma visão limitada acerca da noção de letramento, pois condiciona tal prática apenas ao indivíduo, de modo que este consiga importar seus conhecimentos linguísticos a diferentes

8 The New Literacy Studies involves the identification of multiple, multimodal, multilingual literacies changeable according to the varying space and time and challenged when relating to power.

9 People do not just read and write texts; they do things with them, things that often involve more than just reading and writing.

10 So what determines how one ‘correctly’ reads or writes in a given case? Not what is in one’s head, but, rather, the conventions, norms, values, and practices of different social and cultural groups.

contextos sem considerar as especificidades de cada um deles. O segundo, remete ao trabalho com letramento pautado, não somente no sujeito como no modelo anterior, mas que se utiliza de contextos pré-definidos em busca de realizar seu exercício. O terceiro, envolve o sujeito que pensa e que reflete tanto sobre si e a realidade que o cerca, quanto acerca do outro e de seu meio, por ter consciência sobre as ideologias, os aspectos culturais e a relações de poder a estes instituídos. Quanto aos aspectos culturais, pautamo-nos em Jasinski (2021, *apud* Nancy, 2016, p. 5) já que a autora assevera que é na interação com o outro que o “eu” se constitui e se configura em um “ser-singular-plural”.

Entendemos, portanto, que é necessário superar obstáculos diversos referente à escrita, à leitura e à oralidade que ainda provêm do nível básico para que haja a transformação dos saberes trabalhados com os alunos em seus diferentes contextos de aprendizagem. Em conformidade com o que nos diz Carvalho (2014), o letramento acadêmico poderá ter outros resultados se for alvo de um ensino trabalhado em longo prazo, isto é, desde o nível básico até o nível superior. Ademais, o autor corrobora com o ensino em dois planos, um na aula de língua com a apreensão dos gêneros que se tornam os receptáculos de mediação do conteúdos das diversas disciplinas; e o outro, nas diversas disciplinas escolares com a proposição de atividades que envolvessem raciocínio mais complexo do que a mera repetição bem como atividades que superem a visão atual dos manuais/livros didáticos, processos estes que requerem preparo e formação dos professores para que possam conduzir e mediar as aulas de forma a integrar a escrita e a leitura nas disciplinas com base em cada contexto. Além disso, ao invés de abordagem de competências genéricas, como as que comumente são desenvolvidas pelo modelo autônomo de Street (1994) e que não tratam das especificidades dos contextos de cada disciplina,

uma alternativa é a junção dos saberes disciplinares e tarefas diversas que envolvem a leitura e a escrita com base nesses saberes e que gerem impacto nos resultados de apreensão da disciplina em si (CARVALHO, 2014).

METODOLOGIA

O nosso estudo funda-se no interesse em apreender como se materializam as vozes e em identificar os modelos de letramento que permeiam o relatório de uma aluna-professora na segunda fase da disciplina de Estágio Supervisionado de 2020 a 2021, na Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Ancoramo-nos na pesquisa qualitativa de cunho documental que, conforme Kripka, Sheller e Bonotto (2015, p. 244), “é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno”. Com isso, consideramos o gênero de texto Relatório de Estágio Supervisionado como um documento que abre espaço para novas reflexões e interpretações sobre o contexto investigado.

Os parâmetros do contexto de origem do gênero de texto em foco revelam que este foi produzido durante o período pandêmico por uma aluna-professora com o intuito de tecer reflexões referente à práxis advinda da disciplina de Estágio, tendo em vista que esta ocorreu toda de forma remota. Para tanto, o relatório em análise contempla duas etapas. A primeira, produzida no segundo semestre de 2020, compreende a observação feita com base nas aulas Paraná, disponibilizadas pela SEED em formato de vídeo tanto na plataforma *You Tube*, quanto em canais abertos pela TV. Já, a segunda fase abrange o período de regência, momento em que, primeiramente, foram produzidas, pelos alunos-professores, duas videoaulas para o cursinho pré-vestibular da

Unicentro. Em seguida, quatro aulas foram lecionadas por meio da plataforma *Google Meet* com turmas do Ensino Médio (EM) em escolas públicas da cidade de Guarapuava-PR.

Assim, com o intuito de compreender como se constitui o relatório de Estágio Supervisionado, apresentamos seu plano global, contendo na primeira parte: introdução (primeira etapa), fundamentação teórica, relatos das aulas Paraná (10 aulas), reuniões com a professora regente da escola, relatos das aulas do Google Meet, construção das atividades (2 aulas; 3 atividades) e as considerações finais. Na segunda parte: introdução (segunda etapa), aulas para cursinho pré-vestibular da Unicentro (2 aulas), aulas remotas (profa. regente) - pré-observação, panorama das aulas observadas, minhas aulas de regência remota (4 aulas), aulas de regência remota – colega (2ºA) (4 aulas), aulas de regência remota – colega (1ºA) (4 aulas), considerações finais, referências e Anexos.

Na sequência, de modo a identificar as vozes e os modelos de letramento, realizamos o seguinte recorte: introdução (primeira parte); fundamentação teórica; relatos das aulas Paraná¹¹ (2ª Série - Aula 37. Título: Movies, movies and movies; minhas aulas de regência remota (2º diário) e as considerações finais. Tais seções foram escolhidas em virtude dos segmentos nos quais aparecia um movimento maior de vozes bem como pelo maior número de recorrências.

Como critérios de análise, tomamos as vozes e os modelos de letramento (BRONCKART, 1999) apresentados na fundamentação teórica. Reiteramos a relevância deste trabalho pela possibilidade da abertura de caminho não apenas para o compartilhamento de vivências voltadas à formação, como também pelo espaço cedido a reflexões relevantes sobre este tema a fim de gerar contribuições a esta área de pesquisa. Com estas considerações, pretendemos percorrer um caminho metodológico que auxilie na discussão problemática em questão no sentido de propiciar contribuições à área educacional, mais especificamente, para a compreensão da importância do Estágio Supervisionado ao processo formativo inicial da docência na área da Língua Inglesa.

ANÁLISE

A fim de evidenciar as vozes e os modelos de letramento que possam permear o relatório de Estágio em análise, apresentamos, a seguir, um quadro com as seções selecionadas do relatório da aluna-professora e as vozes encontradas em cada uma delas.

QUADRO n.2: Seções e vozes do relatório.

Seções do Relatório de Estágio Supervisionado	Vozes
Introdução (primeira etapa do relatório) Excerto 1	VS (futuros professores; Ensino Médio; SEED; estudantes) VAE (aluna-professora) VP (alunos do terceiro ano do EM; professora regente)

¹¹ As aulas Paraná foi uma alternativa trazida pelo governo do Estado do Paraná para dar continuidade de forma remota às aulas nas escolas públicas em 2020.

Fundamentação Teórica Excerto 2	VS (professor; alunos; pais; profissionais; escolas; países hegemônicos; falantes; estadunidenses; britânicos; aluno; cidadão; aprendiz; autores citados no texto) VAE (aluna-professora; professora) VP (colega; alunos)
2ª Série - Aula 37. Título: Movies, movies and movies (Observação remota, primeira aula observada) Excerto 3	VP (professor; alunos) VS (professores; companies)
Segundo Diário de Regência Remota Excerto 4	VP (colega de estágio; alunos do 1ºb; professores; colegas; VAE (aluna-professora) VS (SEED)
Consideração Finais (segunda etapa do relatório) Excerto 5	VAE (aluna-professora) VS (professores; alunos; escolas; rede pedagógica; comunidades escolares)

Fonte: produzido pelas autoras (2022).

Podemos constatar que as três categorias de vozes (de autor empírico, voz de personagem e voz social) são recorrentes nas seções analisadas. A voz de autor empírico está centrada na voz da aluna-professora na condição de autora do relatório e que ocupa a posição de ator responsável pelas ações expostas. Com relação às outras vozes, a voz de personagem é endereçada aos alunos das turmas nas quais é realizado o estágio, às professoras regente e à supervisora de estágio em sua posição social de co-formadoras, bem como aos outros alunos-professores da turma de Estágio. Dentre as diversas vozes sociais apresentadas no relatório de Estágio Supervisionado, destacamos a da classe de professores, da instituição Secretaria Estadual de Educação do Paraná e a de alunos-professores.

Para que as vozes possam ser melhor analisadas, selecionamos, com base em cada uma das seções, um excerto que evidenciasse as vozes de autor empírico, de personagem e a voz social. Iniciamos com o primeiro excerto correspondente à seção de introdução:

Excerto 1 – Introdução

“A oportunidade de observar o contexto escolar e de sala de aula é crucial aos futuros professores, pois dessa forma *nos* tornamos mais preparados, mais cientes, mais reflexivos e críticos, visto que há a possibilidade de pensarmos em *nós mesmos* como professores, em nossa prática docente, em como podemos lidar com as situações em sala de aula, seja esta presencial e/ou remota.” (Fonte: Relatório de Estágio de AP, 2021.)

O excerto nos evidencia uma maior presença da voz social quando os termos “futuros professores” são mencionados, pois fazem referência a um coletivo que, ao se situar nesse espaço-tempo formativo, o Estágio Supervisionado, recebe a possibilidade de vivenciar o trabalho docente, o que para muitos desses alunos-professores acaba sendo o primeiro contato. Ao longo do excerto, percebemos a inserção da voz do autor empírico, visto que a aluna-professora, por meio do uso do pronome “nós”, passa a reconhecer-

se como parte deste grupo, construindo sua identidade docente ao passo que experiencia a docência. Nas palavras de Nóvoa (1992) temos a partir da junção teórico-prática um meio viável para a reflexividade crítica que conduz à construção da identidade profissional.

A seguir, temos o segundo excerto referente à seção da fundamentação teórica:

Excerto 2 - Fundamentação Teórica

“Ao falar sobre a experiência vivida acerca do ensino e aprendizagem em 2020, no que se refere principalmente à oralidade, já que as aulas dadas ocorreram por meio da plataforma *Google Meet* e que não *tivemos* a interação presencial e nem mesmo um retorno oral dos *alunos*, *fizemos* ainda assim uso da língua alvo, não apenas para dar instruções e/ou fazer correções, conforme aponta Dolz, Schneuwly e Haller (2004), mas a *utilizamos* como mediadora, ao *lermos* textos, ao *fazermos* questionamentos bem como na interação com os alunos de uma forma geral.” (Fonte: Relatório de Estágio de AP, 2021.)

Diante do exposto, notamos uma maior recorrência da voz do autor empírico e de personagem. Assim, por meio da conjugação dos verbos “tivemos”, “fizemos”, “utilizamos”, “lermos” e “fizermos”, a autora se inclui nesse discurso coletivo de docente e de discente, indicando uma proximidade da aluna-professora com seus alunos ainda que as condições propiciem uma direção oposta a considerar o período remoto. Desse modo, a voz de aluna-professora que atua em sala de aula e que se coloca como autora e responsável pelo trabalho docente demonstra ser um caminho profícuo para a construção de novos saberes e da identidade docente tendo em vista que “o início da carreira representa uma etapa fundamental no processo formativo do professor, repleta de tensões e de intensas aprendizagens que contribuem, de maneira essencial, para a construção da identidade docente e a estruturação da prática profissional” (LEONE; LEITE, 2011, p. 240).

Em relação à voz de personagem, esta ganha ainda mais evidência, quando, no corpo do texto, a voz teórica dos autores citados é apresentada, cujo propósito gira em torno de prover credibilidade ao que é exposto pela aluna-professora na posição também de autora. Se, por um lado, observamos o entrelaçamento das vozes teórico-práticas que mostram como as interações mesmo remotas possibilitaram a apreensão de novos saberes do ensino como um trabalho, por outro lado, notamos que é preciso permanecer atentos para ver que aspectos o ensino remoto tolheu. A voz de personagem “dos alunos” é posta em evidência para referenciar a ausência de participação explícita, como fora exposto em “nem mesmo um retorno oral”, o que gera preocupação e mostra que o distanciamento em aulas de língua inglesa tornou-se ainda maior e que as tecnologias não conseguiram suprir.

Na sequência, apresentamos o terceiro excerto referente ao diário da aula Paraná de nº 37 da 2ª Série do Ensino Médio, intitulada de *Movies, movies and movies*:

Excerto 3 - Aula Paraná nº 37 - Movies, movies and movies

“Para iniciar de fato a aula, o professor apresenta um *warm up* com três perguntas em inglês as quais ele faz a leitura na língua inglesa, mas logo em seguida as traduz. (Não dando tempo aos alunos para lerem e praticarem por si).” (Fonte: Relatório de Estágio de AP, 2021.)

Nesse trecho, a voz que predomina é a voz de personagem representada pela voz de um dos professores das aulas Paraná e a dos alunos. O acesso às aulas foi viabilizado em canal aberto de televisão e por aplicativo de celular. Tendo em vista que se trata de uma videoaula gravada que tem como criador da proposta um professor e a equipe de gravação e é destinada aos alunos de segundo ano do Ensino Médio de todas escolas públicas do

estado, consideramos necessário problematizar a situação. A ação de ler os enunciados e prover sua tradução pode nos levar a interpretações diversas, tal como o fato de que a aluna-professora em sua ação de relatar tece comentários entre parênteses a respeito do posicionamento do professor. Esses comentários são munidos de apreciações valorativas negativas que mostram que ela, na posição de aluna-professora, está ciente do distanciamento das condições de um aprendizado efetivo expresso na citação acima, haja vista que não haveria tempo para a compreensão e a resolução das questões apresentadas pelo professor na videoaula por parte dos alunos. Além disso, podemos refletir sobre as aulas Paraná, que, se por um lado buscam trazer temáticas possivelmente pertinentes, por outro lado, não conseguem mensurar as diversas realidades e necessidades dos alunos.

Por conseguinte, apresentamos o excerto que corresponde ao diário de regência remota da aluna-professora:

Excerto 4 - Diário de regência da aluna-professora

“(...) nessa aula, após a conversa com as professoras e os colegas acerca da experiência anterior, bem como a autorreflexão acerca da *minha postura, tentei* não chamar *aluno* por *aluno* e *demos* a opção àqueles que não se sentissem confortáveis para responder por áudio que poderiam participar pelo chat.” (Fonte: Relatório de Estágio de AP, 2021.)

Nesse excerto as vozes mais recorrentes são as vozes de personagem e a voz do autor empírico. As vozes de personagem, constituídas pelas professoras regente e supervisora, bem como pelos colegas de estágio, aparecem no relato de Estágio Supervisionado como consequência oriunda de diálogo e de reflexão acerca das experiências vivenciadas e compartilhadas sobre a aula anterior. Ainda no tocante à voz de personagem, temos,

novamente, as vozes dos alunos, que também aparecem no excerto por conta das conversas e reflexões com as professoras regente e supervisora e com os colegas alunos-professores a respeito de uma frustração sofrida pela aluna-professora. Tal sentimento se pautou na falta de participação dos alunos e na atitude da aluna-professora de chamá-los, nome a nome para que interagissem, e, ainda assim, não obter muito retorno, o que a levou a refletir sobre seu ato, uma vez que ao chamar os alunos pelo nome, muitos poderiam sentir-se pressionados e até mesmo envergonhados, o que talvez explicasse o porquê da falta de retorno. Diante disso, o excerto expõe uma tomada de ação da aluna-professora após um processo de reflexão acerca de como envolver os estudantes nas aulas *online* de forma que pudessem sentir-se confortáveis para que então participassem com mais frequência.

A voz do autor empírico também é mobilizada, quando a aluna-professora discorre sobre suas ações e os seus resultados em relação aos alunos e a si mesma como profissional. Essa voz remete à ação de compartilhar ideias, vivências, de repensar atitudes, de autorreflexão. Constatamos a tomada de posição, por parte da aluna-professora com relação ao seu agir docente, fortalecendo, dessa forma, sua identidade como professora. Assim, a identidade docente converge com um “processo de transformação permanente” dadas as mediações formativas (BRONCKART, 2016) advindas das oportunidades da disciplina de Estágio Supervisionado.

Enfim, apresentamos o último excerto, que corresponde às considerações finais.

Excerto 5 - Considerações finais

“*Nos mantemos* assim, acreditando no poder da educação que tem sido possível por meio da união entre as *comunidades escolares*.” (Fonte: Relatório de Estágio de AP, 2021.)

Este trecho final conta com as vozes de autor empírico, mais uma vez marcada pela primeira pessoa do plural indicando a construção da identidade da aluna-professora como docente, bem como com a voz social das “comunidades escolares”, que evidenciam o sentimento de pertencimento cuja aluna-professora demonstra estar consolidando ao longo do estágio.

Com base nos excertos ora expostos e, retomando o nosso segundo questionamento inicial sobre “quais modelos de letramento se aliam às práticas de escrita do relatório de ES”, podemos ponderar sobre a escrita deste relatório como sendo um instrumento decorrente de uma prática social altamente complexa, dadas as interações que colocam em cena vozes diversas e que demandam o posicionamento crítico da aluna-professora. Sua escrita não evidencia sinais de neutralidade e, portanto, vai muito além das práticas tradicionais de letramento do primeiro modelo de habilidade de estudos. O relatório de Estágio Supervisionado evidencia as práticas que envolvem apreensão e desenvolvimento contínuo, ou seja, supera a mera competência cognitiva. Conforme expõem Magalhães e Cristovão (2018, p. 57), “letramento não é habilidade mensurada em graus ou níveis, ou uma competência exclusivamente cognitiva; é, sim, uma prática, um processo”.

Os excertos do relatório analisado sinalizam a aculturação da aluna-professora, indicando que há uma necessidade premente de compreender, agir e integrar-se tanto no meio acadêmico quanto no meio escolar, mesmo que seja de forma remota, a fim de alcançar os objetivos da disciplina de Estágio Supervisionado e do curso de licenciatura. Assim, o modelo de socialização acadêmica constitui um dos pilares para tornar a formação significativa, haja vista que toca em saberes da práxis por meio da linguagem e sua materialização que ocorre pelos textos e gêneros próprios da alternância teórico-prática. Os estudos com base

em gêneros têm sido por diversos anos um dos importantes aportes que embasam a proposta da disciplina de estágio da qual emanou o relatório, em razão dos elementos norteadores de documentos oficiais. Contudo, nas proposições das aulas Paraná de inglês disponibilizadas no sistema remoto pelos órgãos competentes, uma parte das aulas relatadas pelos alunos aproxima-se, em diversos pontos, de práticas behavioristas que se alinham com o primeiro modelo de letramento. Nesse modelo de habilidades de estudo, Street (2017, p. 25) tece críticas por apenas abordar “as características formais e padronizadas do inglês” sem levar em consideração outros diversos usos da língua, conforme os múltiplos contextos.

Na contramão dos resultados que acabamos de expor, a proposta da disciplina de Estágio Supervisionado, aqui apresentada, aproxima-se do modelo de letramento acadêmico dadas as mobilizações de diversas capacidades de linguagem, dentre elas as capacidades de significação ou de produção de sentidos, advindas da compreensão e reflexão do processo formativo. Por conseguinte, as análises evidenciam e confirmam que o Relatório de Estágio Supervisionado segue padrões do gênero e que as vozes revelam as instâncias enunciativas situadas no meio acadêmico e escolar nas quais a aluna-professora teve possibilidades de aprender e também de contribuir na continuidade dos caminhos da formação.

Concebemos, portanto, o Relatório de Estágio como um gênero de texto próprio do meio acadêmico no qual se presume que os alunos-professores realizem as sínteses de conceitos, os processos de referenciação e a citação dos autores estudados por meio dos artigos científicos e de aulas expositivas e práticas, o que demanda uma postura ativa dos futuros professores. Os textos teóricos servem de suporte para embasar todo o relatório, diante da necessidade de apresentar os saberes disciplinares na tessitura teórico-prática,

com apresentação do duplo contexto (escola e universidade), objetivos e legislação do Estágio e composição do plano global do relatório na seção introdutória, na seção da fundamentação teórica, em que os principais conceitos são expostos de forma sintética, nos relatos das experiências advindos de diários em que há necessidade de tecer reflexões mais profundas quanto ao que se experiencia, nas análises de materiais didáticos, na construção de sequências didáticas e de planos de aula entre outras seções. Embora ainda haja um caminho longo a melhorar na reescrita, nas análises e nas reflexões, distanciamo-nos de uma visão genérica, haja vista que ocorre uma junção do conhecimento construído e avaliado dadas as inúmeras tarefas em que os futuros professores precisam se engajar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo visou a investigar as vozes e os modelos de letramento que subjazem o relatório de estágio supervisionado de uma das autoras, a qual, na posição de aluna-professora, produziu tais relatos, com o propósito de abordar experiências vivenciadas durante a segunda fase da disciplina de Estágio Supervisionado que compreendeu o ano de 2020 e uma parte do primeiro semestre de 2021. Para tanto, foram analisadas as seções de introdução (primeira parte), fundamentação teórica, relatos das aulas Paraná (2ª Série - Aula 37. Título: *Movies, movies and movies*; minhas aulas de regência remota (2º diário) e as considerações finais.

Pudemos perceber que há nos relatos analisados uma junção de vozes que prevalecem como a de autor empírico, de personagem e vozes sociais. Com relação à voz de autor empírico, esta é representada pela aluna-professora que se posiciona como autora e responsável pelo seu agir, demonstrando, assim, a construção de sua identidade docente, pois de acordo com Gatti (1996, p. 89) os professores “se identificam a partir de seu trabalho

de ensinar”. Já, as vozes de personagem refletem os professores, os alunos e os colegas alunos-professores de estágio, evidenciando, desse modo, os laços que se constroem durante essa etapa da formação, bem como influenciam na maneira como o aluno-professor se vê enquanto profissional. No que tange às vozes sociais, observamos que estas abrangem tanto os futuros professores, quanto a comunidade escolar, contemplando o contexto em que a disciplina de Estágio Supervisionado se desenvolve.

Nossas análises quanto aos modelos de letramentos mostraram que o relatório produzido na disciplina de Estágio Supervisionado está pautado em práticas que evidenciam a aculturação e a interação da aluna-professora nas esferas acadêmica e escolar e, portanto, alia-se ao modelo de socialização acadêmica e ao modelo de letramento acadêmico. A práxis está pautada em uma proposta socio-interacionista e as ações que conduziram a escrita do relatório evidenciam as interações, as intervenções e os agires dos quais emanaram apreensões de saberes, desenvolvimento e construção de identidade docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, V. F.; SANTOS, L. I. S. Letramento crítico: implicações para a formação inicial de professores da língua inglesa. *Humanidades e Inovação, Palmas-Tocantins*, v.7, n.8, p. 350-363, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1563>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Tradução de Anna Rachel Machado. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.
- BRONCKART, J.-P. Développement du langage et développement psychologique. *L'approche de*

- P'interactionnisme socio-discursif. Veredas , Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 30 – 46, 2017.
- BRONCKART, J.-P. Pourquoi et comment devenir didacticien ?. Villeneuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion, 2016. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109904>.
- BRONCKART, J.-P. Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Ana Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CARVALHO, J. A. B. Literacia académica: da escola básica ao ensino superior - uma visão integradora. Letras & Letras, [S. l.], v. 29, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25983>. Acesso em: 18 maio. 2022.
- CHAKRABARTY, D. Theories of the New Literacy Studies (NLS). Research Journal of English Language and Literature (RJELAL). Universidade de Calcutta, India, v.8, n. 1, p. 1-8, 2020. 10.33329/rjelal.8.1.1. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339003435_Theories_of_the_New_Literacy_Studies_NLS. Acesso em: 18 maio. 2022.
- COSTA, R. P. G. M Crenças sobre o professor de língua inglesa: uma análise de diferentes relações estabelecidas em atos de fala de professores em pré-serviço. 2014. 146f. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós- Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/186>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- DEGRANDE, D. H. S.; GOMES, A. A. Formação inicial: a concepção do professor reflexivo. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Mato Grosso do Sul, v. 6 n. 11, p. 169-183, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/7895>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- ETTO, R. M.; CARLOS, V. G. O letramento de Brian Street e as identidades pós-modernas de Bauman e Hall. Humanidades & Inovação, Palmas-Tocantins, v. 5 n. 3, p. 93-101, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/387>. Acesso em: 6 set. 2021.
- FIAD, R. S. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. Revista do GEL, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 86–99, 2017. DOI: 10.21165/gel.v14i3.1867. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1867>. Acesso em: 6 set. 2021.
- GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 98, 1996. p. 85-90. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/798>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- GEE, J. P. The New Literacy Studies. The Routledge Handbook of Literacy Studies Routledge, mai. 2015. Disponível em: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717647.ch2>. Acesso em: 27 out. 2021.
- GUIMARÃES, D.; PEREIRA, R. C. M. A atividade docente à luz de categorias da semântica do agir em relatórios de estágio. Entrepalavras, Fortaleza,, v. 8, n. 3, p. 84-102, out-dez/2018.
- IFA, S.. Estágio supervisionado de língua inglesa: experiências significativas para a construção de conhecimento sobre prática docente. Estudos Linguísticos e Literários, Salvador- Bahia, n. 50, 2014. p. 100- 119. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/2176-4794ell.v0i50.14814>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- JASINSKI, I. . Redes das literaturas de fronteiras como existência e pluralidade. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, [S. l.], n. 62, p. 1–16, 2021. DOI: 10.1590/2316-4018624. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/37424>. Acesso em: 4 maio. 2022.
- JORDÃO, C. M.; BÜHRER, E. A. C. A condição de aluno-professor de língua inglesa em discussão: estágio, identidade e agência. Educação &

- Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 669-682, abr/jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/HyfVGJp3yZBS7fD4XrLQw7M/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2022.
- KOMESU, F. C.; FISCHER, A. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filologia e Linguística Portuguesa*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 20 maio. 2022.
- KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. In: *Atas CIAIQ2015*, v. 2. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252>. Acesso em: 8 set. 2021.
- LEA, M.; SREET, B.V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, p.157-172, 1998.
- LEMKE, J. L. Metamedia Literacy: Transforming Meanings And Media”. In: D. Reinking, L. Labbo, M. McKenna; R. Kiefer (Eds.), *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. p .283-301, 1998.
- LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. (2011). O Início da Carreira Docente: implicações à formação inicial de professores. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 3, n. 6, 236- 259. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/195>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- LIMA, M.S.L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poiesis Pedagógica*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 25 out. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. *Raído*, Dourados, MS, v. 12, n. 30, P. 52 - 72, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/9382/4938>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- MELO, L. C.; GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. *Bakhtiniana*, São Paulo, 8 (1), p. 95-119, 2013.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- PELANDRÉ, N. L.; AGUIAR, P. A. Práticas de letramento na educação de jovens e adultos. *Fórum Lingüístico*, Florianópolis, v.6, n.2 (55-65), jul-dez, 2009.
- PIMENTA, S. G.. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)
- RAMOS, R. C. G.; FIDALGO, S. S.; SPRENGER, T. M. Formação inicial de professores de língua inglesa: o glocal em articulações entre universidade e escolas. *The Specialist*, São Paulo, v. 39, n. 1 (2018). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/36888>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- RAMPAZZO, G. C. C.; JUNG, N. M.; BASSO, R. A. A. Letramento acadêmico e formação docente: Reflexões sobre estágio em um curso de licenciatura em Letras. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 264-280, out-dez/2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1266/549>. Acesso em: 6 set. 2021.
- SILVA, W. R. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. São Paulo: PUCSP/LAEL v. 28, n. 2, p. 281-305, 2012.
- SILVA. D. M. da.; MUNIZ, S. S. O estágio supervisionado na formação inicial docente:

desafios entre a teoria e a prática. *Humanidade e Inovação, Palmas-Tocantins*, v. 6 n. 15, p. 150-159, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1551>. Acesso em: 28 jan. 2021.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. What's "new" in the new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5 n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_street.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

STREET, B. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. In: AGUSTINI, C., ERNESTO, B., (Orgs.) *Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação* [online]. Trad. Stéfano Paschoal. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 21-33.

STUTZ, L. Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012, 458 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000178953>. Acesso em: 21 maio. 2022.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento Acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27- 62.

Submissão: fevereiro de 2022.

Aceite: abril de 2022.

ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION (EMI) E LETRAMENTOS ACADÊMICO- CIENTÍFICOS NA PÓS-GRADUAÇÃO PELA INTERNACIONALIZAÇÃO¹

Maria Izabel Rodrigues Tognato²
Marinella Bertussi Bornholdt³
Patrícia Tozzo da Silva Zanco⁴

Resumo: Este trabalho propõe um debate social acerca das concepções de English as a Medium of Instruction (EMI), Letramentos Acadêmico-Científicos e Internacionalização, e sua articulação no Ensino Superior, com foco na pós-graduação stricto sensu. Para isso, fundamentamos nosso estudo nos aportes do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), do EMI, dos Letramentos Acadêmicos e Científicos e da Interdisciplinaridade pelo viés da Teoria da Complexidade. Quanto à metodologia, utilizamos questionários online, via Google Forms, junto a estudantes e docentes de pós-graduação, da Unespar, Campus de Campo Mourão-PR. Para as análises, pautamo-nos nos segmentos de organização temática (SOT) (temas) e de segmentos de tratamento temático (STT) (subtemas) (BULEA, 2010). Os resultados apontam para possíveis avanços das práticas formativas institucionais.

Palavras-chave: English as a medium of instruction (EMI). Letramentos acadêmico-científicos. Internacionalização. Pós-graduação. Unespar.

Abstract: This work proposes a social debate about the concepts of English as a Medium of Instruction (EMI), Academic-Scientific Literacies and Internationalization, and its articulation in Higher Education, with a focus on stricto sensu postgraduate studies. For this, we base our study on the contributions of Sociodiscursive Interactionism (ISD), EMI, Academic and Scientific Literacies and Interdisciplinarity through the Complexity Theory bias. As for the methodology, we used online questionnaires, via Google Forms, with students and postgraduate professors, from Unespar, Campus de Campo Mourão-PR. For the analyses, we were guided by the thematic organization segments (TOS) (themes) and thematic treatment segments (TTS) (subthemes) (BULEA, 2010). The results point to possible advances in institutional formative practices.

Keywords: English as a medium of instruction (EMI). Academic-Scientific Literacies. Internationalization. Postgraduate.

1 Este trabalho apresenta resultados parciais de duas pesquisas, divulgados no VIII CLAFPL - Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas, sobre o tema - Formação de Professores de Línguas em Tempos de Crises Sociais: Construindo Reexistências, de 15 a 17/09/2021. Uma das pesquisas, sobre a realização de uma disciplina de EMI, articulando-a aos Letramentos Acadêmico-Científicos, vincula-se a um Projeto de Pesquisa maior, submetido ao edital de Bolsas em Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em desenvolvimento no triênio 2019-2021, intitulado Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos, em colaboração com diferentes IES, proposto e organizado pelo Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, do qual fazemos parte, da UEL - Universidade Estadual de Londrina - PR, coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

2 Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo LAEL/PUC-SP. Pós-doutorado pela UNIGE-FAPSE - Université de Genève - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Suíça. Professora Associada, lotada no Colegiado de Letras - Português/Inglês, membro do corpo docente permanente e orientadora de dissertações no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento - PPGSeD, da UNESPAR - Campus de Campo Mourão. E-mail: maria.tognato@ies.unespar.edu.br.

3 Mestranda no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento - PPGSeD, da UNESPAR - Campus de Campo Mourão, graduada em Filosofia pelo centro universitário Uninter e Letras/Inglês pela Uniasselvi. E-mail: marinella.bornholdt@gmail.com.

4 Mestranda no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento - PPGSeD, da UNESPAR - Campus de Campo Mourão, graduada em Letras - Português/Inglês pela Unicesumar e Pedagogia pela Unopar. E-mail: professoratozzo@gmail.com.

Introdução

Considerando-se a necessidade e a demanda crescente de se discutir as concepções acerca de English as a Medium of Instruction (EMI), Letramentos Acadêmico-Científicos, a Internacionalização e a relevância de sua articulação no Ensino Superior, por meio de ações e implementação de EMI, relacionando esta às demais perspectivas mencionadas em contexto de pós-graduação stricto sensu, propomos um debate social sobre a temática proposta. Por essas razões, buscamos entender as concepções tratadas neste texto, bem como a relevância da articulação entre tais propostas e os possíveis avanços que podem servir como ferramentas para a formação e o desenvolvimento sociais e profissionais do estudante de pós-graduação. Nesse sentido, nossa proposta de discussão justifica-se na medida em que pode contribuir não somente para uma maior compreensão acerca da temática abordada, mas também sobre o papel social de práticas introdutórias de EMI no campo investigado e das demais perspectivas em articulação. Trata-se de um estudo, que envolve duas pesquisas em andamento⁵, com o intuito de apresentar os resultados parciais já obtidos.

Para isso, fundamentamos nosso estudo nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo

5 Uma pesquisa teve início em 2021 e será finalizada em 2024, intitulada ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION (EMI) E LETRAMENTOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS NA PÓS-GRADUAÇÃO PELA INTERNACIONALIZAÇÃO, pela Unespar – Campus de Campo Mourão – PR, vinculada aos estudos do Grupo de Pesquisa, LIDERE – Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações/CNPq, coordenado pela Profa. Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato, nesta mesma instituição. A outra, uma pesquisa de mestrado, intitulada EMI: UMA PERSPECTIVA DE INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO EM CONTEXTO DE PÓS-GRADUAÇÃO NA UNESPAR PELA INTERNACIONALIZAÇÃO, que teve início em 2020 pela mestranda Marinella Bertussi Bornholdt, sob orientação da Profa. Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato, pelo PPGSeD – Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento da Unespar – Campus de Campo Mourão – PR, e que será finalizada em 2022. Ambas as pesquisas tiveram aprovação pelo Comitê de Ética da Unespar, conforme número do Parecer 5.339.563.

Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009), do EMI enquanto perspectiva global e estratégia para a internacionalização (TAMTAM; GALLAGHER; NAHER; OLABI, 2013; BRADFORD, 2016; VERDU, 2019), dos Letramentos Acadêmicos e Científicos (STREET, 1984, 2010; LEA; STREET, 1998, 2014; PASQUOTTE-VIEIRA; FIAD, 2008; FISCHER; PELANDRÉ, 2010; FIAD, 2011, 2016; MOROSINI, 2011; BAZERMAN; MORITZ, 2016; CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018) e da Interdisciplinaridade pelo viés da Teoria da Complexidade (ALVARENGA, 2011; MORIN, 2003, 2005, 2010, 2011, 2015).

Este estudo nos permite entender algumas concepções e perspectivas que vão sendo introduzidas no contexto do Ensino Superior e, mais especificamente, no contexto da pós-graduação, possibilitando-nos repensar o papel social dos processos formativos na formação humana, bem como no desenvolvimento acadêmico e científico dos estudantes, de modo a integrar com a concepção de internacionalização enquanto política institucional. Ademais, os resultados deste estudo auxiliam não somente para conhecer e entender algumas ações introdutórias em relação à temática tratada em nosso contexto universitário, mas também para pensar em possibilidades ou oportunidades de outras ações no sentido de articular as perspectivas de EMI, Letramentos Acadêmico-Científicos e a Internacionalização. Diante disso, buscamos contribuir para possíveis avanços tanto em termos de compreensão da relevância da articulação entre tais propostas, quanto pela oportunidade de apontar possibilidades de ações como ferramentas para a formação e o desenvolvimento social e profissional do estudante de pós-graduação, bem como ao campo de atuação de docentes da pós-graduação.

Assim, com o intuito de contribuir para a reflexão e o debate social acerca do tema proposto

com este trabalho, e considerando a delimitação necessária para a discussão deste estudo, pautamos a sistematização do nosso texto em alguns questionamentos, a saber:

- a) Quais as práticas introdutórias de EMI tem sido desenvolvidas e suas possíveis contribuições no contexto de pós-graduação investigado, no sentido de possibilitar a articulação entre as perspectivas de EMI, os Letramentos Acadêmico-Científicos e internacionalização?
- b) Quais as percepções de estudantes de um curso de EMI sobre as experiências vividas e os resultados obtidos em contexto de pós-graduação, considerando-se suas possíveis dificuldades/desafios e contribuições?
- c) Quais as dificuldades/desafios e possíveis contribuições na implementação de EMI por docentes de cursos de pós-graduação na UNESPAR?

No que tange à organização textual, este texto está sistematizado pelos seguintes momentos constitutivos: a) introdução; b) aportes norteadores de nosso estudo; c) metodologia utilizada neste estudo; d) discussão dos resultados obtidos; e, d) as considerações finais.

English as a medium of instruction (EMI), letramentos acadêmico-científicos e internacionalização: concepções e perspectivas na pós-graduação

Nos últimos tempos, tem havido uma demanda crescente pelas perspectivas do EMI, dos Letramentos Acadêmico-Científicos e da Internacionalização no contexto brasileiro. No entanto, é necessário que se entenda tais concepções, primeiramente, para depois buscar uma maior compreensão acerca de ações e

práticas formativas, em um segundo momento para entendermos algumas ações que já ocorrem pelas percepções de alguns estudantes e docentes. Para isso, tomamos por base alguns estudos relacionados às perspectivas mencionadas, a fim de elucidarmos algumas de suas concepções de modo a nos possibilitar um maior entendimento dos dados obtidos por meio de nossas pesquisas.

Assim, tratamos inicialmente da concepção de EMI (TAMTAM; GALLAGHER; NAHER; OLABI, 2013; BRADFORD, 2016; VERDU, 2019), considerado o uso do inglês como meio de instrução para a comunicação científica, que pode envolver diferentes campos do saber ou áreas de estudo. Em outras palavras, a perspectiva do EMI tem como intuito contribuir para a comunicação científica dos trabalhos, estudos e pesquisas acadêmicas e científicas dentre os estudantes, estudantes e docentes por meio da publicação em periódicos e apresentações orais em eventos acadêmicos e científicos, independente da área de conhecimento do estudante. O objetivo é que as pesquisas sejam comunicadas e compartilhadas. Por essas razões, para a participação em um contexto que ofereça cursos de EMI, não é necessário dominar a língua inglesa, no caso da língua em foco. Além disso, elementos constitutivos da pesquisa acadêmica e científica podem ser compartilhados de modo que a linguagem utilizada permita a comunicação entre os participantes do contexto de EMI.

No que concerne à proposta de EMI, enquanto perspectiva global e estratégia para a internacionalização (DEARDEN; MACARO, 2016; TAMTAM; GALLAGHER; NAHER; OLABI, 2013; BRADFORD, 2016; VERDU, 2019), trata-se de um fenômeno como método de ensino bilíngue pelo qual as universidades oferecem disciplinas acadêmicas em contextos nos quais a primeira língua da maioria dos alunos não é o inglês. No entanto, apesar do EMI ser reconhecido como uma prática emergente, muitos são os desafios

para sua efetivação e para que seus objetivos sejam alcançados. De acordo com Tamtam, Gallagher, Naher e Olabi (2013, p.22), “o principal propósito deste método de ensino é oferecer aos estudantes uma mistura de aprendizagem de língua e de conteúdos de outras áreas do conhecimento”⁶, o que pode contribuir para o desenvolvimento da comunicação em diferentes áreas do conhecimento preparando o estudante para sua atuação social e profissional.

No que diz respeito à proposta do EMI, mais especificamente, para a universidade pública, a partir de estudos realizados nesta área e suas possíveis contribuições aos avanços no âmbito da internacionalização, pautamos nossos estudos em algumas pesquisas realizadas neste campo. Primeiramente, destacamos o estudo realizado por Verdu (2017, p. 1), que busca “analisar o EMI como estratégia de internacionalização em casa das universidades brasileiras.” Desse modo, a autora analisa como o EMI está sendo aplicado no curso de pós-graduação em Administração na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Verdu faz a análise por meio de documentos e observação *in loco* na sede da pós-graduação. Como conclusão, a autora ressalta que a universidade precisa de uma estratégia mais específica de internacionalização, bem como de uma hegemonia mais empenhada para, de fato, efetivar o processo de internacionalização na universidade. Ademais, no que diz respeito à relação entre internacionalização e globalização, corroboramos com Menezes de Souza ao ressaltar que “o processo de internacionalização está tão ligado à globalização que é difícil dizer se se trata de uma consequência ou causa da globalização” (MENEZES DE SOUZA, 2015, p. 18-21). O EMI, sendo uma estratégia linguística para que a internacionalização aconteça “em casa” (no

6 “The main purpose of introducing this method of teaching is to provide the students with a mixture of language learning and other content area subjects” (TAMTAM; GALLAGHER; NAHER; OLABI, p.22, 2013).

próprio país), como explicita Verdu (2017), torna-se agente da internacionalização que propicia consequências para nossa realidade social. Trata-se da necessidade de repensarmos nossas ações e práticas formativas no sentido de, a nosso ver, ampliar as oportunidades e possibilidades aos estudantes da universidade pública de participação em atividades de comunicação acadêmica e científica, considerando-se o contexto e a política de internacionalização nos quais são inseridos.

Em relação à articulação entre as perspectivas de EMI e de internacionalização, na universidade pública, há que se considerar que um trabalho envolvendo a internacionalização enquanto política institucional já vem acontecendo na Unespar. Um dos setores responsáveis por esta área na Unespar é o Escritório de Relações Internacionais (ERI)⁷, que, segundo informações disponibilizadas no site da instituição,

tem como missão estabelecer relações com instituições estrangeiras, públicas e privadas, dar assistência à comunidade acadêmica da Unespar na área de cooperação internacional de modo a vincular, apoiar e promover a interculturalidade e a cidadania global.

Visa ainda, por meio da integração das ações da Unespar com as pró-reitorias, apoiar o intercâmbio cultural, científico e tecnológico de discentes, docentes e agentes universitários promovendo a mobilidade física e virtual, com o intuito de internacionalizar a gestão universitária, o ensino de graduação e pós-graduação, da pesquisa e da extensão e cultura. (2015/2021)

Ademais, a instituição investigada também possui o Programa Paraná Fala Idiomas (PFI)⁸. Trata-se de um Programa amplo que envolve três programas distintos, a saber Programa Paraná Fala

7 Informações sobre o ERI da Unespar podem ser encontradas neste endereço: https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/administracao/administracao-superior/escritorio-de-relacoes-internacionais. Publicado 25/06/2015, às 15h34, última modificação em 05/10/2021, às 9h22.

8 Informações sobre o Paraná Fala Idiomas (PFI) da Unespar podem ser encontradas neste endereço: <https://eri.unespar.edu.br/paranafalaidiomas>.

Inglês, Programa Paraná Fala Francês e Unespar Fala Espanhol. No caso do Programa Paraná Inglês, de acordo com informações obtidas pelo *site*⁹ deste Programa,

O Paraná Fala Inglês é uma iniciativa das Instituições Estaduais de Ensino Superior em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e tem como objetivo impulsionar as universidades a promoverem ações de internacionalização de maneira significativa por meio do ensino, da pesquisa e da extensão que ultrapassem as barreiras geográficas ao capacitar estudantes, docentes e agentes universitários em língua inglesa.

Além disso, conforme o *site* do Programa Paraná Fala Inglês disponibiliza, este Programa tem como objetivo: “Impulsionar a Unespar a promover ações de internacionalização de maneira significativa por meio do ensino, da pesquisa e da extensão que ultrapassem as barreiras geográficas ao capacitar estudantes, docentes e agentes universitários em língua estrangeira”. Assim, dentre algumas ações relacionadas à internacionalização e, mais especificamente, à proposta do *EMI* na universidade, elencamos as seguintes atividades já promovidas pela instituição:

- 1) Programa Paraná Fala Idiomas (PFI), mais especificamente, o Programa Paraná Fala Inglês, oferecendo cursos a discentes e docentes da Unespar;

- 2) Researcher Connect Workshop¹⁰, ati-

⁹ Informações sobre o PFI (de língua inglesa) podem ser encontradas neste endereço: <https://www.unespar.edu.br/paranafalaingles/apresentacao>.

¹⁰ Entre os dias 7 à 9 de fevereiro de 2018 foi realizado no Auditório Antônio Melillo, do campus Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), o curso Researcher Connect 2018. A atividade foi promovida pelo British Council em parceria com a Unespar, por meio da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG) e o Escritório de Relações Internacionais (ERI). Este curso de formação envolveu 25 pesquisadores participantes de um aprofundamento em pesquisa acadêmica em inglês, sendo vinte e três deles membros da Unespar e os outros dois convidados de universidades parceiras. O Workshop aconteceu durante os três dias, das 9 às 17 horas e foi ministrado por duas pesquisadoras, a brasileira professora Marly Tooge e a britânica Stella Keyes. Informações disponíveis em: <https://www.unespar.edu.br/noticias/unespar-recebe-workshop-de-treinamento-para-pesquisas-academicas-em-ingles>

vidade promovida pelo British Council em parceria com a Unespar, no Auditório Antônio Melillo, do campus Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), oferecido a vinte e cinco pesquisadores para aprofundamento em pesquisa acadêmica em inglês, sendo vinte e três da Unespar e dois convidados de outras universidades parceiras;

- 3) Seminário oferecido a estudantes de Pós-Graduação da Unespar – Campus de Campo Mourão-PR, intitulado *How to organize and present a research project in scientific conferences (EMI PROGRAM) – English as a Medium of Instruction*;¹¹
- 4) Disciplina oferecida a estudantes de Pós-Graduação pelo PPPGSeD¹² da Unespar – Campus de Campo Mourão-PR, intitulada *Interdisciplinary Research: from project production to oral presentation at scientific conferences (EMI Program)*;¹³
- 5) Disciplina oferecida a estudantes de Pós-Graduação pelo PPPGSeD da Unespar – Campus de Campo Mourão-PR, intitulada *Inglês como Meio de Instrução (perspectiva do EMI) na pesquisa interdisciplinar/English as Medium of Instruction (EMI perspective) in the interdisciplinary research*;¹⁴
- 6) Short Course on EMI for Universities in

¹¹ Este Seminário, com a carga horária de 8h, foi oferecido em 12/06/19 e 26/06/19, pelo Prof. Dr. Ricardo Fernandes Pátaro e pela Profa. Dra. Cristina Pátaro, com a participação da Profa. Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato, sendo os três professores da Unespar – Campus de Campo Mourão – PR.

¹² PPGSeD – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Unespar – *Campus de Campo Mourão – PR.*

¹³ Esta disciplina teve início no segundo semestre de 2020 e foi finalizada no primeiro semestre de 2021, com a carga horária de 30h, tendo como professores responsáveis a Profa. Dra. Cristina Pátaro, o Prof. Dr. Ricardo Fernandes Pátaro e a Profa. Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato, sendo todos da Unespar – Campus de Campo Mourão – PR.

¹⁴ Esta disciplina teve início em 23/08/21 sendo finalizada em 06/12/21, com a carga horária de 60h, tendo como professora responsável a Profa. Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato, todos da Unespar – Campus de Campo Mourão – PR.

the State of Paraná¹⁵ in Association with the US Department of State, English Language Programs (RELO Office – Regional English Language Office – US Embassy and Consulates);

- 7) Workshop de EMI – English as a Medium of Instruction¹⁶ promovido pelo ERI em parceria com a UEM e a UTFPR;
- 8) Workshop Internacionalização Universitária pelo ERI – Unespar – Campus de Campo Mourão_PR¹⁷;
- 9) Curso Inglês como Meio de Instrução pelo PFI da UEM.¹⁸

No que concerne aos Letramentos Acadêmico-Científicos (STREET, 1984, 2010; LEA; STREET, 1998, 2014; PASQUOTTE-VIEIRA; FIAD, 2008; FISCHER; PELANDRÉ, 2010; FIAD, 2011, 2016; MOROSINI, 2011; BAZERMAN; MORITZ, 2016; CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018), visamos a propiciar um espaço de discussão acerca das possíveis contribuições para a formação acadêmica e científica de nossos estudantes universitários com vistas a sua participação nas oportunidades oferecidas pela Universidade no que tange à internacionalização, como as apresentações em eventos científicos nacionais e/ou internacionais, além de publicações em periódicos científicos também nacionais ou internacionais.

15 Este curso, oferecido aos docentes de Pós-Graduação da Unespar, foi realizado pela Associação com o Departamento de Estado dos EUA, Programas de Língua Inglesa pelo Escritório RELO – Escritório de Língua Inglesa Regional, Embaixada e Consulados dos EUA, ocorreu no período de 22/10/20 a 19/11/20, totalizando cinco semanas de curso, com a carga horária de 15 horas, envolvendo aulas síncronas e atividades assíncronas.

16 Este Workshop, oferecido aos docentes de Pós-Graduação da Unespar, foi realizado de modo online em 26/05/21, das 9h00 às 11h00.

17 Este Workshop foi promovido pelo ERI da Unespar em dois encontros de modo online, sendo um em 24/09/21 e o outro em 01/10/21. Trata-se de um do projeto “Ações de internacionalização e o ensino aprendizagem de língua inglesa”, organizado e implementado pela Profa. Juliane D’Almas, da Unespar – Campus de Apucarana – PR.

18 Este curso foi realizado de 20/09/21 a 18/12/21, de modo online, com a duração de 30 horas.

Com isso, tomamos os letramentos acadêmicos como uma perspectiva sócio-histórico-cultural, a partir dos denominados Novos Estudos do Letramento¹⁹ (STREET, 1984; BARTON; HAMILTON, 1998; GEE, 1996; FISCHER, 2007). Daí a importância de prepararmos os estudantes a oportunidades acadêmico-científicas, visando ao seu desenvolvimento intelectual e profissional. Ademais, corroboramos o defendido por Gee (1996), em relação aos processos socioculturais, considerados muito mais que eventos cognitivos internos, sendo uma perspectiva sociocultural, “envolvendo um conjunto de práticas sociais por meio do uso de diferentes formas de linguagem em uma única ou diferentes culturas, autorizando, com isso, a conceituação do letramento em uma versão plural, daí denominada de letramentos” (TOGNATO, 2021, p.165). A nosso ver, a perspectiva dos Letramentos Acadêmico-Científicos é fundamental à formação humana, social e profissional, uma vez que propicia o desenvolvimento intelectual, acadêmico e científico dos estudantes do Ensino Superior, seja no contexto de graduação ou de pós-graduação.

Nessa perspectiva, Santos (2007), usa o termo letramento científico com o objetivo de estabelecer uma ligação entre o que é aprendido de forma científica na escola e os aspectos sociais que podem constituir esta aprendizagem. Segundo o autor, o letramento científico insere o estudante nas escritas acadêmicas, porém, propiciando uma contextualização a partir de sua cultura e de suas práticas sociais. Nesse contexto, Magalhães e Cristovão (2018, p.56) explicitam que

Santos (2007) utiliza o termo letramento científico com o intuito de dar destaque ao aspecto social do conhecimento científico aprendido na escola. Para o autor, letramento científico apresenta múltiplas dimensões: um conjunto de práticas sociais que inserem o aluno em atividades de leitura e escrita das ciências; uma contextualização do conhecimento científico na vida cotidiana

19 Em inglês, *New Literacy Studies*.

sem reduzi-lo a mero conhecimento prático acrítico; uma aprendizagem da ciência como fator cultural, uma aprendizagem da ciência atrelada a valores; uma defesa da aprendizagem da linguagem científica simultaneamente à apropriação do conhecimento. Essa perspectiva dá grande relevância ao conhecimento científico numa perspectiva de contextualização social, sem reduzi-la, segundo o autor, a um aplicacionismo prático, mas enfatizando o valor cultural do conhecimento. (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 56)

Nesse sentido, de acordo com as autoras, (2018, p.57), Motta-Roth nos oferece uma contribuição essencial ao campo do LC, que é a defesa de que a “ciência e tecnologia devem ser tomadas de forma ampla, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento humano, ‘em todas as suas dimensões [...], para que possamos desenvolver um discurso inclusivo de todas as áreas do conhecimento como fundamentais para a qualidade de vida da sociedade (...)’” (MOTTA-ROTH, 2011, p. 21). (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 57). Além disso, as autoras (2018, p.58) destacam que, para Motta-Roth, letramento científico não se resume apenas em aprender a ler e a escrever, mas a quatro extensões mais abrangentes, a saber:

1) o conhecimento dos produtos da ciência e da tecnologia, dos sistemas simbólicos que as expressam e constroem, dos seus procedimentos, produtores e usuários (DURANT, 2005); 2) a atitude diante da experiência material ou mental, a abertura para mudança de opinião com base em novas evidências, a investigação sem preconceito, a elaboração de um conceito de relações de causa e consequência, o costume de basear julgamentos em fatos e a habilidade de distinguir entre teoria e fato (MILLER, 1983, p. 31); 3) a compreensão e a produção de textos e discursos que projetam opiniões sobre ciência e tecnologia, pautadas pelo entendimento das relações entre ciência e tecnologia e o mundo em que se vive (SANTOS, 2007); e, 4) a capacidade de fazer escolhas políticas que inevitavelmente advêm da consciência do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade. (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 58)

Além de tais considerações, retomando a proposta dos pressupostos teórico-metodológicos

do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009), no que tange ao papel da linguagem como sendo um aspecto central ao desenvolvimento humano, o que também norteia nossos estudos, para Magalhães e Cristovão (2018), em ambas as perspectivas, ISD e Letramentos acadêmico-científicos, existem proposições de que os estudantes utilizem mecanismos de linguagem e pesquisa. Para isso, é preciso que os discentes tenham conhecimento sobre como utilizar ações da linguagem para prosseguirem no desenvolvimento de seus estudos no âmbito científico. Por essas razões, defendemos a articulação entre a perspectiva de EMI e dos Letramentos Acadêmico-Científicos pelo viés da internacionalização e da perspectiva interdisciplinar de pesquisa, uma vez que são campos que podem integrar de modo mais completo e efetivo os processos socioculturais de formação humana, intelectual e profissional de nossos estudantes.

No que se refere à concepção de internacionalização, a nosso ver, pode ser entendida como uma oportunidade de expansão e de engajamento intelectual, profissional e científico por meio do intercâmbio de conhecimentos, considerando-se os aspectos interculturais e sociais, entre redes colaborativas, envolvendo a mobilidade de professores, agentes universitários e estudantes, tanto no país como no exterior. Nesse sentido, destacamos o papel estratégico da internacionalização, apontado por Stallivieri e Miranda (2017, p.591), ao salientar que “A promoção da internacionalização da educação superior, no âmbito governamental, necessita ter um significado estratégico para o país”, pois as universidades precisam ser modernizadas e inovadas, “a partir da cooperação internacional entre diferentes países e, conseqüentemente, buscar a promoção do desenvolvimento nacional”. (STALLIVIERI; MIRANDA, 2017, p. 591).

Com isso, considerando tais aspectos, corroboramos com Gimenez et al (2021, p.519), ao afirmarem que o interesse pela internacionalização propiciou a “criação de uma rede sobre inglês como meio de instrução – tradução de English as a Medium of Instruction ou English Medium Instruction (EMI) – que congrega pesquisadores de diversas partes do mundo”. No entanto, tomando por base os estudos destas autoras (2021, p. 530), há que se considerar a necessidade de se entender melhor tal perspectiva, bem como alguns aspectos que podem ser relacionados a ela, tais como: o papel social do “inglês como língua franca, a decolonialidade, a perspectiva multimodal, a internacionalização crítica”, dentre outros, uma vez que trata-se de aspectos fundamentais ao campo do ensino de línguas, da formação docente e de pesquisadores, com vistas ao desenvolvimento social e profissional.

Ademais, em relação a essas questões, Neves, Lavarda e Martins (2019) investigaram como as estratégias de internacionalização estavam funcionando nos programas de pós-graduação em uma universidade no sul do Brasil. As autoras analisaram como a internacionalização estava ocorrendo de acordo com suas práticas, práxis e atores envolvidos. Segundo as autoras, as políticas foram implementadas de maneira efetiva na universidade, ressaltando apenas que uma maior autonomia poderia ser atribuída aos docentes para que planejassem o processo estratégico de internacionalização.

Um outro estudo é o de Guimarães e Finardi (2019), que buscam analisar também como as políticas de internacionalização vêm sendo implementadas dentro da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Diferentemente das autoras supracitadas, estes autores ressaltam que as estratégias de internacionalização devem estar ligadas às necessidades de cada campus, pois se seguirmos o modelo aplicado nas instituições do

exterior, podemos falhar em termos da identidade de cada campus (GUIMARÃES; FINARDI, 2019, p. 17).

Já na pesquisa de Finardi e Prebianca (2019), constatamos o foco nas políticas linguísticas utilizadas com vistas à internacionalização, dentro do curso de Letras em uma universidade federal. Para este fim, estas autoras analisaram qualitativamente as ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II, as notas de observações das aulas teóricas e práticas dessas disciplinas ao longo de um semestre letivo e a grade curricular do curso de Licenciatura em Letras Inglês de uma universidade federal do sudeste brasileiro. Com isso, as autoras concluíram que ainda há “uma lacuna entre a política linguística de ensino de línguas estrangeiras e a prática do ensino de inglês como língua internacional no Brasil.” (FINARDI; PREBIANCA, 2019, p.149). Sendo assim, há que se considerar a necessidade de se pensar novas estratégias para o ensino da língua inglesa como língua internacional no Brasil.

Diante do exposto, tomamos esta proposta de discussão inicial acerca da articulação entre a proposta de EMI e os Letramentos Acadêmico-Científicos no contexto de pós-graduação com vistas à internacionalização como uma ação relevante e necessária ao desenvolvimento dos processos formativos sócio-histórico-culturais como parte da política institucional da qual o contexto universitário investigado se insere.

Percurso metodológico

Quanto à natureza da pesquisa deste estudo, considerando-se sua delimitação em função de espaço, pautamo-nos na perspectiva da pesquisa qualitativo-interpretativista, tomando por base algumas reflexões de Bortoni-Ricardo, ao destacar o uso do termo “interpretativismo”, ressaltando a importância de se “entender, interpretar

fenômenos sociais inseridos em um contexto” (2008, p. 34), levando em conta o fato de que a observação dos fenômenos está vinculada às práticas sociais dos indivíduos e aos significados que delas emergem (BORTONI-RICARDO, 2008).

Em relação ao contexto de produção mais amplo de nossas pesquisas, para uma maior visualização e compreensão do espaço social no qual nos inserimos mediante nossas investigações, apresentamos a Figura 1, destacando o contexto específico de nossas investigações.

Figura 1 – Contexto de produção da pós-graduação da Unespar



Fonte: As autoras.

Quanto ao contexto de produção mais específico, envolvendo os participantes, local e tempo, primeiramente, no que diz respeito aos procedimentos metodológicos da primeira pesquisa, utilizamos um questionário online, via Google Forms, junto a estudantes de um curso de pós-graduação na Unespar, Campus de Campo Mourão-PR. Trata-se de um grupo de 6 estudantes, do gênero feminino, que participaram de uma disciplina intitulada “Pesquisa Interdisciplinar: da construção do projeto à apresentação em eventos científicos (Programa EMI) (Interdisciplinary Research: from project production to oral presentation at scientific conferences (EMI Program), considerada como uma ação introdutória a esta perspectiva, realizada no PPGSeD – Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento da Unespar, Campus de Campo Mourão-PR, tendo início no 2º semestre de 2020 e sendo finalizada no 1º semestre/2021, com a carga horária de 30 horas, realizado em meio ao contexto pandêmico.

Para a implementação desta primeira disciplina de EMI, na Unespar, Campus de Campo Mourão-PR, a fim de que se possa obter uma maior compreensão de nossas ações introdutórias a partir desta perspectiva, pautamos nossa proposta no seguinte itinerário:

- Apresentação do programa da disciplina (objetivos, conteúdos e metodologia);
- Apresentação pessoal;
- Enquete inicial sobre expectativas e pesquisas em andamento;
- Gravação de um vídeo sobre uma Apresentação Pessoal com postagem no Google Classroom;
- Produção de um Portfólio em português e em inglês;
- Apresentação Oral: estrutura (exemplos com vídeos de apresentações);
- Projeto de pesquisa: estrutura, objetivos e temas;
- Conferências científicas: tipos de apresentações, vocabulário e propostas;
- Organização e produção de Apresentação Oral sobre a pesquisa para eventos;
- Abstracts: estrutura, análise (compreensão textual escrita) e produção;
- Apresentações Oraís finais.

No que concerne ao instrumento de coleta utilizado para este estudo, aplicamos um questionário online via Google Forms, conforme mostra o Quadro 1, ao final da disciplina, com o intuito de obtermos as percepções das estudantes, acerca dos possíveis resultados do curso. No entanto, para este estudo, no que diz respeito às análises de dados, selecionamos apenas as perguntas referentes às mudanças de expectativas ao final da disciplina de EMI, às contribuições da disciplina de EMI para a aprendizagem e formação das estudantes, às maiores dificuldades e/ou desafios na participação desta disciplina de EMI na pós-graduação, bem como à necessidade de mudar ou acrescentar algo na proposta desta disciplina de EMI na pós-graduação.

Quadro 1 - Questionário final a estudantes da disciplina de EMI da pós-graduação

<p>1. Descreva a temática geral de sua pesquisa.</p> <p>2. Indique 3 palavras-chave ou conceitos centrais de sua pesquisa.</p> <p>3. Considering your participation in this EMI discipline and the need for an Oral Presentation in scientific events, how could you introduce yourself in English at this moment? Introduce yourself again observing if you would change or add some information written in the initial questionnaire in the beginning of this course. (Please, for this answer, we would like you not to use the dictionary or a translator tool).</p> <p>4. O que mudou sobre as suas expectativas em relação à disciplina do EMI Program ao término das atividades propostas pelo curso? Justifique sua resposta.</p> <p>5. Você considera que a proposta do EMI pode engajar os alunos nas aulas? Justifique sua resposta.</p> <p>6. A disciplina de EMI contribuiu para sua aprendizagem da língua inglesa e seu desenvolvimento quanto ao uso desta língua ou em relação a outros aspectos? Se sim, explicita quais são estas possíveis contribuições e de que modo ocorreram?</p> <p>7. Quais foram ou têm sido suas maiores dificuldades e/ou desafios na participação desta disciplina de EMI na pós-graduação? Justifique sua resposta.</p> <p>8. Você considera necessário mudar ou acrescentar algo na proposta desta disciplina de EMI na pós-graduação? Se sim, o que você mudaria ou acrescentaria? De qualquer modo, justifique sua resposta.</p>
--

Fonte: Produzido pelas autoras para esta pesquisa.

No que tange às análises dos dados, referentes ao primeiro estudo, delimitamos este trabalho a quatro das perguntas aplicadas, sendo as perguntas 4, 6, 7 e 8, por terem caráter subjetivo e por nos propiciar, portanto, subsídios que pudessem responder a nossos questionamentos iniciais neste texto, as quais serão discutidas no tópico subsequente.

Com relação à segunda pesquisa, parte deste trabalho, também aplicamos um questionário online via Google Forms, conforme mostra o Quadro 2, para esta pesquisa, junto a docentes do contexto de pós-graduação, da Universidade Estadual do Paraná – Unespar – Campus de Campo Mourão–PR sobre as propostas e ações de English as a Medium of Instruction (EMI), ocorridas até 2021, considerando-se a política de internacionalização da instituição. Destacamos os temas objetivos/finalidade das perguntas do questionário de modo a propiciar uma melhor visibilidade e compreensão acerca da obtenção dos dados.

Quadro 2 - Temas e objetivos/finalidades das perguntas dos questionários dos docentes

PERGUNTAS	TEMAS	OBJETIVOS/FINALIDADE
1. Em caso de atuação em uma aula de EMI (English as a Medium of Instruction) em língua inglesa, qual experiência você tem com essa língua estrangeira? Selecione apenas uma das opções.	Atuação em aulas de EMI.	Identificar a experiência dos professores com a língua inglesa.
2. Como você considera seu nível de inglês? Selecione apenas uma das opções.	Nível de inglês dos participantes.	Identificar o nível de inglês dos docentes.
3. Você trabalha/trabalhou com o EMI de forma plena (totalmente em inglês) ou de forma híbrida (português e inglês)? Selecione apenas uma das opções.	Uso do inglês em aulas de EMI (forma plena ou híbrida).	Observar se os docentes tiveram experiência com o EMI em sua forma híbrida (inglês/português) ou plena (somente inglês).
4. O que você sabe sobre a perspectiva do EMI? Como você caracterizaria esta proposta para o contexto do Ensino Superior, mais especificamente, da Pós-Graduação? Justifique sua resposta.	Conhecimento sobre EMI e caracterização da proposta de EMI para o ensino superior.	Detectar o que os docentes já sabem sobre o EMI.
5. Você considera que a proposta do EMI pode engajar os alunos nas aulas, seja pelo ensino presencial ou remoto? Selecione apenas uma das opções. Se quiser inserir outros comentários, faça-o logo após as opções.	Engajamento dos alunos nas aulas da Pós-Graduação.	Constatar se os gestores/coordenadores consideram que a proposta do EMI pode engajar os alunos nas aulas da Pós-Graduação, seja pelo ensino presencial ou remoto.
6. Quais as possíveis dificuldades/desafios que a perspectiva do EMI pode propiciar ao contexto do Ensino Superior na Unespar, mais especificamente, da Pós-Graduação? Justifique sua resposta.	Dificuldades/desafios na implementação do EMI.	Verificar quais as possíveis dificuldades/desafios que a perspectiva do EMI pode propiciar ao contexto do Ensino Superior na Unespar, mais especificamente, da Pós-Graduação segundo os docentes.
7. Em caso de atuação no contexto de EMI, selecione as dificuldades/desafios que você teve ou tem tido com este ensino. Mais de uma opção pode ser selecionada. Ao selecionar a opção “Outros”, especifique sua(s) informação(ões).	Contribuições da implementação da proposta de EMI na Unespar.	Determinar quais as dificuldades/desafios que os docentes têm ou tiveram com o ensino de EMI.
8. Quais poderiam ser as contribuições da implementação da proposta de EMI na Unespar, mais especificamente, da Pós-Graduação?	Contribuições da implementação da proposta de EMI na Unespar.	Nomear as contribuições do EMI no contexto de Pós-Graduação, podem contribuir para a política de internacionalização da Unespar.
9. Selecione as contribuições que o EMI pode ter na Unespar. Mais de uma opção pode ser selecionada. Ao selecionar a opção “Outros”, especifique sua(s) informação(ões).	Contribuições do EMI na Pós-Graduação.	Caracterizar as contribuições que o EMI pode ter no contexto de Pós-Graduação na Unespar.
10. Como você entende as possíveis relações entre a proposta de EMI para o contexto da Pós-Graduação na Unespar e a política de internacionalização da instituição? Justifique sua resposta.	Possíveis relações entre a proposta de EMI na Unespar e a política de internacionalização da instituição.	Nomear as ações em prol da implementação da perspectiva de EMI no contexto de Pós-Graduação, podem contribuir para a política de internacionalização da Unespar.
11. O que você sugere que poderia ser feito em prol da implementação da proposta de EMI no contexto de Pós-Graduação da Unespar no sentido de ampliar e melhorar a política de internacionalização? Justifique sua resposta.	Sugestões de ações para implementação da proposta de EMI na Pós-Graduação da Unespar.	Denominar as sugestões do que poderia ser feito em prol da implementação da proposta de EMI no contexto de Pós-Graduação da Unespar no sentido de ampliar e melhorar a política de internacionalização.

Fonte: As autoras.

Para o tratamento dos dados, em ambas as pesquisas mencionadas neste trabalho, pautamos nossos estudos nos segmentos de organização temática (SOT) (temas) e de segmentos de tratamento temático (STI) (subtemas) (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010), além de alguns dos princípios da Teoria da Complexidade (MORIN, 2003, 2005, 2010, 2011, 2015), a saber: o hologramático (relação entre as partes

e o todo) e o da recursividade (ciclo que propicia contribuições ao campo de formação ou de atuação, ao mesmo tempo que permite ao sujeito recebê-las destes contextos de formação ou de atuação).

Resultados obtidos

No que concerne à primeira pesquisa, esta investigação teve por objetivo analisar as percepções de seis estudantes participantes deste estudo, no sentido de identificar as possíveis contribuições desta experiência em contexto de pós-graduação, como campo de atuação da própria pesquisadora, bem como sobre as dificuldades e/ou desafios que emergiram da experiência de implementação de EMI por docentes de cursos de pós-graduação na UNESPAR, conforme ilustra o Quadro 3, referente às percepções centrais das estudantes, a partir das quais desenvolvemos nossas análises.

Quadro 3 – Percepções das estudantes sobre a disciplina de EMI na pós-graduação

PERGUNTAS SUBJETIVAS	SOT (TEMAS)	STT (SUBTEMAS)
4. O que mudou sobre as suas expectativas em relação à disciplina do EMI Program ao término das atividades propostas pelo curso? Justifique sua resposta.	Mudanças de expectativas ao fim da disciplina	<input type="checkbox"/> Avanços na conversação em inglês <input type="checkbox"/> Atendimento da disciplina ao esperado <input type="checkbox"/> Necessidade de conhecimento básico de inglês para acompanhamento da disciplina <input type="checkbox"/> Contribuição para repensar a pesquisa (objetivos, metodologia e procedimentos de análise) <input type="checkbox"/> Motivação para aprender a língua inglesa, vocabulário acadêmico e apresentar em eventos.
6. A disciplina de EMI contribuiu para sua aprendizagem da língua inglesa e seu desenvolvimento quanto ao uso desta língua ou em relação a outros aspectos? Se sim, explicita quais são estas possíveis contribuições e de que modo ocorreram?	Contribuições da disciplina de EMI para a aprendizagem e formação das estudantes	<input type="checkbox"/> Inglês acadêmico formal (expressões e vocabulários específicos) <input type="checkbox"/> Motivação para voltar a estudar inglês <input type="checkbox"/> Aproximação dos conceitos da pesquisa <input type="checkbox"/> Oportunidade de estudar, ouvir e falar em outra língua
7. Quais foram ou têm sido suas maiores dificuldades e/ou desafios na participação desta disciplina de EMI na pós-graduação? Justifique sua resposta.	Maiores dificuldades e/ou desafios na participação desta disciplina de EMI na pós-graduação	<input type="checkbox"/> Produção de Abstracts e slides para apresentação <input type="checkbox"/> Domínio mínimo da língua inglesa <input type="checkbox"/> Pronúncia e oralidade <input type="checkbox"/> Tempo de dedicação à disciplina <input type="checkbox"/> Formato aula remota
8. Você considera necessário mudar ou acrescentar algo na proposta desta disciplina de EMI na pós-graduação? Se sim, o que você mudaria ou acrescentaria? De qualquer modo, justifique sua resposta.	Necessidade de mudar ou acrescentar algo na proposta desta disciplina de EMI na pós-graduação	<input type="checkbox"/> Maior ênfase na última aula da disciplina (aprendizagem teórica) <input type="checkbox"/> Exigência de nível básico de inglês (compreensão escrita e produção da oralidade) <input type="checkbox"/> Aumento da carga horária para a disciplina <input type="checkbox"/> Aumento de número de apresentações

Fonte: As autoras.

Com isso, constatamos que a maior parte das percepções das estudantes participantes desta pesquisa evidenciam alguns aspectos positivos como possíveis contribuições quanto às ações introdutórias às perspectivas estudadas em relação a avanços no uso de língua inglesa e de sua aprendizagem ou a outros aspectos, ao atendimento da disciplina ao esperado, contribuição da disciplina para repensar alguns elementos da pesquisa, tais como: objetivos, metodologia e procedimentos de análise, ou, aproximação dos conceitos de pesquisa, motivação na disciplina para aprender a língua inglesa, aprendizagem de

vocabulário acadêmico e preparação para apresentação em eventos, motivação para voltar a estudar inglês, oportunidade de estudar, ouvir e falar em outra língua, produção de Abstracts e de slides para apresentação. Tais constatações indicam contribuições relevantes para o processo de formação e desenvolvimento acadêmico-científicos das estudantes pelas perspectivas tratadas neste estudo, uma vez que revelam propiciar subsídios que permitem avanços em sua aprendizagem tanto de língua inglesa, quanto de elementos referentes as suas pesquisas, seja para utilizá-los em publicações em periódicos, quanto em apresentações orais de eventos científicos. No entanto, consideramos que estas experiências são ações introdutórias à perspectiva do EMI, possibilitando uma articulação entre o que os Letramentos Acadêmico-Científicos podem propiciar aos estudantes participantes das oportunidades que lhes forem oferecidas com vistas à internacionalização. Daí a importância de explorarmos mais este campo por meio de iniciativas que possam contribuir para um maior entendimento acerca destas temáticas, preparando tanto discentes, quanto docentes para os processos formativos na Pós-Graduação e no Ensino Superior como um todo.

No que concerne às dificuldades e/ou desafios, que poderiam ser transformados, as estudantes ressaltaram a necessidade de conhecimento básico de inglês para acompanhamento da disciplina e maior carga horária para a disciplina, falta de domínio mínimo da língua inglesa, pronúncia e oralidade, tempo de dedicação à disciplina, formato aula remota e aumento de número de apresentações. Quanto à maior carga horária para a disciplina, já foi possível obtermos uma mudança nesse sentido, pois esta carga horária foi alterada de 30 horas para 60 horas no ano letivo de 2021.

Para evidenciar os subtemas identificados, no que se refere às expectativas das estudantes sobre a proposta da disciplina de EMI experienciada,

apresentamos alguns excertos produzidos tanto em português, quanto em inglês porque a produção destas respostas ficava livre às participantes da disciplina.

No que tange à pergunta sobre a mudança de expectativas em relação à disciplina do EMI Program ao término das atividades propostas pelo curso, obtivemos as seguintes percepções:

E1²⁰ - The course of EMI help me to think about my research an other way, because I had to review all my objectives, methodology and analysis procedures in other language, because of that, I could think about my research again.

E2 - Acredito que não mudou muita coisa. Estava empolgada com a disciplina desde o começo e minhas expectativas foram correspondidas. Achei muito importante pra nos motivar a aprender melhor a língua inglesa e ter vontade de apresentar em eventos, além de aprender questões essenciais de estrutura, vocabulário acadêmico, entre outras coisas.

Em relação à pergunta referente às possíveis contribuições da aprendizagem da língua inglesa e seu desenvolvimento quanto ao uso desta língua ou em relação a outros aspectos e de que modo ocorreram, algumas estudantes responderam positivamente, indicando indícios de contribuições, como nos excertos, a seguir.

E1 - Sim, principalmente no quesito inglês acadêmico formal. Aprendi várias expressões que me eram desconhecidas sobre o meio acadêmico.

E2 - Sim. Me ajudou a ter uma maior preocupação em recomençar a estudar inglês, me incentivou a começar um curso de inglês on-line.

E3 - Contribui para pensarmos o inglês acadêmico, nos aproximando dos conceitos da nossa pesquisa na língua inglesa.

²⁰ Estas siglas são utilizadas para representar as Estudantes participantes da disciplina investigada.

No que se refere à pergunta sobre as maiores dificuldades e/ou desafios na participação das estudantes nesta disciplina de EMI na pós-graduação e para que justificassem sua resposta, as estudantes destacaram os seguintes aspectos:

E1 - Com toda certeza a pronúncia. Tenho muita dificuldade na fala, cometendo muitos erros na maneira de pronunciar a maioria das palavras.

E2 - Enough time to dedicate at this course, because we were having lessons in other subjects at the same time.

E3 - Acho que o formato de aula remota acaba prejudicando um pouco e a pausa que tivemos também, mas fora isso creio que foi tranquilo.

No que tange à pergunta sobre a necessidade de mudar ou acrescentar algo na proposta desta disciplina de EMI na pós-graduação e, em caso positivo, o que mudariam ou acrescentariam, justificando sua resposta, as estudantes ressaltaram estas percepções:

E1 - Acho que seria necessário um nível mínimo de inglês exigido, já que as atividades a serem desenvolvidas durante a disciplina vão acabar necessitando de uma compreensão e pronúncia mais “avançadas” para serem realizadas adequadamente.

E2 - I think that this course need to have more hours and for a better dedicate from the students could have this subject in the third semester, because they would have finish the other subjects and they will have some results from their research.

No que concerne à segunda pesquisa, sobre as percepções de docentes do contexto de pós-graduação sobre as propostas e ações de English as a Medium of Instruction (EMI), ocorridas até 2021, na Universidade Estadual do Paraná – Unespar – Campus de Campo Mourão – PR, para este trabalho, apresentamos um recorte de nossa pesquisa em andamento e alguns dos seus resultados, tendo como foco as percepções de cinco docentes formadores, parciais em função de espaço.

Quanto aos procedimentos metodológicos, para a coleta de dados, utilizamos questionários online, via Google Forms, junto a alguns docentes dos cursos pós-graduação, conforme já apresentado na metodologia deste trabalho. Para as análises dos dados, referentes a este segundo estudo, assim como na primeira pesquisa, delimitamos este trabalho a cinco das perguntas aplicadas por terem caráter subjetivo e por também nos propiciar subsídios que pudessem responder aos questionamentos iniciais deste texto. Além disso, nas análises, utilizamos os segmentos de organização temática (SOT) (temas) e de segmentos de tratamento temático (STT) (subtemas) (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010), conforme apresenta o Quadro 4.

Quadro4 - Temas e subtemas das respostas aos questionários dos docentes

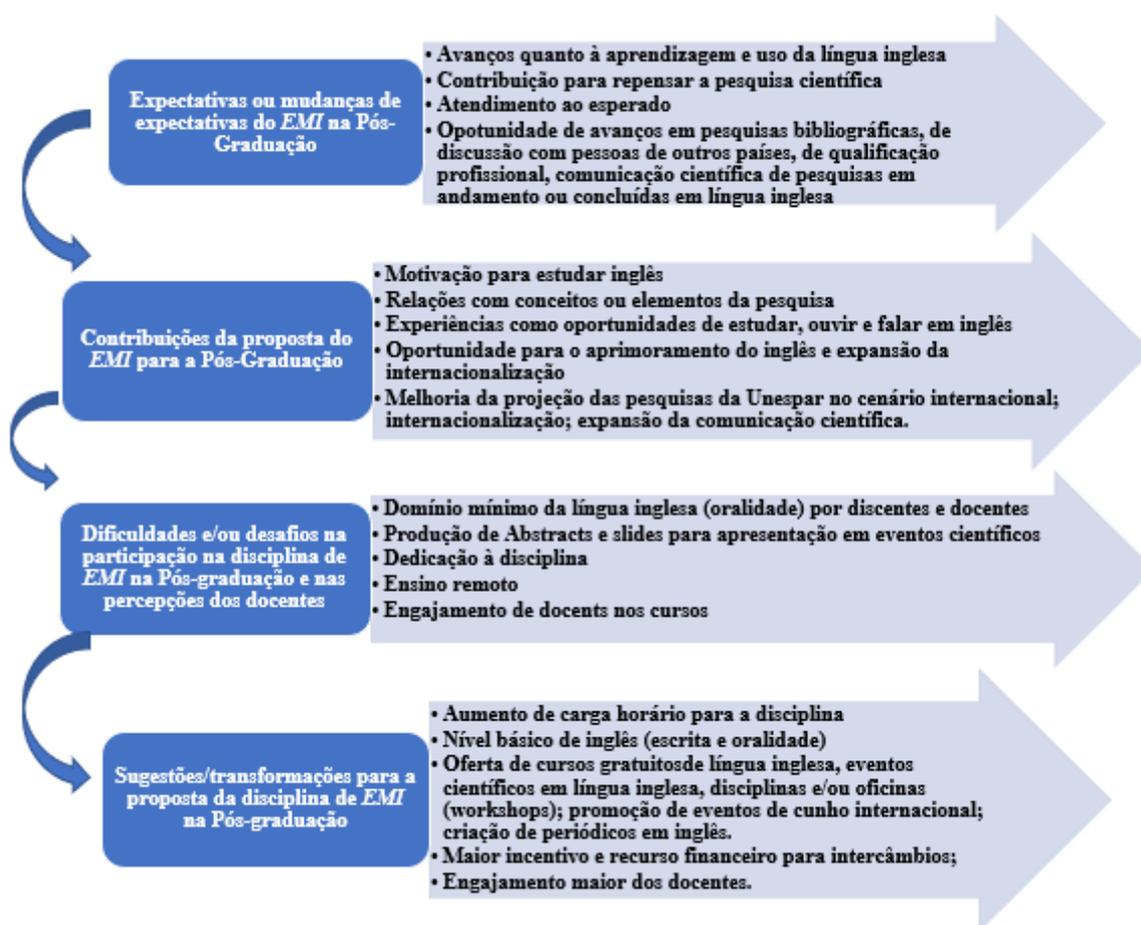
PERGUNTAS SUBJETIVAS	SOT (TEMAS)	STT (SUBTEMAS)
4.O que você sabe sobre a perspectiva do EMI? Como você caracterizaria esta proposta para o contexto do Ensino Superior, mais especificamente, da Pós-Graduação? Justifique sua resposta.	Entendimento/compreensão sobre EMI.	Enriquecimento das aulas com abordagem em outra língua; discussões com outras pessoas de outros países e avanços em pesquisas bibliográficas; proposta de internacionalização; qualificação profissional de professores e egressos dos programas de pós-graduação; comunicação científica de pesquisas em andamento ou concluídas em língua inglesa com vistas à internacionalização.
6.Quais as possíveis dificuldades/desafios que a perspectiva do EMI pode propiciar ao contexto do Ensino Superior na Unespar, mais especificamente, da Pós-Graduação? Justifique sua resposta.	Necessidades dos estudantes de Pós-Graduação em relação ao EMI/ Dificuldades/desafios na implementação do EMI.	Conhecimento da língua inglesa por parte dos alunos e também do corpo docente; Engajamento de docentes nos cursos;
8.Quais poderiam ser as contribuições da implementação da proposta de EMI na Unespar, mais especificamente, da Pós-Graduação?		Oportunidade para o aprimoramento do inglês e expansão da internacionalização; Melhora no conhecimento em língua inglesa, experiência para alunos e professores; Melhoria da projeção das pesquisas da Unespar no cenário internacional; internacionalização; expansão da comunicação científica.
10.Como você entende as possíveis relações entre a proposta de EMI para o contexto da Pós-Graduação na Unespar e a política de internacionalização da instituição? Justifique sua resposta.	Ações que possam contribuir para a política de internacionalização da Unespar	Proposta necessária; fundamental para a internacionalização.
11. O que você sugere que poderia ser feito em prol da implementação da proposta de EMI no contexto de Pós-Graduação da Unespar no sentido de ampliar e melhorar a política de internacionalização? Justifique sua resposta.	Possíveis relações entre a proposta de EMI na Unespar e a política de internacionalização da instituição.	Ampliação da oferta de curso de língua inglesa a docentes e discentes; proposta de evento científico (interno e externo) que ocorra em língua inglesa; Maior incentivo e recurso financeiro para intercâmbios; engajamento maior dos docentes; cursos gratuitos; Oferecimento de maior número de disciplinas e/ou oficinas (workshops); promoção de eventos de cunho internacional; criação de periódicos em inglês.

Fonte: As autoras.

Os dados obtidos e selecionados para este trabalho, a nosso ver, evidenciam a preocupação dos docentes com o planejamento de ações que possam expandir a proposta do EMI na instituição de modo a oferecer oportunidades a discentes e docentes para que a internacionalização possa se efetivar enquanto política institucional.

Assim, de acordo com os subtemas evocados tanto pelos docentes da segunda pesquisa, quanto pelas estudantes da primeira investigação, podemos destacar alguns aspectos que podem se correlacionar, conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2 – Aspectos correlacionados na articulação do EMI, Letramentos Acadêmico-Científicos e Internacionalização



Quanto às possíveis relações entre a proposta de EMI para o contexto da Pós-Graduação na Unespar e a política de internacionalização da instituição, há que se considerar que este ainda é um campo a ser explorado e trabalhado pela política institucional do contexto investigado, daí porque as percepções dos docentes participantes deste estudo não evidenciam muitos subsídios a respeito da questão tratada, referindo-se à importância de ações que possam contribuir para a política de internacionalização da Unespar, considerando o EMI uma proposta necessária e fundamental para a internacionalização.

Considerações finais

No sentido de finalizar o debate social inicial proposto, retomamos os questionamentos norteadores deste estudo, referentes aos seguintes aspectos: a) às práticas introdutórias de EMI e suas possíveis contribuições no contexto de pós-graduação investigado, no sentido de possibilitar a articulação entre as perspectivas de EMI, os Letramentos Acadêmico-Científicos e internacionalização; b) às percepções de estudantes de um curso de EMI sobre as experiências vividas e os resultados obtidos em contexto de pós-graduação, considerando-se suas possíveis dificuldades/desafios e contribuições; e, c) às dificuldades/desafios e possíveis contribuições na implementação de EMI por docentes de cursos de pós-graduação na Unespar.

Em relação ao primeiro questionamento acerca das práticas introdutórias de EMI e suas possíveis contribuições, considerando as duas pesquisas envolvidas neste estudo, temos tanto a disciplina ofertada na área da pós-graduação com sua proposta de itinerário, investigada para estes estudos, contemplando um trabalho que pode ser articulado aos Letramentos Acadêmico-Científicos, no sentido de propiciar a internacionalização como política institucional, quanto os cursos e ações ofertados pela Unespar, mencionados no início deste texto. Enfim, temos tido alguns avanços nas práticas formativas institucionais em relação a articulações entre as perspectivas de EMI e Letramentos Acadêmico-Científicos pela proposta de internacionalização, a partir de experiências consideradas um projeto piloto como aprendizagens para um contexto que se inicia na Unespar. Entretanto, ainda há um longo percurso a ser trilhado em torno de ações e implementações sobre a temática tratada no contexto investigado.

No que concerne ao segundo questionamento sobre as percepções de estudantes de um curso de EMI sobre as experiências vividas e os resultados obtidos em contexto de pós-graduação, considerando-se suas possíveis dificuldades/desafios e contribuições”, as estudantes destacaram a tomada de consciência sobre as próprias limitações como o tempo de dedicação aos estudos e desafios a serem enfrentados, bem como a necessidade de ampliação da carga horária da disciplina do ano letivo de 2020, o que já foi efetivado em sua nova edição no ano letivo de 2021. Além disso, este estudo nos permitiu identificar as contribuições apontadas pelas estudantes ao ressaltarem o reconhecimento da importância de se aprender inglês, inglês acadêmico e do engajamento no desenvolvimento de pesquisas para a participação em eventos e/ou publicações como oportunidades a partir do inglês como meio de instrução, o desenvolvimento do uso da língua inglesa, mesmo que ainda tímido e as

contribuições para o desenvolvimento da pesquisa ao rever seus objetivos e metodologias.

Quanto ao terceiro questionamento referente às dificuldades/desafios e possíveis contribuições na implementação de EMI por docentes de cursos de pós-graduação na Unespar, destacamos os seguintes aspectos: preocupação com o nível de conhecimento de inglês para a participação e engajamento na proposta de EMI; desenvolvimento de algumas ações com foco na internacionalização por meio do EMI; necessidade do engajamento dos professores na implementação do EMI como uma política de internacionalização na universidade pública. Estudo este que possibilita uma maior compreensão acerca dos conceitos estudados, bem como um maior entendimento acerca do desenvolvimento da própria pesquisa.

Enfim, os resultados apontam para possíveis avanços nas práticas formativas institucionais em relação a articulações entre as perspectivas de EMI e Letramentos Acadêmico-Científicos pela proposta de internacionalização e que, ao mesmo tempo, ainda há um longo percurso a ser trilhado em torno de ações e implementações sobre a temática tratada no contexto investigado. Trata-se de iniciativas que vão sendo construídas no contexto da Pós-Graduação, a partir da necessidade de maiores avanços nas práticas formativas pelo uso do inglês como meio de instrução nesta comunidade acadêmica com vistas ao desenvolvimento de uma política de internacionalização da instituição.

Referências

ALVARENGA, A. T. de et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. (Orgs.). Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação. Barueri: Manole, 2011. p. 3-68.

- BARTON, D.; HAMILTON, M. Local literacy: reading and writing in one community. London and New York: Routledge, 1998.
- BAZERMAN, C.; MORITZ, M. E. W. Higher education writing studies in latin America. *Ilha do Desterro*, v.69, n°3, p.009-011, Florianópolis, set/dez 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)
- BRONCKART, J.-P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1997/2009.
- _____. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado do Letras, 2008.
- BULEA, E. Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; VIEIRA, I. R.. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. *Ilha do Desterro*, v.69, n°3, p.209-221, Florianópolis, set/dez 2016.
- DEARDEN, J.; MACARO, E. Higher Education Teachers' Attitudes towards English Medium Instruction: A three country comparison. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(3), 2016, p.455-486.
- FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, 2ª parte, p. 357-369. 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf>> Acesso em: 05 de janeiro de 2019.
- Uma prática de letramento acadêmico sob análise. In: FIAD, R. S. (org). *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções*. São Carlos: João & Pedro Editores, 2016, p.201-222.
- FISCHER, A. A construção de letramentos na esfera acadêmica. Tese. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.
- FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. L.. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v.28, n.2, 569-599, jul./dez.2010.
- GEE, J. P. Social linguistics and literacies: ideology in discourses. 2ed. London/ Philadelphia: The Farmer Press, 1996.
- LEA, M. R.; STREET, B. V.. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, London. June, v.23, n.2, p157, 16p., 1998.
- _____. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v.16, n.2, p.477-493, jul./dez.2014.
- MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. *Raído*, Dourados, MS, v.12, n.30, jul./dez. 2018.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. Políticas de internacionalização na educação superior: questões e caminhos. In: *International Congress of Critical Applied Linguistics: Language, Action, and Transformation*, out. 2015, Brasília, DF. Anais. Brasília, DF: ICCAL, 2015. p. 19-21.
- MORIN, E.. A necessidade de um pensamento complexo. In: MENDES, C. (Org.). *Representação e complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003, p. 69-77.
- _____. *Ciência com consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- _____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- _____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma*,

reformatar o pensamento. Bertrand Brasil, 2015.

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*, v.27, n.01, 93-112, 2011.

MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. *Notas de Pesquisa*, Santa Maria, RS, v.1, p.12-25, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/nope/article/view/3983/2352>. Acesso em: julho 2016.

NEVES, T. K.; LAVARDA, R. A. B.; MARTINS, C. B. Práticas estratégicas de internacionalização de programas de pósgraduação: estudo de caso em uma universidade pública do sul do Brasil. *Revista Eletrônica de Negócios Internacionais: Internext*, Santa Catarina, ano 2019, v. 14, n. 02, p. 93-110, 26 mar. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7005564>. Acesso em: 2 fev. 2021.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A.; FIAD, R. S. Letramentos acadêmicos: entre práticas letradas acadêmicas e não acadêmicas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.18, n.1, p.125-150, jan./jun.2015. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: SEED, 2008.

SANTOS, W. L. P. Dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 474-492, 2007.

STALLIVIERI, L; MIRANDA, J. A. A. de. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 589-613, nov. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00589.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

STREET, B. V. Literacy in theory and practice. London: Cambridge University Press, 1984.

_____. Dimensões escondidas na escrita

de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v.28, n.2, p.541-457, 2010.

TAMTAM, A.; GALLAGHER, F.; OLABI, G., A.; NAHER, S. Implementing English Medium Instruction (EMI) for Engineering Education in Arab world and Twenty First Century Challenges, International Symposium for Engineering Education, University College Cork: Ireland, 2010.

_____. The impact of language of instruction on quality of science and engineering education in Libya: qualitative study of faculty members. *European Scientific Journal*, November 2013. Vol.9, No.31.

TOGNATO, M. I. R. A internacionalização no Ensino Superior pelos letramentos acadêmicos: uma perspectiva necessária. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 13, n. 28, p. 159-176, jan./abr. 2021.

VERDU, F. C. EMI (English As A Medium Of Instruction) Como Estratégia de Internacionalização em Casa: Um estudo de caso num programa De pós graduação em administração Em: *EnANPAD* 2017, São Paulo / SP - 01 a 04 de Outubro de 2017. P. 1-8.

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná. PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional: 2018-2022. Conforme Deliberação 01/2017 – CEE/PR/ Coordenação e elaboração Gabinete da Reitoria e Pró-Reitoria de Planejamento. Paranavaí: UNESPAR, 2018.

REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE INGLÊS

Ana Paula Trevisani¹
Claudia Lopes Pontara²

Resumo: Apresentamos, neste artigo, uma análise preliminar de materiais didáticos desenvolvidos por membros do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (LED). O material constitui uma coleção denominada Cleret³ (Rotas para Educação Linguística Crítica para Professores de Inglês) que se agrupa em torno de esferas sociais específicas como orientação para desenvolver ferramentas de mediação. Nosso principal objetivo é apresentar uma análise de dois livros que compõem o material Cleret, em termos de saberes e capacidades docentes, letramentos e criticidade. Como conclusão, apresentamos as referidas Rotas no seu potencial como: i) artefatos de mediação em relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas; ii) ferramenta para desenvolvimento de saberes e capacidades docentes para formação de profissionais mais críticos e autônomos.

Palavras-chave: Ferramentas de ensino; Formação de professores de inglês; Rotas para educação linguística crítica; Capacidades docentes.

THEORY AND PRACTICE THOUGHTS IN THE CONSTRUCTION OF DIDACTIC MATERIAL FOR THE DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS OF ENGLISH

Abstract: In this article, we present a preliminary analysis of teaching materials developed by members of the Language and Education Research Group (LED). The material constitutes a collection called Cleret (Critical Language Education Routes for English Teachers) which is grouped around specific social spheres as a guideline for developing mediation tools. Our main objective is to present an analysis of two books that make up the Cleret material, in terms of teaching capacities, literacies and criticality. In conclusion, we present the aforementioned books in their potential as: i) a mediation tool in relation to the language teaching and learning process; ii) a tool for development of capacities to a more critical and autonomous teaching professionals education.

Key-words: Teaching tools; English teachers education; Critical language education routes; Didactic sequence ; Teaching capacities.

1 Professora efetiva na Rede pública de Franca. E-mail: anapaulatrevisano@unespar.edu.br

2 Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e pelo Centro de Pós-Graduação da Universidade da Cidade de Nova York (GC CUNY - NY/USA), com apoio da CAPES. E-mail: clpontara@gmail.com

3 Critical Language Education Routes for English Teachers.

Introdução

Ao tratar da situação da educação e da formação de professores(as) na sociedade brasileira contemporânea, apoiamos-nos em Flecha e Tortajada (2000), bem como em Freire (2019) quando afirmam que a escola pode vir a se constituir um fator para transformações ou para exclusões, visto que não é neutra. E, em não sendo neutra, uma vez que a educação também não o é, cabe aos(às) agentes envolvidos(as) nesse contexto assumirem se queremos colaborar para a construção de uma escola/uma educação para a exclusão, para a reprodução ou para a transformação. Decisão que nos remete a Paulo Freire (2019), o qual ao tratar da importância da presença consciente no mundo, afirma que, em tendo essa presença consciente, não há como escaparmos à responsabilidade ética ao nos movermos nesse mundo.

A partir dessas reflexões, voltamos-nos a discussões sobre a necessidade de a formação inicial de professores(as) constituir-se de processos de ensino-aprendizagem críticos e (trans)formadores. Para tanto, um coletivo de pesquisadores(as), membros do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação⁴, envolveu-se em uma atividade colaborativa de elaboração de material didático a ser utilizado em cursos de formação inicial de professores(as) de Língua Inglesa – as Cleret⁵. De acordo com o grupo elaborador do referido material, “[...] as Cleret pretendem inserir as(os) professoras(es) em formação inicial em situações de constante questionamento quanto aos caminhos mais adequados para a prática

4 O grupo de pesquisa Linguagem e Educação – LED (UEL/CNPq), liderado pela professora doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão, é constituído por pesquisadoras(es), pós-graduandas(os) e graduandas(os) envolvidas(os) em projetos de pesquisa, majoritariamente, na linha de pesquisa ensino/aprendizagem e formação de professoras(es) de língua estrangeira.

5 O histórico do grupo, diversas de suas produções e a conversa com o professor de cada uma das Clerets podem ser consultadas em seu site <https://www.linguagemeducacao.com/>

docente, considerando o contexto sócio-histórico-cultural em que se encontram.” (CRISTOVÃO; MIQUELANTE, 2021, p. 10).

Nossa proposta, neste artigo, é apresentar uma análise de dois livros que compõem a coleção Cleret, a saber, “About me: identifying myself in different media and other areas of life” (CRISTOVÃO; MIQUELANTE, 2021) e “Translation portfolio: transcreating a poem” (FREITAS; CRISTOVÃO, 2021), em termos de saberes e capacidades docentes (STUTZ, CRISTOVÃO, 2013; MIQUELANTE, 2020; FRANCESCO, 2020; PONTARA, 2021), letramentos (KLEIMAN, 2005; LANKSHEAR; NOBEL, 2007; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; FIAD, 2020) e educação linguística crítica (PESSOA, SILVESTRE e MOR, 2018; JANKS, 2013)

Com o intuito de atingir o objetivo proposto, dividimos este artigo em cinco seções, incluindo esta introdução e as considerações finais. A seguir, apresentamos os referenciais de base que subsidiam nossas discussões, quais sejam, a Educação Linguística Crítica, Novos Letramentos e o Interacionismo Sociodiscursivo. Na sequência, na seção três, expomos o nosso percurso metodológico, seguido da seção quatro, em que apresentamos e discutimos nossos resultados de análises.

As Cleret em seus fundamentos: Interacionismo Sociodiscursivo em intersecções com Educação Linguística Crítica e Novos Letramentos

O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) postula que os processos de construção do sujeito, bem como os processos de construção social e cultural, são indissociáveis do processo de desenvolvimento humano, enfatizando o estudo da língua como um instrumento de interação social por

meio de uma prática viabilizada pelos gêneros de texto, sendo a linguagem constitutiva das atividades sociais (gerais) do ser humano (BRONCKART, 2012). Na esteira dos pressupostos teóricos de base do ISD, a coleção Cleret se constrói com base no conceito de linguagem como prática social efetivando-se por meio de agires sociais com/pela/na linguagem em diferentes esferas de atividade. O foco, portanto, recai em processos de ensino-aprendizagem como mudança, como (co)criação do mundo, abertos à colaboração e ao diálogo que leve a tomadas de posicionamentos em uma interface entre passado (como era), presente (como é) e futuro (o que se almeja), com vistas a (re)conhecer outras realidades, (re)aprender com elas e promover (trans)formações sempre que necessário.

Nessa mesma perspectiva de quais rumos se deseja e que se faz necessário seguir no que tange à educação pública, no nosso caso, em relação à formação de professores(as), Stetsenko (2017), em seu livro “A mente transformadora: expandindo a abordagem de Vygotsky para o desenvolvimento e educação”⁶, apresenta e discute a abordagem Postura Ativista Transformadora (*Transformative Activist Stance* – TAS), a qual, segundo a pesquisadora

[...] pode ser vista como oferecendo passos na exploração e no avanço de tais posições, em consonância com a noção de contribuição autêntica e autoral às atividades colaborativas, no espírito do projeto de Vygotsky e na ênfase dialética na comunalidade e na solidariedade. (STETSENKO, 2017, p. 352)⁷

Para além de buscar essa participação de indivíduos situados histórica e culturalmente em suas comunidades, a pesquisadora busca expandir a abordagem vygotskiana de aprendizado e desenvolvimento, pensando sobre esses conceitos

por meio e com uma TAS. A adoção que fazemos dos estudos de Stetsenko complementam e solidificam as contribuições dos estudos de Vygotsky, um dos referenciais de base do ISD, acerca dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento.

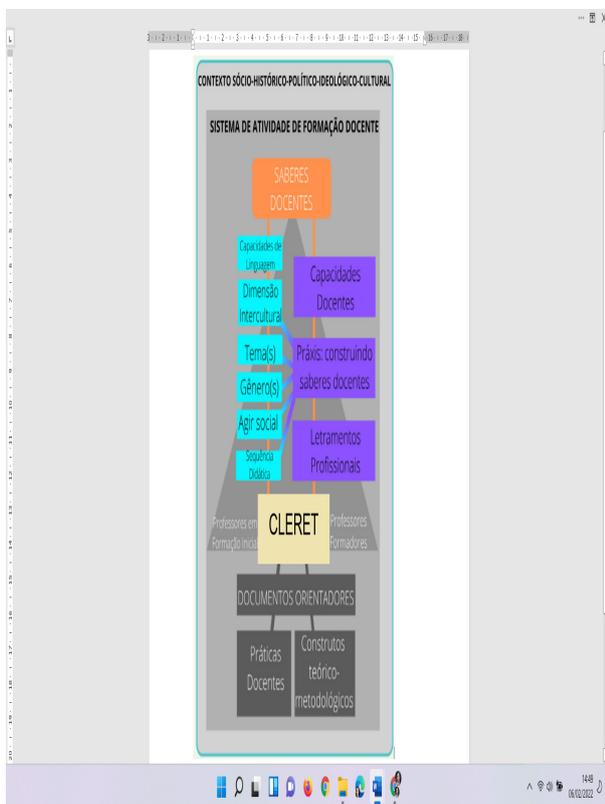
Levando em consideração essa articulação entre aprendizagem e desenvolvimento, entendemos ser necessário haver um vínculo e uma colaboração entre teoria e prática nos processos formativos docentes, o que se faz presente nas Cleret com a proposta de um trabalho voltado à aprendizagem e desenvolvimento de saberes e capacidades docentes (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009). A Figura 1 tem a intenção de apresentar todas essas interconexões que compõem as Cleret

Figura 1: Princípios norteadores para a produção das Cleret



6 Transformative Mind: expanding Vygotsky’s approach to development and education.

7 [...]it can be seen as offering steps in exploring and advancing such positions in line with the notion of authentic and authorial contribution to collaborative pursuits, in the spirit of Vygotsky’s project and its dialectical emphasis on communality and solidarity.



Fonte: Adaptada de Cristovão; Miquelante; Francescon, 2020, p. 479.

A Figura 1 apresenta termos que nos remetem a conceitos norteadores para a produção das Cleret. Partimos da compreensão de que todo o sistema de atividade de formação docente está interconectado com o contexto sócio-histórico-político-cultural, o que vai nortear os processos formativos de professores(as), envolvendo os saberes e capacidades docentes. Quanto ao termo capacidades docentes, Stutz e Cristovão (2013) as

definem como operações psíquicas já existentes relacionadas aos agires praxiológico e linguageiro. Pontara (2021), em sua tese de doutoramento, amplia essa definição de modo a referir-se tanto às capacidades quanto aos saberes docentes.

[...]saberes e capacidades docentes abrangem operações psíquicas já existentes ou a serem construídas ou ainda aperfeiçoadas em relação a um fazer docente crítico /autoral / reflexivo /colaborativo / técnico-científico / transformador tanto em seu contexto micro (sua sala de aula, sua escola) quanto macro (todo o entorno histórica e culturalmente construído). Os saberes indicam aspectos amplos desse fazer docente, a saber, o contexto de atuação, a metodologia e planificação das aulas, os recursos utilizados, a regência das aulas, a avaliação, as atitudes de aprendizagem autônoma, o conhecimento teórico-científico. As capacidades, por sua vez, remetem às especificidades de cada saber. (PONTARA, 2021, p.116).

Por sua vez, Hofstetter e Schneuwly (2009) nos apresentam os saberes a ensinar e os saberes para ensinar. Os saberes a ensinar se voltam aos objetos de ensino do(a) professor(a): uso e estudo da língua, gêneros de texto e os agires sociais orais e/ou escritos, interculturalidade; enquanto os saberes para ensinar abrangem aspectos teóricos, metodológicos, contextuais, dentre outros, os quais subjazem a todo fazer docente. Miquelante (2020) associa, então, os saberes a ensinar e os para ensinar a diversas capacidades docentes, as quais constituem cada um desses dois saberes, conforme demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1: Saberes e capacidades docentes.

	Saberes para Ensinar (Saberes Teórico-Crítico-Contextuais)	Saberes a Ensinar (Saberes Disciplinar-Teórico-Práticos)
C A P A C I D A D E S D O C E N T E S	<p>1p.Reconhecer o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de uma concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.</p> <p>2p.Estar aberto ao diálogo, demonstrando uma ampla visão do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica.</p> <p>3p.Analisar criticamente as Diretrizes Curriculares da Educação Nacionais e Estaduais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para a prática docente.</p> <p>4p.Dominar referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e proposição de ações didático-pedagógicas.</p> <p>5p.Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária.</p> <p>6p.Promover e facilitar relações de cooperação entre a escola, a família e a comunidade.</p> <p>7p.Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, religiosa, entre outras.</p> <p>8p.Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais sobre processos de ensinar e de aprender, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.</p> <p>9p.Participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a produção, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico, políticas públicas, projetos e programas educacionais.</p> <p>10p.Oportunizar condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia</p> <p>11p.Oportunizar práticas pedagógicas em consonância com as mudanças educacionais e sociais.</p> <p>12p.Comprometer-se com um projeto social, político e ético que contribua para a emancipação dos sujeitos individuais e coletivos, reconhecendo e valorizando a diversidade social e linguística nos variados espaços de construção de sentidos, nas variadas práticas sociais.</p>	<p>1a.Dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, em relação a/ao:</p> <p>1.1a.Processos históricos de formação da língua inglesa.</p> <p>1.2a>Aspectos fonológicos, morfossintáticos e léxico-gramaticais da língua inglesa.</p> <p>1.3a>Aspectos pragmático-discursivos da língua inglesa.</p> <p>1.4a>Uso da língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos, considerando as relações entre cultura e linguagem e os diferentes contextos sócio-histórico-culturais.</p> <p>1.5a>Diversidade linguística do inglês e seus aspectos geopolíticos.</p> <p>2a.Acompanhar as transformações do conhecimento humano e científico.</p> <p>3a.Promover espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso.</p> <p>4a.Possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade por meio da linguagem.</p> <p>5a.Ser capaz de realizar a reflexividade tendo em conta os conhecimentos científicos e a vivência da realidade social e cultural.</p> <p>6a.Fazer uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas.</p> <p>7a>Utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a produção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos.</p> <p>8a>Ter domínio dos conteúdos básicos de sua disciplina que são objeto-- dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio.</p> <p>9a>Ter domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos científicos para os diferentes níveis de ensino – transposição didática.</p> <p>10a>Planificar aulas em consonância com os documentos oficiais, os objetivos, os documentos oficiais, o contexto, as necessidades, interesses e nível do estudante, o período de ensino, as capacidades a serem desenvolvidas, os tópicos de ensino (conteúdo).</p> <p>11a>Avaliar, produzir e implementar materiais didáticos e propostas metodológicas de ensino e aprendizagem da língua inglesa e suas literaturas para os diferentes níveis de ensino.</p> <p>12a>Ter conhecimento teórico acerca da função, instrumentos e critérios de avaliação, para que possa propor atividades avaliativas com foco nas diferentes práticas (oralidade, leitura e escrita).</p> <p>13a>Produzir instrumentos e critérios de avaliação variados e adequados ao contexto e ao nível do estudante.</p> <p>14a>Utilizar grades e escalas de avaliação de referência em nível institucional/nacional/internacional.</p> <p>15a>Promover avaliações pelos pares e autoavaliação.</p> <p>16a>Acompanhar o desempenho dos estudantes.</p> <p>17a>Analisar os erros dos estudantes, identificar as possíveis causas e providenciar feedback construtivo a fim de que os possíveis obstáculos de aprendizagem sejam superados.</p> <p>18a>Utilizar os resultados das avaliações como parâmetro para novas ações.</p> <p>19a>Avaliar e implementar criticamente a proposta das diretrizes curriculares para o ensino de língua inglesa na Educação Básica.</p>

Fonte: Adaptado de Cristovão, Miquelante, Francescon (2020, p. 476-477)

Importante mencionar, ainda, que os livros da coleção Cleret também tomam por base o conceito de Sequência Didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82) como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero

textual oral ou escrito”. Conceito esse que foi ampliado pelo grupo de pesquisa Linguagem e Educação, como pode-se ver no texto “Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas” de Miquelante, Cristovão e Pontara (2020). Além das ampliações apresentadas pelas autoras supracitadas, as Cleret apresentam também uma alteração significativa em relação ao conceito de SD trazido pelo grupo genebrino, para os quais uma SD gira em torno de um gênero de texto. Cada uma das Cleret, por sua vez, organiza-se a partir de um gênero central, sendo complementada por gêneros periféricos, possibilitando o desenvolvimento das temáticas em foco.

Para finalizar esta seção, corroborando ao plano de fundo que embasa as Cleret e, portanto, nos permite lançar olhar analítico sobre os livros da coleção, expressamos brevemente nosso lugar de fala acerca de educação linguística crítica. Compreendemo-la dentro das perspectivas para o ensino de línguas (JANKS, 2013), a qual se inseriu no contexto educacional brasileiro com a inclusão do letramento crítico na publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006). A abordagem crítica educacional expressa no documento se traduzia no entendimento do papel de professoras(es) pesquisadoras(es) e/ou formadoras(es) como avaliadores dos materiais utilizados, e não simples ou meros aplicadores. Analogamente, os materiais didáticos, dessa perspectiva, são vistos como instrumentos mediadores, na medida em que permitem/representam um meio para expressar a visão de mundo dos atores da sala de aula. Cada livro das Cleret, de modo geral, aborda perspectivas diversas sobre temas relevantes e é proporcionado espaço para construções de sentidos e sua disseminação. Dessa forma, intentamos um rompimento com a compreensão da língua como “[...] um conjunto autônomo de signos, problematizando os efeitos

que esses discursos exercem na vida das pessoas.” (CANAGARAJAH, 2016, p. 87).

Intersecções do ISD com os Letramentos

Hoje, no escopo da Linguística, é reconhecido que a linguagem verbal e o seu domínio, flexibilizados a diferentes contextos e multimodalidades, são marca de status social e identitário e, como tal, passíveis de, e permeados por, ideologias e ações de inclusão ou exclusão, para criação construtiva ou destrutiva. Lankshear e Knobel (2007) desenvolvem a ideia de que adentramos um outro paradigma social, com diferentes Mindsets (estruturas mentais; tradução nossa). Os autores relacionam o termo Mindset 1 a um mundo basicamente operado por uma lógica física (ou princípios físicos), materiais e industriais, de produção em série e uma ideia de desenvolvimento sempre equacionada a prosperidade. O paradigma atual, que os autores chamam Mindset 2, e no qual situam os Novos Letramentos, é relacionado a um mundo que opera de modo incessante sob princípios e lógica não-material (o cyberspace, por exemplo) e pós-industrial que constituem um novo ethos, ou seja, uma nova forma de ser e conviver social, sobretudo via relações à distância, por meios tecnologicizados, não mais centralizado e hierárquico, mas em nova ordem que prima por descentralização e relações em rede (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 7-20). No caso das linguagens, sobressaem concepções de Multiletramentos e Muldimodalidade.

No quadro teórico central dos Novos Estudos de Letramentos, em especial, o letramento dito acadêmico (GEE, 1996; KLEIMAN, 2005; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; LEA; STREET, 1998; 2006; 2014), destaca-se a concepção de um conjunto de práticas letradas situadas em contextos sociais específicos e influenciadas pelos contextos político, cultural e socioeconômico

que permeiam tais práticas (MELLO, 2017, p. 107). Este entendimento em que estão implicadas particularidades contextuais, que envolvem a escrita mas vão para além dela, as quais se fazem necessárias aprendizagens em letramentos específicos, é que sustenta a utilização do termo no plural: os múltiplos letramentos. Como bem sintetizam Magalhães e Cristovão (2018, p.56-57), “Letramentos são as próprias práticas sociais que envolvem, para além da escrita, os comportamentos, as atitudes, os valores sociais e culturais, a ideologia, a conscientização sobre as estruturas de poder estruturante da esfera científica, bem como uma ação investigativa, constitutiva da ciência e da aprendizagem”.

Portanto, vale enfatizar que os Novos Letramentos, ou Multiletramentos, têm em sua base concepções de discurso, práticas sociais e multimodalidade, as quais, por sua vez permitem a construção e a percepção do conhecimento no mundo desse novo ethos que caracteriza nossos dias.

Assim, finalizamos esta seção nos propondo a argumentar mais adiante, na análise, que é nesta intersecção de capacidades e saberes docentes, capacidades de linguagem⁸, bem como a concepção dos multiletramentos que as Cleret buscam propiciar uma formação pela e na práxis (com vínculo e uma colaboração entre teoria e prática) com vistas a uma formação docente aberta à colaboração e ao diálogo, mudança e (co)criação do mundo.

A seguir, apresentamos os encaminhamentos metodológicos adotados por nós para análise e discussão dos dados.

Aspectos metodológicos

⁸ Apesar de enfatizarmos a intersecção com as Capacidades de Linguagem, tal conceito não é foco de análise neste artigo.

Este estudo está inserido no campo das pesquisas em Linguística Aplicada, caracterizando-se como qualitativo interpretativista à luz do ISD e da Educação Linguística Crítica. São focos da análise que desenvolvemos dois dos oito livros que compõem a coleção Cleret, elaborados pelo grupo de professores(as) já mencionados(as). A escolha por esses livros (“About me: identifying myself in different media and other areas of life” e “Translation portfolio: transcreating a poem”) deve-se ao fato de uma das autoras deste artigo estar implementando o material com acadêmicos de primeiro e segundo anos de um curso de Letras Inglês ofertado por universidade pública do estado do Paraná. Com isso, entendemos ter possibilidade de oferecer uma perspectiva adicional à análise.

Desse modo, utilizamos como dados, tanto documentos (os dois livros da coleção) como registros gerados ao longo da implementação do material, em produções pelos acadêmicos envolvidos nas atividades. Vale ressaltar que uma das autoras deste artigo, que está em processo de implementação do material, o faz circunscrita em formalidades de projeto de pesquisa, vinculado ao LILA⁹, e respeitando os requisitos de ética em pesquisa envolvendo seres humanos (CAAE: 44382721.6.1001.5231). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que dá ciência e esclarece os termos do projeto, fora devidamente assinado pelos acadêmicos participantes, cujas falas reproduzimos neste artigo, salvaguardando dados de identificação de cada um.

Os critérios de análise correspondem a conceitos norteadores expostos no referencial teórico, quais sejam, os saberes e capacidades docentes e a concepção dos multiletramentos.

Análises e discussões teórico-práticas

⁹ Laboratório Interinstitucional de Letramentos Acadêmico-científicos.

À luz dos conceitos apresentados, esta seção lança olhar a dois livros da coleção Cleret, já definidos anteriormente. Em primeiro lugar, fazemos uma apresentação geral dos livros com foco em seus objetivos centrais relacionados à Educação Linguística Crítica. Em seguida, são destacadas para análise partes dos materiais em que as capacidades docentes são mais explicitamente abordadas, bem como sua articulação com o fio condutor de cada livro. Por fim, apresentamos a relação dos materiais com conceitos de novos letramentos. Vale ressaltar que esta análise engloba reflexões teórico-práticas resultantes tanto do processo de produção dos materiais quanto de momentos experienciados por uma de suas autoras em oportunidades de implementação em seu contexto de prática de ensino de língua inglesa para futuros professores.

Cada um dos livros pode ser predominantemente contextualizado nas esferas escolar e acadêmica. Diz-se “predominantemente”, pois os gêneros, sob as lentes do ISD, são considerados formações da língua viva, em uso, e, embora os objetivos ao longo do processo de transposição didática privilegiarem o desenvolvimento de capacidades docentes para atuação no ensino e aprendizagem da língua inglesa e, portanto, haver referências mais explícitas a estas duas esferas, há inevitável sobreposição com outras esferas.

Nos livros em foco, estas emergem, por exemplo, em virtude do trabalho com informações pessoais (“About Me”) e sua seleção para fins de currículo profissional – informações de naturezas diversas veiculadas em redes sociais; ou, no caso de “Translation Portfolio”, em virtude do trabalho com sentidos diversos que potencialmente se constroem nas (re)leituras de poemas para fins de tradução.

Ao longo dos módulos propostos, acadêmicos(as) são convidados(as) a desenvolver e aperfeiçoar atitudes social e linguageira, por meio de gêneros. Assim, é possível afirmar tratar-se, cada livro, de um projeto em que o(a) estudante de Letras Inglês age socialmente e tem a oportunidade de revisar, reescrever e (co) construir, com a mediação do formador e trabalhos de revisão por pares, uma ação social considerada bem-sucedida, já que todos os livros resultam em inserção social da ação linguageira proposta em cada um.

A Figura 2 reproduz trechos do livro “About me” em que é possível identificar a capa, o sumário, objetivos, ação social e ação de linguagem.

Figura 2: Visão geral do livro “About me: identifying myself in different media and other areas of life”



Fonte: As autoras, com base no livro “About me: identifying myself in different media and other areas of life”

Em “*About me: Identifying myself in digital media and other areas of life*”, o fio condutor do material consiste no desenvolvimento de conhecimentos necessários para a criação de um perfil para o LinkedIn, rede social utilizada globalmente para exibição de perfis profissionais nas mais diversas áreas. Segundo Fernandes (2020), em reportagem para o site *techtudo.com*, o LinkedIn é uma rede social voltada para criar conexões profissionais e compartilhar assuntos relacionados a negócios e ao mercado de trabalho. Trata-se de plataforma utilizada por diferentes tipos de profissionais e que permite, por exemplo, publicar e visualizar currículos, encontrar vagas de trabalho em grandes ou pequenas empresas e acessar conteúdos voltados para uma área de atuação específica, bem como publicar textos, artigos, fotos e vídeos e proporcionar interação entre os contatos, que podem curtir e comentar os posts e conversar por meio de um chat privado. A reportagem informa ainda que, atualmente, o LinkedIn possui quase 675 milhões de usuários em todo o mundo, sendo 41 milhões de brasileiros e que o serviço pode ser aproveitado de diferentes formas para se destacar no mercado de trabalho, “[...] como apresentar um portfólio, assistir a cursos profissionalizantes e pedir recomendações de suas competências e experiências para dar força ao perfil” (FERNANDES, 2020, s/p.). Entendemos que estes dados caracterizam a rede social como locus de potencial visibilidade e oportunidade de trabalho em nível mundial. Além disso, os números evidenciam a profunda inserção global da plataforma, representando

porta de entrada acessível a universitários, desde que conheçam seu funcionamento e as estratégias utilizadas para extrair as melhores possibilidades da ferramenta e, assim, desenvolver capacidades para integrá-la e construir espaços de visibilidade profissional.

Foi diante desta compreensão do LinkedIn como fenômeno multimodal da globalização que optamos por dedicar um dos livros da coleção Cleret a este contexto e construir proposta didático-pedagógica, à luz do ISD e da Educação Linguística Crítica. Além disso, a observação de alguns fatos sociais específicos também nos impulsionaram neste sentido. Além da representatividade do LinkedIn como um dos ícones do mundo profissional globalizado e sua consequente relevância tanto para jovens em idade escolar quanto àqueles em formação universitária, há o fato de capacidades de pensamento crítico, de uso da língua inglesa e de estratégias de construção textual muito particulares ao gênero textual que integra um perfil do LinkedIn (*Summary*) representarem condições imprescindíveis para integrar a rede de forma minimamente bem-sucedida.

Uma das atividades do livro sugere discussão sobre o uso das redes sociais de um modo geral e seu impacto na vida das pessoas, inclusive condicionando-as a comportamentos compulsivos que levam a consumismo, depressão e até mesmo o suicídio. Esta discussão teve como base o documentário *The Social Dilemma* (Dilema Social), conforme demonstramos na Figura 3:

Figura 3: Atividade presente no livro “About me: Identifying myself in digital media and other areas of life”

 **The Social Dilemma is a website produced by Exposure Labs, a company that produces documentary films and campaigns to act and advocate effectively. Social Media is one of the topics covered on the webpage.**

9. Read the two texts of the opening pages from The Social Dilemma website and write down what you understand about the dilemma presented and its consequences.

 THE FILM

Discover what's hiding on the other side of your screen

We tweet, we like, and we share – but what are the consequences of our growing dependence on social media? This documentary-drama hybrid reveals how social media is reprogramming civilization with tech experts sounding the alarm on their own creations.

Source: <https://www.thesocialdilemma.com/the-film/>

 THE DILEMMA

The problem beneath all other problems

Technology's promise to keep us connected has given rise to a host of unintended consequences that are catching up with us. If we can't address our broken information ecosystem, we'll never be able to address the challenges that plague humanity.

Source: <https://www.thesocialdilemma.com/the-dilemma/>

Fonte: as autoras, com base no livro “About me: identifying myself in different media and other areas of life”

Com esta atividade, as autoras tiveram como propósito promover a desnaturalização/desmistificação do uso das redes sociais como algo inevitável ou normal em nosso dia a dia e promover maior consciência da necessidade de controlar impulsos para acesso e disponibilização de informações pessoais em redes que os(as) alunos(as) porventura integrem. Com isso, entendemos ser possível contemplar saberes a/para ensinar. Com relação aos saberes a ensinar, a atividade apresenta o potencial de desenvolver as capacidades: 4a.(Possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade por meio da linguagem) e 5a.(Ser capaz de realizar a reflexividade tendo em conta os conhecimentos científicos e a vivência da realidade social e cultural). Por sua vez, os saberes para ensinar podem ser contemplados na referida atividade por meio das capacidades: 10p. (Oportunizar condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a

autonomia) e 11p. (Oportunizar práticas pedagógicas em consonância com as mudanças educacionais e sociais).

Para além da análise documental, trazemos alguns depoimentos resultantes da implementação em sala de aula do referido material por uma das autoras deste artigo, os quais entendemos representarem indícios de pensamento crítico por parte dos(as) futuros(as) professores(as). O Quadro 2 apresenta alguns excertos dos depoimentos de discentes e breve análise interpretativa para evidenciar criticidade.

Quadro 2: Indícios de criticidade

Excertos	Indícios de mudança de pensamento
Sobre as propostas das atividades em meios digitais, acredito que por mais que haja um pouco de dificuldade, é preciso aprender a fazer parte desse contexto digital, pois na sociedade contemporânea a tecnologia só avança, e no âmbito escola e acadêmico, ela não pode ficar de fora, ela já faz parte da geração, e vi que temos que aprender a lidar com ela, porém de maneira consciente, crítica e ética. (Aluno 1)	De “como fazer” acrítico para “como fazer” consciente
As atividades realizadas nessa disciplina são de extrema relevância para os alunos que serão futuros professores, pois tratam de um assunto importante que é o comportamento. Falar sobre nós mesmos, além de ser uma atividade relevante para o outro nos conhecer melhor, é também uma chance de conhecermos a nós mesmos, poder mudar e transformar certas atitudes prejudiciais em atitudes benéficas. O comportamento tanto no ambiente real, quanto no ambiente virtual é muito importante, afinal como trouxe a atividade, nas redes sociais nós somos um mero produto. Antes de tratar sobre o assunto, eu ainda não havia parado para refletir sobre a influência das redes. Apenas sabia, que de fato precisávamos ter cuidado ao usar as redes sociais, afinal é naquele ambiente que nos expomos de forma despreziosa e muitas vezes expomos mais do que deveríamos. (Aluno 2)	Valorização de “como fazer” para a docência De “mero saber” para “saber fundamentado”
Por já ter uma certa experiência em outra graduação, alguns temas já haviam se tornado alvo de reflexão [...] e achei bastante interessante ver como meus colegas de turma tem um perfil de uso diferentes entre cada um e como eles enxergam esse tema. (Aluno 3)	De “visão pessoal” para “visão pessoal ampliada por discussão na coletividade”
Penso que tudo até agora teve sim relevância, principalmente a questão sobre o uso de Social Media, a maneira como usamos, etc. Eu já sabia um pouco sobre, porém como falei em um dos exercícios anteriores, sabia pouco sobre a Manipulação de Dados. Penso que se o objetivo era nos deixar cientes dos usos e mau usos de Social Networks, então sim, os objetivos foram alcançados, justamente por essa questão de Manipulação de Dados, e, também, claro, que através da Social Network é como os outros nos veem e percebem. (Aluno 4)	De “saberes gerais” para “saberes em maior profundidade”

Fonte: as autoras.

Vimos que conceitos centrais de criticidade na educação e no trabalho com a linguagem são, por exemplo, a compreensão da língua como “[...] um conjunto autônomo de signos, problematizando os efeitos que esses discursos exercem na vida das pessoas” (CANAGARAJAH, 2016, p. 87) e, ainda, a percepção de “relações históricas, culturais e sociais que engendram as dominações e acabam determinando quem tem poder legítimo de uso sobre as línguas e excluindo ou estigmatizando os/as demais” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2018, p. 153). O Quadro 2 apresenta exemplos de falas que expressam diferentes percepções dos(as) acadêmicos(as), ao realizarem as atividades propostas no material, por mediação da formadora, em que é possível identificar momentos que sugerem “passagem” a saberes mais críticos acerca de redes sociais, por uma série de mecanismos: 1) uso das redes acompanhado da reflexividade em sala como forma de desenvolver um saber fazer com mais consciência, como superação de provável saber ingênuo ou acrítico (Aluno 1), como forma de compreender e valorizar o saber para a docência e como forma de fundamentação do saber (Aluno 2) e aprofundamento do saber (Aluno 4); 2) trabalho de discussão no coletivo professor formador e alunos como forma de ampliação de visão pessoal e aceitação de visões diferentes e/ou complementares (Aluno 2).

Concomitantemente a atividades como esta, que convidam à reflexividade sobre o uso de redes sociais, o material, tendo sido construído com base no conceito de sequência didática para propósitos de formação docente, propõe, como ponto de partida, uma produção inicial, em que o acadêmico é orientado a criar uma conta no LinkedIn e preencher o que for requisitado pela plataforma, conforme seu conhecimento prévio e o que puder aprender por si só, sem muita mediação do professor formador ou de colegas. Em diversos momentos do material, são propostas retomadas desta produção inicial pelo aluno, em atividades que direcionam reflexões, reescritas ou mesmo revisão por pares ou abordam o gênero em relações com gêneros semelhantes, orais e escritos. O processo, em última instância, busca como resultado uma produção final do gênero *Summary* (para perfil do LinkedIn), de modo que o acadêmico construa consciência desse processo de produção textual, do ponto em que partiu, de seu progresso e, ao final, que saiba avaliar até que ponto seu texto está atingindo os objetivos que aquele contexto social e ele próprio exigem, bem como certa autonomia para prosseguir e avaliar seu próprio progresso.

Ainda tratando do livro “*About me*”, trazemos, com a Figura 4, um exemplar de atividade presente na seção denominada “*In the teacher’s shoes*”:

Figura 4: Exemplo de atividade voltada aos saberes a ensinar

In the Teacher's Shoes II

7. Leia atentamente o Plano de Aula e a proposta de atividades produzidos por Tânia Magalhães, em coautoria com Maria Cristina Weitzel Tavela, disponível em: <http://portaldoProfessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=13295> e, em seguida, responda as atividades **a, b, c:**

a. Quais elementos fazem parte do plano de aula?

b. Você já tinha conhecimento desses elementos? Justifique sua resposta.

c. No plano de aula, há direcionamentos para o/a professor/a e atividades para os/as estudantes. Volte ao plano de aula estudado, identificando: conversa das autoras com o/a professor/a e atividades direcionadas aos/às estudantes. Depois da identificação, faça um quadro conforme o modelo e transcreva o que corresponde a cada tópico:

8. Com base na leitura do artigo de Machado (2005) e nas atividades realizadas, avalie a proposta de Magalhães e Weitzel (2009), procurando apontar argumentos para a sua avaliação.

Fonte: as autoras, com base no livro “*About me: identifying myself in different media and other areas of life*”

Conforme já expusemos na seção teórica, os saberes a ensinar envolvem saberes teóricos/metodológicos/contextuais do fazer docente. Por se tratar de um material destinado à formação inicial de professores(as), o grupo elaborador entendeu ser necessário haver atividades para tais saberes, o que fica mais evidente na seção do material denominada “*In the teacher’s shoes*”, conforme demonstra a figura 4.

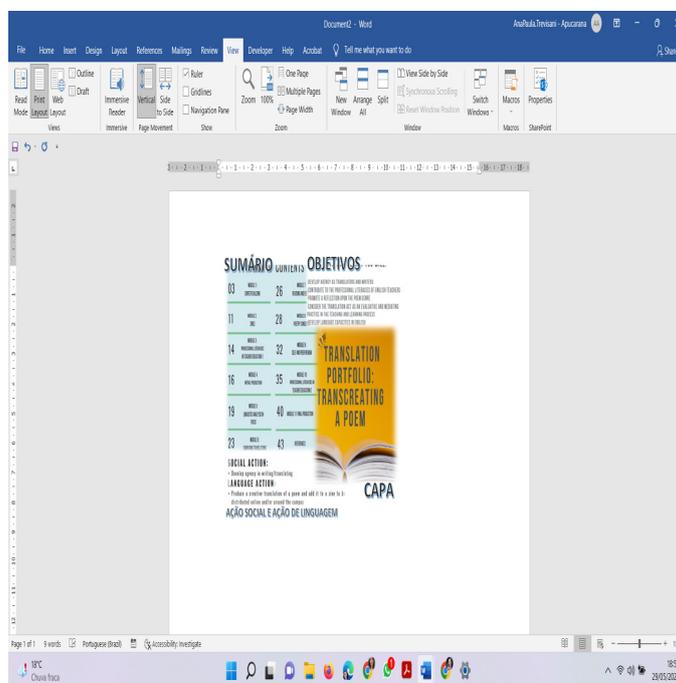
Por meio de análise interpretativista, entendemos que o referido excerto, composto pelas atividades 7 (questões A, B, C) e 8, apresenta o potencial de contemplar os saberes docentes a ensinar, com relação às seguintes capacidades: 10.a (Planificar aulas em consonância com os documentos oficiais, os objetivos, os documentos oficiais, o contexto, as necessidades, interesses e nível do estudante, o período de ensino,

as capacidades a serem desenvolvidas, os tópicos de ensino - conteúdo) e 11.a (Avaliar, produzir e implementar materiais didáticos e propostas metodológicas de ensino e aprendizagem da língua inglesa e suas literaturas para os diferentes níveis de ensino).

Ao olhar para um plano de aula elaborado por professoras especialistas publicado no portal do MEC, o qual é apresentado como sendo um ambiente virtual com recursos educacionais, dentre eles sugestões de planos de aula, o esperado é que os(as) futuros(as) professores(as) percebam como pode se organizar o momento de planificação das aulas e, para além disso, que possam adotar um olhar crítico para os recursos diversos encontrados online e/ou impressos. Assim, para além de (re)conhecer possíveis elementos que compõem um plano de aula, o que se espera é que a atividade promova espaços para constituir processos de ensino-aprendizagem críticos e (trans)formadores.

Na sequência, com a Figura 5, apresentamos trechos do livro “Translation portfolio: transcreating a poem” em que é possível identificar a capa, o sumário, objetivos, ação social e ação de linguagem.

Figura 5: Visão geral do livro “Translation portfolio: transcreating a poem”



Fonte: as autoras, com base no livro “Translation portfolio: transcreating a poem”.

Enquanto o livro “*About Me*” aborda tema mundialmente valorizado, procurando despertar a percepção dos acadêmicos a riscos, maior consciência de uso, alertando a questões de ética e valorização humana, em “*Translation Portfolio: Transcreating a poem*”, o foco recai, predominantemente, sobre dois temas que, ao contrário, acreditamos serem pouco valorizados socialmente e na necessidade de um trabalho que evidencie e conscientize sobre pontos fortes tanto para a formação humana quanto para a docência. Trata-se de crenças 1) na literatura, a poesia em particular, como atividade elitizada e 2) na desvalorização da tradução para o ensino de idiomas.

No livro “*Translation Portfolio*”, o percurso consiste em estudar e traduzir um poema de Robert Frost para ser veiculado por meio de zines¹⁰, impressa ou virtual, em especial no meio universitário.

¹⁰ Zines são frequentemente publicações independentes representando uma pequena coletividade. Zines impressas normalmente têm edições e público-alvo limitados. O objetivo central da difusão de zines (normalmente gratuito) é a expressão e a criatividade. São produzidas para refletir a criticidade e criatividade do autor. (Definição de zine apresentada no módulo 2

Cada zine traria publicado o poema original e a tradução com status autoral do(a) acadêmico(a). O status autoral quer dizer que cada acadêmico(a), ao passar pelo complexo processo de tradução de um poema canônico¹¹ da literatura anglo-americana, conscientize-se de tal complexidade e que, a cada escolha, construa sua percepção acerca das impossibilidades de tradução, sobretudo por diferenças culturais e de representação na relação signo da língua de origem e sua multiplicidade de possíveis compreensões e construção de sentidos, e opções de signo na língua de chegada, ou a sua falta, que é o mais comum, para dar conta do potencial significativo do dito original. Tal consciência, por parte dos(as) estudantes, visa a gerar a sensação de recriação na tradução literária, a sensação da impossibilidade e da imprescindível necessidade, não apenas de profunda análise do texto de origem como também da língua de chegada, a língua da tradução que requer trabalho delicado, árduo e criativo a fim de que seja satisfatoriamente ou minimamente atingido o potencial artístico de expressão do seu “original”. E, de tal forma, que a própria tradução seja sentida, pelo aluno criador, como um “novo original”, de sua autoria (ARROJO, 1996; PYM, 2005).

Em uma das atividades do material, afirma-se que a tradução em sala de aula de línguas estrangeiras não é inimiga voraz dos professores de língua, a fim de desmistificar algumas crenças relacionadas ao mecanicismo e improdutividade do ensino-aprendizagem de idiomas por meio da tradução, conforme vemos na Figura 6:

Figura 6: Atividade presente no livro “*Translation Portfolio: Transcreating a poem*”

"A tradução em sala de LE não é inimiga voraz do professor de línguas. Essa concepção não é um paradigma fácil de ser mudado, principalmente pelo terrorismo feito a professores que usam a tradução em suas aulas, mesmo que de maneiras sistemática e, por vezes, como último recurso disponível. [...] a prática da tradução em sala de aula de LE não somente deve ser usada como último recurso sem culpa, mas também pode ser usada de forma planejada, como primeiro recurso, com a função de facilitar e simplificar o processo de ensino-aprendizagem." (ELISÂNGELA LIBERATTI, 2012)

- a) Em que contexto você produziria um poema?
- b) Você considera o poema um veículo hábil de reproduzir a forma de “ser, pensar, agir e sentir de quem os produz” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 576)?
- c) Você acha que é possível transmitir os itens acima por meio de uma tradução? Se justifique.
- d) Dividam-se em quatro grupos e escolha uma das seções do artigo da Elisângela Liberatti para discussão com o grupo.

Fonte: livro “*Translation portfolio: transcreating a poem*”.

Ao contrário, o material objetiva trazer à percepção do(a) acadêmico(a) futuro(a) professor(a) toda a riqueza que o trabalho da tradução pode proporcionar quando somos levados à experienciar efetivamente um processo tradutório: por meio do qual nos tornamos capazes de olhar o mundo pelas lentes de um idioma e, também, rever este mesmo mundo pelas lentes de outro idioma. Inevitavelmente, tudo isso

do material; texto traduzido do inglês; tradução nossa)

11 O trabalho com o cânone facilita a pesquisa por trabalhos científicos que analisam o texto. Para alunos iniciantes no curso, permite familiarização e introdução ao trabalho artístico com a linguagem, intensificando o potencial de percepção da complexidade, tanto do trabalho poético quanto de sua tradução.

está refletido em trabalho com a linguagem em sua estreita, pode-se dizer inseparável, relação com o mundo e a percepção única deste por parte dos(as) artistas da linguagem.

Ao olharmos para os saberes e capacidades docentes, entendemos que a atividade tem o potencial de contemplar saberes a/para ensinar. Em relação aos saberes para ensinar, percebemos a possibilidade de atendimento da capacidade 4p (Dominar referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e proposição de ações didático-pedagógicas). Por sua vez, os saberes a ensinar se fazem presentes na atividade, por meio das capacidades: 1.4a (Uso da língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos, considerando as relações entre cultura e linguagem e os diferentes contextos sócio-histórico-culturais); 4a. (Possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade por meio da linguagem); 5a. (Ser capaz de realizar a reflexividade tendo em conta os conhecimentos científicos e a vivência da realidade social e cultural).

Em experiência de sala de aula para futuros(as) professores(as) de inglês, o trabalho com este livro em termos de sensibilização à tradução literária e ao ensino por meio da tradução envolveu, dentre

outras atividades, produções coletivas por meio da ferramenta Padlet (em contexto de ensino remoto) que sirvam de suporte ao trabalho de tradução de cada um. Foram estas: 1) a construção de uma linha do tempo acerca da vida e obra do poeta (Robert Frost); 2) a produção de um glossário com termos e expressões considerados difíceis pelos(as) alunos(as), com sentidos compilados de dicionários de referência de língua inglesa e diferentes opções de tradução sugeridas pelos alunos; 3) produção de um painel com referências, imagens e definições de zines (instrumento por meio do qual poema e tradução serão veiculados); 4) pesquisa e apresentação oral de estudos analíticos do poema em foco (trabalho em andamento). As produções são salvas na disciplina criada no Moodle e em pasta do Google Drive, compartilhada com todos para referência e consultas. Ainda não foi feita consulta aos(as) acadêmicos(as) sobre até que ponto o trabalho está sendo bem-sucedido em sensibilizá-los(as) acerca das questões em foco. A Figura 7 apresenta o resultado das atividades referidas em 1), 2) e 3), as quais foram produzidas exclusivamente pelos(as) alunos(as) em trabalho coletivo e foram convertidas em arquivo para que possam acessar e utilizar no trabalho individual de tradução do poema.

Figura 7: Atividades construídas no coletivo da sala de aula pelos(as) futuros(as) professores(as)

1) Excerto da linha do tempo biográfica do poeta



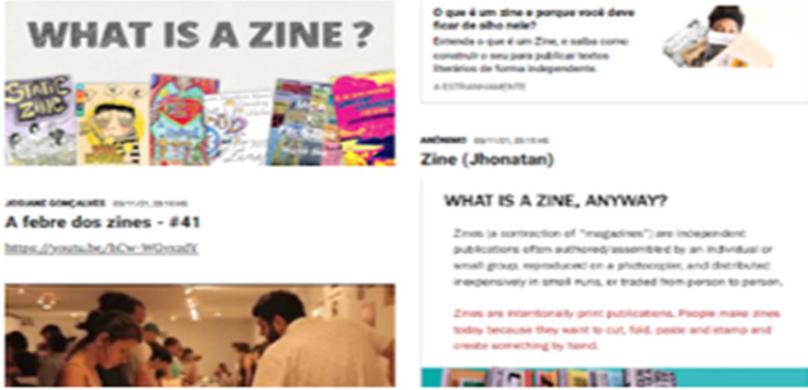
2) Excerto do glossário coletivo para o poema a ser traduzido

6/12/2021 16:47 The road not taken - Glossary padlet.com/a/napaulatrevisani/6e7d844f5435ad

The road not taken - Glossary
After each word or expression, write: 1) definition in English + source (the name or website of the dictionary you took it from); 2) A possible translation for that
ANA PAULA TREVISANI - UNESPAR APUCARANA OCT 20, 2021 09:45PM

undergrowth	trodden black
JESUANE BONÇALVES OCT 26, 2021 01:00AM 1 - Short plants and bushes that grow around trees. Site "Cambridge". 2 - (vegetação rasteira).	JESUANE BONÇALVES OCT 26, 2021 01:14AM 1 - Trodden - is the past participle of tread. (participio e passado de "tread") Site - Collins 2 - Trodden - PISADO

3) Excerto do painel de pesquisa sobre zines:



WHAT IS A ZINE ?

O que é um zine e porque você deve ficar de olho nele?
Entenda o que é um Zine, e saiba como construir o seu para publicar textos literários de forma independente.
A ESTRELA DO ZINE

WHAT IS A ZINE, ANYWAY?

Zines (a contraction of "magazines") are independent publications often authored/compiled by an individual or small group, reproduced on a photocopier, and distributed inexpensively in small runs, or traded from person to person.

Zines are intentionally print publications. People make zines today because they want to cut, fold, paste and stamp and create something by hand.

Fonte: as autoras.

Entendemos que as atividades, da forma como estão propostas e sua implementação em sala, resultaram em possibilidades de reflexividade sobre o sentido do trabalho com a tradução. A base para tal afirmação, por ora, restringe-se a comentários em sala e sem registro pronto para constar como evidência neste artigo.

Da mesma forma que o livro mencionado anteriormente, bem como todos que compõem a coleção, trata-se, também este, de uma “Rota em Educação Linguística Crítica para professores(as) de Inglês - Cleret”, que requer uma produção inicial, em que o(a) acadêmico(a) é orientado(a) a realizar uma tradução livre do poema, conforme seu conhecimento prévio e o que puder aprender por si só, sem muita mediação do(a) professor(a) ou de colegas. Esta produção inicial deverá ser retomada pelo(a) aluno(a) em diversos momentos do material, em atividades que direcionam reflexões, reescritas e revisão por pares, como já dito anteriormente. O processo, em última instância, busca uma produção final da tradução (em suporte zine ou e-zine), de modo que o(a) acadêmico(a) construa consciência desse processo de produção textual,

do ponto em que partiu, de seu progresso e, ao final, que saiba avaliar até que ponto seu texto está atingindo os objetivos esperados, bem como certa autonomia para prosseguir e avaliar seu próprio progresso. Particularidade deste material em relação ao anterior, em termos de criticidade, consiste não apenas em compreender a complexidade e riqueza do processo tradutório, mas também e sobretudo, passar a ver a literatura como uma forma primorosa de exercício de criticidade. E se atualmente seu desfrute é percebido como restritivo e elitizado, tal percepção é equivocada e passível de investimento em sua popularização (inclusive, este consiste em um dos objetivos principais de suportes como zines ou e-zines).

Como destaque final a esta seção, fazem-se necessárias considerações acerca dos multiletramentos, ou novos letramentos. Em primeiro lugar, cada um dos livros que compõem a coleção aborda, como objetivo explícito e preponderante, o desenvolvimento de letramentos digitais. No caso de “About Me”, atividades envolvendo Mídias sociais (facebook, linkedIn, Instagram, Youtube), Plataforma Lattes/CNPq, Google Classroom, e-portfolio. No caso de “Translation Portfolio”, a proposta envolve o uso de QR code, desenvolvimento de pensamento crítico ao pesquisar diferentes websites. Além disso, considerando a forma como os materiais vêm sendo implementados até este momento, remotamente, acreditamos que tais circunstâncias acabaram privilegiando o conceito de Mindset 2 (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

A necessidade do uso do cyberspace (plataforma Moodle, Google Meet, Google Classroom e ferramentas digitais de um modo geral) reforçou a sensação de vivência no mundo de hoje, que opera de modo incessante sob princípios e lógica não-material e pós-industrial que constituem o que os autores chamam de um novo ethos, ou seja, uma nova forma de ser e conviver social, sobretudo

via relações a distância, por meios tecnologizados, não mais centralizado e hierárquico, mas em nova ordem que prima por descentralização e relações em rede. A ideia inicial da coleção não poderia prever o contexto pandêmico ou a necessidade do ensino remoto, mas o imprevisível, de forma alguma, impediu que o material fosse implementado, ou que a implementação tomasse vida pela mediação específica e subjetiva de uma formadora, bem como pelas subjetividades de uma turma particular que constitui grupo único, com necessidades e saberes únicos, e, por fim, apresentasse resultados positivos.

Esta observação vem sustentar ressalva em relação a afirmações, dentro do escopo dos novos letramentos, no que tange ao uso de um livro didático: “Se queremos ter ‘novos aprendizes, precisamos nada menos que ‘novos professores’, que sejam *designers* de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, em vez de indivíduos que regurgitam o conteúdo do livro didático” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 27). Entendemos que estes autores estão se referindo ao uso acrítico de materiais por parte de professores, os quais acreditamos que, por vezes, o fazem por inúmeros fatores relacionados às atuais condições desumanas de trabalho em escolas públicas, já abordadas em literatura vasta (INEP, 2014; PEREIRA; OLIVEIRA, 2016; PEREIRA JUNIOR, 2016), as quais não justificam, mas dificultam sobremaneira um trabalho adequado com base em livros didáticos. Entendemos, ainda, que um novo ethos envolva, não diríamos propriamente “novos aprendizes”, mas aprendizes com necessidade de conhecimentos (re)configurados e com metas que vão além de buscar respostas a questões objetivas, e que adentra o território desconhecido da resolução de problemas, insolúveis inclusive ao próprio professor. Por fim, entendemos que isto pouco se relacione com a questão de apoiar-se ou não em materiais prontos, mas sim conhecer o que o

material oferece, reconhecer aqueles que envolvem complexidade, arte em sua elaboração, bem como o conhecimento científico ali implicado, e julgar, como profissional docente autônomo e crítico, o potencial de material no suporte de mediação para aprendizagens significativas e transformadoras.

Nas atividades discutidas ao longo desta seção, pretendemos destacar pontos que trazem à tona o foco em saberes a ensinar e para ensinar, conforme sustentamos. Foi nossa intenção, também, evidenciar tanto na prática de elaboração quanto na prática de sala de aula em que o material em foco fora utilizado, a abertura de espaço e desenvolvimento de práticas relacionadas a multiletramentos (digital, literário, crítico entre outros), sobretudo por entendermos que a familiaridade e o conhecimento para o ensino (da língua inglesa) se sustenta fundamentalmente sobre o fenômeno dos multiletramentos.

Considerações finais

Aliar os aportes teórico-metodológicos do ISD a conhecimentos advindos dos letramentos e da educação linguística crítica nos permitiu vislumbrar um possível caminho para uma formação inicial de professores(as) com potencialidades de desenvolver a criticidade em busca de (trans)formações, considerando o contexto sócio-histórico-cultural em que se encontram os(as) futuros(as) docentes.

Com as análises apresentadas, entendemos que os dois livros da coleção Cleret constituem-se em um repertório formativo promovido por meio de atividades voltadas, não somente ao conteúdo dos objetos de ensino, mas às teorias e metodologias nas quais o processo de ensino-aprendizagem se ancora, o que nos remete aos saberes (a ensinar e para ensinar) e suas respectivas capacidades. Com isso, o foco desse processo não recai somente no conteúdo linguístico ou no conteúdo teórico-metodológico, mas os envolve

de maneira interconectada, e, para além disso, busca propiciar espaços para que a criticidade e a reflexividade constituam também tal processo. Por sua vez, por entendermos os letramentos como sendo as próprias práticas sociais envolvendo leitura/escrita, comportamentos e atitudes, valores, ideologia, avaliamos que os livros foco deste estudo apresentam, também, essa preocupação em criar possibilidades de mediação potencialmente capazes de desenvolver os letramentos dos(as) futuros professores(as), conforme demonstrado nas análises envolvendo capa, sumário, objetivos, ação social e ação de linguagem de cada um dos livros.

As análises demonstraram, ainda, inter-relações do referido material a conceitos norteadores de elaboração do dispositivo sequência didática, conforme proposto pelo grupo de Genebra e ampliado pelo Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, reforçando a defesa que o grupo vem fazendo de que a sequência didática constitui um rico instrumento de mediação para o ensino de línguas. Contudo, ressaltamos que a coerência epistemológica, teórica e metodológica requerida no processo de produção das Cleret, neste caso, dos livros *About me: identifying myself in different media and other areas of life* e *“Translation portfolio: transcreating a poem”*, não exclui potencialidades de adaptação, uma vez que cada contexto tem especificidades relativas a demandas e necessidades a serem atendidas, dificuldades a serem superadas e intentos a serem alcançados.

Por fim, a coleção Cleret, aqui representada pelos dois livros analisados, representam a resistência do Grupo LED como educadoras(es) engajadas(os) e a reexistência “por inserir inovações significativas em materiais de ensino de línguas como instrumento mediador de formação situada e comprometida com educação de qualidade, justiça social, emancipação e consciência crítica

da linguagem.” (CRISTOVÃO; MIQUELANTE; FRANCESCON, 2020, p. 493).

Referências

ARROJO, R. Os estudos da tradução na pós-modernidade, o reconhecimento da diferença e a perda da inocência. *Cadernos de Tradução, Florianópolis*, v. 1, p. 53-70, 1996.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 239 p. vol. 1, 2006.

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CANAGARAJAH, S. Translingual Writing and Teacher Development in Composition. *College English*, vol. 78, no. 3, 2016, pp. 265–273. Disponível em: <www.jstor.org/stable/44075117>. Acesso em 6 ago 2021.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T.C. et al (Org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-40.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Socialização de diários: um instrumento para reflexividade no estágio supervisionado em língua inglesa. In: REICHMANN, C. *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(se)*. Campinas, Pontes Editores, 2013.

CRISTOVÃO, V. L. L. Ações de didatização de gêneros em prol de Letramentos acadêmicos. In: Projeto de Pesquisa submetido ao edital de Bolsa Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional em Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a ser desenvolvido no triênio

2019-2021. Universidade Estadual de Londrina – Londrina, jul. 2018.

CRISTOVÃO, V.L.L.C.; MIQUELANTE, M.A. About me: identifying myself in digital media and other areas of life [recurso eletrônico] 1.ed. - Curitiba: Editorial Casa, 2021. 80p.: il.; (Coleção Critical Language Education Routes for English Teachers - CLERET).

CRISTOVÃO, V. L. L.; MIQUELANTE, M. A.; FRANCESCON, P. K. Sequências de Formação: instrumento de mediação no sistema de atividade da formação docente. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, p. 466- 498, 2020.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'aquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières. *Études de Linguistique Appliquée*, v. 92, p. 23-37, 1993.

FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNON, F. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 21-36.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial 2ª parte, p. 357-369. 2011. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf>. Acesso em 12 de out. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, L. ; CRISTOVÃO, V.L.L. Translation portfolio: transcreating a poem. [recurso eletrônico]. 1.ed. - Curitiba: Editorial Casa. (Coleção Critical Language Education Routes for English Teachers - CLERET), no prelo.

FERNANDES, R. Como funciona o LinkedIn? Veja sete dicas para usar a ferramenta: Rede social tem recursos que ajudam a criar uma presença profissional online. Disponível em: <<https://www.techtodo.com.br/listas/2020/02/como-funciona-o-linkedin-veja-sete->

- dicas-para-usar-a-ferramenta.shtml>. Acesso em 15 jan. 2022.
- HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. 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 Éducatives, 2009. p. 7-40.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Base de dados. Indicador de nível socioeconômico das escolas. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 7 fev. 2022.
- JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.
- KLEIMAN, A. Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Editora CEFIEL: Campinas, 2005.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the New” in New Literacies. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (Orgs.). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang, 2007.
- LENHARO, R. I. Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social. 150f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- MELLO, M. *Letramentos acadêmicos: teoria e prática*. Curitiba: CRV, 2017.
- MIQUELANTE, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; PONTARA, C. L. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas. *Revista da Anpoll*, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 153–174, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i2.1404. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1404>. Acesso em: 5 ago. 2021.
- PEREIRA JUNIOR, E. A.; OLIVEIRA, D. A. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 160, p. 312-332, abr./jun. 2016.
- PEREIRA JUNIOR, E. A. Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa. 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016.
- PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MÓR, W.M.. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018. [recurso digital]. Formato: epub. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/eo4eq91g8fv6658/Perspectivas_criticas.pdf?dl=0. Acesso em: 10 de fev. 2019.
- PONTARA, Claudia Lopes. *Formação continuada crítico-transformadora: inter-relações com saberes e capacidades docentes*. 2021. 535 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.
- PYM, A. On the social and the cultural in translation studies. 2005. Disponível em: <<http://www.tinet.org/~apym/on-line/sociocultural>>. Acesso em: 4 fev. 2007.
- STETSENKO, A. *The transformative mind: expanding Vygotsky's perspective on development and education*. New York, NY: Cambridge University Press, 2017.

Submissão: fevereiro de 2022.

Aceite: março de 2022.