



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



**A ATIVIDADE DOCENTE COM O *ESTUDO SOBRE A LÍNGUA* NO
ENSINO FUNDAMENTAL II: AS TRAMAS DO TRABALHO REAL EM
PERSPECTIVA**

LINO DIAS CORREIA NETO

Recife - PE
2020

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

LINO DIAS CORREIA NETO

**A ATIVIDADE DOCENTE COM O ESTUDO SOBRE A LÍNGUA NO
ENSINO FUNDAMENTAL II: AS TRAMAS DO TRABALHO REAL EM
PERSPECTIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Alexsandro da Silva

**Recife - PE
2020**

LINO DIAS CORREIA NETO

A ATIVIDADE DOCENTE COM O ESTUDO SOBRE A LÍNGUA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: AS TRAMAS DO TRABALHO REAL EM PERSPECTIVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 04/03/2020

BANCA EXAMINADORA

Dr. Alexsandro da Silva

Universidade Federal de Pernambuco
(Orientador/Presidente)

Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima

Universidade Federal Rural de Pernambuco
(Examinador externo)

Dra. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

Universidade Estadual de Campinas
(Examinadora externa)

Dr. Artur Gomes de Moraes

Universidade Federal de Pernambuco
(Examinador interno)

Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque

Universidade Federal de Pernambuco
(Examinadora interna)

Para Verônica Dias (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Sou especialmente grato ao meu orientador, professor Dr. Alexsandro da Silva, por ter me guiado com sua sabedoria, serenidade e empenho na construção deste trabalho, pelas leituras pacientes e pelos incentivos constantes.

Ao professor Dr. Bertrand Daunay, pelas contribuições e pelo generoso acolhimento na Université de Lille durante o período do doutorado sanduíche.

Ao professor Dr. Artur Gomes de Moraes, à professora Dra. Márcia Mendonça e à professora Dra. Eliana Borges de Albuquerque, pelos valiosos questionamentos e sugestões durante o exame de qualificação.

Ao professor Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima por ter aceitado o convite para compor a banca de defesa.

Aos professores participantes desta pesquisa, pela parceria, confiança e pelo tempo dispensado ao processo de geração dos dados.

À minha família, que sempre acreditou em mim e me deu todo o suporte. Em especial, aos meus pais, Joana e Luiz, pelos ensinamentos e por cada palavra e gesto de incentivo.

A José, pelo cuidado de todos os dias, pela compreensão, pelos pequenos e grandes sacrifícios, e por me “resgatar”, com amor e delicadeza, dos diversos momentos em que duvidei ser capaz.

Aos laços de afeto que o doutorado deu: Caroline Almeida, Flávia Santana, Gabriela Falcão, Natália Belarmino e Rosana Meira, pela partilha e companheirismo ao longo dessa jornada.

Aos queridos Adilson Ribeiro, Célia Ratusniak, Daniela Santa Rosa, Diego Ribeiro, Kauê Queiroz, Piet Vandendriessche e Viviane Dinês.

À CAPES pelo financiamento do Doutorado Sanduíche no Exterior.

RESUMO

Empregando o termo *estudo sobre a língua* (ESL) para designar o ensino tradicional de gramática, a prática de análise linguística, bem como as sedimentações ou imbricações derivadas do encontro dessas duas perspectivas nas práticas docentes, a presente pesquisa buscou analisar a atividade de dois professores de língua portuguesa do ensino fundamental II, a fim de compreender, por meio de suas verbalizações sobre o trabalho realizado em sala de aula, aspectos que elucidam a compreensão do trabalho real com o ESL. Apoiados na perspectiva teórico-metodológica da ergonomia francesa, notadamente a clínica da atividade desenvolvida por Yves Clot (2006), e das interseções deste campo com a investigação didática (AMIGUES, 2002, 2003, 2004; GOIGOUX, 2007; SAUJAT, 2004), assumimos a concepção do direcionamento tríptico da atividade – sujeito, objeto e *outro* – instrumentada por artefatos materiais e simbólicos (RABARDEL, 1995; CLOT, FAÏTA, 2000; CLOT, 2006, 2010). Apreendemos, nessa perspectiva, a atividade docente em uma definição ampliada, considerando que o trabalho do professor se realiza diante de diversas lógicas e temporalidades (AMIGUES, 2004). Metodologicamente, constituímos dois estudos de caso, cujos dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas, observações/videografações de aulas e autoconfrontações simples. Em seguida, lançamos mão da análise do conteúdo (BARDIN, 2016) para a interpretação dos dados. Os resultados denotaram duas formas particulares de conceber e operacionalizar o ESL: o primeiro estudo de caso foi composto por um docente que investia nas imbricações entre ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística, enquanto o segundo estudo de caso nos permitiu analisar a atividade de um professor marcada pelas tentativas de transformação de sua abordagem para o ESL, passando da tradição para a inovação, mas mantendo ecos da primeira. As análises também evidenciaram diferentes campos de interseção implicados na atividade docente com o ESL, sintetizados na busca pela construção de uma coerência pragmática (CHARTIER, 2007): ao mesmo tempo em que a atividade dos professores se dirigia às demandas prescritivas de inovação didática e se submetia às normas do gênero profissional, era simultaneamente atingida pela história dos sujeitos (experiência, formação), pelas mediações do objeto da atividade (interpretações das prescrições, subprescrições compensadas pela tradição gramatical escolar) e, notadamente, pelos direcionamentos da atividade docente aos alunos (características das turmas, progressão, dificuldades, ajustamentos didáticos, inserção dos alunos na cultura gramatical escolar). Alguns desses elementos constituíram zonas de convergência nas lógicas que fundamentavam a atividade de ambos os professores, as quais identificamos por meio de um cruzamento dos dados

dos dois estudos de caso. Em linhas gerais, este estudo colocou em evidência como o ensino tradicional de gramática e a prática de análise linguística se sedimentam, se imbricam ou se justapõem, produzindo um meio suscetível para os professores responderem às diferentes fontes de exigência da atividade docente.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Análise Linguística; Gramática; Ensino; Atividade Docente.

ABSTRACT

By using the term Language Studies (LS) to designate the traditional teaching of grammar, the practice of linguistic analysis as well as the sedimentation or interconnection derived from the meeting of these two perspectives in teaching practices, this present research sought to analyze the activity of two Portuguese-speaking Elementary School teachers in order to comprehend aspects that elucidate the understanding of the real work with LS, through their verbalizations about the work developed in the classroom. Supported by the theoretical-methodological perspective of French ergonomics, notably the axis of the activity developed by Yves Clot (2006) and the intersections of this field with didactic research (AMIGUES, 2002, 2003, 2004; GOIGOUX, 2007; SAUJAT, 2004), we take on the concept of threefold direction of an activity – that is, subject, object and the other – , which is instrumented by material and symbolic artifacts (RABARDEL, 1995; CLOT, FAÏTA, 2000; CLOT, 2006, 2010). In this perspective, we apprehended the teaching activity in an expanded definition, regarding that the teacher's work takes place in the face of different logics and temporalities (AMIGUES, 2004). Concerning the methodology, we developed two case studies whose data were generated through semi-structured interviews, class observations / video footages and simple self-confrontations. After that, we used content analysis (BARDIN, 2016) to interpret the data. The results showed two particular ways of conceiving and operationalizing the LS: the first case study is composed of a teacher who invested in an intertwining between traditional teaching of grammar and the practice of linguistic analysis, whilst the second one allowed us to analyze the activity of a teacher marked by attempts to transform his approach to LS by moving from tradition to innovation, but maintaining echoes of the former. The analyzes also highlighted the different fields involved in the teaching activity with LS, which were synthesized in order to construct a pragmatic coherence (CHARTIER, 2007): as the teachers' activity addressed to the prescriptive demands of didactic innovation and were submitted to the norms of the professional genre, it was simultaneously affected by the subjects' history (experience, education), by mediations of the activity's object (prescriptions' interpretations, sub-prescriptions compensated by the school grammatical tradition) and notably by the guidance of the teaching activity to the students (class features, school progression, difficulties, didactic adjustments, insertion of students in school grammar culture). Some of these elements conceived areas of convergence in the principles that supported the activity of both teachers, which we identified by crossing the data from the two case studies. In general, this study highlighted the way the traditional teaching of grammar and the practice of linguistic analysis sediment, intertwine and

overlap each other, producing a susceptible way for teachers to respond to different sources of demanding from their teaching activity.

Key words: Portuguese Language; Linguistic Analysis; Grammar; Teaching.

RÉSUMÉ

En employant le terme *étude sur la langue* (ESL) pour désigner l'« enseignement de grammaire », la « pratique de l'analyse linguistique », ainsi que les sédimentations résultant de la rencontre de ces deux approches dans les pratiques d'enseignement, cette recherche a analysé l'activité de deux enseignants de portugais langue maternelle (8^{ème} et 9^{ème} année) dans le but de saisir, à travers leurs verbalisations sur le travail réalisé en classe, des éléments qui élucident la compréhension du travail réel dans l'enseignement l'ESL. Nous avons mobilisé un cadre théorique basé sur les présupposés de l'ergonomie française, notamment la clinique de l'activité développée par Yves Clot (2006), et leur intersections avec la recherche didactique (AMIGUES, 2002, 2003, 2004; GOIGOUX, 2007; SAUJAT, 2004). Nous recourons à la conception de la triple direction de l'activité - sujet, objet et autrui - instrumentée par des artefacts matériels et symboliques (RABARDEL, 1995; CLOT, FAÏTA, 2000; CLOT, 2006, 2010). Dans cette perspective, nous appréhendons l'activité enseignante dans une définition élargie qui saisit le travail de l'enseignant par l'angle de ses différentes logiques et temporalités (AMIGUES, 2004). Du côté méthodologique, nous avons constitué deux études de cas dont les données ont été générées à l'aide d'entretien semi-structuré, observation et enregistrement vidéo de cours, et entretien d'autoconfrontation simple. Ensuite, les données ont été interprétées à partir d'une analyse de contenu (BARDIN, 2016). Les résultats ont d'abord présenté deux manières particulières de concevoir et développer l'ESL. La première étude de cas a été composée par un enseignant qui investissait dans le chevauchement entre l'enseignement traditionnel de grammaire et la pratique d'analyse linguistique. La deuxième étude de cas nous a permis d'analyser l'activité d'un enseignant marquée par des tentatives de transformation de son approche de l'ESL, passant de la tradition à l'innovation, mais tout en conservant des échos de celle-là. Les analyses ont également montré des différents champs d'intersection impliqués dans l'activité d'enseignement de l'ESL, synthétisés dans la recherche de la construction d'une cohérence pragmatique (CHARTIER, 2007). En même temps que l'activité des enseignants était orientée vers les exigences prescriptives de l'innovation didactique et soumise aux normes du genre professionnel, elle était simultanément affectée par l'histoire des enseignants (expérience, formation), par les médiations de l'objet de l'activité (interprétations des prescriptions, souscriptions compensées par la tradition grammaticale de l'école) et, notamment, par la direction de l'activité d'enseignement vers les élèves (caractéristiques de la classe, progression, difficultés, ajustements didactiques, insertion des élèves dans la culture grammaticale de l'école). Certains de ces éléments ont constitué des zones de convergence dans les logiques qui entretenaient l'activité des deux enseignants, ce qui nous

avons identifié en croisant les données des deux études de cas. Dans l'ensemble, cette étude a mis en évidence comment l'enseignement traditionnel de grammaire et la pratique d'analyse linguistique se sédimentent et se chevauchent pour produire un moyen susceptible pour les enseignants de répondre aux différentes sources d'exigence de l'activité d'enseignement.

Mots-clés : Langue Portugaise ; Analyse Linguistique ; Grammaire ; Enseignement ; Activité Enseignante.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Norma linguística	33
Figura 02	Relação da BCC-PE e dos PEBEPE-LP com outros documentos oficiais	70
Figura 03	Exemplo de apresentação das competências básicas para a reflexão e análise sobre a língua e seus usos (BCC-PE)	71
Figura 04	Exemplo de apresentação das expectativas de aprendizagem para os eixos de escrita e AL (PEBEPE-LP)	72
Figura 05	Expectativas de aprendizagem de AL intercruzadas com o eixo de leitura	78
Figura 06	Expectativas de aprendizagem de AL intercruzadas com o eixo de escrita.	78
Figura 07	O trabalho do professor e seus elementos	97
Figura 08	Fluxo de reelaboração das prescrições oficiais no Brasil	104
Figura 09	Autoconfrontações simples e cruzada	110
Figura 10	Objetivos e etapas da pesquisa	126
Figura 11	Configuração do ambiente de gravação das sessões de autoconfrontação	134
Figura 12	Capa do livro didático Universos – Língua Portuguesa – 9º ano	147
Figura 13	Produção escrita do aluno após correção do professor	160
Figura 14	Ficha de exercícios - D1	171
Figura 15	Ficha de exercícios - D4	177
Figura 16	Exercícios - D6	202
Figura 17	Exercício do livro didático (excerto 01) - D9	205
Figura 18	Exercício do livro didático (excerto 02) - D9	211
Figura 19	Capa do livro didático Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa – 8º ano	228
Figura 20	Produção escrita apresentada para a turma	237
Figura 21	Parte dos slides <i>Intertextualidade</i>	247
Figura 22	Fábula Urubus e Sabiás	251
Figura 23	Parte dos slides <i>Função dos verbos nas propagandas comerciais</i>	258
Figura 24	Capa do livro <i>Mano descobre o @mor</i>	261
Figura 25	Livro <i>Mano descobre o @mor</i> – excerto 01	262

Figura 26	Livro <i>Mano descobre o @mor</i> – excerto 02	262
Figura 27	Livro <i>Mano descobre o @mor</i> – excerto 03	264
Figura 28	Livro <i>Mano descobre o @mor</i> – excerto 04	264
Figura 29	Ficha de exercícios sobre pontuação – excerto 1	273
Figura 30	Ficha de exercícios sobre pontuação – excerto 2	273
Figura 31	Ficha de exercícios sobre pontuação – excerto 3	278

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística	55
Quadro 02	Entidades participantes da elaboração da BCC-PE e dos PEBEPE-LP	69
Quadro 03	A prática da AL no decorrer da escolarização – PEBEPE-LP	80
Quadro 04	Blocos temáticos da entrevista semiestruturada	127
Quadro 05	Entrevistas semiestruturadas	128
Quadro 06	Observação e vídeogravação de aulas – Professor Pedro	129
Quadro 07	Observação e vídeogravação de aulas – Professor Lucas	130
Quadro 08	Sessões de autoconfrontação	132
Quadro 09	Abertura das sessões de autoconfrontação	133
Quadro 10	Categorização das práticas de ESL do professor Pedro por dia de observação	155
Quadro 11	Categorização das práticas de ESL do professor Lucas por dia de observação	234

LISTA DE GRÁFICOS E ESQUEMAS

Gráfico 01	CONTAGEM FREQUENCIAL DE UNIDADES DE REGISTRO (TEMA) - VERBALIZAÇÕES DO PROFESSOR PEDRO	217
Gráfico 02	CONTAGEM FREQUENCIAL DE UNIDADES DE REGISTRO (TEMA) - VERBALIZAÇÕES DO PROFESSOR LUCAS	285
Esquema 01	ESQUEMAS PERCEPTIVOS DE EFICÁCIA DO PROFESSOR LUCAS	166
Esquema 02	ESQUEMAS PERCEPTIVOS DE EFICÁCIA DO PROFESSOR LUCAS	241

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 ENTRE ENSINO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA E PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	25
1.1 DA LÍNGUA COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO À LÍNGUA COMO INTERAÇÃO.....	25
1.2 NORMA, CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	32
1.2.1 A gramática prescritiva.....	34
1.2.2 A gramática descritiva	35
1.2.3 A gramática internalizada	36
1.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA: DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO DE LÍNGUA E A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DE LINGUAGEM.....	39
1.3.1 O texto como unidade de análise.....	42
1.3.2 Análise linguística: explicitação consciente dos conhecimentos linguísticos.....	46
1.3.3 Do ensino gramatical à prática de AL com a gramática	52
1.3.4 Nos limites das mudanças: alguns apontamentos da didática de línguas.....	56
1.3.5 A prática docente com o ensino de gramática e de análise linguística: alguns apontamentos de pesquisas	59
1.4 ENSINO DE GRAMÁTICA E DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM CURRÍCULOS OFICIAIS	64
1.4.1 O tratamento do ensino de gramática e de análise linguística em currículos oficiais: alguns apontamentos de pesquisas	64
1.4.2 Ensino de gramática e de análise linguística nos currículos de língua portuguesa da rede estadual de ensino de Pernambuco	67
2 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE	84
2.1 CLÍNICA DA ATIVIDADE E ERGONOMIA: PRINCÍPIOS E CONCEITOS-CHAVE	86
2.2 A DOCÊNCIA PELO ÂNGULO DA ERGONOMIA E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE.....	95
2.3 AS PRESCRIÇÕES PARA O TRABALHO DE ENSINO NUMA PERSPECTIVA ERGONÔMICA	101
2.4 QUESTÕES METODOLÓGICAS PARA A ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE: A AUTOCONFRONTAÇÃO E SUA APROPRIAÇÃO PELA PESQUISA EDUCACIONAL.....	108
2.5 AS VERBALIZAÇÕES COMO VIA DE ACESSO A ELEMENTOS DA ATIVIDADE REAL	113
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	120

3.1 A CONSTITUIÇÃO DOS ESTUDOS DE CASO	121
3.2 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	125
3.2.1 Primeira etapa: entrevista semiestruturada	126
3.2.2 Segunda etapa: observação e videogravação de aulas	128
3.2.3 Terceira etapa: autoconfrontação simples	131
3.3 PERSPECTIVA DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: ANÁLISE DO CONTEÚDO	135
3.4 AS FONTES DE PRESCRIÇÃO OFICIAL DA REDE DE ENSINO DOS PROFESSORES: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	137
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS: A ATIVIDADE DOCENTE COM O ESL EM DOIS ESTUDOS DE CASO.....	141
4.1 SITUANDO O ESTUDO DE CASO 1: O PROFESSOR, A ESCOLA E O 9º ANO A	144
4.2 CATEGORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ESL DO PROFESSOR PEDRO	148
4.2.1 ESL articulado à escrita/reescrita	156
4.2.2 ESL voltado para as dificuldades emergentes das produções textuais	169
4.2.3 ESL articulado à leitura.....	183
4.2.4 ESL com foco em tópicos gramaticais do programa da rede de ensino	191
4.3 SÍNTESE E DISCUSSÃO DO ESTUDO DE CASO 1	217
4.4 SITUANDO O ESTUDO DE CASO 2: O PROFESSOR, A ESCOLA E O 8º ANO A	225
4.5. CATEGORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ESL DO PROFESSOR LUCAS	229
4.5.1 ESL articulado à escrita.....	235
4.5.2 ESL articulado à leitura.....	244
4.5.3 ESL articulando leitura, escrita e oralidade ao estudo da pontuação	271
4.6 SÍNTESE E DISCUSSÃO DO ESTUDO DE CASO 2	285
4.7 DISCUSSÃO GERAL DOS DADOS	293
CONSIDERAÇÕES FINAIS	308
REFERÊNCIAS.....	316
APÊNDICES	326
ANEXOS	330

INTRODUÇÃO

Entre as referências do campo didático de língua portuguesa, é datada a crítica à tradição escolar do ensino de língua. No início dos anos 1980, um movimento, que se tornou mais evidente na década seguinte, começou a ganhar forma. Tratava-se de um grupo de estudiosos da linguagem que se aproximou de diferentes disciplinas reunidas no que se denomina amplamente de linguística enunciativa e que, munido de novos saberes sobre o funcionamento da linguagem, se preocupou com as abordagens que a escola dava ao ensino da língua materna. Diversos artigos e livros dessa época aportavam uma crítica relevante e bastante aceita entre linguistas e especialistas da didática dessa área: o que a escola tradicionalmente denominava de ensino de língua representava, na verdade, uma simplificação desproporcional do que a língua é.

Em 1981, João Wanderley Geraldi lançou a expressão Análise Linguística (doravante AL) no artigo “*Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa*”, publicado no Cadernos da FIDENE (SUASSUNA, 2012)¹. Essa expressão foi usada pelo autor para designar uma prática de ensino de língua que se oporia à longa tradição gramaticista com o objetivo de demonstrar “a articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista de linguagem” (GERALDI, 2006, p. 59). Desse modo, um aspecto de base dessa proposta é a ampliação do objeto de ensino, que passaria da gramática para as reflexões sobre o uso e o funcionamento da língua, tendo o texto como unidade prioritária de análise.

No final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais se apropriaram da proposta lançada por Geraldi ([1984] 2006) e prescreveram o ensino de língua portuguesa pautado em dois eixos: o de uso – leitura e produção de textos orais e escritos – e o de reflexão – análise linguística sobre as diferentes dimensões da língua implicadas no uso. Contudo, apesar da ampliação do debate acadêmico-formativo e da adesão

¹Ainda segundo Suassuna (2012), esse artigo sofreu algumas alterações e foi republicado em 1984 sob o título “*Unidades básicas do ensino de português*” na conhecida coletânea “*O texto na sala de aula*”.

da proposta por grande parte dos textos prescritivos oficiais para o ensino de português, os impasses encontrados no processo de apropriação e operacionalização desse eixo de ensino se mantêm atuais.

Com efeito, mesmo que os primeiros debates que deram origem à proposta datem dos anos 1980, não resta dúvida que, até a atualidade, diversas questões ainda repousam sobre o eixo de AL. Esse fato tem fundamentado o interesse investigativo sobre as diferentes configurações de sua apropriação pelos âmbitos que atravessam o trabalho didático, tais como propostas curriculares, livros e manuais didáticos, avaliações externas e práticas dos professores em sala de aula.

No caso das práticas docentes, são observados, às vezes, posicionamentos bifurcados, pois, de um lado, alguns professores tenderiam a uma total oposição às propostas de inovação do eixo de AL, enquanto outros acreditariam que inovar significaria restringir o ensino da língua à leitura e produção de textos (MORAIS, 2002). Do mesmo modo, as apropriações híbridas são com frequência observadas pela constatação de uma convivência de “velhas” e “novas” práticas que dividem o espaço de uma mesma sala de aula (MENDONÇA, 2006).

Pesquisas recentes (SILVA, 2016; ANDRADE, 2015; DUARTE, 2014; TENÓRIO, 2013; SOUZA, 2010; SILVA; 2009) continuam testemunhando o que anteriormente foi assinalado por Moraes (2002) e Mendonça (2006). Diante do que é proposto para esse eixo de ensino, os professores reagem conciliando as práticas que as prescrições oficiais recomendam, mas também aquelas que elas rejeitam. Essa constatação é frequentemente associada a um conjunto de indeterminações da proposta didática da AL, às dificuldades de inserir os conteúdos linguísticos no nível do texto e de associá-los aos usos da língua. Como consequência, as pesquisas supracitadas evidenciam que os professores recorrem ao ensino tradicional de gramática como uma espécie de “campo de segurança” em que eles conseguem desenvolver seu trabalho diante das zonas de conflitos e “indefinições” (MORAIS, 2002).

Diante dessa relativa estabilidade do ensino tradicional de gramática, e como efeito da tendente indistinção entre racionalidade científica e racionalidade docente (TARDIF, 2014), tornou-se fértil o horizonte discursivo da “imobilidade dos professores frente ao novo” (ALBUQUERQUE, 2002, p. 327), no interior do qual se explicam as persistências do ensino tradicional pela “adjetivação” dos docentes: “professores resistentes, professores acomodados, professores não-leitores, professores que não tiveram uma boa formação, professores descomprometidos” (ALBUQUERQUE, 2002, p. 16). Do mesmo modo, não é raro encontrar uma redução do trabalho do professor de português com o ensino dos saberes linguísticos a duas amplas categorias: “o professor tradicional” e o “professor inovador” ou o “*interacionista*”.

Por essa visão, é subestimado o fato de que “as mudanças nas práticas de ensino não ocorrem como resultado de uma transposição didática direta de mudanças produzidas no campo teórico” (SILVA, 2015, p. 101). Em consequência, o raio de compreensão das práticas do professor pode ser significativamente reduzido, dificultando as aproximações analíticas do importante espaço de tensões e dificuldades enfrentadas pelos docentes diante das tentativas de apropriação das “novas” demandas de ensino dos saberes linguísticos.

Em contraposição, compartilhamos o pensamento de Chartier (1998), segundo o qual, para compreender a prática docente, é necessário submetê-la a uma análise relacional das diferentes dimensões implicadas no trabalho pedagógico e que são capazes de atingir o processo didático. Desse modo, nos parece indispensável, à investigação comprometida com as demandas contemporâneas para o ensino de língua materna, um “reequilíbrio do sistema didático em proveito do *polo* professor” (SAUJAT, 2004, grifos do autor), compreendendo o trabalho docente como atividade situada e multidirecionada (GOIGOUX, 2007).

Frente a isso, nos interessamos, neste estudo, pelo “trabalho real”² dos professores com o ensino tradicional de gramática e de análise

² Trataremos desse conceito adiante.

linguística, com foco nas determinações da atividade docente que fundamentam as imbricações entre essas duas perspectivas. Em torno desse objeto, colocamos as seguintes questões: como os professores concebem o trabalho pedagógico com ensino de gramática e de análise linguística no ensino fundamental II? Quais são as estratégias didáticas mobilizadas pelos docentes? Quais são as principais “lógicas”, fontes de saberes e apropriações das prescrições tramadas pelos professores em suas estratégias didáticas?

Em uma meta-análise (CORREIA NETO; SILVA, 2017), algumas pesquisas nos auxiliaram a situar pistas para a compreensão do nosso objeto de estudo. Quando o interesse de investigação se volta para a análise da práticas efetivas de professores, encontra-se, no trabalho de um mesmo professor, a frequente afiliação entre análise linguística e ensino tradicional de gramática com determinações diversas, tais como: recursos didáticos (SILVA, 2016; TENÓRIO, 2013), limites de articulação entre eixos de ensino (ANDRADE, 2015; SOUZA, 2010), identidade profissional (SILVA, 2009), bem como as incertezas, inseguranças e tensões que contornam a prática docente com o eixo de ensino análise linguística (SILVA, 2016; DUARTE, 2014; TENÓRIO, 2013). Do mesmo modo, atravessando tais determinações, não subestimamos o papel da própria tradição escolar com o ensino de língua materna, como Béguelin (2000) sinaliza com precisão:

Tomada entre suas missões contraditórias, que consistem em, de um lado, garantir a transmissão de uma cultura gramatical comum e, de outro lado, levar em conta a evolução dos conhecimentos oriundos dos campos científicos, a escola constitui, assim, um lugar de mestiçagem entre disciplinas científicas e tradição escolar. Esse encontro entre dois tipos de conhecimentos é sincretizado nas práticas de ensino, que também obedecem a certos rituais estabelecidos. Nada impedirá essa mistura entre saberes heterogêneos, disseminada por práticas que podem, por si próprias, apoiar-se em saberes didáticos mais ou menos elaborados. (BÉGUELIN, 2000, p. 79, tradução nossa).

Nosso foco investigativo no trabalho real dos professores nos exigiu uma materialização discursiva capaz apreender o “sincretismo” e permitir que nos debruçemos sobre as “lógicas” submersas da atividade docente. Evidentemente, como mostraremos no Capítulo I, prática de análise linguística e ensino tradicional de gramática são abordagens distintas no campo de concepções teórico-metodológicas. Contudo, buscando compreender como se configuram as imbricações entre essas duas perspectivas nas práticas dos professores, nosso emprego da expressão *Estudo Sobre a Língua*³ (doravante ESL), ao longo das análises desta pesquisa, terá a finalidade de designar a atividade docente, abrangendo elementos do ensino de análise linguística, do ensino tradicional de gramática e, sobretudo, das práticas híbridas que se sedimentam ou se imbricam no encontro dessas duas abordagens.

Neste estudo, partimos de uma perspectiva analítica que toma a docência como trabalho (AMIGUES, 2002, 2004; SAUJAT; 2004a, 2004b, GOIGOIX, 2007; *et al.*) e desenvolve análises ergonômicas da atividade docente com base na Clínica da Atividade e na Ergonomia da Atividade, de linha francesa. Essa perspectiva fornece os subsídios teórico-metodológicos que possibilitam construir objetos de conhecimento sobre a atividade docente a partir da “coanálise” do professor sobre a atividade realizada em sala de aula. Conceitos como trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real (CLOT, 2006a) abrem espaço para uma reflexão analítica sobre a docência na qual a atividade do professor é interpretada a partir da capacidade do sujeito de agir sobre o que lhe é prescrito, imprimindo a sua subjetividade nos diferentes objetos de sua atividade. Esse processo não se manifesta apenas na observação direta do trabalho realizado, mas, sobretudo, na análise do trabalho real, atingindo os diferentes sistemas da atividade de um professor que podem explicar o que é visível em sua ação em sala de aula, mas também o que nela está ausente (CLOT, 2006; CICUREL, 2011, 2012).

³ Trazemos a tradução literal de *Étude sur la langue*. Conforme análise de Garcia-Debanc, Paolacci e Boivin (2014), trata-se de um termo mais neutro, permitindo fazer referência à prática docente no espaço didático de “objetivação” da língua, sem necessariamente relacioná-lo a uma perspectiva de ensino específica.

Ao colocar a atividade docente como unidade de análise, compreendendo que as variações na ação de um mesmo professor fundamentam uma característica própria da docência (SAUJAT, 2004a), essa perspectiva nos permite sustentar que as assimetrias entre *inovação* e *tradição* ou entre “trabalho prescrito e trabalho realizado” (CLOT, 2006a) não são objetiváveis em si mesmas. Por esta razão, numa abordagem essencialmente descritiva e explicativa, o foco investigativo se volta para a pluralidade de determinantes da atividade docente que o professor busca conciliar (GOIGOUX, 2001). Essa conciliação pode ser ilustrada pela ideia de que, quando trabalham, os professores “tecem” (DANIELLOU, 1996, *apud* SAUJAT, 2004b):

Do lado da *trama*, eis os fios que os ligam aos programas e instruções oficiais, às ferramentas pedagógicas, às políticas educacionais, às características dos estabelecimentos e dos alunos, às regras formais, ao controle exercido pela hierarquia. Do lado da *tela*, ei-os ligados à sua própria história, a seu corpo que aprende e envelhece; a uma imensa quantidade de experiências de trabalho e de vida; a vários grupos sociais que lhes oferecem saberes, valores, regras às quais se ajustam dia após dia. (DANIELLOU, 1996, p. 01 *apud* SAUJAT, 2004, p. 29, grifos do autor).

Diante dessas reflexões, desenvolvemos dois estudos de caso tendo como objetivo principal: analisar a atividade de professores de língua portuguesa do ensino fundamental II com o ESL, a fim de compreender, a partir de verbalizações sobre o trabalho realizado em sala de aula, aspectos que elucidam a compreensão do trabalho real. Como objetivos específicos, delineamos: a) identificar as concepções de professores de língua portuguesa sobre o trabalho pedagógico com o ESL no ensino fundamental II; b) descrever o trabalho realizado por esses docentes e suas estratégias didáticas para o ESL; c) analisar as verbalizações dos professores sobre o trabalho realizado com o ESL, a fim de compreender aspectos emergentes do trabalho real.

Para tanto, este estudo será organizado em quatro capítulos: no Capítulo 1, apresentaremos uma retomada teórica sobre a prática de

análise linguística e o ensino de gramática, buscando estabelecer um panorama com alguns elementos conceituais e desdobramentos didáticos; no Capítulo 2, apresentaremos nossa perspectiva teórico-metodológica, mobilizando os conceitos-chave da clínica da atividade e da ergonomia francesa, bem como as apropriações desse rol conceitual pela pesquisa didática; no Capítulo 3, descreveremos o quadro metodológico definido para esta pesquisa, detalhando as etapas e instrumentos do processo de geração dos dados; no Capítulo 4, partiremos para a apresentação, interpretação e discussão dos resultados das nossas análises. Por fim, na última seção deste trabalho, apontaremos as considerações finais da pesquisa realizada.

1. ENTRE ENSINO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA E PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste primeiro capítulo, propomos uma retomada teórica que visa contextualizar a prática de análise linguística (doravante AL), sua origem e pressupostos de base, fazendo um paralelo com o ensino tradicional de gramática. Em um primeiro momento, abordamos alguns elementos conceituais e históricos acerca das concepções de língua, norma e gramática, bem como suas relações com o ensino de língua portuguesa. Em um segundo momento, apresentamos um panorama com algumas considerações didáticas presentes na proposta de AL e tratamos especificamente de seus desdobramentos em três tópicos: a) inserção do texto enquanto unidade prioritária de ensino; b) sistematização dos conhecimentos linguísticos; c) a relação entre a prática de AL e a interface gramatical dos fenômenos da língua. Em seguida, apresentaremos os principais resultados de pesquisas que analisaram a prática docente com o ensino de gramática e de AL. Por fim, mobilizaremos os resultados de alguns estudos que analisaram o tratamento desse eixo de ensino em propostas curriculares.

1.1 DA LÍNGUA COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO À LÍNGUA COMO INTERAÇÃO

Abranger a dinâmica teórica desenvolvida no campo da linguística constitui um movimento necessário quando o ensino da língua é tomado como objeto de estudo. Isso porque os aportes do campo linguístico sobre os fenômenos da linguagem revelam-se como um traço modular das tendências de ensino de língua. Para Geraldi ([1984] 2006), subjacente à atividade pedagógica de ensino de língua materna, há uma determinada concepção de língua. Em perspectiva semelhante, Travaglia (2009, p. 21) afirma que a forma como o professor concebe a língua seria uma questão tão relevante para o ensino de língua materna quanto a postura que se tem diante da educação, uma vez que a concepção de língua adotada pelo

professor altera em muito a perspectiva de ensino. Com isso, verificamos que algumas concepções de língua têm sido abordadas por diversos autores para buscar suas implicações nas perspectivas de ensino. De forma sucinta, Antunes (2003) aponta duas tendências amplas que têm sido mais evidenciadas nas perspectivas de ensino:

- a) uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculados de suas condições de realização;
- b) uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade de interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização. (ANTUNES, 2003, p. 41, grifos da autora)

Para levantar as possibilidades de se conceber a linguagem retomando suas bases teóricas, um movimento mais comum a vários autores (SOARES, 1998; PERFEITO, 2007; TRAVAGLIA, 2009) tem sido o de pautar três concepções, a saber: linguagem concebida como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como processo de interação. Na primeira concepção, há elementos constitutivos que, de acordo com Perfeito (2007), remontam à tradição gramatical grega, passam pelos latinos, Idade Média e Moderna e só são rompidos, teoricamente, por Saussure no início do século XX. Já a segunda concepção encontra sua base teórica no estruturalismo, na teoria da comunicação e nos estudos das funções da linguagem (PERFEITO, 2007, p. 827). A terceira concepção toma a linguagem como interação com base naquilo que Travaglia (2009, p. 23) denomina “correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de linguística da enunciação”, nas quais estariam incluídas a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Semântica Argumentativa e todas correntes correlatas da Pragmática.

Concebida enquanto expressão do pensamento, a língua funcionaria de acordo com a lógica do pensamento humano, ou seja, a expressão se constrói no interior da mente e sua exteriorização é considerada como um processo de tradução, no qual a linguagem materializa o pensamento (TRAVAGLIA, 2009; PERFEITO, 2007). Nessa lógica de funcionamento

particularizado, “[...] a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Bakhtin [Volochínov] (2009) criticou essa tendência, à qual chamou de subjetivismo idealista, baseado no psiquismo individual que, supostamente, operaria como fonte da língua. Em decorrência, seus pressupostos fundamentais são:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009, p. 74-75)

Em um quadro de compreensão da língua como tradução do pensamento e sistema estável, evidencia-se, portanto, a construção de uma hipótese racional da natureza da linguagem, apontada por Perfeito (2007) a partir das tentativas de compreender a linguagem conforme as regras universais do pensamento humano, ou seja, pelas capacidades de classificação, divisão e segmentação. Esse princípio que, segundo a autora, orientou as diferentes perspectivas de gramática ao longo da história dessa concepção, direcionou seu foco para a construção de uma gramática geral e racional que, inserida no campo da lógica, passa a atribuir importância aos fatos linguísticos que contrariam a regularidade com base em uma doutrina normativa, chegando, finalmente, a descrever princípios universais de funcionamento aos quais todas as línguas deveriam se submeter (PERFEITO, 2007).

Analisando o panorama sociopolítico em torno dessa concepção de linguagem e seus desdobramentos para o ensino, Soares (1998) aponta a história escolar brasileira, que era composta, até meados dos anos 1950,

apenas pelas camadas privilegiadas da população que já possuíam um conhecimento da variedade “cultura” da língua. Nesse sentido, a autora afirma que o ensino era basicamente voltado para o reconhecimento das normas e regras de composição da variante de prestígio, restringindo-se, portanto, ao estudo da gramática e da leitura. Nas palavras da autora:

“[...] numa escola que servia a alunos pertencentes às camadas privilegiadas [...], já familiarizados com os padrões culturais e linguísticos de prestígio social, não era inadequado, nem incoerente um ensino de língua portuguesa orientado por uma concepção de língua como sistema⁴” (SOARES, 1988, p. 56).

Na esfera científica, Perfeito (2007) afirma que, é a partir da dualidade saussuriana *langue/parole* que se iniciam os movimentos de surgimento de uma concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação, ou seja, com o reconhecimento, no campo linguístico, da existência de um lado social na comunicação linguística, a *langue*, embora compreendida pelos estruturalistas como um sistema de signos internalizado na mente do falante. A autora sinaliza que, quando tomada pela teoria da comunicação e informação, a dicotomia saussuriana sofreu um processo de simplificação, sendo reduzida da comunicação linguística à função essencialmente informativa da linguagem, transvestindo-se em *código/mensagem*. Ainda no campo estruturalista, Jakobson amplia a função informativa da linguagem, introduzindo noções como *emissor*, *receptor* e *referente*, bem como conceitos que designam funções constitutivas da comunicação verbal, como *mensagem*, *canal* e *código* (PERFEITO, 2007).

Assim, com base no estruturalismo e na teoria da comunicação, emerge a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, dando lugar a uma compreensão da língua enquanto “um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22). Contudo, embora possamos observar aparente

⁴ Termo utilizado pela autora para referir-se à concepção que equivale à língua como expressão do pensamento.

progresso ao compararmos essa concepção com a anterior, que não considera o interlocutor como elemento externo de realização da linguagem, os aspectos interacionais continuaram sendo negligenciados. Deste modo, mesmo que se distinga a existência de um receptor, a língua ainda é compreendida enquanto elemento monológico e isolado do seu contexto de utilização, no qual a transmissão da mensagem deve ocorrer de forma ordenada, já que, entre o transmissor e o receptor, a língua seria a via de transmissão única e estável. Bakhtin [Volochninov] (2009), nomeando essa tendência de objetivismo abstrato, afirma que “para essa segunda orientação a língua é um arco-íris imóvel que domina esse fluxo. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009, p. 79).

Com isso, tal concepção continua fechada às dinâmicas do uso da língua, pois, apoiando-se no ideário de base estruturalista, parte do princípio de que ela é composta por elementos normativos integralmente idênticos entre os grupos de locutores. Logo, qualquer tipo de subjetivação ou acometimento criativo individual compromete o processo de transmissão da mensagem, já que a língua é compreendida como “[...] o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009, p. 81).

No contexto brasileiro, é a partir da década de 1960 que a concepção de língua como instrumento de comunicação começa a fomentar, com mais evidência, as perspectivas de ensino da língua (SOARES, 1998). A democratização da escola e a busca pelo desenvolvimento capitalista motivada pelo regime militar constituem um novo cenário sociopolítico para o ensino da língua portuguesa que, de acordo com Soares (1998), precisava lidar com alunos oriundos das camadas populares e, ao mesmo tempo, atribuir ao ensino da língua um caráter instrumental e utilitário. Nesse contexto, a autora afirma que surgem os primeiros impasses sobre o ensino da gramática na escola, uma vez que há um forte deslocamento didático que renuncia ao ensino-aprendizagem da gramática e do texto e dá lugar ao desenvolvimento do comportamento do aluno enquanto

emissor-codificador e receptor-decodificador de mensagens em códigos verbais e não-verbais (SOARES, 1998).

Como mencionamos anteriormente, a concepção de linguagem enquanto processo de interação surge em um cenário amplo, já que tem como pano de fundo as teorias linguísticas que, em diferentes níveis e contornos, se dedicam à questão enunciativa. Por essa razão, se torna difícil delimitar um período no qual se demarca o surgimento dessa concepção (SOARES, 1998), sendo mais fácil, então, compreender sua etapa de hegemonia no campo linguístico que perdura até os dias atuais. É a partir de sua fase hegemônica que há uma certa tendência de retomada de teorias linguísticas anteriores para compreender se e como a enunciação aparecia, mesmo que revestida de outros termos (TEIXEIRA; FLORES, 2011). Nesse contexto, surgem com mais destaque, segundo Teixeira e Flores (2011), nomes como Benveniste e Bakhtin, que não desenvolveram explicitamente uma metodologia analítica para enunciação, mas que tiveram seus estudos revisitados e passaram a ser compreendidos como fundadores *stricto sensu* do campo; além daqueles autores que elaboraram explicitamente propostas de análise da enunciação, tais como Ducrot, Authier-Revuz e Culioli. De forma clara, podemos destacar, no Brasil, a importante influência dos estudos de Bakhtin na construção dessa concepção de linguagem.

A concepção em tela carrega consigo noções e objetos que se contrapõem à análise de fatos da linguagem unicamente pela estrutura interna da língua, tais como texto, gênero, discurso, interação, responsividade, ideologia e historicidade. De acordo com Perfeito (2007), nessa concepção, o falante passa a ser compreendido como sujeito e o diálogo passa a ser o principal caracterizador dos fatos da linguagem. Nos termos de Travaglia (2009, p. 23), a linguagem passa a ser concebida como o espaço de interação humana, no qual há uma contínua construção de sentidos que se estabelece dialogicamente entre os interlocutores. Como ressalta Bakhtin [VOLOCHÍNOV] (2009, p. 36), “a palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações da vida social.

[...] É o modo mais puro e sensível de relação social”. Nesse sentido, o teórico sustenta que:

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009 p. 112)

Ressaltamos que, embora tais concepções resultem de um progressivo movimento no interior dos estudos linguísticos e filosóficos sobre o funcionamento da linguagem e, portanto, sejam apresentadas pelos pesquisadores considerando suas diferentes posições e desdobramentos na linha histórica da linguística e do ensino de língua, uma concepção não elimina a outra. Elas se mantêm contemporâneas tanto no âmbito teórico-metodológico de pesquisas sobre a linguagem, constituindo objetos de análise próprios a cada concepção, quanto no âmbito didático, guiando práticas pedagógicas de ensino da língua.

De modo claro, a constituição dessas tendências na evolução da linha do tempo da didática de línguas não assume o mesmo ritmo percorrido na linha histórica da linguística. É necessário reconhecer que, entre uma concepção e outra, há brandos movimentos de transição, bem como posicionamentos de resistência⁵. Nesse sentido, compreendendo que o avanço nas compreensões da língua enquanto objeto de pesquisa implicaria a reconfiguração do objeto de ensino, devemos destacar o espaço que se abre entre a elaboração e a fundamentação de um modelo teórico de análise do funcionamento da língua e as tendências que surgem, a partir dele, para o ensino da língua. É nesse espaço que se desenvolvem as tensões didáticas que resultam em diversos objetos de investigação na

⁵ Soares (1998) relata os impasses que emergiram nos campos didático e político, no final dos anos 70 e ao longo dos anos 80. Em plena hegemonia da teoria da comunicação nas perspectivas de ensino de língua portuguesa, os problemas de leitura e escrita, identificados nas provas de vestibulares e amplamente divulgados em jornais, dividiam posicionamentos: de um lado, saudosistas pregavam o retorno dos parâmetros de ensino de língua mais tradicionais e, de outro, pioneiros já vislumbravam uma perspectiva de ensino de língua portuguesa apoiada nas teorias de base enunciativa que chegavam ao Brasil.

sala de aula, entre os quais destacamos o ensino de gramática e de AL, que tem sido objeto de diversas pesquisas que buscam analisar elementos para uma coerência teórico-prática entre esse eixo de ensino e a base teórica que compõe a concepção da língua enquanto interação.

1.2 NORMA, CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Mattos e Silva ([1996] 2016) destaca que o termo norma é denotado de forma polissêmica no âmbito da linguística. Diante disso, o encaminhamento da autora para conceituá-lo é distinguir “norma normativo-prescritiva”, “norma prescritiva” ou “norma padrão” das “normas normais” ou “sociais”. De acordo com a autora, a norma padrão é:

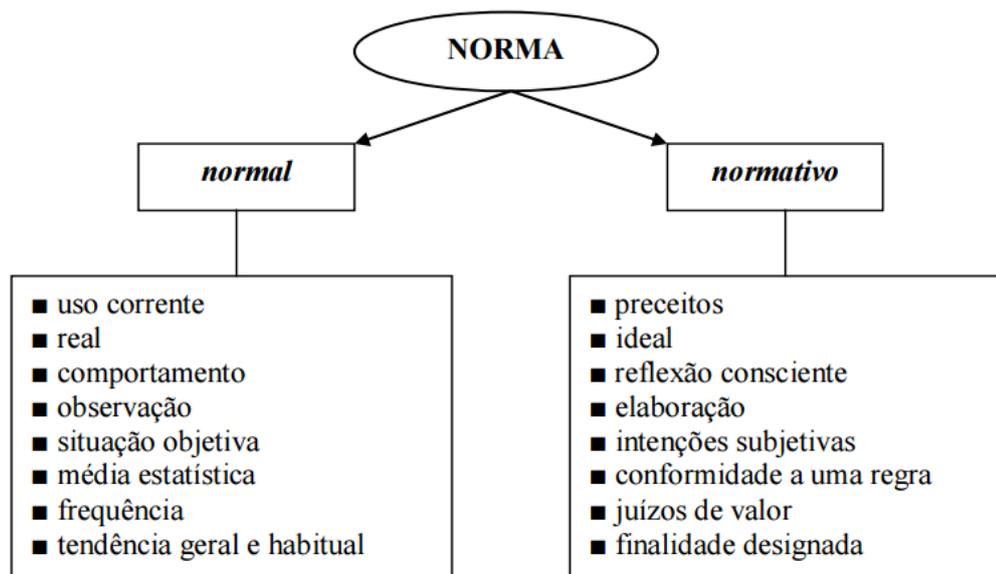
um conceito tradicional, idealizado pelos gramáticos pedagógicos, diretriz de, até certo ponto, para o controle e representação escrita da língua, sendo qualificado de erro o que não segue esse modelo. [...] a norma normativo-prescritiva passa a ser a norma codificada nas gramáticas pedagógicas que se repetem tradicionalmente de gramático a gramático (MATTOS E SILVA, ([1996] 2016, p. 14)

Há, nessa concepção de norma, ainda segundo a autora, um distanciamento dos usos reais da língua, embora essa norma também se interseccione com alguns deles. Do mesmo modo, essa norma é parcialmente “reciclada” ao longo do tempo, em razão do princípio de mudança das línguas (MATTOS E SILVA, ([1996] 2016, p. 14).

Já as “normas normais” ou “sociais” designam as normas “atuantes nos usos falados de variantes das línguas [...] que definem grupos sociais que constituem a rede social de uma determinada sociedade” (MATTOS E SILVA, ([1996] 2016, p. 14). A autora subdivide esse conceito em normas “sem prestígio social ou estigmatizadas” e normas “de prestígio social”. No caso desta última, trata-se da norma usada pela classe dominante e, estando âmbito da “norma normal”, a inadequação de uso é qualificada

como desvio, ao contrário da tradição normativo-prescritiva. Ao contrário da norma relacionada à prescrição, essa noção de norma se organiza em uma abordagem sincrônica, comprometida, portanto, com os usos reais (ver Imagem 1):

Figura 01 – Norma linguística



Fonte: Bagno (2003, p. 41)

Em relação à gramática, Antunes (2007) afirma o que o termo detém vários significados que lhe são atribuídos, normalmente, pela concepção de língua a ele subjacente e, principalmente, pelo ângulo de análise dos fatos linguísticos. Sugerindo uma alternativa para viabilizar o uso de um termo tão polissêmico, Possenti (2012, p. 63-64) emprega uma definição genérica e conceitua gramática enquanto “conjunto de regras” para postular uma tríade tipológica que se distribui de acordo com as abordagens dadas ao conceito: “a) conjunto de regras *que devem ser seguidas*; 2) conjunto de regras *que são seguidas*; 3) conjunto de regras *que o falante da língua domina*”. Assim, chegamos, respectivamente, nas gramáticas normativa, descritiva e internalizada. Abaixo, abordaremos cada uma delas ao mesmo tempo em que retomamos o conceito de norma.

1.2.1. A gramática prescritiva

Essa primeira compreensão de gramática é direcionada à análise regulatória e prescritiva da língua a partir da chamada “norma culta” ou norma padrão, que, como afirma Travaglia (2009), é considerada nessa concepção como a variedade única e verdadeira. Logo, qualquer uso da língua que não se enquadre no compêndio normativo-prescritivo é avaliado como errado ou, como habitual e inadequadamente dito, agramatical. Nesse sentido, Antunes (2007, p. 30) aponta a particularização como uma das principais características desse tipo de gramática, uma vez que ela apreende apenas a variedade da língua de prestígio social, ou seja, um dos diversos usos.

Naturalmente, relacionar essa concepção de gramática ao seu pano de fundo ideológico faz-se necessário para compreendê-la. De início, podemos observar, pela crença da existência de uma suposta língua ideal, um descompromisso com o sincronismo, isto é, os vários usos da língua que se manifestam e se atualizam em diferentes esferas, em suas formas escrita e falada e com interferência de diferentes fatores sociais. Assim como vimos com base em Mattos e Silva ([1996] 2016), o objeto dessa gramática é a norma idealizada pelos gramáticos pedagógicos para prescrever o modelo “certo” de falar.

Bagno (2003) afirma que, na maioria das vezes, esse tipo de gramática toma como *corpus* as atividades linguísticas presentes nas obras literárias, principalmente nas antigas, de um grupo seletivo composto por autores que são conhecidos como os estilistas da língua, “os clássicos”. Contudo, o autor critica a ausência de discernimento científico na classificação desses escritores que fazem o uso da “norma culta” e passam a ser lidos como modelos do uso ideal da língua. Por isso, Bagno (2003) considera o trabalho desses gramáticos como uma espécie de isolamento da língua, que passa a ser desvinculada da vida social para ser transformada em um modelo abstrato, sem relação com nenhum conjunto real das regras que guiam a atividade linguística.

Em uma retomada histórica elaborada por Soares (2002) acerca do estatuto curricular da disciplina de língua portuguesa, é possível verificar que a tradição gramatical normativa-prescritiva está presente no conteúdo curricular desde o Brasil Colonial – à época, gramática da língua latina – e persistiu relativamente intacta nos currículos até os anos 1950 do século XX. Mesmo até os dias atuais, considera-se que os pressupostos e crenças situados na gramática normativa e prescritiva ainda ocupam espaço privilegiado na escola (POSSENTI, 2012, 2006; SOARES, 1998; BAGNO, 2003; ANTUNES, 2003, 2007), embora não se possa ignorar a existência de um terreno crítico mais sólido e sinais de mudança em evidência.

As críticas que se constroem diante do ensino da gramática normativa prescritiva situam-se, em última análise, na afirmação de que a escola ensina uma língua que não existe. Tal como sinaliza Bagno (2003, p. 162), os gramáticos prescritivistas recorrem, geralmente, a um acervo literário para selecionar ocorrências que corroborem a abstração do que eles mesmos chamam de “certo” ou “recomendável”. Do mesmo modo, podemos questionar a pouca ou nenhuma importância dada à subjetividade dos alunos, uma vez que os usos da língua que realizam em seus processos naturais de interação são negligenciados nas atividades escolares. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 26, grifos da autora) evidencia esse paradoxo afirmando que “[...] é na escola que as pessoas exercitam a *linguagem ao contrário*, ou seja, a *linguagem que não diz nada*”.

1.2.2. A gramática descritiva

Nesse tipo de gramática, a noção de norma mobilizada equivale às “normas normais” ou “sociais”, conforme define Mattos e Silva ([1996] 2016). Nesse entendimento, a norma linguística refere-se às regras de funcionamento das diferentes variedades da língua observadas e descritas em seus contextos de uso. Ao contrário da prescritiva, essa noção de norma se organiza em uma abordagem sincrônica, comprometida, portanto, com os usos reais. Nesse sentido, a gramática descritiva se trata,

segundo Possenti (2012, p. 65), de uma gramática que busca “descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas. Nesse tipo de trabalho, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras utilizadas pelo falante”.

Nessa perspectiva de gramática, de acordo com Antunes (2007), desconstrói-se a crença de que existem normas da língua que são agramaticais, uma vez que a ordem de observação e descrição das regras é invertida. Pelo ângulo prescritivo, constitui-se um compêndio de regras que são prescritas para serem posteriormente aplicadas nos usos da língua; já em uma acepção descritiva, observa-se o uso da língua em busca de hipóteses que apontem para certas normalidades ou regularidades. Como afirma Antunes (2007, p. 27): “[...] toda língua – em qualquer condição de uso – é regulada por uma gramática”.

Em termos de seus efeitos para o ensino de língua portuguesa, esse tipo de gramática é associado ao ensino descritivo, que, de acordo com Travaglia (2009, p. 39), tem como objetivos:

- a) levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função;
- b) ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na sua natureza e na sociedade.

1.2.3. A gramática internalizada

Esse conceito de gramática, que também mobiliza a noção de norma enquanto “norma normal” ou “social”, é definido pelo “conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão ao falar” (POSSENTI, 2006, p. 48). Abarca, então, as regras de uso observadas pelo falante e, na maioria das vezes, adquiridas inconscientemente em função da experiência e dos usos da língua nos diferentes contextos sociais nos quais transita. Para Antunes (2007, p. 26), é esse conceito de gramática que nos permite afirmar que “não existe língua sem gramática, nem existe gramática fora da

língua”. A autora afirma que essa gramática envolve a internalização desde a formação de sílabas, palavras e suas flexões, até a distribuição e arranjo das unidades na formação de frases e períodos. Nesse sentido, Antunes (2007) ilustra:

Se uma criança diz “minhas colegas e meus colegas”, “um algodão” e “um algodinho”, é porque já domina as regras morfosintáticas de indicação do masculino e do feminino, bem como as regras de indicação do aumentativo e do diminutivo em português. Ou seja, já sabe esses pontos da gramática. Da gramática geral que regula o funcionamento da sua língua: por exemplo, se a língua tem artigos, se tem preposições, se adota flexões (de número, de gênero, de grau, de tempo etc. e para que tipo de palavras), que posições as palavras podem ocupar na frase, que funções podem ser atribuídas a essas posições etc. (ANTUNES, 2007, p. 27).

Com base nisso, a autora afirma que as regras de funcionamento da língua nativa são internalizadas pelas crianças desde muito cedo. Apoiando-se em exemplos semelhantes, Possenti (2012) compreende que esse tipo de construção realizada pelas crianças fomenta os argumentos a favor da existência de uma gramática internalizada. Nesse caso, ainda segundo o autor, evidencia-se que o conhecimento gramatical é adquirido não apenas pela repetição, mas também de forma relativamente ativa e autônoma, pois é com a aplicação das regras já internalizadas em determinado estágio da aquisição da língua que formas como “meus colegas” são produzidas.

O autor também indica que processo semelhante é observado no caso das hipercorreções formuladas por adultos em transição dialetal, muitas vezes consequente da ascensão social. Para ilustrar essas ocorrências, Possenti (2012) usa o exemplo de falantes do meio rural que produzem formas como “meu fio” (filho), “teia” (telha) e que, quando aprendem as formas “filho”, “telha” etc., passam a aplicar a regra mesmo em casos como “telha de aranha” (teia) e “a pilha do banheiro” (pia). Ou seja, formas que eles provavelmente não ouviram, mas passaram a produzir de modo ativo (POSSENTI, 2012, p. 71-72). Nos termos de Antunes (2007):

“Uma gramática que vai se revelando enquanto habilidade através da experiência com a língua e das tentativas do falante de ouvir, falar e/ou ler e escrever testando hipóteses interiorizadas sobre o funcionamento da língua” (ANTUNES, 2007, p. 29).

Por fim, diante dessas concepções de norma, gramática e suas interlocuções com o ensino de língua materna, se coloca a questão sobre qual norma linguística deveria ser estudada na escola. No âmbito das práticas escolares, conforme estudo de Moraes (2002, p. 03), alguns professores tendem a compreender que “não se deve ensinar gramática” para respeitar as variedades dialetais dos seus alunos.

Possenti (2012) apresenta uma tese político-cultural, segundo a qual seria um gesto de violência impor a um grupo social menos favorecido (no caso dos alunos de classes populares) o dialeto dos grupos sociais favorecidos como se fosse o único válido. Por outro lado, o autor identifica que o ponto equivocado dessa tese é o de ignorar que os grupos menos favorecidos tendem a ganhar com o domínio da variedade prestigiada, desde que ela atenda “a mais de uma ideologia, a mais de uma função, o que parece hoje evidente” (POSSENTI, 2012, p. 18).

De modo semelhante, Neves (2015) indica que é superficial e, ao mesmo tempo, discriminatório, criticar o fato de a linguagem da escola ser a “das classes dominantes”. Na perspectiva da autora, a desigualdade escolar não se manifesta como uma consequência do papel da escola de promover o acesso à norma-padrão, mas do fato de considerar os dialetos não padrão trazidos pelos alunos enquanto “realizações imperfeitas” (NEVES, 2015 p. 93).

Nessa esteira, a direção apontada por Mattos e Silva ([1996] 2016) é a de que o ensino de língua portuguesa se aproxime cada vez mais da realidade linguística e, como alternativa às assimetrias entre o que é prescrito pela norma-padrão e seus usos efetivos, a escola tome como referência a “norma culta de uso real”.

1.3. ANÁLISE LINGUÍSTICA: DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO DE LÍNGUA E A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DE LINGUAGEM

A base teórica que orienta as críticas ao ensino tradicional de gramática também fundamenta as perspectivas de mudanças dessa realidade. Geraldi ([1984] 2006), ancorando-se profundamente na concepção interacionista de linguagem, apresenta, no início da década de 1980, a proposta de *prática de análise linguística*. O termo aparece inicialmente no artigo *Unidades Básicas do Ensino de Português* como parte de um conjunto de sugestões para o ensino de língua que tinha como objetivo “[...] demonstrar, na prática, a articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista de linguagem” (GERALDI, [1984] 2006, p. 59).

Com esse objetivo, o autor pautou uma alternativa didática ao ensino de língua portuguesa com base em três principais unidades de ensino: práticas de leitura de textos, de produção de textos e de análise linguística. Em torno dessas unidades, articuladas no interior da proposta, se destaca um trabalho didático prioritariamente prático e processual. Para a primeira, é sugerido o uso de textos longos para leitura de fruição e textos mais curtos acompanhados de um trabalho mais aprofundado de análise em sala de aula. Neste último caso, o autor acrescenta que o texto escolhido pelo professor, ao passo em que orienta as atividades de produção de textos escritos e orais, pode trazer à tona reflexões sobre uma temática a ser discutida em sala de aula, o estilo adotado pelo autor, a estrutura narrativa etc. (GERALDI, [1984] 2006).

Na unidade de produção de textos, Geraldi ([1984] 2006) direciona suas sugestões para práticas que rompam com a artificialidade da escrita na escola e situam o aluno no processo de interlocução inerente ao uso da língua, o que implica dar à produção uma destinação. Para tanto, diferentes alternativas são sugeridas pelo autor visando a publicações dos textos dos alunos em suportes que podem circular na escola e até mesmo na comunidade. Ao longo dessa prática de elaboração de textos, é prevista uma retomada sistemática da produção dos alunos para chegar a uma

versão mais adequada, por meio de atividades de reescrita. Nesse processo, o autor situa a prática de análise linguística⁶.

“O ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno”, afirma Geraldi ([1984] 2006, p. 74) para sugerir que, a partir das primeiras versões dos textos dos alunos, a terceira unidade de ensino se inicie. Para tanto, entre os problemas encontrados pelo professor nos textos produzidos em sala de aula, um seria escolhido para ser aprofundado nessa unidade e explorado nas atividades de reescrita textual, o que explica uma consideração elementar nessa unidade de ensino: “partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, [1984] 2006, p. 74). Por meio desse trabalho analítico situado em torno da produção textual dos alunos, o autor afirma que a prática de análise linguística prevê abranger os diversos conteúdos tradicionalmente previstos nos programas de ensino, mas com um novo objetivo em perspectiva: formar alunos capazes de manusear analiticamente os diferentes recursos expressivos na produção de seus textos para alcançar seus objetivos na circunstância interlocutiva em que se encontram. Nessa perspectiva, Geraldi ([1984] 2006) afirma que:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus

⁶ A proposta do autor não colocava em destaque o desenvolvimento da prática de AL por meio de leituras de textos de autores renomados/profissionais. Em nota de rodapé, Geraldi ([1984] 2006) menciona que a leitura de textos curtos poderia funcionar como “estudo das formas de dizer do autor, para, com isso, revisarem suas formas de dizer em texto anteriormente produzido” (GERALDI, [1984] 2006). Essa proposta do autor pode se explicar pelo seu posicionamento em relação às práticas escolares de produção de textos: “[...] o ler e o escrever tomado como sequências de uma só atividade, que pode ser expressa pela fórmula **ler para escrever**, toma o princípio da repetição como sua essência, em benefício da estabilização (de formas e de sentidos), funcionando como uma política de contenção: repita, não busque o novo” (GERALDI, 2015, p. 144, grifos do autor). Ressaltamos, porém, que o “estudo das formas de dizer do autor” não pode se limitar a textos curtos e deve envolver não apenas a leitura, mas, sobretudo, a reflexão explícita, consciente e sistematizada sobre essas “formas de dizer”, tendo em vista que a apropriação delas não ocorre simplesmente por meio do ato de ler.

objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, [1984] 2006, p. 74, nota de rodapé).

Essa reorganização didática que vai da “higienização do texto do aluno” para um trabalho que busca o desenvolvimento da competência discursiva constitui uma mudança sensível no contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Os conteúdos gramaticais, tal como abordados no ensino tradicional de gramática, deixariam de ser um fim e, a serviço da competência discursiva, passam a se situar como meio, com sua relevância relacionada à elaboração dos sentidos no processo de compreensão e produção de textos.

Como consequência, diversas mudanças contornam os objetos de ensino e a prática pedagógica. Algumas delas entram no rol das indeterminações próprias a qualquer processo de transição entre “modelos” de ensino-aprendizagem. Faraco e Castro (1999, p. 02) colocam uma provocação relevante nesse ponto: “[...] quando tiramos de foco o ensino de regras e conceitos, o que passa a ser o nosso objeto de ensino?”. Construir uma resposta para essa questão requer uma série de ponderações acerca das continuidades de uma longa história de ensino tradicional de gramática e da concepção de que o movimento, como afirma Geraldi (1997), é o que constitui os novos objetos de ensino.

Desse modo, ao ampliar e propor novos objetos que, de certa forma, também se (re)definem pela abordagem em que são ensinados⁷, a prática de AL expandiu o debate pedagógico sobre os conhecimentos linguísticos que circulam na escola e as abordagens que lhes são dadas. Indo nessa direção, trazemos, nas seções abaixo, algumas questões que consideramos importante abordar: o papel do texto enquanto unidade prioritária de ensino, a sistematização dos conhecimentos linguísticos e, por fim, a relação entre a prática de AL e a interface gramatical dos fenômenos linguísticos.

⁷ Esse deslocamento do objeto, observável na forma como ele é abordado em sala de aula, é sinalizado por Mendonça (2006b) em relação às diferentes sínteses terminológicas realizadas pelos professores no momento de registrar os conteúdos em seus diários de classe. A autora apresenta variações do tipo *pronomes*, *uso dos pronomes*, *referência*.

1.3.1. O texto como unidade de análise

De acordo com Soares (1998), no início da década de 1980, momento em que a teoria da comunicação orientava as práticas de ensino, os problemas de escrita dos alunos foram postos em evidência. À época, conforme relata a autora, enquanto a mídia anunciava o fracasso, os professores, também insatisfeitos, o interpretavam como decorrente da ineficiência do quadro referencial vigente, que colocava em segundo plano os conhecimentos gramaticais. Nesse período, segundo Soares (1998), se inicia o debate sobre ensinar ou não conteúdos gramaticais na escola e, em duas vias argumentativas distintas, situavam-se, de um lado, aqueles que defendiam o retorno do ensino tradicional e, do outro, aqueles que se aproximaram de diferentes vertentes da linguística que traziam para o debate uma concepção de língua como enunciação e discurso, acompanhada de uma nova concepção de gramática que, nesse entendimento, ultrapassava o limite da frase.

A partir dessa última concepção, diversas publicações começaram a circular no meio acadêmico e direcionaram críticas tanto ao ensino gramaticista, quanto às posturas *espontaneístas*. No primeiro caso, falava-se em sobrecarga de inutilidades, fragmentos de uma língua arcaizada, um sistema fixo e morto (LUFT, [1985] 2008); no segundo, são postas em relevo a anulação do papel do professor, a improvisação pedagógica, uma contraditória gramática assistemática (FRANCHI, [1987] 1991). A síntese dessa crítica culmina no entendimento de que a base do problema didático era tratar o ensino da língua como sinônimo do ensino de gramática (ANTUNES, 2007). Em oposição, o direcionamento proposto traz um enfoque no ensino produtivo (TRAVAGLIA, 2009), voltado para os usos e análises dos usos, o que implica trabalhar com a língua em sua realização, isto é, o texto.

Nessa direção, Geraldi (1997, p. 135) considera “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem de língua”. Para o autor, a

centralidade do texto é o que permite tomar a dimensão discursiva da língua como objeto de ensino-aprendizagem. Isso porque, para produzir um texto, segundo Geraldi (1997, p. 137), é necessário que:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que se diz para quem diz; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Considerando esses elementos necessários à produção de um texto, o autor conclui que na escola, apesar das inúmeras atividades de escrita, há pouco texto, já que o direcionamento didático mais comum é a elaboração de redações, com temas que se fixaram no cotidiano escolar e com a única finalidade de serem entregues ao professor como qualquer outra atividade de preenchimento de lacunas. Então, torna-se necessário dar sentido à produção de textos na escola, o que, para Geraldi (1997), implica um trabalho com a escrita que não perca de vista as condições necessárias para se produzir um texto. Entre essas condições, já citadas anteriormente, destacamos a letra (e) – escolha das estratégias para materializar o indicado em (a), (b), (c) e (d) – como o centro do trabalho da AL e que, como se pode observar, está a serviço das demais.

Assim, ao inserir-se em um trabalho de escrita em que as condições de produção textual estão presentes, o aluno buscaria estratégias do dizer para a construção do seu texto, que, segundo Geraldi (1997), se constitui por operações discursivas. Para tanto, a partir da relação interlocutiva que se estabelece entre o aluno que enuncia o texto e seu enunciatário – real ou hipotético –, o aluno recorrerá à língua, aqui compreendida como “uma sistematização aberta (ou seja, relativamente indeterminada)”, para lançar uma “proposta de compreensão” ao enunciatário⁸ (GERALDI, 1997, p. 194).

⁸ Cabe mencionar que, apesar de sua filiação bakhtiniana, Geraldi (2015) critica contundentemente a didatização dos gêneros textuais/discursivos. Para o autor, se trata de um “deslocamento” e esvaziamento dos estudos bakhtinianos para transformá-los em “objetos de ensino previamente definidos”: “Encontrando um objeto de ensino, o espírito normativo reencontra sua tranquilidade, ampliando sua extensão para além do sistema

Prevê-se, assim, que o uso da língua na elaboração dos textos, seguido da reflexão, direciona a produção textual para as atividades de reescrita, de modo que o aluno manuseie e analise a língua em função dos objetivos que ele busca atingir junto ao interlocutor. Geraldi (1997) afirma que, ao longo dessa reflexão, diferentes formas de expressão são confrontadas e aprendidas. Com isso, os problemas identificados nos textos dos alunos orientariam a reflexão linguística para que eles apreendam os recursos expressivos mais adequados. Nesse sentido, o autor propõe uma categorização da natureza dos problemas que podem surgir nos textos e constituir objetos de reflexão da AL:

1. Problemas de ordem estrutural, que levantaram questões relativamente à configuração do texto como um todo, suas sequências, seus objetivos, etc.;
2. Problemas de ordem sintática, centrados na reflexão sobre as diferentes formas de estruturação dos enunciados e as correlações sintagmáticas do tipo concordância, regência e ordem dos elementos do enunciado;
3. Problemas de ordem morfológica, centrados nas diferentes possibilidades de construção de expressões referenciais (por exemplo, uma descrição definida versus um nome próprio), os processos de flexão e de construção de itens lexicais, etc.;
4. Problemas de ordem fonológica, que vão desde as formas de inscrição na escrita das entonações da oralidade até as convenções ortográficas. (GERALDI, 1997., p. 194)

Portanto, a proposta do autor é que, tomando o texto como ponto de partida, em que o aluno é levado ao uso situado da língua, seguido da reflexão e confrontação entre os recursos expressivos empregados e outros possíveis, para atingir a uma versão mais aprimorada do texto – o ponto de chegada. Esse processo coloca os conteúdos gramaticais em uma nova perspectiva pedagógica, com foco nos usos e na elaboração de

linguístico a que reduzira as línguas para incluir também as enunciações nas fórmulas de composição, pré-definidos os temas e estilos. Nada poderia ser mais útil ao encarceramento das práticas. Nada poderia ser mais útil ao ensino descompromissado com o futuro, com o devir, para fazer repetir o já sabido e fixado pela atividade objetivante. Nada poderia ser menos bakhtiniano do que essa redução do conceito de gênero sem gênese, já que as esferas de atividades 'didaticamente transpostas' passam a ser apenas 'práticas sociais de referência', já que nelas não estão incluídos os alunos a não ser como sujeitos ficcionais de uma sequência didática" (GERALDI, 2015, p. 80, grifos do autor). Desse modo, o autor desconsidera que, no âmbito da instituição escolar, a didatização de objetos, conhecimentos e práticas sociais é um processo inevitável e necessário, devendo, porém, ser realizada de maneira adequada (SOARES, 1999).

sentidos. Desse modo, evidencia-se o principal objetivo da AL no interior desse processo: “[...] refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre as estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem” (MENDONÇA, 2006a, p. 206).

Nessa direção, ao abordar a relação entre AL e gêneros textuais, Mendonça (2007a) evidencia como os recursos gramaticais e as estratégias textuais variam de acordo com a função social de determinados gêneros. Para ilustrar, a autora toma como exemplo o imperativo, que pode desempenhar diferentes funções, de acordo com os objetivos comunicacionais do gênero no qual esse modo verbal é empregado: função injuntiva em uma receita e de persuasão em um anúncio publicitário.

Com esse exemplo, Mendonça (2007a) argumenta que o ensino isolado dos tópicos gramaticais pode comprometer a compreensão das funções que eles exercem na produção de sentidos de um texto. Nessa perspectiva, podemos observar que a centralidade do texto na prática de AL é expressão de uma mudança significativa no ensino de língua portuguesa, substanciada pelo pressuposto de que a linguagem é “[...] uma forma de (inter)ação social, que funciona segundo certas condições de produção dos discursos – interlocutores, situação sociocomunicativa, gênero, forma de circulação, etc.” (MENDONÇA, 2007a, p. 75).

Ao mesmo tempo em que a tomada do texto como unidade de ensino se coloca como a principal alternativa para “traduzir” a concepção de língua subjacente à prática de AL, esse parece ser o ponto em que as dificuldades de operacionalização⁹ da proposta se evidenciam. Diferentes pesquisas (SILVA, 2016; ANDRADE, 2015; SOUZA, 2010) têm mostrado como professores lidam com o desafio de trabalhar com os conteúdos gramaticais no nível do texto. Além disso, há uma compreensão expressa por parte dos professores de que os conhecimentos gramaticais e sua sistematização seriam elementos do ensino tradicional de gramática e que refletir sobre elementos textuais e discursivos seria fazer AL (SILVA, 2016).

⁹ Abordaremos algumas dessas dificuldades na seção 1.3.4.

De fato, a prática de AL, como vimos acima, se compromete com a análise da mobilização dos recursos expressivos nas operações discursivas dos textos. Contudo, conforme indica Mendonça (2006a), há uma série de conteúdos que não são passíveis de uma análise situada na produção textual, mas continuam presentes na escola. Nesse sentido, a autora afirma que há diferentes aspectos da língua que se situam numa perspectiva normativa e sistêmica e não dependem de uma situação de uso específica, mas se aplicam aos textos de modo geral. Esses tipos de fenômenos, de acordo com Mendonça (2006a), embora possam remeter à gramática tradicional em alguns casos, se submetem aos novos objetivos da AL e a outras estratégias de ensino.

Portanto, é natural que a sistematização das convenções ortográficas, como exemplifica Mendonça (2006a), ocorra no nível da palavra, o que não significa, necessariamente, sinônimo de ensino tradicional de gramática. É verdade que as regras dessas convenções podem ser trabalhadas com estratégias de ensino voltadas para a reflexão, levando o aluno a observar, analisar as regularidades e compreendê-las. Do mesmo modo, o professor pode tomar as produções textuais de seus alunos para diagnosticar alguns problemas dessa natureza e sistematizá-los em sala de aula. Contudo, não convém colocar esse tipo de abordagem no rótulo do “uso do texto como pretexto para ensino gramaticista”.

1.3.2. Análise linguística: explicitação consciente dos conhecimentos linguísticos

Como mencionamos anteriormente, partir para o ensino de língua numa perspectiva interacionista implica grandes mudanças na perspectiva didática e nos objetos de ensino e, naturalmente, algumas imprecisões. A centralidade no texto provocou, em alguns casos, a compreensão de que a prática de AL pressuporia um elevado grau de espontaneísmo didático em que os alunos, ao longo de diversificadas atividades de leitura e escrita, internalizariam a norma de prestígio e suas diferentes regularidades de

funcionamento, sem que, para tanto, fosse necessário organizar ou explicitar esses conhecimentos (MORAIS, 2002).

No interior da proposta da AL de Geraldi ([1994] 2006), se propõe uma mudança significativa no tratamento dos conhecimentos linguísticos: enquanto o gesto recorrente do ensino de gramática tradicional é partir da sistematização para, em seguida, atingir a aplicação na escrita de redações, a AL propunha uma inversão desse processo, apoiada no ciclo uso-reflexão-uso. Para tratar dessa questão, é pertinente abordá-la a partir da definição de três tipos de atividades que engendram a prática de AL: atividades linguística, epilinguística e metalinguística.

A atividade linguística refere-se aos usos da língua situados em diferentes instâncias. Como afirma Franchi (1991, p. 35), “[a atividade linguística] nada mais é que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem”. Para que essa atividade se desenvolva no espaço escolar, o autor esclarece que seria necessário investir em condições para que os alunos exercitem os recursos expressivos que já dominam, à medida que estes são ampliados em situações mais específicas de usos da língua.

A atividade epilinguística se define, segundo o autor, pela interrupção da progressão temática da atividade linguística para dar lugar a uma digressão acerca dos recursos expressivos utilizados no decorrer da interação. Trata-se de uma operação realizada sobre a linguagem e na qual há uma busca por novas formas linguísticas e novas significações, o que ocorre por meio de comparação de expressões, substituição de termos, reordenação de frases etc. (FRANCHI, 1991).

Segundo Geraldi (1997), as atividades epilinguísticas também seriam observáveis nas autocorreções, hesitações e repetições que visam à negociação de sentidos na interação em que se está engajado. Além disso, o autor afirma que essas atividades ocorrem sobre aspectos de cunho mais discursivo da interação, como, por exemplo, na negociação sobre a inserção de um novo tópico e na transição dos turnos de fala por meio de esquemas do tipo pergunta/resposta.

A partir dessa capacidade de operar sobre a linguagem, Franchi (1991) sugere que se invista em um trabalho de orientação para ampliar a atividade epilinguística, o que implicaria ativar e operacionalizar um sistema que o aluno já conhece. É com esse movimento, afirma o autor, que o aluno poderia gerar hipóteses sobre o funcionamento da linguagem e sobre o caráter sistemático das construções linguísticas, já que ele estará tratando de fatos relevantes da língua, isto é, fatos carregados de significação. Como parte desse processo de familiaridade com os fatos linguísticos, surge a necessidade de sistematização e descrição, em que se recorre a uma metalinguagem.

De modo semelhante, Bezerra e Reinaldo (2013) assinalam que as atividades metalinguísticas são aquelas nas quais os interlocutores tomam a própria linguagem como objeto de interação. Ao contrário da atividade epilinguística, as autoras precisam que essa atividade não se relaciona com o processo interativo em curso, mas com os próprios recursos expressivos, seus funcionamentos, conceitos, regularidades, classificações etc. Para tanto, essas atividades produzem uma metalinguagem relativamente coerente. Nessa perspectiva, Geraldi (1997, p. 25) afirma que esse processo coloca em evidência que refletir sobre a linguagem não é atividade exclusiva de especialistas:

Dependendo do nível de escolaridade dos sujeitos intervenientes no processo interativo, é possível detectar nele a presença de certos conceitos gramaticais e, portanto, uma atividade metalinguística, cuja pertinência, em cada ocasião, é definir parâmetros mais ou menos estáveis para decidir sobre questões como erro/acerto no uso, pronúncia, etc. de expressões; na construção de sentenças ou na significação dos recursos linguísticos utilizados (GERALDI, 1997, p. 25)

Ao tratar da atividade metalinguística para o ensino de AL, Geraldi ([1984] 2006) menciona que objetivo não é o ensino da terminologia gramatical, mas a reflexão sobre os aspectos sistemáticos da língua, o que implica a construção de um quadro nocional para que se possa categorizar tais recursos. O autor sugere que os alunos retomem e aumentem suas intuições sobre a linguagem – nas atividades linguísticas e epilinguísticas

– e, em seguida, tomem consciência e produzam conhecimentos sobre a linguagem que eles usam e que os outros usam – nas atividades metalinguísticas (GERALDI, 1997).

Entretanto, Geraldi ([1984] 2006, p. 45-46) defende que, entre esses dois blocos de atividades – saber a língua e saber analisar a língua –, é necessário decidir pelo predomínio de um sobre o outro. Nesse sentido, sugere que, ao longo de todo o ensino fundamental, seja priorizado o ensino da língua, por meio de atividades linguísticas e epilinguísticas, e se recorra à metalinguagem apenas subsidiariamente, “quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua” (GERALDI, [1984] 2006, p. 45-46). Porém, importa levantar algumas questões sobre esse ponto.

Em sua proposta de ensino de AL, Geraldi (1997) rejeita o critério da consciência ou da não consciência para distinguir a atividade epilinguística da metalinguística. Contudo, ele discute se seria possível falar sobre a linguagem inconscientemente e conclui que, partir de tal critério, seria até mesmo difícil distinguir a atividade linguística das demais, já que falar e compreender implicam intencionalidade (GERALDI, 1997). Nesse sentido, o autor questiona:

Até que ponto podemos dizer que uma criança que repete ao seu companheiro de brincadeiras como se joga um jogo, retomando explicações que já havia dado, através de uma paráfrase, pratica uma atividade inconsciente? Digamos que o objetivo final desta paráfrase (levar o outro a entender o jogo) seja mais forte do que sua consciência de que está parafraseando. Mas se pode dizer que esta paráfrase é inconsciente? Que a criança não sabe que está repetindo? (GERALDI, 1997, p. 190).

Desse modo, Geraldi (1997) opta por distinguir essas duas atividades tomando como critério o propósito da interação: enquanto a atividade epilinguística refletiria, conscientemente ou não, sobre a linguagem para analisar os recursos expressivos no meio de uma interação e, portanto, só pode existir no interior de uma atividade linguística; as atividades metalinguísticas não se vinculariam ao próprio processo

interativo específico, mas se dirigiriam à linguagem enquanto objeto de reflexão na interação, de forma consciente e sistemática, constituindo uma atividade de conhecimento sobre a linguagem.

Contudo, Morais (2002) e Silva (2008) demonstram que a definição de atividade metalinguística proposta por Geraldi (1997) e por outros autores contribuiu para reduzir essa atividade à nomenclatura técnica e, em decorrência disso, a escola tenderia a “secundarizar as habilidades metalinguísticas” (SILVA, 2008, p. 42). Nesse sentido, Morais (2002) coloca essa redução como problema central nas indefinições que atravessam o eixo de ensino de AL. O autor destaca que pesquisas francófonas ou anglo-saxãs trazem evidências de que:

[...] as competências letradas, implicadas tanto na notação escrita como na produção-recepção de textos, dependem do desenvolvimento de habilidades não apenas para “usar a língua para se comunicar”, mas para refletir, em um nível minimamente explícito, sobre unidades (fonológicas, morfo-sintáticas) e dimensões (semânticas, pragmáticas, macro-textuais) do que se fala e se escreve (MORAIS, 2002, p. 05).

Com base em Gombert (2003, 1990 *apud* Silva 2008), Silva (2008) especifica que a atividade metalinguística se trata de um conhecimento explicitamente consciente e não necessariamente verbalizado, enquanto a epilinguística seria um comportamento não controlado conscientemente, embora explicitamente representado, podendo ser erroneamente identificado como a atividade metalinguística, quando verbalizado (SILVA, 2008). Nesse sentido, o autor corrobora tal distinção:

[...] o termo “metalinguístico” designa a capacidade de não somente usar a linguagem para se comunicar – compreendendo e produzindo textos orais e escritos -, mas de refletir sobre ela em um nível explícito e consciente e/ou controlá-la deliberadamente, podendo-se (ou não) verbalizar as propriedades linguísticas que está focalizando (SILVA, 2008, p. 43).

Nesses termos, nos parece problemático presumir o tratamento dos saberes linguísticos priorizando uma atividade – a epilinguística – que se

define pela inconsciência. A necessidade de analisar, explicar, descrever e categorizar os fenômenos linguísticos direciona inevitavelmente a atividades pautadas por uma reflexão metalinguística consciente e explícita. Desse modo, acreditamos que as atividades metalinguísticas merecem a mesma atenção que as demais. Caso contrário, paradoxalmente, os professores estariam ensinando e os alunos aprendendo objetos aos quais eles não poderiam se referir nem abstrair. Em outros termos, seria desprezar um imperativo que se impõe ao próprio estudo da língua na escola, uma instituição que assume o papel social de transmitir saberes sistematizados e inevitavelmente afetados pelo processo de transposição didática (MORAIS, 2002).

Do mesmo modo, o estudo de Lahire (1993, p. 190) demonstra que, dentro das exigências do universo escolar da linguagem, as diferentes manifestações do “fracasso” escolar de alunos oriundos de um estrato pauperizado da classe trabalhadora se reúnem “na dificuldade geral em considerar a linguagem como um objeto *estudável* em si mesmo”. É nessa direção que o autor identifica um sentido político no domínio consciente da linguagem: “[...] quem domina a linguagem conscientemente, reflexivamente, se coloca na posição de dominar aquele que praticamente não a domina, e isso em múltiplos universos sociais que compõem nossas formações sociais marcadas pela predominância do mundo escolar de socialização” (LAHIRE, 1993, p. 191, tradução nossa).

Nesse sentido, concordamos com Suassuna (2012) em considerar que a atividade metalinguística precisa ser desenvolvida nas aulas de língua portuguesa, já que, a partir dessa atividade, o professor pode levar o aluno a ampliar suas capacidades linguística e epilinguística, com o objetivo de explicitar conhecimentos e produzir explicações sobre os fenômenos linguísticos estudados. Para a autora, a reflexão consciente e sistemática permite que o aluno construa progressivamente um corpo de conhecimento que o torna capaz de lidar com a linguagem de forma autônoma em novas situações.

Convém destacar, assim, que as atividades metalinguísticas não se confundem com o ensino de nomenclatura técnica. Por outro lado, é preciso

considerar, conforme aponta Suassuna (2012, p. 21), que a “nomenclatura, seja ela gramatical ou não, não é o foco do ensino, mas passa ser uma necessidade no interior da prática de AL, uma vez que é preciso nomear os fenômenos aos quais nos referimos”.

Do mesmo modo, para sistematizar a reflexão feita em sala de aula, o professor precisa lançar mão de termos técnicos que possibilitem a interação didática. Tratando dessa questão, Mendonça (2006a, p. 209) enumera três razões para que o aluno tenha acesso à nomenclatura técnica: o uso da metalinguagem permite que nos remetamos a fenômenos sintetizados num termo; é necessário para que os alunos tenham autonomia para manipular dicionários e livros de gramática; provas de vestibulares e concursos empregam termos técnicos nos enunciados das questões ou os tomam como objeto da questão.

1.3.3. Do ensino gramatical à prática de AL com a gramática

Algumas publicações nos levam a considerar que, entre professores de língua portuguesa, parece ser comum a compreensão de que a prática de AL não englobaria objetos normativos e sistêmicos da língua, nem mesmo a análise da dimensão gramatical de fenômenos linguísticos situados no uso¹⁰. Contudo, cabe retomar a afirmação de Antunes (2007, p. 26): “não existe língua sem gramática, nem existe gramática fora da língua”. Assim, aderimos ao entendimento que encontramos em Mendonça (2006a) e Suassuna (2012), no sentido de conceberem que a AL é uma prática mais abrangente que incorpora a gramática em seu interior. Nessa direção, retomaremos o que se entende por gramática nesse contexto e as

¹⁰ O que se pode explicar pela análise de Morais (2002, p. 04): “A defensável ênfase no tratamento da dimensão discursiva parece alimentar uma secundarização de outras dimensões do objeto língua, criando-se um preconceito com situações que privilegiem a reflexão sobre aspectos ortográficos, morfológicos, sintáticos, etc. porque remeteriam, supostamente, ao que alguns especialistas interpretam como uma concepção de língua como ‘sistema em si’”.

abordagens de seu ensino na prática de AL. Para tanto, faremos um paralelo entre o ensino gramatical e essa prática.

Uma pesquisa publicada por Neves ([1990] 2010) pôde colocar em síntese diferentes problemas do ensino gramatical. Quando entrevistou 170 professores do Ensino Fundamental e buscou identificar a “teoria” ligada ao ensino de gramática que eles desenvolviam, a pesquisadora teve como resposta, quase unânime, a “gramática tradicional”. O estudo também observou que metade dos professores partia do texto para o ensino de gramática, mas com o objetivo de selecionar unidades menores para análise e catalogação, e a segunda metade alegou partir da teoria ou da exercitação. No conjunto dos casos, a autora da pesquisa identificou que a sequência mais frequente para o ensino gramatical era *explicação teórica – exercício*. A maior parte desses professores, quando questionada sobre as dificuldades de ensinar gramática, mencionou razões relacionadas aos alunos, entre elas se destacaram: “falta de interesse, falta de vontade de pensar, falta de maturidade, falta de capacidade de abstração” (NEVES, 1990] 2010, p. 21).

Esse conjunto de apontamentos remete a algumas das principais críticas direcionadas ao ensino de gramática tradicional normativa. Podemos, nesse contexto, destacar a segmentação de unidades de análise com alcance máximo na frase, seguida do fluxo transmissão – aplicação. Se considerarmos o texto como lugar de realização da língua (GERALDI, 1997), podemos ressaltar, nessa prática, a lógica de um ensino de gramática indiferente aos usos da língua, com algumas regras que se nulificariam em análises estendidas ao nível do texto. Do mesmo modo, a sequência diretiva que parte da transmissão para a aplicação, seja de regras ou classificações, inverte o fluxo natural da constituição de regularidades da língua em que, conforme Neves ([2003] 2015), os usos estabelecem padrões, não o contrário. Como consequência, as atividades gramaticais ocorrem em torno de

[...] uma gramática descontextualizada, amorfa, [...] fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase

isolada, sem interlocutores, [...] com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes. [...] uma gramática inflexível, petrificada, de uma língua uniforme e inalterável. [...] uma gramática predominantemente *prescritiva*, preocupada com marcar o “certo” e o errado” [...]; uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais (ANTUNES, 2003, p. 31-33, grifos da autora).

Com efeito, se esclarecem algumas razões das dificuldades que os alunos têm em compreender as finalidades de aprender gramática nesse contexto, como mostra o estudo de Neves ([1990] 2010) anteriormente citado. Geraldi (1996, p. 130), no mesmo sentido, critica a prática escolar que desenvolve atividades gramaticais como a verdadeira e única reflexão sobre os recursos expressivos:

[...] as análises resultantes das teorias gramaticais que inspiram os conteúdos ensinados são respostas dadas a perguntas que os alunos (enquanto falantes da língua) sequer formularam. Em consequência, tais respostas nada lhes dizem e os estudos gramaticais passam a ser “o que se tem para estudar”, sem saber bem para que apreendê-los.

Diferentemente do ensino gramatical, a AL parte do princípio de que apenas reconhecer e classificar palavras e frases, memorizar conceitos gramaticais ou regras e dominar uma metalinguagem técnica não é suficiente para a formação de bons leitores e produtores de textos. Portanto, além dos aspectos gramaticais, Mendonça (2006a) explica que a AL atinge as dimensões textual, discursiva e normativa. Nesse sentido, a autora esclarece que, na prática de AL, o estudo da dimensão gramatical ocorre em outro paradigma, já que os objetivos de ensino são outros. Abaixo, apresentamos as principais diferenças entre o ensino tradicional de gramática e a prática de AL, de acordo com Mendonça (2006a, p. 207):

Quadro 01 - Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística.

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes,
Fragmentação entre eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das atividades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade nos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência por exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre a adequação e efeitos de sentido.

Fonte: MENDONÇA (2006a, p. 207)

Em conformidade com a concepção de língua que fundamenta a proposta da prática de AL, observamos que se busca não separar a interface gramatical dos usos linguísticos. Do mesmo modo, a gramática deixa de ser o foco dos objetivos a serem alcançados e passa a ser entendida como uma dimensão derivada dos principais objetos de ensino: as práticas de leitura e escrita. Trata-se, portanto, de uma concepção de gramática que, de acordo com Neves ([2003] 2015), se efetiva nas situações interlocutivas, na criação e recepção de textos.

Ressaltamos, ainda a partir da síntese comparativa de Mendonça (2006a), a metodologia de ensino empregada em cada uma das perspectivas. Enquanto o ensino tradicional de gramática visa a transmissão de regras, a AL trata da dimensão gramatical a partir da reflexão indutiva. Nesse sentido, Neves ([2003] 2015, p. 115) afirma que o aluno pode, ao ser conduzido numa reflexão sobre os usos da linguagem, orientar-se para usar com eficiência os recursos empregados no processamento discursivo e, por meio desse processo, desenvolver uma sistematização dos fatos da língua pautados legitimamente pelo funcionamento da linguagem.

1.3.4. Nos limites das mudanças: alguns apontamentos da didática de línguas

O foco na dimensão discursiva, enquanto componente central das propostas de renovação para o ensino de língua materna, tem como consequência, conforme sinaliza Morais (2002), um certo “preconceito” com atividades didáticas em que outras dimensões da língua – tais como ortográfica, morfológica e sintática – são postas em perspectiva. Paralelo a isso, a investigação didática tem colocado em evidência os obstáculos que se interpõem ao trabalho do professor na construção e sistematização dos conhecimentos linguísticos tomando o texto como unidade de ensino (CUSIN; SCHNWEELY, 2013).

Nesse contexto, dois desdobramentos parecem ser potencialmente capazes de atingir o trabalho pedagógico em torno dos conhecimentos linguísticos. O primeiro, é a crença, criticada por Morais (2002, p. 06), segundo a qual apenas o “contato natural com situações reais de produção discursiva” seria suficiente para os alunos se apropriarem dos usos adequados da língua¹¹. O segundo, é a ideia de que, para não “sair do texto”, as atividades de reflexão sobre a língua poderiam ser reduzidas a

¹¹ Segundo o autor, há evidências suficientes da “superioridade de didáticas que assumem como tarefa planejar situações que auxiliem sistematicamente o aprendiz na explicitação de propriedades do objeto língua” (MORAIS, 2002, p. 06).

“apoios momentâneos” com foco na resolução dos problemas de leitura e escrita dos alunos (CHARTRAND; BOIVIN, 2005).

Por outro lado, segundo Kleiman e Sepulveda (2014), os movimentos de sistematização e objetivação de conhecimentos explícitos e específicos sobre a língua estão diretamente relacionados à capacidade do aluno de melhor compreender o que deseja expressar. Diante disso, e reconhecendo os limites de uma transposição didática capaz de converter a atualização científica em objetos a “serem ensinados”, as autoras destacam a importância de “propostas menos radicais que busquem um equilíbrio entre as práticas tradicionais e as inovações científicas da linguística” (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p.150).

Assim, entendemos que o “apego” à inovação científica não deve minimizar o fato de que “os construtos teóricos não podem ser *aplicados*, tais como são, nas práticas de ensino” (BRONCKART, 2001, p. 14, tradução nossa, grifos do autor); nem mesmo, diante das inevitáveis “deformações” sofridas pelo saber científico no processo de transposição, justificar a retirada de um ensino consciente, reflexivo e sistematizado sobre a língua (MORAIS, 2002).

Nesse contexto, o domínio da didática de línguas, ao mesmo tempo que vem investindo no desenvolvimento de dispositivos didáticos para integrar a reflexão consciente sobre língua às atividades de uso e compreensão, tem demonstrado que é necessário garantir um certo nível de autonomia entre esses eixos (CUSIN; SCHNWEULY, 2013; BÉGUÉLIN, 2001; BRONCKART, 2001; SCHNWEULY; DOLZ 2009; SCHNEUWLY, 2007; BRONCKART; SZNICER, 1990).

Nesse sentido, Bronckart (2001) afirma que uma aproximação descomedida entre as atividades de uso e de expressão pode comprometer as atividades de produção escrita, uma vez que os professores tendem a conduzi-las de modo a limitar os alunos a produzirem enunciados passíveis de serem usados no momento de reflexão.

As análises de Cusin e Schnweuly (2013) mostram que o trabalho articulado entre gramática e produção é amplamente profícuo, já que

possibilita ligações entre o uso da língua e a conceptualização de objetos, bem como permite que os alunos desenvolvam consciência nas atividades de uso. Contudo, os autores constataam que o foco dos professores, ao articularem os conhecimentos gramaticais (em um sentido amplo do termo) às atividades de escrita, recai sobre o melhoramento do texto dos alunos e não necessariamente sobre a construção de conhecimentos sistematizados sobre a língua (CUSIN; SCHNWEULY, 2013).

Além disso, Cusin e Schnweuly (2013) salientam alguns dilemas e desafios didáticos enfrentados pelos professores no ensino dos saberes linguísticos aliados à produção e compreensão de textos, tais como:

A defasagem entre os conteúdos previstos no currículo e as necessidades reais dos alunos nas atividades de escrita; a complexidade das frases lidas e escritas pelos alunos, muito difíceis de serem analisadas por eles e pelos próprios professores; a dificuldade dos docentes em atender, simultaneamente, ao que está previsto no currículo para os eixos de uso e de gramática, em um sentido amplo do termo; o próprio acompanhamento dos alunos na construção de conhecimentos gramaticais em situação de produção, que é um problema didático difícil de resolver e sem soluções “milagrosas” (CUSIN; SCHNWEULY, 2013, p. 369).

Considerando a contradição entre saber disciplinar e saber científico como o próprio fundamento do ensino de gramática, Schnweuly e Dolz (2009) destacam que não seria possível transformar seu ensino pela simples substituição das práticas arraigadas na longa tradição do ensino de língua materna. Nesse sentido, os autores falam em sedimentação progressiva de práticas e saberes, na qual “novas camadas adicionais se amalgamam às antigas”, fazendo com que duas fontes de saberes – os disciplinares e os científicos – se fundam e se complementem (SCHNWEULY; DOLZ, 2009, p. 393, tradução nossa).

Os autores afirmam que tais sedimentações se apresentam como um meio operacional desenvolvido pelos professores para, no trânsito entre os dois polos da contradição, atenderem tanto às demandas disciplinares quanto às demandas científicas. Assim, ao analisar o trabalho de professores em torno de um tópico gramatical, Schnweuly e Dolz (2009)

descreveram algumas regularidades gerais das sedimentações: uma etapa voltada para a gramática no sentido restrito do termo, na qual se investe na consolidação de conceitos gramaticais, atividades de definição, identificação e exercitação; em seguida, uma etapa de análise e “aplicação”, desenvolvida no texto e com foco no funcionamento da língua, em que os conceitos são relativizados, simplificados ou mesmo deixam de ser usados (SCHNWEULY; DOLZ, 2009).

1.3.5. A prática docente com o ensino de gramática e de análise linguística: alguns apontamentos de pesquisas

Não resta dúvida de que a entrada do eixo de AL no cenário do ensino de língua constitui uma proposta de transformação significativa do trabalho linguístico na escola. Nos termos de Mendonça (2007b, p. 96-97), “essa nova perspectiva implica modificar certos modelos e concepções, operando mudanças profundas nos princípios gerais que norteiam o ensino de língua”. Seguidos da inserção da proposta, surgiram diferentes direcionamentos investigativos que constroem seus objetos de análise em torno da dinâmica das apropriações e operacionalizações da AL em diferentes âmbitos que se relacionam ao trabalho didático, tais como textos oficiais (programas curriculares, etc.), livros e manuais didáticos, avaliações externas e, com maior destaque, as práticas do professor em sala de aula.

Nesse sentido, buscamos retomar, na presente seção, os resultados de um conjunto de investigações que contribuem para a definição do nosso objeto de pesquisa. São, portanto, estudos que têm em comum a análise das práticas de professores do Ensino Fundamental com o ensino de gramática e/ou análise linguística, tendo entrevistas e observação de aulas como procedimentos de geração de dados.

Ao analisar, em um estudo de caso, o tratamento dado ao ensino de gramática e AL na prática de professoras integrantes de um grupo de estudos

sobre o ensino de língua portuguesa, Silva (2016)¹² pôde observar que as docentes aderiram ao discurso do ensino voltado para as competências de leitura e produção de textos, sem focalizar a memorização de regras gramaticais. Do mesmo modo, o pesquisador identificou que as docentes dispunham de diferentes formas de compreender o eixo didático da AL, que, segundo o autor, geravam “intranquilidades e imprecisões sobre o que seria esse ensino” (SILVA, 2016, p. 330).

Os dados do estudo de Silva (2016) revelaram que as docentes sentiam dificuldades em abordar todos os conteúdos em situações didáticas restritas ao nível do texto, como a concordância verbo-nominal, por exemplo. Assim, Silva (2016) pôde colocar em evidência uma questão que se manifesta, principalmente, na interface metodológica da prática de AL: ao mesmo tempo em que as professoras reconheciam que não bastava restringir o ensino à transmissão de regras, elas alegavam dificuldades em criar situações didáticas que abordssem todos os conteúdos pela via da reflexão e funcionalidade. Por outro lado, esse mesmo estudo traz um resultado bastante interessante e pouco recorrente: a professora que investia numa abordagem com foco nos gêneros textuais desenvolvia uma perspectiva de análise classificatória, enquanto a outra professora investigada, que investia no ensino da norma, conseguia desenvolver uma abordagem mais voltada para a reflexão (SILVA, 2016).

Andrade (2015)¹³, por sua vez, analisou os saberes pedagógicos de duas professoras, uma do Brasil e outra de Portugal, em suas práticas de ensino da escrita de textos. Uma das categorias utilizada pela pesquisadora foi a abordagem dada aos aspectos linguísticos nas atividades de produção de textos. Nesse ponto, ela pôde observar que as docentes tinham dificuldades em trabalhar com alguns aspectos gramaticais associados à produção de textos, fato que a autora interpretou como consequência de uma concepção de que a aprendizagem sobre a língua ocorreria

¹² O autor realizou sua pesquisa com professoras do nono ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública.

¹³ Com abordagem comparativa, a autora realizou a pesquisa em uma turma do quinto ano do ensino fundamental, de uma escola brasileira da rede pública, e em uma turma do último ano do primeiro ciclo do Ensino Básico (quarto ano) de uma escola portuguesa.

naturalmente com as atividades de produção escrita ou que os conteúdos gramaticais deveriam ser sistematizados em um momento específico. Além disso, a pesquisadora observou que, quando os recursos linguísticos eram abordados na produção de textos, o foco das docentes oscilava entre uma abordagem mais tradicional e a exploração de aspectos funcionais dos recursos linguísticos na produção de sentido dos textos (ANDRADE, 2015).

Com o objetivo de encontrar as relações entre concepção de linguagem entre concepções de linguagem e a prática de ensino de análise linguística, Duarte (2014)¹⁴ trouxe como primeiro apontamento conclusivo dessa pesquisa identificou que não havia um atrelamento linear entre a concepção de linguagem declarada pelo professor e a abordagem a que ele adere para o ensino de AL e gramática. Essa constatação é ilustrada pelo pesquisador ao apresentar dados das práticas de uma professora que privilegiava o trabalho orientado pela articulação dos eixos de leitura, produção de textos e AL, mas que se utilizou de procedimentos da gramática tradicional para sistematizar com os alunos um modo verbal específico, procedimento que julgava necessário para o aprendizado dos alunos.

Construindo seu objeto de investigação voltado para as transições no ensino da gramática e da análise linguística, Tenório (2013) desenvolveu uma pesquisa com duas professoras dos anos finais do Ensino Fundamental, buscando identificar elementos de suas práticas que indicassem sinais de permanências e mudanças. Na análise da prática de uma das professoras investigadas, a pesquisadora identificou uma grande parcela de tempo dedicado ao trabalho com leitura e escrita, em detrimento do pouco tempo para o ensino do eixo de análise linguística. Tenório (2013) cruzou esse apontamento com a obrigatoriedade de uso do livro didático pela professora, que, como analisa a autora, tinha um grande número de textos e atividades de leitura e compreensão. Por outro lado, a pesquisa apontou que eram as atividades de reescrita que evidenciavam uma

¹⁴ O autor desenvolveu a pesquisa em duas turmas do ensino fundamental de escolas públicas (6º e 9º anos).

articulação dos eixos de ensino, voltada para a reflexão linguística dos alunos durante o processo de reescrita.

Tenório (2013)¹⁵, ao indicar permanências e mudanças, descreveu com clareza como as práticas das docentes são multifacetadas e, portanto, não se limitam a uma única perspectiva de ensino de gramática e/ou análise linguística. A pesquisadora mostra que a primeira professora analisada, para atingir o nível da reflexão sobre o uso da língua, iniciava e finalizava a reflexão com uma abordagem classificatória e conceitual típica de uma perspectiva mais tradicional; já a segunda professora analisada pela pesquisadora, que trabalhava predominantemente com uma abordagem tradicional, rompia, de certa forma, com esse modelo ao relativizar as classificações morfológicas, tomar como objeto a norma de prestígio de uso real e abordar algumas questões de textualidade nas atividades de leitura. Centrada nessas constatações, a pesquisadora pôde trazer um apontamento explicativo com apoio de entrevistas: as professoras pareciam se sentir mais seguras ao trabalhar em uma abordagem prioritariamente tradicional e reconheciam tensões e conflitos para abordar alguns conteúdos em uma perspectiva que as permitisse ir além das classificações (TENÓRIO, 2013).

Silva (2009)¹⁶ desenvolveu uma pesquisa com professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental para analisar como eles estão lidando com as novas perspectivas para o ensino de língua, considerando especificamente o paralelo entre o ensino tradicional de gramática e a análise linguística. Para tanto, a pesquisadora construiu diferentes hipóteses explicativas para os fatos observados. A primeira hipótese analisada pela autora é a de que o trabalho de reflexão e análise da língua feito pelos professores é fundamentado por diferentes abordagens teórico-metodológicas e, independentemente do modelo de ensino mais frequentemente adotado pelo professor, ele recorre aos procedimentos e objetos da gramática tradicional. Para a autora, trata-se, principalmente, de

¹⁵ A autora desenvolveu a pesquisa com professoras do Ensino Fundamental de escolas públicas (6º e 7º anos).

¹⁶ A autora desenvolveu a pesquisa com professoras do Ensino Fundamental (9º ano) de escolas públicas.

um processo de reconstrução da identidade profissional, isto é, ao mesmo tempo em que o professor precisa mostrar-se atualizado diante dos discursos das instâncias acadêmica e oficial, ele precisa preservar a imagem que socialmente se construiu acerca do que é ser professor de português (SILVA, 2009).

Em suma, a reunião dessas pesquisas dá relevo ao fato de que as convivências entre “inovação” e “tradição” nas práticas dos professores podem ser explicadas por diversas questões: “imprecisões” (SILVA, 2016) sobre o eixo de AL, dificuldades em manter o texto como unidade de análise, dificuldades em ressignificar objetos de ensino em direção das “novas” concepções, recursos didáticos, identidade profissional, “insegurança” diante do novo. Nesse sentido, Silva (2015) afirma:

Em meio a essas novas perspectivas, que não são inequívocas, mas marcadas por ambiguidades, os docentes se veem diante do imperativo de mudança de suas práticas de ensino de gramática, as quais tenderiam a permanecer centradas, sobretudo, no estudo de nomenclaturas e de classificações. Essa constatação precisa, no entanto, ser matizada pelo fato de que os professores não estão inertes ante as novas perspectivas para o ensino de língua materna, ainda que as apropriações que eles façam delas não se coadunem, muitas vezes, com o que é discutido no campo acadêmico-educacional (SILVA, 2015, p. 102)

Com efeito, devemos examinar cautelosamente qualquer hipótese simplificadora do processo de apropriação de novas perspectivas de ensino, que, ao apoiar-se na evolução discrepante dos diferentes âmbitos que se relacionam ao trabalho didático, conforma-se em constatar que os textos prescritivos e os discursos acadêmico e de formação estariam mais “adiantados” em seu desenvolvimento – o lugar que ocupam favorece tal julgamento –, enquanto os professores simplesmente resistiriam em dar uma resposta ao que lhes preceituam. As pesquisas que apresentamos acima testemunham justamente o contrário: mesmo diante das “permanências”, há importantes movimentos dos professores no sentido de buscar atender às “novas” propostas de ensino.

1.4 ENSINO DE GRAMÁTICA E DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM CURRÍCULOS OFICIAIS

1.4.1. O tratamento do ensino de gramática e de análise linguística em currículos oficiais: alguns apontamentos de pesquisas

Analisando currículos de língua portuguesa publicados entre os anos 1980 e 1990, Marinho (2000)¹⁷ mostra que a concepção de língua como interação já figurava, quase que consensualmente nos textos que a admitia, como um princípio geral a partir do qual se poderia desdobrar uma alternativa ao ensino tradicional de gramática. Entre os currículos que declaravam filiar-se a essa concepção de linguagem, a autora identificou duas tendências: alguns explicitavam ser “exclusivamente interacionista” e outros tomavam a concepção interacionista da linguagem como a principal, mas admitindo outras.

Parte expressiva desses currículos, segundo Marinho (2000), substituiu o termo “gramática” por “conhecimentos linguísticos” e se dedicava, significativamente, a uma relativização da relevância do ensino gramatical. Essa mudança terminológica, analisa a autora, demarcava uma ruptura, em termos de concepção, dos objetos de ensino de língua portuguesa: a busca por uma integração funcional do estudo da gramática com os usos da língua, ampliando o espaço dedicado à leitura e à escrita.

Por outro lado, esse estudo identificou que, paralelamente às críticas ao ensino de gramática e à demarcação de uma nova concepção de linguagem, os currículos mantinham estabilidade no nível dos procedimentos metodológicos e dos conteúdos programáticos, que listavam conteúdos típicos da gramática tradicional. Por esta razão, Marinho (2000, p. 61) conclui que “retirar o termo gramática não significou, necessariamente, que o status foi perdido ou relativizado”.

Para a autora, a relação entre as concepções sobre gramática e a definição de uma concepção interacionista de linguagem é uma das

¹⁷ A autora analisou dezenove currículos elaborados nos anos 1980 e 1990.

principais questões às quais os currículos não aportavam uma resposta. Em relação a isso, Marinho (2000) identificou que a tendência mais representativa, entre os currículos, era demarcar o estudo gramatical como meio de suprir a aprendizagem da leitura e da escrita; mas, ao mesmo tempo, não abordavam a vinculação entre o estudo da gramática e o desenvolvimento das habilidades de uso e, paradoxalmente, reiteravam que esse vínculo era artificial e pouco pertinente.

Além da tendência de apresentar o conteúdo programático com base na gramática tradicional, uma segunda tendência identificada por esse estudo mostrou que alguns currículos optavam por não delimitar os conteúdos, que seriam definidos posteriormente com base nas produções linguísticas dos alunos (MARINHO, 2000). Embora sejam tendências contrárias, Marinho (2000) identifica que ambas expressam a ênfase no ensino gramatical:

Na verdade, a seleção e ordenação dos conteúdos gramaticais sugeridos nessas propostas, sem que estejam bem articulados com os objetivos centrais do ensino-aprendizagem (leitura e escrita), numa perspectiva enunciativa, significaria novamente que a aula de português é apenas a aula de análise metalinguística¹⁸. A não-delimitação de um conteúdo ou de orientações metodológicas também teria esse mesmo efeito, já que o espaço vazio poderá ser preenchido por uma prática tradicional já conhecida (Marinho, 2000, p. 67).

O estudo de Silva (2008)¹⁹ mostra que os currículos analisados convergiam na definição do ensino de gramática ou de análise linguística como meio de fomentar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, visando a competência linguística. Em decorrência, o autor identifica que os documentos também convergiam em uma concepção de não-autonomia desse eixo de ensino, que é necessariamente subordinado aos eixos de uso. Além disso, os currículos

¹⁸ O termo “análise metalinguística” parece ser usado pela autora de modo reducionista, isto é, como sinônimo de ensino de nomenclaturas e classificações da gramática tradicional escolar.

¹⁹ O autor analisou os Parâmetros Curriculares Nacionais (1º, 2º, 3º e 4º ciclos), currículos do estado de Pernambuco (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries) e da cidade do Recife (1ª a 8ª séries).

tinham em comum o aporte crítico ao ensino da gramática tradicional escolar, o que o autor analisa como uma tentativa “de distanciar-se do antigo ensino dos conhecimentos gramaticais e, mais que isso, desqualificá-lo” (SILVA, 2008, p. 97).

A análise do autor também identifica que os currículos trazem uma concepção reducionista de atividade metalinguística, uma vez que tenderiam a tratá-la como sinônimo de estudo de nomenclaturas e categorizações da gramática pedagógica tradicional. No caso específico dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Silva (2008) identificou que o documento prescrevia o foco em atividades epilinguísticas, no 1º e 2º ciclos, e a combinação de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, nos 3º e 4º ciclos. Diante disso, o autor constatou que os documentos pareciam resistir a admitir o desenvolvimento de uma reflexão deliberadamente explícita e consciente sobre a língua (SILVA, 2008, p. 97).

Quando à delimitação dos conteúdos, a pesquisa de Silva (2008) mostra que uma recomendação comum aos documentos é a de que as demandas dos alunos apresentadas nos eixos de uso fossem a referência na definição dos objetos a serem abordados nesse eixo de ensino. Contudo, conforme identifica o autor, a maior parte desses documentos listava os conteúdos a serem ensinados: no caso específico dos PCN dos 1º e 2º ciclos, (2008) identifica-se a priorização das dimensões textuais e discursivas e retração significativa de componentes ligados à notação escrita e à normatividade, enquanto os PCN dos 3º e 4º ciclos propunham maior espaço ao estudo da norma linguística de prestígio (SILVA, 2008).

Além disso, Silva (2008) constata que o tratamento didático dos conteúdos privilegiado pelos currículos consistia em abordá-los a partir dos textos dos alunos e dos textos de bons autores: no caso específico dos PCN, em situação de produção e compreensão (PCN dos 1º e 2º ciclos) ou a partir do ciclo observação, análise, sistematização e aplicação (PCN dos 3º e 4º ciclos). Diante dessa constatação, Silva (2008) destaca que, ao tratamento dos conhecimentos linguísticos com base nos textos, deve ser atribuída uma atenção especial, caso contrário “pode dar margem à

interpretação de um ensino assistemático dos conhecimentos linguísticos na escola” (SILVA, 2008, p. 99).

A análise de Aparício (2006)²⁰ coloca como resultado central a imprecisão das prescrições direcionadas aos professores para o ensino de análise linguística e gramática. O cerne dessas imprecisões, conforme evidencia a autora, é partir de uma concepção interacionista da linguagem, defendendo o foco didático no texto e, ao mesmo tempo, também associar a análise linguística a um ensino de gramática mais tradicional. Para Aparício (2006), no caso específico dos PCN, as principais lacunas desse documento se reúnem justamente no fato de posicionar o texto como unidade de ensino e, ao mesmo tempo, ilustrar o trabalho com o eixo de análise linguística com exemplos que trazem apenas sentenças como unidade de análise (APARÍCIO, 2006).

De modo geral, os aportes dessas pesquisas nos permitem identificar a apropriação dos pressupostos interacionistas da linguagem pelos currículos marcada por indefinições e contradições. Observa-se que o principal redimensionamento do objeto de ensino é a integração da gramática e da análise linguística às habilidades de leitura e produção de textos. Por outro lado, as análises acima denotam que os textos oficiais parecem não esclarecer suficientemente como se sistematizaria tal integração. Diante disso, como afirma Marinho (2000), os marcos teóricos que reorientaram o objeto de ensino de língua portuguesa nos currículos promovem uma ruptura importante no nível das concepções, mas com dificuldades em traduzi-las em termos de procedimentos metodológicos e conteúdos.

1.4.2. Ensino de gramática e de análise linguística nos currículos de língua portuguesa da rede estadual de ensino de Pernambuco

Como já indicamos, temos como foco, neste estudo, as diferentes dimensões que orientam a atividade docente. Nesse sentido, os currículos

²⁰ A autora analisou a Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa do estado de São Paulo e os Parâmetros Curriculares Nacionais (3º e 4º ciclos).

da rede estadual de Pernambuco emergiram como uma das fontes explicitamente mencionadas pelos professores²¹ participantes desta pesquisa. Assim, na presente seção²², apresentaremos, em linhas gerais, algumas definições para o eixo de análise linguística (AL) presentes na *Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: Língua Portuguesa* (PERNAMBUCO, 2008, doravante BCC-LP) e nos *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio* (PERNAMBUCO, 2012, doravante PEBEPE-LP). Para tanto, iniciaremos com uma descrição geral dos documentos e, em seguida, nos ateremos a três aspectos: *os objetivos traçados para o ensino de língua portuguesa, definição dos saberes ou competências a serem desenvolvidas no eixo de AL e, por fim, expectativas metodológicas para o desenvolvimento da AL.*

A BCC-PE foi publicada em 2008 com os objetivos de “[...] contribuir e orientar os sistemas de ensino, na formação e atuação dos professores da Educação Básica” e “servir como um referencial à avaliação do desempenho dos alunos” (PERNAMBUCO, 2008, p. 10). O documento se organiza em duas principais partes temáticas: a primeira, mais ampla e também direcionada a outras disciplinas, apresenta os fundamentos legais da BCC-PE, os eixos metodológicos e de organização curricular, questões de ensino e aprendizagem e um debate acerca da elaboração do projeto político-pedagógico das escolas; a segunda parte, especificamente dirigida ao ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), traz os princípios orientadores para o ensino da língua materna, uma listagem de competências distribuídas ao longo das etapas da escolarização básica e, por fim, trata de alguns aspectos didáticos.

²¹ Como veremos no Capítulo 3, a observação do trabalho dos professores participantes deste estudo ocorreu na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes – PE. Contudo, os dois docentes também eram vinculados à rede estadual de ensino de Pernambuco e, em nossos dados, os documentos curriculares dessa rede foram explicitamente aludidos. Quanto aos documentos da rede de Jaboatão dos Guararapes, apenas o programa curricular, limitado a uma listagem de saberes e competências, se mostrou significativo para os docentes. Abordaremos este documento no Capítulo 4.

²² Destacamos que não temos pretensão analítica, nesta seção, dado que o estudo de tais currículos não compõe nosso objeto de pesquisa.

Publicados em 2012, os PEBEPE-LP têm o objetivo de “[...] oferecer subsídios que orientem o ensino de Língua Portuguesa e suas metodologias e contribuir com a escola como um espaço de construção e difusão do saber, de formação humana e circulação de valores” (PERNAMBUCO, 2012, p. 17). O documento se divide, assim como a BCC – PE, em duas partes: numa primeira parte introdutória, são apresentadas sua organização e as concepções de língua e ensino por ele adotadas; na segunda parte, lista as expectativas de aprendizagem para cada eixo didático da área de língua portuguesa e ano da escolarização.

Ambos os documentos trazem, em suas apresentações, um breve histórico do processo de elaboração, destacando o diálogo democrático, com a participação de diferentes entidades, consultores especialistas, professores, associações, gestores e Universidades (ver Quadro 02):

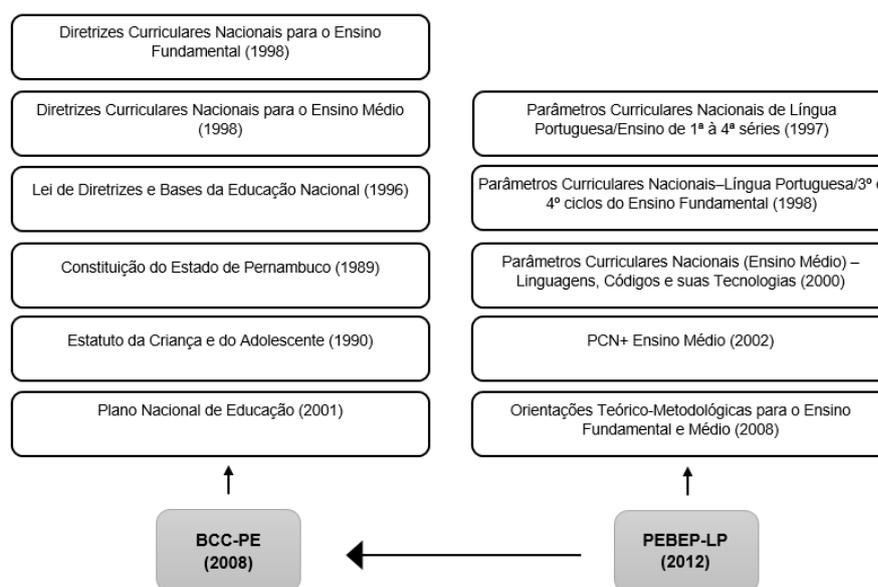
Quadro 02 – Entidades participantes da elaboração da BCC-PE e dos PEBEPE-LP

BCC-PE	PEBEPE-LP
União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco; Conselho Estadual de Educação; Associação Municipalista de Pernambuco; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Gestores das redes municipais e estaduais de ensino; Assessores de Universidades; Professores especialistas das redes públicas de ensino. Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco; Movimento dos Trabalhadores sem Terra.	União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco; Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal Rural de Pernambuco Universidade Estadual de Pernambuco; Professores representantes das Gerências Regionais de Educação.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na BCC-PE e nos PEBEPE-LP.

Esses currículos também apresentam um diálogo com outros textos oficiais que os antecederam, tanto para sustentar seus fundamentos legais – aspecto que se destaca na BCC-PE –, quanto para fundamentar suas concepções didático-pedagógicas. No caso dos PEBEPE-LP, a própria BCC-PE aparece como documento que orientou sua elaboração. A seguir, ilustramos tal relação nos dois documentos:

Figura 02: Relação da BCC-PE e dos PEBEPE-LP com outros documentos oficiais.



Fonte: Autor, com base na BCC-PE e nos PEBEPE-LP.

Na organização curricular da disciplina de LP proposta pelos documentos, recomenda-se, na BCC-PE, o enfoque em quatro *competências*: “a) em produção e compreensão de textos orais; b) em leitura e compreensão; c) em produção de textos escritos; d) em reflexão e análise sobre a língua e seus usos” (PERNAMBUCO, 2008, p. 77-78). Por sua vez, os PEBEPE-LP situam sua proposta em torno de seis *eixos do currículo*: “1. Apropriação do sistema alfabético; 2. Análise linguística; 3. Oralidade; 4. Leitura; 5. Letramento literário; 6. Escrita” (PERNAMBUCO, 2012, p. 15). Para cada um desses eixos curriculares, os documentos trazem uma descrição de suas “competências básicas”, no caso da BCC-PE, ou de “expectativas de aprendizagem”, termo utilizado pelos PEBEPE-LP.

Na BCC-PE, as competências básicas são apresentadas com uma descrição que, de acordo com o documento, tem o objetivo de trazer os elementos teóricos que as definem, bem como indicar o “núcleo de saberes” que cada uma delas demanda. No final da descrição da competência, o documento apresenta a indicação das etapas da escolarização básica em que se espera que a competência seja abordada (EF1, primeira etapa do Ensino Fundamental; EF2, segunda etapa do

Ensino Fundamental; e EM, Ensino Médio), conforme podemos observar na Figura a seguir:

Figura 03 - Exemplo de apresentação das competências básicas para a reflexão e análise sobre a língua e seus usos (BCC-PE).

- *Analisar os diferentes efeitos de sentido provocados pela alteração da ordem regular das palavras na frase.*

A ordem das palavras na frase, em muitos casos é regular. Contudo, essa ordem pode ser alterada, como estratégia do usuário para provocar certos efeitos de sentido ou de estilo. Explorar o que constitui uma opção de uso do interlocutor representa uma estratégia pedagógica pertinente. (1EF, 2EF, EM)

Fonte: BCC-PE (PERNAMBUCO, 2008, p. 102).

Em se tratando dos PEBEPE-LP, as expectativas de aprendizagem são expostas em quadros com um sistema de cores relacionadas a cada ano da escolarização básica, que indica *a ausência da expectativa de aprendizagem, o início de sua abordagem, a sistematização e a consolidação*, representados, respectivamente, pelas cores branca, azul claro, azul celeste e azul escuro, conforme ilustrado pela Figura a seguir:

AL, como afirma Mendonça (2006a), o debate introduzido por essa proposta didática centra-se na forma como a reflexão linguística se desenvolve, com que objetivos e quais aspectos ela abrange. Assim, entendemos que eles são capazes de sintetizar e introduzir uma parte importante do que os documentos tomam como linguagem, suas expectativas para o ensino da língua materna na escola e perspectivas pedagógicas.

Nos dois documentos, está presente uma definição de objetivos que tem como foco o uso da língua e o desenvolvimento de competências ou habilidades, sempre em função de uma formação ativa e inclusiva. Postulam que, para agir socialmente e em diferentes contextos, os alunos precisam desenvolver autonomia, competências e habilidades nas aulas de LP. Os PEPEB-LP, por exemplo, constroem uma proposta de ensino de LP que, amplamente, busca formar alunos capazes de usar a língua para se desenvolverem “[...] pessoal, intelectual e profissionalmente para atuar de forma ética e responsável na vida social” (PERNAMBUCO, 2012, p. 13). Como principal objetivo do ensino de LP, esse documento destaca:

[...] importa reafirmar que o fim último do aprendizado da língua é o uso proficiente da mesma, como falante, leitor e escritor. É a criação de possibilidades cada vez mais efetivas de participação dos sujeitos nos diferentes contextos sociais, exercendo sua cidadania plenamente. (PERNAMBUCO, 2012, p. 22).

A BCC-PE designa os objetivos para o ensino de LP por meio de sua perspectiva de competências relacionadas aos usos da língua. O foco nas habilidades e saberes voltados para situações reais de interação nos mostram que, assim como os PEPEB-LP, esse documento também investe num processo de ensino-aprendizagem em que se projeta uma participação ativa do aluno ao longo do estudo da língua na escola. Podemos destacar, nesse documento, a escolha por incluir a “pesquisa em torno” da língua entre os objetivos para o ensino de LP:

[...] o estudo e a pesquisa em torno da Língua Portuguesa terão como objetivo mais amplo o desenvolvimento e a ampliação das competências relacionadas às atividades do uso oral e escrito da língua, em situações reais de interação. (PERNAMBUCO, 2008, p. 73)

De modo bastante claro, os PEBEPE-LP e a BCC-PE definem *saberes ou competências a serem desenvolvidas no eixo de AL*, partindo da linguagem enquanto interação. A partir dessa concepção, seus diferentes desdobramentos para o ensino aparecem nos dois documentos como aspectos que aprofundam a definição de habilidades e competências relacionadas à língua e à forma como se espera que os alunos se relacionem com os saberes linguísticos no processo de ensino-aprendizagem, como podemos observar nos trechos a seguir:

A língua somente poderá ser entendida como uma atuação contextualizada e historicamente situada; sempre inserida numa situação particular de interação e, portanto, nunca inteiramente despregada das condições concretas de uma determinada prática social, não podendo, assim, ser avaliada senão em situação (PERNAMBUCO, 2008, p. 67).

[...] a proposta de ensino que aqui se apresenta considera a natureza social e interacional da linguagem, toma o texto como objeto central de ensino e privilegia práticas de uso da língua na escola. (PERNAMBUCO, 2012, p. 14)

O enfoque no uso e, portanto, no texto aparece como um primeiro direcionamento para as práticas de AL em sala de aula. A “realização” da língua tem seu lugar nos textos (PERNAMBUCO, 2012, p. 14), logo, “o texto deve constituir o objeto de exploração de todas as competências comunicativas” (PERNAMBUCO, 2008, p. 78). Assim, com o texto enquanto principal objeto de estudo e pesquisa, a proposta dos dois documentos insere outros aspectos nas análises da língua, além da gramática e do léxico. A BCC-PE, por exemplo, sugere que a análise das condições de produção dos textos não se separe do estudo dos demais componentes da interação (PERNAMBUCO, 2008). De modo semelhante, os PEBEPE-LP recomendam que a inclusão de aspectos pragmáticos nas análises é um ponto diferencial de sua proposta em relação ao ensino tradicional da língua (PERNAMBUCO, 2012).

A BCC-PE, indicando que diferentes pesquisas mostram que o texto deve ser o objeto de estudo para o desenvolvimento das competências linguísticas, afirma que os saberes a serem explorados precisam sempre partir das regularidades do texto e de suas formas de ocorrer e se

concretizar (PERNAMBUCO, 2008). Os PEBEPE-LP, indo além, sugerem que os textos formem a categoria de organização do estudo da língua na escola. Espera-se, assim, que a AL ocorra sempre em função do texto, e a justificativa da verticalidade desse eixo testemunha isso:

Nesta proposta curricular, a Análise Linguística é um eixo vertical, que perpassa todas as práticas de leitura, escrita e oralidade. Essa opção justifica-se pelo fato de a reflexão sobre a língua fazer sentido apenas a partir de seus usos, em situações de interação oral, de leitura ou de escrita (PERNAMBUCO, 2012, p. 67).

Há, nos dois documentos, uma frequente relação de oposição entre aquilo que eles propõem para o ensino de AL e as práticas que denominam de “ensino tradicional da língua”. Para justificar a inserção dessa mudança, o apelo ao discurso científico nos dois textos prescritivos aparece como um elemento que parece fundamentar e legitimar suas propostas para o ensino de LP, o que se evidencia, principalmente, quando se referem às práticas de AL:

Estudos de diversas ordens, que resultam de diferentes fontes institucionais, reiteram o princípio de que o texto deve constituir o objeto de exploração de todas as competências comunicativas (PERNAMBUCO, 2008, p. 67).

Há evidências suficientes de que o estudo teórico e descontextualizado das regularidades e prescrições da chamada ‘norma culta’ ou ‘norma padrão’, que tradicionalmente dominou o ensino de Português, resultou em enorme prejuízo à formação de usuários competentes da língua (PERNAMBUCO, 2012, p. 67).

Ao opor o ensino tradicional às suas propostas, os documentos em análise trazem seus conceitos de gramática na definição dos objetos do trabalho docente com o eixo de AL. Insistem na ideia de que a gramática não se ausenta nas práticas de AL, mas que, na verdade, seu ensino deve deslocar o foco das perspectivas normativo-prescritivistas para o estudo das regularidades da língua que se manifestam nos usos. Contudo, não ignoram os conteúdos de natureza sistêmica, embora os situem em segundo plano. Na BCC-PE, a gramática é definida como um componente

da língua que é mutável e que funciona sempre regulando os usos. Para esse documento:

[...] a gramática de uma língua corresponde a uma série de regras, (fonológicas, prosódicas, morfossintáticas e semânticas) que, por um lado, permitem a enunciação de um dizer e a proposição de um fazer e, por outro, restringem as possibilidades interpretativas dessa enunciação. Tais regras são, assim, uma espécie de instrução, que vai regulando o percurso da interação. (PERNAMBUCO, 2008, p. 67)

Conforme princípio didático definido pela BCC-PE, o conhecimento gramatical é insuficiente para os objetivos que o documento propõe para o ensino de LP e para a concepção de linguagem que adota. Do mesmo modo, recomenda que o estudo da gramática só deve aparecer quando se fizer “necessário para um maior entendimento do texto para conseguir sua adequação às condições sociais da interação” (PERNAMBUCO, 2008, p. 105). De modo semelhante, os PEBEPE-LP investem no caráter mutável da língua e defendem que a análise gramatical deve ocorrer considerando as regularidades e os fenômenos de variação, sempre com foco nos efeitos de sentido: “assim sendo, permite-se, na escola, uma reflexão sobre os usos de elementos linguísticos existentes nos textos, para que o estudante perceba seus efeitos de sentido” (PERNAMBUCO, 2008, p. 41).

A perspectiva de gramática presente nos dois documentos se insere na concepção descritiva definida por Possenti (2012, p. 65) como uma gramática comprometida em “descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas”, com interesse empírico nas regularidades dos seus usos efetivos e sem pretensão de prescrever a “forma correta”. Em coerência com essa concepção de gramática, os PEBEP-PE e a BCC-PE defendem que as práticas de AL devem levar em conta as diferentes variações da língua às quais os alunos precisam ter acesso e toma-las como objeto de reflexão linguística. Assim, considerando a competência discursiva como foco do ensino de LP, os PEBEPE-LP afirmam:

[...] o ensino de Língua Portuguesa enfoca o desenvolvimento da competência discursiva, envolvendo não apenas o domínio da norma culta, mas a consideração de outras variedades da língua. Como consequência, espera-se que o estudante conheça uma gama maior de variedades linguísticas, apropriando-se delas e refletindo sobre elas para, em sua vida

social, lançar mão da variedade que seja mais adequada à situação em que se encontra. (PERNAMBUCO, 20012, p. 40-41).

Ainda em consonância com a competência discursiva, os documentos afirmam que a reflexão linguística sobre a norma de prestígio se faz necessária para que os alunos se apropriem dessa variação da língua “[...] em função das necessidades culturais de adequação às diferentes formas de coerção social” (PERNAMBUCO, 2008, p. 68), já que a norma de prestígio é “[...] condição para o exercício de uma cidadania ativa” (PERNAMBUCO, 2012, p. 21). Nos PEBEPE-LP, há ainda a recomendação de que a análise da norma de prestígio seja acompanhada de “uma profunda reflexão” sobre os aspectos sociopolíticos que designam a valorização social de uma norma específica.

Os documentos também trazem algumas *expectativas metodológicas para o desenvolvimento da AL*. Em comparação com os objetivos, concepções, expectativas de aprendizagem e competências, que são abordados com mais frequência nos dois documentos, seus meios de operacionalização aparecem de forma bastante genérica, tangenciados em exemplos ou orientados para o que não se deve fazer.

Nos documentos, a ausência de orientações mais concretas voltadas para a operacionalização do que prescrevem é frequentemente substituída pela expectativa do “discernimento” do professor. No caso da BCC-PE, esse fato se evidencia em “será fundamental o discernimento do professor no que respeita ao momento de explorar os saberes vinculados a uma ou a outra competência” (PERNAMBUCO, 2008, p. 74).

Do mesmo modo, contando com o “discernimento” do professor, o documento coloca centralidade no texto como meio de orientação para que os docentes definam os saberes que devem ser explorados em cada competência:

Na verdade, o que vai funcionar como elemento orientador de uma etapa para outra é o nível de complexidade da situação comunicativa – e, dentro destas, o texto – a partir das quais as atividades são propostas. Nessas situações, o grau de dificuldade dos textos constitui um orientador importante, seja pela temática que abordam, seja pelo vocabulário que

apresentam, seja, ainda, pela organização interna que adotam, ou ainda, pela extensão que têm, conforme sejam textos mais curtos ou mais longos. (PERNAMBUCO, 2008, p. 77)

Enquanto a BCC-PE tem a expectativa que o professor identifique e selecione os saberes relacionados às competências, os PEBEPE-LP chegam a apresentar a relação entre os saberes linguísticos que se vinculam às expectativas de aprendizagem dos demais eixos. Assim, nesse último documento, o professor pode ter acesso a uma orientação um pouco mais clara acerca dos conteúdos linguísticos e a perspectiva analítica centrada nos usos da língua. A seguir, ilustramos como isso ocorre nos PEBEPE-LP, ao inter cruzarem as expectativas de aprendizagem de AL com os eixos de leitura e de escrita, respectivamente, do discurso descritivo e do discurso injuntivo:

Figura 05 – Expectativas de aprendizagem de AL inter cruzadas com o eixo de leitura.

LEITURA – DISCURSO DESCRITIVO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	ANÁLISE LINGÜÍSTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA84- Reconhecer traços de subjetividade e julgamentos nas seqüências descritivas.													EA82- Reconhecer as estratégias de posicionamento do interlocutor a partir do uso de verbos atitudinais (penso, acho, acredito).												
EA85- Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão verbal empregados em um texto ou seqüência descritiva.													EA83- Reconhecer a função discursiva dos verbos no presente do indicativo e pretérito imperfeito no discurso/seqüência injuntiva.												
EA86- Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão nominal empregados em um texto ou seqüência descritiva.													EA84- Reconhecer a função da coesão referencial e lexical: sinônimos, hipônimos, hiperônimos, repetição, reiteração.												
EA87- Reconhecer recursos linguísticos de estruturação de enunciados descritivos (escolha lexical, estruturação sintática).													EA85- Reconhecer a ausência de progressão temporal no texto descritivo.												

Fonte: PEBEPE-LP (PERNAMBUCO, 2012, p. 83).

Figura 06 – Expectativas de aprendizagem de AL inter cruzadas com o eixo de escrita.

ESCRITA – DISCURSO INJUNTIVO/ INSTRUCIONAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	ANÁLISE LINGÜÍSTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA29- Ordenar sequencialmente prescrições de comportamentos ou ações na produção de textos ou seqüências injuntivo/instrucionais (regras, em geral, acordos didáticos "combinados", regras de jogo, manuais de instrução, receitas culinárias, regulamentos).													EA23- Selecionar verbos nos modos imperativo, infinitivo ou futuro do presente.												
													EA 24- Utilizar articuladores adequados (topicalização, enumeração, hierarquização) ao encadeamento de prescrições.												
													EA25- Utilizar elementos modalizadores ("caso queira", "se necessário", "se possível") para minimizar o tom imperativo de textos injuntivos de acordo com a intenção comunicativa.												

Fonte: PEBEPE-LP (PERNAMBUCO, 2012, p. 118).

Em ambos os documentos, ao mesmo tempo em que o texto orientaria o trabalho com a AL, postula-se que ele não pode ser tomado

apenas para promover “discussões sobre a língua” (PERNAMBUCO, 2012, p. 69), nem apenas para fundamentar “o estudo de uma noção gramatical” (PERNAMBUCO, 2008, p. 105). Com isso, a BCC-PE e os PEBEPE-LP prescrevem que o professor realize a reflexão linguística no interior das atividades de uso – oralidade, leitura e produção de textos – e quando se mostrar necessária à produção de sentido. Busca-se, portanto, evitar a sobreposição das práticas de AL em relação aos demais eixos de ensino. Por exemplo, os PEBEPE-LP afirmam que, quando a reflexão sobre a língua é privilegiada nas aulas de leitura, há o risco de “[...] se perder o investimento mais fundamental do trabalho do professor de Língua Portuguesa: a formação de leitores” (PERNAMBUCO, 2012, p. 69). Similarmente, a BCC-PE afirma que as atividades de AL não têm sentido “se trabalhadas isoladamente, sem referência a um determinado texto, quer literário ou não” (PERNAMBUCO, 2008, p. 98). Em vista disso, os dois currículos postulam que, a serviço do e no texto, o professor mobilize os saberes linguísticos.

O esquema de subdivisão dos pronomes, por exemplo, ganha pouco sentido se não se explora as diferentes possibilidades de uso desses pronomes como recurso da continuidade referencial do texto. O mesmo se poderia dizer das preposições, das conjunções e das respectivas locuções, cuja compreensão só ganha sentido se as considerarmos como elementos da coesão e da coerência do texto. (PERNAMBUCO, 2008, p. 105)

Ao escolher os textos modelares, o professor vai explorando, juntamente com os estudantes, seus recursos de textualização, suas regularidades estruturais, as categorias gramaticais que operam a coesão textual. (PERNAMBUCO, 2012, p. 69).

Em decorrência do foco da AL nas atividades de uso da língua, o movimento de sistematização dos conhecimentos linguísticos a partir dos textos, o que, conforme abordamos anteriormente, constitui uma das principais mudanças didáticas do estudo da língua na perspectiva da AL, não é suficientemente abordado pelos documentos pelo ângulo do “*como fazer*”. Na BCC-PE, esse tópico se faz ausente ao logo do documento, enquanto os PEBEPE-LP conseguem trazer algumas pistas de como pode ocorrer esse processo nas diferentes etapas da escolarização.

Nesse último documento, preceitua-se que o ensino metalinguístico deve ser colocado em segundo plano e que, portanto, a prática de AL priorize as atividades epilinguísticas centradas “[...] na análise da funcionalidade dos elementos linguísticos em vista do discurso” (PERNAMBUCO, 2012, p. 40). Com efeito, os PEBEPE-LP prescrevem que o estudo metalinguístico e gramatical ocorra como um meio de ampliar questões que já foram alvo de reflexão nas atividades epilinguísticas. Assim também, recomendam que as atividades de natureza metalinguística apareçam apenas nos anos finais do Ensino Fundamental e se aprofundem no Ensino Médio, como podemos observar a seguir:

Quadro 03 - A prática da AL no decorrer da escolarização – PEBEPE-LP.

Anos iniciais do Ensino Fundamental	PEBEPE-LP/P50 <i>Nesta etapa, a realização de atividades como identificar/reconhecer recursos linguísticos mobilizados pelos textos, tomando consciência de sua função, ou de sua relevância, pode contribuir para ampliar a capacidade de ler, escrever, ouvir e falar. Esse é o sentido da análise linguística nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa atividade, que mobiliza conhecimentos sobre a “gramática” da língua, ou seja, sobre suas regularidades e sobre seus recursos não deve se confundir com práticas de classificação e nomeação de categorias gramaticais.</i>
Anos finais do Ensino Fundamental	PEBEPE-LP/P51 <i>Nos anos finais do Ensino Fundamental, amplia-se a reflexão sobre a linguagem, propondo-se a sistematização de estudos sobre algumas categorias gramaticais, tendo em vista, sempre, o desenvolvimento de competências de uso da língua. Um exemplo dessa atividade, nesta proposta, é o estudo sistemático do verbo, que se distribui, ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental e em parte do Ensino Médio, a partir do 6º ano. Esse estudo, de feição epilinguística e metalinguística, inclui o reconhecimento de categorias verbais (tempo, modo, número, pessoa) e sua nomeação.</i>
Ensino Médio	PEBEPE-LP/P52 <i>No Ensino Médio, é possível, ainda, propor um aprofundamento dos estudos sobre a linguagem. A atividade de reflexão e análise linguística adensa-se, mas, também nessa etapa de ensino, deve estar voltada para o aprimoramento do estudante como leitor, ouvinte, escritor e falante. Essa é uma etapa da escolarização em que se pode abrir espaço para análises que permitam conhecer mais profundamente as regularidades fonéticas e morfossintáticas da língua.</i>

Fonte: PEBEPE-LP (PERNAMBUCO, 2012, p. 50-52)

Alguns recursos didáticos aparecem nas pistas operacionais indicadas pelos documentos. O livro didático, por exemplo, é especificamente tratado pela BCC-PE como um recurso que não pode ser o único, embora seja o principal e o mais facilmente acessível (PERNAMBUCO, 2008). Esse texto prescritivo reconhece a facilidade de

acesso aos materiais textuais e aos conteúdos nos livros didáticos, mas preceitua que o professor deve complementá-los com outros recursos.

As “gramáticas pedagógicas” aparecem nos PEBEPE-LP como um recurso suplementar, as quais devem ser consultadas pelos alunos sempre de forma crítica, favorecendo um ensino com menor foco na memorização de regras sem reflexão (PERNAMBUCO, 2012). Os PEBEPE-LP ainda postulam que tal uso das gramáticas é um meio de possibilitar o acesso a outras variações da língua, além da “norma padrão”:

Voltada para o uso da língua em contextos interativos diversos, a prática de análise linguística proposta por estes parâmetros não deve se restringir ao estudo das gramáticas “pedagógicas” que descrevem as regularidades e prescrevem modos de falar e escrever a partir da consideração de apenas uma das variantes da língua, a “norma padrão”. (PERNAMBUCO, 2012, p. 45).

Pode-se observar, ainda nos PEBEPE-LP, que o uso indicado para gramáticas pedagógicas se alinha com a intenção de, por meio das práticas de AL, desenvolver a capacidade de raciocínio científico dos alunos sobre os usos da língua, em perspectiva pragmática. Esse aspecto, por sua vez, se relaciona substancialmente com o que, de modo amplo, o documento aponta como orientação para a construção de um meio-aula com enfoque nas “capacidades”:

Essa perspectiva de ensino – já colocada aos professores e educadores pernambucanos pelos documentos citados – implica a construção de práticas que, obviamente, não se limitam às aulas expositivas, centradas na figura do professor e pautadas numa compreensão de ensino-aprendizagem como transmissão/recepção de conteúdos descontextualizados. Numa direção oposta a essa, propõe-se a construção de espaços nos quais o estudante atue, sob a orientação do professor, em práticas que promovam a integração dos saberes – dentro da disciplina Língua Portuguesa e mesmo entre as disciplinas do currículo – e contextualizem o conhecimento. Esses pilares do currículo – a integração e a contextualização – contribuem muito para que a escola e suas práticas possam fazer sentido para os estudantes. (PERNAMBUCO, 2012, p. 14).

Observamos, ainda, uma sensível diferença entre os dois documentos na apresentação das pistas operacionais. Enquanto os PEBEPE-LP, mesmo que abreviadamente, atingem algumas indicações metodológicas para o trabalho com a AL, a BCC-PE se mostra bastante

escassa quanto a esse aspecto. Neste documento prescritivo, a justaposição de suas concepções didático-pedagógicas, que aparecem como uma parte comum a todas as disciplinas, pode explicar, em parte, a ausência de orientações operacionais mais precisas voltadas para o ensino de LP e, logo, para a prática de AL. É fora do espaço reservado à definição dos objetos de LP que temáticas como contextualização do conhecimento e transposição didática são abordadas.

Em linhas gerais, as concepções de língua e gramática adotadas, a análise reflexiva da língua e a centralidade no texto conduzem à substituição dos conteúdos por competências e habilidades de reflexão sobre a língua, que têm como fim principal o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Entretanto, mesmo que esse seja um dos principais direcionamentos para a definição do objeto da atividade docente com o eixo de AL, cabe destacar que a “transposição” dos antigos conteúdos para competências não é um tópico suficientemente abordado nos dois documentos.

Do mesmo modo, observamos que o texto, ao ganhar centralidade didática como o “lugar” de realização da língua (PERNAMBUCO, 2012), também funciona como norteador do trabalho docente com o eixo de AL. Isso porque, como pudemos descrever, há uma expectativa de que o docente selecione, aborde e ordene os conhecimentos linguísticos e as competências de AL em perspectiva textual. Contudo, os documentos ressaltam, ao mesmo tempo, que o texto não deve ser escolhido em função da AL, mas sim das práticas de leitura, escrita e oralidade de onde as práticas de AL devem “emergir”.

Por fim, identifica-se que os dois currículos acompanham algumas das tendências analisadas por Marinho (2000) e Silva (2008): assumir a concepção interacionista de linguagem; definir o estudo dos saberes linguísticos como forma de suprir as atividades de leitura e escrita; apresentar críticas ao ensino tradicional de gramática como meio de “distanciar-se do antigo ensino dos conhecimentos gramaticais” (SILVA, 2008, p. 97); tratamento didático dos conteúdos a partir das atividades de escrita e leitura. Em relação a este último, concordamos com Silva (2008)

ao avaliar que, caso não seja suficientemente esclarecido nos currículos, pode denotar um estudo assistemático dos conhecimentos linguísticos.

2. ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE

Nos últimos anos, o campo da pesquisa educacional vem sedimentando algumas perspectivas investigativas sobre a docência que possibilitam análises ascendentes do trabalho do professor. Há, no interior dessas perspectivas, o compromisso investigativo e ético de valorizar a capacidade de ação do professor e abrir espaço para a produção de conhecimento sobre a docência a partir das experiências cotidianamente desenvolvidas na sala de aula. Trata-se, em outras palavras, de desestabilizar as abordagens investigativas que partem da lógica de passividade docente e estudam o professor como um simples reprodutor e aplicador de métodos e técnicas de ensino.

Os elementos dessa lógica descendente, segundo Lelis (2008), carregam uma representação do trabalho docente marcada pelo apriorismo, que tenta definir os saberes e as competências que o professor deve dominar e, por esta razão, pode ser entendida como abstracionista, já que se afasta da dinâmica constituinte das práticas escolares, bem como substancialista, uma vez que despreza “[...] os movimentos dos agentes sociais situados no tempo e no espaço” (p. 54-55). Para a autora, essa representação, ao passo que busca racionalizar o trabalho do professor, ainda é capaz de fundamentar o discurso de desvalorização da docência, permitindo desqualificar os professores, a partir de critérios estritamente técnicos, enquanto profissionais incompetentes – discurso que, segundo Lelis (2008), se propaga desde os anos 1980, tanto nas universidades como nas instâncias que burocratizam a educação.

Outra consequência dessa lógica pode ser encontrada naquilo que Tardif (2014) chama de divisão do trabalho de ensino, fortemente aliada ao cientificismo que visa à racionalização da prática docente em suas diferentes dimensões (NÓVOA, 1998 *apud* LELIS, 2008). De um lado, estariam os engendrades e legitimadores de competências e saberes, tais como a Universidade e o Estado e, do outro lado, os executores das

competências e dos saberes que foram extrínseca e precedentemente elaborados.

Em oposição, as perspectivas de investigação ascendentes partem do princípio de que a evolução da docência e da produção de conhecimento sobre ela precisam reconhecer, no estudo sobre o trabalho do professor, que existe o “desenvolvimento, pelo próprio corpo docente, de um repertório de competências específicas e de saberes próprios que contribuem para o sucesso educativo” (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 255).

Há, subjacente a esse princípio, a possibilidade de construir uma nova relação entre teoria e prática tanto em contexto formativo, quanto no campo investigativo. No primeiro caso, os saberes produzidos pelos professores em sua experiência cotidiana seriam valorizados e ampliados ao longo da formação; no segundo, a pesquisa educacional, comprometida com a docência enquanto lugar de (re)eleboração de saberes e competências, teria razões claras para abandonar o paradigma de acareação entre aquilo que o professor “deveria fazer” e aquilo que “ele faz”, tendo como nova fonte de análise – e transformação – o que, de fato, fundamenta as ações dos professores, circunstanciadas pelas diferentes relações que rodeiam sua prática.

Nessa esteira, Chartier (2000) afirma que, além das exigências que são explícitas, como as instruções oficiais ou o discurso teórico, por exemplo, o trabalho do professor se realiza diante de outras pressões implícitas e, por vezes, não legitimadas, tais como o ambiente sociocultural em que o docente atua e seus determinantes objetivos. Com isso, a autora defende que o campo de formação e investigação docentes deve considerar o espaço de ação do professor, incluindo os elementos que o definem e limitam, sem confundi-lo com o espaço das ações “autorizadas”, isto é, aquelas que são institucionalizadas pelos artifícios de prescrição. Chartier (2000) destaca que é justamente a defasagem entre esses dois espaços – o institucionalmente prescrito e as dinâmicas pessoais – que precisa ser confrontada e problematizada. De acordo com a autora, deve-se considerar, nessa confrontação, que as escolhas pedagógicas dos

docentes são em grande parte realizadas pelas avaliações empíricas daquilo que é realizável.

Buscando situar nossa pesquisa nesse horizonte investigativo, aderimos, como a base teórico-metodológica deste estudo, a uma interlocução recente entre o campo educacional e duas ramificações das Ciências do Trabalho, que tem se mostrado produtiva na concepção de uma via investigativa que possibilita a produção de conhecimento sobre a docência, abordando o professor enquanto sujeito de sua própria prática. Nesse sentido, no presente capítulo, trataremos os principais conceitos de duas ramificações das Ciências do Trabalho – a Clínica da Atividade e a Ergonomia, de linha francesa. Em seguida, a partir do aporte conceitual dessas duas disciplinas, abordaremos a apropriação, pela pesquisa educacional, de suas bases teórico-metodológicas para a investigação do trabalho do professor e apresentamos o papel do trabalho prescrito para a análise da docência nessa perspectiva. Por fim, discutimos as possibilidades e os limites da adoção dos métodos da Clínica da Atividade e da Ergonomia pela pesquisa educacional, bem como o papel das verbalizações sobre o trabalho nas investigações que abordam o ensino como tal.

2.1. CLÍNICA DA ATIVIDADE E ERGONOMIA: PRINCÍPIOS E CONCEITOS-CHAVE

No âmbito das Ciências do Trabalho, a Clínica da Atividade (doravante CA) surge com o amplo objetivo de compreender e transformar o trabalho pelos próprios trabalhadores; e, para tanto, não propõe um rompimento com outras ramificações do campo, mas procura renovar o rol conceitual das análises do trabalho (CLOT, 2006a). Conserva, assim, um diálogo com a Ergonomia francesa²³, para mobilizar e ampliar os objetivos e as noções empreendidas na investigação sobre as atividades profissionais. Um princípio elementar que a CA insere nesse campo é que

²³ Essa disciplina constitui, para Clot (2006a), o principal pilar da Clínica da Atividade.

a análise e as transformações das atividades profissionais devem ser protagonizadas pelos próprios trabalhadores (CLOT, 2006a). Para isso, não concebe uma separação entre o trabalho e o sujeito, pois “a subjetividade na ação profissional não é um ornamento ou uma decoração da atividade. Ela está no princípio de seu desenvolvimento, configura-se como um recurso interno deste último” (CLOT, 2006a, p. 18). Em outras palavras, o sujeito não tem um trabalho, ele é o seu trabalho (CLOT; FAÏTA, 2000).

Clot (2006a) afirma que um objetivo comum nos campos de análise do trabalho é compreendê-lo como recurso para transformá-lo. Embora a Ergonomia já invista na concretude do trabalho, isto é, o trabalho real, como objeto de análise, as possibilidades de mudanças eram, no decorrer de uma longa tradição, conjecturadas pelos grupos de especialistas em relação exterior ao desenvolvimento da atividade. Em contraposição, a CA defende que nenhuma mudança concreta e duradoura no trabalho pode ser provocada sem a participação dos próprios sujeitos, principais envolvidos e para quem a mudança precisa ser significada. Em vista disso, a CA elabora uma nova abordagem prioritariamente metodológica, oferecendo uma abertura pluridisciplinar para que a atividade profissional seja objeto de pesquisas de diferentes campos de estudo (CLOT; FAÏTA, 2000). Para tanto, alguns conceitos já desenvolvidos na Ergonomia são reelaborados, tais como atividade prescrita, atividade realizada, e novos são colocados no campo, a saber: atividade real, gênero profissional e estilo profissional. Nesse movimento, ao conseguir ressignificar a definição de atividade, o próprio conceito de trabalho se move, como veremos mais adiante.

Os conceitos de atividade realizada e atividade real constituem uma das principais ampliações que a Clínica da Atividade (CA) propõe ao estudo do trabalho. Tradicionalmente, como apontam Clot e Faïta (2000), a análise do trabalho se apoiou na clássica distinção entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado. Respectivamente, esses termos equivalem à diferenciação, inicialmente forjada por Leplat e Hoc (1983), entre tarefa e atividade: enquanto a primeira retém as ideias de prescrição e obrigação, designando aquilo que se deve fazer para atingir um objetivo final, a

segunda refere-se ao que, de fato, é feito pelo sujeito para realizar a tarefa anteriormente prescrita e é observável em sua ação.

Para Clot e Faïta (2000, p. 08-09, tradução nossa), é preciso que a análise do trabalho ultrapasse essa tradição, uma vez que “[...] não existe, de um lado, a prescrição social e, do outro, a atividade realizada; de um lado a tarefa e, do outro, a atividade; ou ainda, de um lado, a organização do trabalho e, do outro, a atividade do sujeito”. O que existe entre esses dois elementos frequentemente polarizados é, segundo esses autores da CA, uma reorganização, por parte dos próprios sujeitos, das tarefas inicialmente prescritas.

Assim, a atividade prescrita e a realizada seriam as faces observáveis do trabalho (CLOT, 2006a). Frequentemente, as prescrições tomam forma por meio de documentos oficiais e dos objetivos a serem alcançados em determinada atividade, enquanto a atividade realizada é observada no decorrer da ação. Contudo, Clot (2006a, p. 21) afirma que o realizado é apenas uma parte muito reduzida do que se pode observar da atividade, já que ele “[...] não tem o monopólio do real na vida psicológica”. Nessa perspectiva, o autor busca ampliar o que se entende por atividade, apreendendo também o que não foi efetuado, isto é, o que não é visível, mas que não deixa de existir para o sujeito. Com isso, surge na CA a noção de atividade real como uma síntese que, além da face observável da atividade, compreende:

“[...] também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha 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. A atividade possui assim uma dimensão que uma abordagem demasiado cognitiva da consciência como representação do objetivo, como intenção mental, priva de seus conflitos vitais”. (CLOT, 2006a, p. 116).

Clot (2006a) defende que o objeto da CA é a atividade real, uma vez que a atividade realizada é apenas uma atualização das demais, que foram

impedidas ou rejeitadas. Nessa esteira, o autor considera que o real da atividade carrega o peso das atividades não realizadas ou ocultadas, incluindo as razões de suas ausências. Portanto, a CA trabalha com um conceito de atividade dilatado que repousa no feito, mas também no não feito, buscando esclarecer os conflitos que se instalam nessa conjunção. No âmago da renovação do conceito de atividade, surge um terceiro termo para ser alocado entre o trabalho prescrito e o trabalho real: o gênero profissional.

Com inspiração no aparato conceitual dos gêneros do discurso, a CA cunha a noção de gênero da atividade profissional, partindo do princípio da existência de um conjunto relativamente estável de pressupostos socialmente compartilhados e acordados que atingem as atividades desenvolvidas pelos membros de determinado grupo profissional (CLOT, 2006a). Heuristicamente apoiada na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, que considera a impossibilidade da interação caso fosse necessário criar cada enunciado pela primeira vez, a CA investe na hipótese de que o trabalho seria igualmente impossível se cada atividade precisasse ser concebida pela primeira vez na ação (CLOT, 2006a). Assim, o gênero profissional corresponde a uma

[...] parte subentendida da atividade, é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais da vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta. É como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional (CLOT, 2006a, p. 41).

Ainda recorrendo aos estudos bakhtinianos, Clot (2006a) considera que os gêneros da atividade formam um corpo de avaliações compartilhadas que, tacitamente, orientam a atividade individual, podendo ser definidos como “a ‘alma social’ da atividade” capaz de carregar a história de um grupo. Apreende, então, tanto a parte visível da atividade, quanto a parte imersa. Por essa razão, suas propriedades não são

necessariamente verbalizadas pelos grupos de sujeitos que o utilizam e, do mesmo modo, elas não se fazem necessariamente presentes no consciente (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2006a).

Enquanto memória histórica e socializada da atividade real, as obrigações impostas ao gênero profissional não podem ser limitadas ao trabalho oficialmente prescrito. Isso porque, para Clot (2006a), há uma série de regulações informais, intrínsecas ao gênero, que são geradas pelos próprios grupos de profissionais. Por outro lado, não se subestima a força das prescrições oficiais na construção do gênero profissional. Entende-se, nesse sentido, que essas duas grandes fontes de prescrição – a oficial e a que circula informalmente entre os próprios profissionais – se conciliam na construção das propriedades do gênero. Por essa razão, o autor entende que o gênero se nutre de uma evolução historicamente impressa por um grupo que desempenha determinada atividade, sempre inserida nos percalços do real. Seria, então, o espaço de “[...] organização do trabalho real por parte dos próprios trabalhadores” (CLOT, 2006a, p 37).

Ainda segundo Clot (2006a), destaca-se a capacidade dos gêneros em promover o pertencimento do sujeito a um dado grupo profissional: é a partir deles que os profissionais avaliam seus pares e se avaliam. Isso porque, conforme o autor, ao mesmo tempo em que o gênero orienta a ação, ele também permite que haja, fora dela, uma forma social que possibilita sua representação e significação. Seria, então, essa propriedade do gênero é que permite o início da atividade, principalmente no caso de profissionais iniciantes em determinado campo, dado que: “a atividade individual não sabe por onde começar quando o sujeito não é capaz de emitir ao menos uma suposição ponderada sobre o gênero a que ela pertence” (CLOT, 2006a, p. 44).

A noção de gênero profissional também permite entender a atividade da ordem do coletivo para o individual. Para Clot (2006a, p. 38), sair totalmente do gênero desencadeia uma desregulação da atividade que pode comprometer a credibilidade de uma comunidade profissional, uma vez que o gênero é um âmbito genérico para a atividade individual, bem como seu principal elemento constitutivo. Contudo, a CA não considera, a

partir de tal atributo do gênero, que ele seja fixo e acabado: “a norma e a ordem que fazem o gênero das atividades requeridas na situação merecem ser vistas mais como movimento que como estado” (CLOT, 2006a, p. 38).

Exposta às dinâmicas do real, a estabilidade do gênero é sempre temporária. É por isso que, paradoxalmente, enquanto ele tem a capacidade de delimitar as regras genéricas da atividade, também opera como sua fonte de renovação (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2006a), uma vez que “quem trabalha age através dos gêneros enquanto responde às exigências da ação” e, por isso, quando necessário, retocam os gêneros por um movimento que implica em “se distanciar, se solidarizar, se confundir, de acordo com contínuas mudanças de distância que podemos considerar como criações estilísticas” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 13, tradução nossa). Chega-se, assim, ao conceito de estilo profissional, que é entendido na CA como fonte de vitalidade do gênero.

O estilo profissional é o espaço em que o sujeito imprime ativamente sua capacidade de agir na atividade que se insere num determinado gênero (CLOT, 2006a). Por essa razão, Clot (2006a) considera o estilo como elemento que suscita a transformação e o desenvolvimento do gênero, que é permanentemente inacabado. Nesse entendimento, a interface subjetiva é admitida na análise da atividade, mas não pode ser isolada ou abordada pelo viés do personalismo, sob o risco de desregulação da atividade, como vimos acima, e da impossibilidade de compreender as demais dimensões implicadas no real. A CA recusa-se, então, a entender o estilo como um atributo estritamente psicológico dos sujeitos, já que “[...] há uma interioridade recíproca de gêneros e estilos profissionais” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 15, tradução nossa). Em outras palavras, a atividade individual está inserida nas regulações genéricas e socializadas do gênero profissional que delimitam algumas fronteiras para a elaboração do estilo.

Contudo, além dessa “política externa” que regula o processo de estilização do gênero, a CA não despreza uma “segunda vida” do estilo, sua “política interna”, pois ao mesmo tempo em que o sujeito está cercado pela memória coletiva do gênero profissional, ele lida com elementos de sua própria história pessoal inscrita no gênero: “instrumentos operatórios,

perceptivos, corporais, emocionais ou ainda relacionais e subjetivos sedimentados ao longo de sua vida” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 17, tradução nossa). Esse conjunto de elementos próprios ao sujeito, que constituem sua experiência, também é capaz de regular e facilitar a elaboração de estilos no gênero. Para os autores, no processo de estilização, os esquemas experienciais do sujeito se conflitam no contato com o real, criando o novo ou retomando o antigo, fazendo com que surjam, no sujeito, as possibilidades e as impossibilidades que ele busca superar. Portanto, o estilo

[...] vive aos confins dos conflitos que agitam as duas memórias da atividade. O estilo é um “misto” que assinala a libertação possível da pessoa diante da sua memória singular, em que ela é sujeito, e da sua memória impessoal e social, em que ela é necessariamente agente. Há, então, uma unidade dinâmica do estilo na interseção de duas linhas em sentidos opostos: na primeira, ele desbloqueia ou libera o sujeito do gênero profissional, sem, para tanto, negar este último, mas pela via do desenvolvimento, forçando-o a renovar-se. Na segunda, ele emancipa a pessoa de suas invariantes subjetivas e operatórias incorporadas, sem, do mesmo modo, recusá-las, mas igualmente pela via do tornar-se possível, inscrevendo-as numa história que as reconverte. Nessa interseção, o desenvolvimento é conflito. (CLOT; FAÏTA, 2000 p. 18, tradução nossa).

Nesse sentido, os autores afirmam que a atividade real desenvolvida em determinado gênero se situa entre duas memórias, uma impessoal e outra pessoal. No encontro delas, a CA acredita que o desenvolvimento profissional ocorre, isto é, “[...] na colisão entre as duas histórias do trabalho: a sua e a de todos” (CLOT; FAÏTA, 2000, p.18). A estilização, portanto, seria um indício do desenvolvimento profissional, o poder de agir que a CA defende que precisa ser ampliado nos grupos de profissionais. Em tal perspectiva, desenvolver-se, nas palavras de Clot (2006a, p. 118), “[...] consiste para o sujeito em pôr o mundo social a seu serviço, em fazer dele ‘um mundo para si’ a fim de integrar-se a ele, ou seja, consiste em reformulá-lo participando da elaboração de novas significações”. Cabe ainda mencionar que, na perspectiva do autor, a estilização e, portanto, o desenvolvimento, é inviável quando o domínio do gênero e de suas variantes é limitado.

Nesse processo de desenvolvimento/estilização, identifica-se a função psicológica que o gênero profissional exerce sobre o sujeito nele inscrito: em sua propriedade impessoal e genérica, o gênero funciona como um aparato protopsicológico (CLOT, 2006a) que indica ao sujeito como se inserir e agir numa atividade, a partir de regras que foram estabelecidas independentemente de sua subjetividade (CLOT; FAÏTA, 2000). Entretanto, no confronto com o real e consigo mesmo, o sujeito precisa mobilizar formas de compensação para agir, se adaptando às urgências da circunstância. Para tanto, ele age ativa e criativamente, adicionando e imprimindo sua história no gênero em questão. Deste modo, para a CA, buscar entender o percurso que dá lugar às estilizações, que, muitas vezes, são simplesmente entendidas como inadequadas, deve ser um pilar das análises do trabalho (CLOT; FAÏTA, 2000).

Entre a atividade do sujeito e a atividade dos outros, um terceiro elemento se insere para completar o conceito de trabalho desenvolvido pela CA: o objeto da atividade. Para Clot (2006a), o trabalho é uma atividade triplamente dirigida, isto é, para o próprio sujeito, para os outros e para o objeto da atividade. Em parte, o objeto é capaz de definir a tarefa prevista para o sujeito e orientar sua atividade, através de uma mediação apriorística de experiências que foram anteriormente compendiadas. Por isso, o autor afirma que ele é o principal elemento de troca entre aqueles que elaboram as prescrições e os trabalhadores. Assim, “[...] trabalhar é sempre enfrentar uma heteronomia do objeto e da tarefa” (CLOT, 2006a, p. 95).

Clot (2006a) também acrescenta que o objeto é atravessado pelo sujeito e pelos outros e que, por si só, ele não é capaz de designar seus próprios sistemas de uso. Dito de outra forma, ele é sempre interpretável pelos sujeitos nos diferentes contextos da atividade. Nesse sentido, o autor afirma que o objeto é indiretamente atingido pelas mediações técnicas e simbólicas disponíveis no gênero: “o objeto é interiorizado graças aos outros e, inversamente, os outros se exteriorizam mediante os objetos” (CLOT, 2006a, p. 101). Podemos, então, afirmar que o objeto da atividade carrega a história de outros sujeitos e, por esta razão, como afirma Clot

(2006a), ele não é passivo e possui um conjunto desarmônico de usos, com várias formas de operacionalização entre as quais o sujeito pode optar por alguma – ou várias, acrescentamos – para atingir seu objetivo em determinada atividade.

Mediada pelo gênero, a atividade, enquanto tríade dirigida – sujeito, outros e objeto – é vista na CA como a unidade de análise, uma vez que ela reforça o conceito de atividade real de trabalho que também “[...] consiste em ultrapassar as contradições existentes no interior desses três polos de determinação, bem como entre eles” (CLOT, 2006a, p. 99). Nessa perspectiva, atingimos o conceito de ação utilizado na CA:

Agir é, apesar de tudo, se impedir de fazer aquilo que requerem isoladamente as pré-ocupações pessoais, a tarefa ou o outro. A ação consiste em se desembaraçar desses pressupostos da atividade separando-se de alguns no momento mesmo em que se recorre a outros como recurso (CLOT, 2006a, p. 100).

Nesse sentido, a CA considera que se tornar sujeito é conseguir lidar com os preconcebidos heterogêneos da atividade, reconhecendo que eles jamais serão esgotados, e é ser capaz de colocá-los a serviço de si na ação, imprimindo seu estilo profissional no gênero da atividade mobilizado. É nesse sentido que Clot (2006a) afirma que o maior domínio do gênero pode “aliviar a carga” que a ação implica. O que a CA propõe, nesse contexto, é que os estilos profissionais sejam “agitados” para que eles, junto com as propriedades genéricas do gênero, venham à tona e, assim, sejam avaliados e validados – ou não – pelos pares, pressionando as limitações do gênero e interrelacionando estilos variados (CLOT, 2006a). Isso porque “é apenas quando se prepara uma reavaliação que a regra não escrita se torna visível, que as *regras do gênero* aparecem. É no momento em que é perturbado que o gênero é visto” (CLOT, 2006a, p. 40, grifos do autor). A partir desse entendimento, a CA elabora um aparato metodológico para fazer emergir o que está submerso na atividade e ampliar o poder de agir do sujeito. Abordaremos essa questão nas seções seguintes.

2.2. A DOCÊNCIA PELO ÂNGULO DA ERGONOMIA E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

Amigues (2002) afirma que a pesquisa em educação raramente toma o trabalho docente como tal. O que se observa, segundo o autor, é uma tendência investigativa que busca apenas relacionar os impasses epistemológicos ligados aos conteúdos a serem ensinados e os processos de aprendizagem dos alunos, fato observável de forma bastante acentuada nas pesquisas em didática das disciplinas específicas. O autor conclui que o professor é mais subentendido e inferido nas pesquisas que realmente estudado, como se boa parte de sua prática, bem como as determinações que a orientam, fosse colocada entre parênteses. Do mesmo modo, Saujat (2004a) salienta que, paradoxalmente, apesar de a docência ser um dos trabalhos mais investigados, pouco se sabe sobre ela enquanto trabalho propriamente dito. Compreendemos essas críticas pela própria definição de trabalho no interior das perspectivas ergonômicas: se trabalhar é agir enfrentando as contradições entre si mesmo, os outros e o objeto (CLOT, 2006a), a pesquisa sobre o trabalho do professor não pode negligenciar a manifestação de tais dimensões em sua atividade.

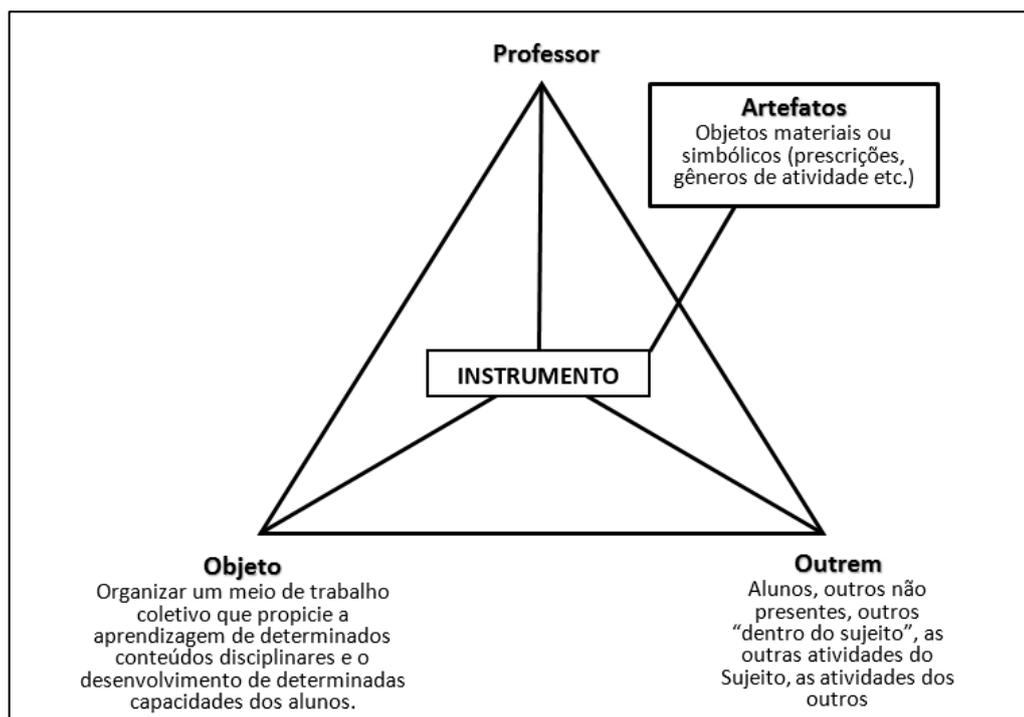
Nesse sentido, os diálogos da pesquisa educacional com a ergonomia e a CA se mostram profícuos para a compreensão do trabalho do professor justamente pelo próprio conceito ampliado de atividade:

A ação e a atividade não estão sujeitas às mesmas restrições espaciais e temporais. Se a primeira remete a uma situação particular, a condições de realização e a um objetivo bem preciso, a segunda deve combinar várias lógicas e temporalidades (AMIGUES, 2004, p. 41). A atividade pode ser considerada o *relacionamento de diversos objetos* que leva o sujeito a fazer um acordo consigo mesmo: a atividade é o reflexo e a construção de uma história: a de um sujeito que arbitra entre *o que se exige dele* e *o que isso exige dele*, a história de um sujeito dividido em suas dimensões fisiológicas, psicológicas e sociais e que sempre deve construir sua unicidade regulando a relação que o liga ao real e aos outros (NOULIN, 1995 *apud* AMIGUES, 2004, p. 41).

Assim, o objetivo das análises da atividade docente, com inspiração ergonômica, é entender como se configura o trabalho do professor para além do que é visto na ação, atingindo as mobilizações subjetivas dos docentes (AMIGUES, 2009). Nesse sentido, para Clot (2006a), o “volume humano” da atividade do sujeito se define na fusão de três objetos: a) a representação do objetivo; b) as técnicas e procedimentos que se materializam na ação; c) a “motivação vital da atividade”, correspondendo ao eco das motivações do próprio sujeito e dos outros. Para o autor, são os objetos *b* e *c* que, inseparavelmente, estruturam o objeto *a*, formando “a trama não intencional da ação, de onde o sujeito busca extrair eficácia e prazer” (CLOT, 2006a, p. 158).

Nessa esteira, o trabalho docente passa a ser apreendido como uma atividade multidirecionada e instrumentada, já que, “para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade” (AMIGUES, 2004, p. 42). Para Amigues (2004) a atividade docente é triplamente dirigida: para o próprio professor, para os outros sujeitos da cena escolar e para o objeto de sua atividade, bem como instrumentada pelos artefatos que atravessam sua atividade, que podem ser simbólicos, tais como o gênero da atividade e as prescrições, ou materiais, como o livro didático, o quadro negro etc. A figura a seguir ilustra como as análises ergonômicas entendem tal relação:

Figura 07 - O trabalho do professor e seus elementos.



Fonte: Machado (2007 apud BUENO, 2007, p. 42)

No topo da tríade de direcionamento da atividade de ensino está o próprio professor. Nesse polo, o que está em jogo, segundo Roger, Ruelland e Clot (2007), é a relação do professor com os saberes científicos, curriculares, pedagógicos, bem como com a escola e a sociedade. Há, nessas relações, uma série de conflitos que, para resolvê-los, o professor recorre à sua história pessoal com a atividade e considera uma série de questões que ele estabelece para si mesmo: "objetivos pedagógicos, valores, orgulho profissional, estima de si, conforto, saúde, integração ao seu meio de trabalho, reconhecimento profissional, desenvolvimento de sua carreira etc." (GOIGOUX, 2007, p. 51, tradução nossa). Podemos afirmar que é esse polo que possibilita identificar as mobilizações subjetivas na análise da atividade docente, atingindo a "política interna" da estilização do gênero, no termo de Clot e Faïta (2000) e Clot (2006a). Nesse sentido, considera-se que diferentes elementos da experiência do professor interferem em sua atividade ao se conflitarem com o objeto e com os outros sujeitos da cena escolar.

O segundo direcionamento da atividade docente se constitui pelos outros sujeitos que se relacionam com sua atividade. Nesse polo, entende-se que a relação do professor com seus pares de profissão atinge a atividade docente em sala de aula. Faïta (2004) afirma que, mesmo sem terem contato frequente ou prolongado, os professores compartilham algumas constantes de sua atividade que circulam nas trocas de experiência informais, nos materiais didáticos elaborados e compartilhados etc. Por essa razão, Amigues (2004) menciona a importância da dimensão coletiva da atividade, tais como coletivos de professores de determinada escola, de professores da mesma disciplina e um coletivo mais amplo que é o da própria profissão.

Do mesmo modo, esses coletivos dividem a história dos gêneros das atividades profissionais em que se engajam e, por isso, compartilham um conjunto de técnicas, valores e avaliações sobre a atividade que desenvolvem (CLOT, 2006a). Na mesma esteira, Weisser (1998) afirma que é a partir do *outro* que os professores desenvolvem, por meio da intersubjetividade resultante dessa relação, um certo grau de coerência em suas escolhas. Por exemplo, é comum que, querendo inovar em sua aula de gramática, um professor recorra a atividades elaboradas por seus pares de disciplina ou receiem seus julgamentos por agirem de tal forma e não de outra. Nesse aspecto, podemos entender a relevância da interação com os pares de profissão para as ciências do trabalho, pois acredita-se que através dela o desenvolvimento profissional se amplia.

Além dos seus pares de profissão, o professor se relaciona com outros sujeitos que interagem, em algum nível, com o mesmo objeto de suas atividades, tais como a hierarquia pedagógica, supervisores, pais de alunos, (ROGER, RUELLAND, CLOT, 2007), formadores etc. Contudo, há também outros atores imediatamente presentes em sua atividade: os alunos. É principalmente para eles que o professor dirige seu objeto, que, *grosso modo*, consiste em construir condições para que seus alunos se apropriem de saberes e métodos (FAÏTA, 2004). Nesse ponto, o professor é considerado como alguém que prescreve tarefas a seus alunos e, em função das atividades deles, reelabora a sua, sempre visando um objeto

mais amplo que é a aprendizagem (SOIJAT, 2004b; AMIGUES, 2002; 2004; FAÏTA, 2004). Como afirma Amigues (2004, p. 49):

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 seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições.

Por fim, no terceiro polo de direcionamento da atividade do professor está o objeto de sua atividade, que, de acordo Roger, Ruelland e Clot (2007), é pluridimensional e cercado por saberes, estratégias e práticas que visam possibilitar a aprendizagem dos alunos. Em direção semelhante, Amigues (2004, p. 50) define que o objeto da atividade do professor é, *grosso modo*, a criação de “[...] um meio de trabalho coletivo dos alunos, para instaurar neles uma relação cultural com um objeto do conhecimento, a fim de modificar sua relação pessoal com esse conhecimento”. Contudo, deve-se entender que há uma complexa relação entre o professor e o objeto de sua atividade; retomando Clot (2006a, p. 101), entende-se que “o objeto de trabalho não traz escrito na testa os esquemas sociais de seu uso”. Em tal assertiva, insere-se a relevância das prescrições²⁴. Para este autor, o objeto só é acessível pela mediação de sua história que retém e formaliza parte das concepções, técnicas, regras e procedimentos utilizados para o trabalho futuro. Assim, para acessar seu objeto de trabalho, o professor recorre aos artefatos simbólicos e materiais da profissão.

Em tal perspectiva, a mediação da atividade por meio de diferentes artefatos é tratada a partir da gênese instrumental para explicar o processo de transformação do artefato em instrumento da ação (RABARDEL, 1995 *apud* GOIGOUX, 2007; CLOT, 2006a; AMIGUES, 2004). Os artefatos, como aponta Goigoux (2007), são compostos por uma face concreta, como

²⁴ Na próxima seção, abordaremos especificamente a relação professor-prescrição.

um livro didático, por exemplo, e outra intáctil, que equivale a seus esquemas de uso, carregando uma parte normativa da história da profissão que manuseia determinado artefato. Contudo, apesar de tentar preconizar e fixar seus usos possíveis, um artefato não é instrumento real, como aduz Clot (2006a). Segundo este autor, para transformar-se em instrumento, o artefato precisa receber, do sujeito que o manuseia, o atributo de meio para alcançar os objetivos de sua ação. Assim, Clot (2006a, p. 120) afirma que “a função de um artefato só se completa pela atribuição do sujeito” e, portanto, o “instrumento é uma ‘entidade mista’ que se vincula ao mesmo tempo com o sujeito e com o artefato”.

Segundo Amigues (2004), o professor, para desenvolver seu trabalho, utiliza mais artefatos concebidos por outros, como livros didáticos, exercícios já prontos; e não por ele próprio; bem como aqueles que se fixaram na história da profissão, como quadro, giz, projetores etc. Todos esses artefatos, como aponta o autor, estão a serviço de diferentes técnicas de ensino. Contudo, podemos afirmar que eles são transformados, a partir da memória pessoal do professor e coletiva da profissão, em instrumentos mobilizáveis para sua ação, fato que, segundo Goigoux (2007), contribui para retocar o gênero das atividades dos docentes. Na concepção deste autor, a “didática clássica” apresenta uma evidente desproporcionalidade na elaboração dos artefatos didáticos: eles são desenvolvidos com um cauteloso foco nos saberes a serem ensinados e nos processos de aprendizagem dos alunos, mas desconsideram os saberes e as concepções dos professores que os utilizarão.

Nesse sentido, Goigoux (2007) afirma que não há garantias de réplica da eficácia de artefatos que foram testados por determinada pesquisa-ação, pois o uso que os professores farão podem ser guiados por uma concepção diferente daquela que orientou a elaboração e aplicação do artefato na pesquisa. Em perspectiva semelhante, porém sem tratar especificamente da docência, Clot (2006a) menciona que um mesmo artefato pode ter significados diversos para cada membro de um grupo, bem como para um mesmo sujeito, a depender do momento e situação em que ele faz o uso do artefato. O quadro negro, como exemplifica Amigues

(2004), possui algumas funções e significados que diferem entre professores de matemática e professores de língua. Do mesmo modo, no caso destes últimos, podemos afirmar que um mesmo artefato pode ter funções e significados específicos para uma aula de reflexão linguística, os quais não se apresentam da mesma forma, por exemplo, numa aula de produção textual, apesar de ambas serem ministradas pelo mesmo professor²⁵.

Em suma, pode-se concluir que a apropriação de determinado artefato pressiona sua transformação em instrumento quando o sujeito fixa um significado na ação que desenvolve. Partir dessa abordagem possibilita uma releitura dos fatos comumente denominados de “transgressão ou desvio de conduta” (CLOT, 2006a, p. 120). Para além de tal constatação, busca-se analisar a série de lógicas submersas na atividade do professor, que tencionou a apropriação de um artefato numa direção e não em outra. Na sequência, abordamos esse processo a partir das prescrições para a atividade de ensino.

2.3. AS PRESCRIÇÕES PARA O TRABALHO DE ENSINO NUMA PERSPECTIVA ERGONÔMICA

Pode-se considerar o aprofundamento do papel efetivo das prescrições como um dos principais aportes que o diálogo da pesquisa educacional com a CA traz para a investigação sobre o ensino. Tradicionalmente, como vimos acima, um dos objetivos da análise do trabalho se situava na busca dos meios de redução do espaço existente entre as prescrições e o trabalho realizado. Contudo, em tal perspectiva, o

²⁵ Um dado de pesquisa coletado por Amigues (2002), na fala de uma professora, pode ser interessante para ilustrar a gênese instrumental com o artefato *ditado*: “No começo, eu fazia um ditado como eu fazia quando eu era aluna. Porque eu não sabia... Enfim, era necessário fazer porque me pediram e eu não tinha outra escolha... Claro que havia um monte de coisa que eu tinha desenvolvido no cotidiano, mas que eu não tinha consciência. E quando eu faço ditado hoje, é a cada três semanas, não mais uma vez por semana como eu fazia antes. Eu crio esse ditado. Sou eu que o invento a partir de palavras que vimos durante essas três semanas. [...] E enquanto eu dito, enquanto os alunos fazem, não sou mais eu que digo, são eles que dizem: ‘esse é o verbo tal, é do grupo tal, conjugado em tal tempo, tal pessoa etc.’ E é uma referência que serve para todos” (AMIGUES, 2002, p. 204, tradução nossa, supressão do autor).

objetivo é entender como os profissionais gerenciam esse hiato, que passa a ser visto como intrínseco à atividade docente. Por essa razão, a ergonomia da atividade docente rejeita qualquer interpretação pejorativa dos conflitos entre as prescrições e o trabalho realizado, passando a entendê-los como uma importante fonte do desenvolvimento profissional dos professores (AMIGUES, 2002). Assim, as prescrições não são analisadas como uma parte externa ao trabalho de ensino, mas como um elemento que lhe é consubstancial, ao mesmo tempo que se situam entre as principais preocupações profissionais do professor (AMIGUES, 2002; 2004).

Enquanto um artefato cultural, as prescrições são produtos da atividade humana frequentemente sujeitas às transformações sociais, isto é, “o resultado – atual e provisório – de reformas sucessivas” (AMIGUES, 2009, p. 16, tradução nossa). Podemos, portanto, entender que elas não surgem desprovidas de motivações históricas e políticas. Ao contrário disso, Amigues (2009) defende que as prescrições são parte de experiências compendiadas e validadas por determinado grupo de sujeitos, em determinado momento histórico. Podemos tomar como um exemplo conveniente o próprio ensino de língua portuguesa: a entrada da Análise Linguística como eixo de ensino, frequente em grande parte dos documentos prescritivos oficiais, começou a ganhar espaço quando as experiências pedagógicas inseridas nessa perspectiva começaram a ser compartilhadas. Contudo, os debates iniciais que culminaram nessa mudança significativa no ensino de língua datam do início dos anos 1980²⁶.

Por outro lado, Amigues (2009) afirma que as prescrições também são portadoras de alguns mitos, tais como o da educação republicana e o da eficácia irrestrita de determinados métodos de ensino, e omitem, de certo modo, os conflitos sociais que lhes deram origem. Em sua forma objetiva e aparentemente estática, elas parecem neutralizar – ou colocar um ponto final – nos debates que a cercaram; elas também não conseguem antecipar a abundância de variáveis imanente à sala de aula, prevendo,

²⁶ Com base nas obras, anteriormente citadas, de Soares (1998; 2002).

preferencialmente, um contexto de trabalho inerte ou idealizado (AMIGUES; 2009). Contudo, Amigues (2009) ressalta que as primeiras tentativas de aplicar determinada prescrição são suficientes para reativar os conflitos e os debates dos quais ela se desvia.

Um objetivo central das prescrições oficiais para o trabalho de ensino é dar coerência à educação nacional ou local, considerando a evolução dos conhecimentos científicos de diferentes domínios²⁷ (WEISSER, 1998). Para tanto, tentam alinhar e atualizar o diálogo entre diferentes fontes dos saberes docentes: os de formação profissional, disciplinares e curriculares, para usar o vocabulário de Tardif (2014). Além disso, observa-se que os dispositivos prescritivos oficiais têm reservado um espaço para os ditos saberes experienciais, convocando a participação de grupos de professores que atuam no ensino básico da rede pública²⁸. Nesse sentido, Amigues (2009) afirma que as prescrições podem funcionar como um meio de sistematização da atividade coletiva dos docentes.

Uma característica elementar das prescrições é que, em qualquer circunstância, elas formam um objeto interpretável (CLOT, 2006a; AMIGUES, 2002; 2004; 2009). Considerando sua insuficiência em predizer as diferentes situações em que o professor desenvolverá seu trabalho, elas sempre abrem o espaço para as adaptações e reorganizações daquilo que prescrevem. Como consequência, o processo de reinterpretação e adaptação pode dar origem a novas prescrições – algumas não oficiais, como veremos mais adiante. A própria existência de diferentes escalas das orientações oficiais para o ensino básico é um exemplo esclarecedor do aspecto interpretável, aberto e adaptável das prescrições:

²⁷ Por exemplo, lê-se nas páginas preliminares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): “Sua função [a função dos PCN] é orientar e garantir a *coerência* dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a *produção pedagógica atual*” (BRASIL, 1997, p. 13, grifos nossos).

²⁸ Contudo, admitimos que não se pode dimensionar o nível dessa participação nas prescrições oficiais. Por mais que elas contem com professores do ensino básico em seu processo de elaboração, em muitos casos, é comum que os discursos teórico e acadêmico se sobreponham e/ou não respondam às demandas reais dos docentes.

Figura 08 - Fluxo de reelaboração das prescrições oficiais no Brasil²⁹.



Fonte: Elaborada pelo autor.

A pressão que as prescrições oficiais buscam exercer sobre o trabalho de ensino é sempre objeto de contínuas reformulações e dá espaço a outras prescrições que evoluem para responder às superiores e, ao mesmo tempo, se aproximam do contexto de atuação do professor. Nesse sentido, se considerarmos, a partir do exemplo que ilustramos acima, o Projeto Político Pedagógico da escola como o dispositivo prescritivo oficial *mais próximo* do professor, não podemos ignorar seus elos com as prescrições que o antecederam em níveis superiores; do mesmo modo, ele é tão aberto e flexível quanto elas. A título de exemplo, tomemos os seguintes trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

“[...] os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático [...] Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas [...] Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à

²⁹ Cabe mencionar que, em diversos contextos de ensino, nem sempre há prescrições em todos os níveis.

autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 04-13)

Como relata Weisser (1998, p. 97), as instruções oficiais sempre abrem uma “margem de manobra” para que o professor expresse, em seu meio profissional, a autonomia e a responsabilidade pedagógicas. Nessa margem, localiza-se outra instância de interpretação das prescrições que é a mais importante para as perspectivas ergonômicas de análise do trabalho de ensino: a relação dos professores com os diferentes dispositivos prescritivos.

Nessa direção, Daniellou (2002, p. 10, tradução nossa) destaca que são inúmeras as situações profissionais em que “[...] há uma infinidade de prescrições de objetivos e uma subprescrição total dos meios para atingi-los”. No caso da docência, não é diferente. O caráter genérico, flexível e impessoal das prescrições para o ensino se constitui principalmente pelo fato de indicarem aos professores o que fazer e raramente exporem pistas de como fazer (AMIGUES, 2002). Por isso, elas são atingidas pela sistemática atividade de reelaboração dos professores que exercem “[...] um investimento subjetivo constante para responder ao que as prescrições ‘não dizem’ e para ‘fazer melhor’ nas zonas de incerteza” (AMIGUES, 2002, p. 201, tradução nossa).

Como apontamos anteriormente, apoiados em Clot e Faïta (2000) e Clot (2006a), o trabalho prescrito e o realizado assumem as dimensões observáveis da atividade, mas, entre eles, há um trabalho constituído pela reorganização circunstanciada das tarefas. Isso significa que os professores não aderem prontamente ao que lhes é prescrito sem antes realizarem as ponderações necessárias à sua própria elaboração de sentidos do conteúdo da prescrição. Pode-se afirmar que, a um só tempo, o professor busca atender às prescrições e adequá-las ao real, o que, muitas vezes, implica em atenuar o prescrito. Esse fato é abordado por Chartier (2000) ao afirmar que, diante das demandas de inovações, a reação do professor é manter-se indiferente ou admiti-las nas formas de modificações que, com frequência, são julgadas como drasticamente

distanciadas dos objetivos iniciais. Nesse sentido, não se pode ignorar, como sustenta Amigues (2003, p. 09, tradução nossa), que “[...] quanto mais flexível é a prescrição, mais relevante é o trabalho de redefinição para si e para os outros sobre o que ‘há para ser feito’ e também sobre o ‘como fazê-lo’”.

Na tensão estabelecida pela prescrição inicial, os docentes buscam desenvolver alternativas coletivas para a realização do seu trabalho, as chamadas autoprescrições que cada professor, por sua vez, irá redefinir em suas próprias aulas³⁰ (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004b). Esse processo pode ser formalizado em encontros de formação e reuniões pedagógicas, por exemplo, mas, de forma mais abundante, transita na informalidade das trocas de experiências, planos de aula, atividades didáticas etc. (CHARTIER, 2000; AMIGUES, 2004). Para Amigues (2004), as autoprescrições são importantes indícios da busca, por parte dos professores, de uma resposta comum e coletiva às prescrições. Nesse processo, pode-se entender o desenvolvimento profissional pela via da estilização do gênero da atividade (CLOT, 2006a; CLOT, FAÏTA, 2000). Isso porque, além de desempenhar as rotinas previstas pelo próprio gênero profissional, o professor agrega à atividade as formas de fazer dos outros e busca desenvolver a sua. Nesse sentido, Faïta (2004, p. 50) chega a falar em “normas emergentes” com propriedades semelhantes às prescrições oficiais direcionadas aos docentes.

Além dos próprios textos oficiais, o professor lida com outras fontes de prescrição que, no termo de Amigues (2003, p. 09), são mais “oficiosas”. Tratam-se, segundo o autor, de reconcepções das prescrições oficiais que buscam mediar uma conjunção do trabalho do professor com o que lhe é prescrito, funcionando como uma rede de regulação da tarefa, tais como as editoras de livros didáticos, os supervisores pedagógicos e os discursos

³⁰ Retomando Clot (2006a) e Clot e Faïta (2000), podemos considerar que o estilo profissional, ao mesmo tempo que é a impressão da subjetividade na atividade, é regulado por uma via coletiva, isto é, a história do gênero da atividade que carrega e ratifica as marcas dos outros. Assim, temos margem para entender que o professor não adere a uma prescrição, sobretudo quando é sinônima de uma significativa mudança, sem ponderar como os outros têm lidado com ela, nem sem antes identificar os estilos que, a partir de determinada prescrição, são compartilhados entre os pares.

acadêmico e de formação. Contudo, o autor alerta que, ao contrário de outras profissões, o acesso dos professores a diferentes canais de intermediação da prescrição não garante que a tarefa se torne mais precisa. Na verdade, é provável que haja um verdadeiro desdobramento de divergências sobre um mesmo objeto de atividade veiculado por esses canais (AMIGUES, 2003).

Goigoux e Daguzon (2007), por sua vez, propõem que a própria formação docente seja vista sob a ótica prescritiva. Para os autores, os espaços de formação “não apenas reformulam, interpretam ou concretizam as injunções oficiais, mas, além disso, desenvolvem um conjunto de recomendações autônomas” (GOIGOUX; DAGUZON, 2007, p. 02, tradução nossa). Por essa razão, os autores abordam a formação como “prescrição secundária”. Nesse sentido, Goigoux (2007) destaca que, numa perspectiva de compreensão da atividade docente, é imprescindível explorar as interferências desse nível de prescrição nos direcionamentos do professor, uma vez que, segundo o autor, não são raras as circunstâncias em que a prescrição secundária parece ser mais substancial e significativa que as primárias (prescrições oficiais) no trabalho docente.

Portanto, analisar o trabalho de ensino por essa abordagem implica explorar as relações que os professores estabelecem com as prescrições, tendo como pressuposto elementar que – no dizer de Clot (2006a) – o trabalho nunca será o trabalho prescrito. Na relação entre a tarefa e o real, há um conjunto de lógicas que podem explicar como o professor transforma o que lhe é prescrito ou até mesmo realiza aquilo que Faïta (2004, p. 69) chama de “transgressão voluntária”. Nessa perspectiva, repercute a concepção de que “[...] trabalhar é colocar em debate uma diversidade de fontes de prescrição, estabelecer prioridades, selecionar entre elas e, às vezes, não poder satisfazê-las todas ao mesmo tempo” (DANIELLOU, 2002, p. 11, tradução nossa). Atingimos, em síntese, um preceito norteador para nossas análises: confrontar diretamente a atividade realizada em sala de aula com o trabalho prescrito – sobretudo pelas prescrições oficiais – seria ignorar parte significativa do trabalho do professor.

2.4. QUESTÕES METODOLÓGICAS PARA A ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE: A AUTOCONFRONTAÇÃO E SUA APROPRIAÇÃO PELA PESQUISA EDUCACIONAL

Com o conceito ampliado de atividade, Clot e Faïta (2000) reconhecem a necessidade de novas formas de estudá-la e, para tanto, defendem que se faz necessário ir além da observação e criar um novo *espaço-tempo* em que o sujeito retoma e redescobre sua atividade. Como afirma Clot (2004, p. 31, tradução nossa), “o real da atividade possui um volume do qual a atividade realizada pelo trabalhador nunca será sua única superfície”. É nessa perspectiva que Amigues (2002) menciona que a análise da atividade docente pode trazer dados substanciais sobre o significado das ações do sujeito que, posicionado diante de si mesmo, tem a possibilidade de interpretar sua própria ação. Por essa razão, a abordagem metodológica proposta conta com os sujeitos da pesquisa enquanto coanalistas de parte dos dados gerados.

O dispositivo metodológico mais difundido e assentido pelas pesquisas em Educação que se aproximam das análises ergonômicas tem sido a autoconfrontação³¹. Trata-se de um método que visa registrar em vídeos algumas aulas de um professor que, posteriormente, será confrontado às atividades gravadas, tecendo comentários sobre elas – autoconfrontação simples (ACS) ou clássica. Na sequência, o mesmo registro fílmico é apresentado a outro professor que, na presença do primeiro sujeito, irá dialogar com ele, sob a mediação do pesquisador, acerca da atividade realizada e visionada – autoconfrontação cruzada

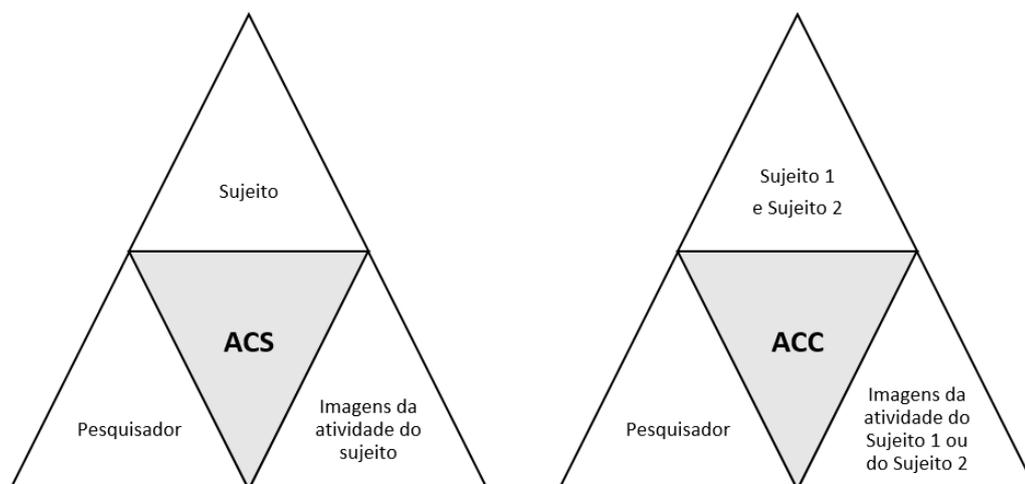
³¹ Além da autoconfrontação, a CA e a ergonomia utilizam outro dispositivo metodológico chamado de *exercício de instrução ao sócia*. Trata-se, *grosso modo*, de elaborar um roteiro semiestruturado para entrevistar um sujeito com questões ramificadas do seguinte enunciado: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2006a, p. 144). A partir dessa questão, o pesquisador busca se aproximar do trabalho real do sujeito, solicitando diversos detalhes das atividades, abordando e atingindo quatro níveis de informações: o que ele habitualmente faz, o que ele não faz, o que ele não deveria fazer e o que ele poderia fazer. Essa sessão de entrevista é gravada e, em seguida, transcrita para que, num segundo momento, o sujeito tenha acesso à transcrição e realize comentários sobre ela. Além disso, tal dispositivo é associado a outras técnicas, como a observação. Na análise do trabalho de professores em contexto brasileiro, essa técnica já vem sendo utilizada, como mostra o levantamento de Goulart e Gatto (2013).

(ACC). A seguir, detalhamos as três etapas de desenvolvimento do método (PEREZ; MESSIAS, 2015; CLOT, 2006a; CLOT *et al.*, 2000).

A *primeira fase* do método é a constituição do grupo de análise. Clot *et al.* (2000) afirmam que, nesse momento, se inicia o processo de observação do trabalho para apreender algumas constantes nas atividades dos sujeitos que serão registradas, na fase seguinte, em situações semelhantes para possibilitar comparações na ACC. Do mesmo modo, como apontam Perez e Messias (2015), é também nessa fase que o pesquisador recorre aos documentos prescritivos acerca das atividades realizadas e busca se aproximar ao máximo do contexto em que o trabalho ocorre, através de observações e entrevistas semiestruturadas. Em seguida, seleciona-se um ou dois pares de sujeitos que participarão das demais fases da pesquisa.

Na *segunda fase* são realizadas as autoconfrontações. Para tanto, as atividades dos sujeitos selecionados na fase anterior são registradas em vídeo. Essas gravações são tratadas para a seleção de trechos que serão utilizados, respectivamente, nas ACS e ACC, que também serão videogravadas. No momento da ACS, um sujeito assiste a sua própria atividade e tece comentários junto com o pesquisador, no movimento *sujeito-imagens-pesquisador*. Em seguida, na ACC, um segundo sujeito, par de profissão do primeiro, é confrontado às imagens da atividade de seu colega, também na presença do pesquisador, e, nesse momento, o fluxo é *par de sujeitos-imagens do colega-pesquisador* (CLOT; *et al.*, 2000, p. 05). A ACS e a ACC são guiadas por um roteiro que organiza a interação a partir de questões que possibilitem ao sujeito entrar nos elementos potencializadores e impeditivos de sua ação, bem como atuar em coanálise da atividade visionada (PEREZ, MESSIAS; 2015). Nesse movimento, Clot (2006a) sugere que, para se aproximar do trabalho real do sujeito, as questões do pesquisador devem pesar menos nos *porquês* e mais no *o que* e no *como*. Abaixo, ilustramos como se organiza a segunda fase:

Figura 09 - Autoconfrontações simples e cruzada.



Fonte: Elaborado pelo autor

Por fim, a *terceira fase* consiste na restituição do trabalho de análise aos profissionais participantes do estudo. Clot *et al.* (2000, p. 08) afirmam que, nesse momento, busca-se estabelecer um ciclo entre os profissionais a partir “[...] do que eles fazem [atividade gravada], do que eles dizem sobre o que eles fazem [ACS e ACC] e do que eles fazem a partir do que eles dizem”. Seria, portanto, o momento de difundir e validar as variações dos gêneros da atividade que foram acentuadas nas ACS e ACC. Assim, em parceria com os participantes do estudo, o pesquisador realiza reuniões com o coletivo de trabalho para apresentar os resultados do estudo e para que os trabalhadores elaborem seus próprios projetos de aperfeiçoamento ou transformação do contexto de trabalho (PEREZ; MESSIAS, 2015).

Antes de entrarmos na apropriação dessa técnica metodológica pela pesquisa educacional, julgamos importante ressaltar dois apontamentos sobre suas propriedades. Em primeiro lugar, trata-se de um método clínico bifurcado, uma vez que, ao mesmo tempo que atinge a face epistêmica do objeto estudado e visa a reunir conhecimentos sobre as atividades laborais, também conjectura uma transformação das práticas através do posicionamento do trabalhador enquanto sujeito das atividades que desempenha (CLOT; LEPLAT, 2005). Assim, seu uso vem acompanhado dos termos pesquisa-intervenção e, como vimos acima, coanálise do

sujeito. Em segundo lugar e relacionado ao apontamento anterior, essa abordagem inicialmente surgiu para dar resposta a demandas espontâneas de grupos de trabalhadores que, insatisfeitos com suas atividades, reconhecem algumas degradações de seu contexto de trabalho e, por isso, procuram alternativas de mudança (CLOT, 2006a). Entretanto, o método tem passado por algumas atenuações já convalidadas no campo investigativo, sobretudo para privilegiar sua interface epistêmica, e a pesquisa educacional tem acompanhado essa tendência.

Numa meta-análise elaborada por Perez e Messias (2013a) constatou-se que a área de Educação se posiciona em segundo lugar, no contexto brasileiro, quanto ao número de pesquisas de pós-graduação que utilizaram a autoconfrontação. No total das nove pesquisas mencionadas pelo estudo – três dissertações e seis teses –, oito delas se dedicaram à análise do trabalho do professor. A referida meta-análise também constatou que apenas duas pesquisas atingiram a etapa da autoconfrontação cruzada e nenhuma delas chegou à fase de restituição da análise ao coletivo. Além disso, nenhuma das pesquisas conseguiu identificar algum indício de transformação do trabalho com o uso da autoconfrontação, embora algumas tivessem esse objetivo. Nesse sentido, os autores interpretam que, no campo educacional, o dispositivo metodológico da clínica da atividade tem sido fragmentado para privilegiar sua interface de produção de conhecimento sobre o trabalho docente, mas, por outro lado, não se tem investido no caráter interventivo do método³².

Algumas hipóteses são levantadas pelos autores para explicar tal reconfiguração do método. Primeiro, eles consideram que as pesquisas analisadas são trabalhos estritamente acadêmico-científicos e, por isso, o uso parcial do método da CA tem sido suficiente para atender aos objetivos propostos pelas investigações. Em segundo lugar, Perez e Messias (2013a) mencionam uma dificuldade objetiva para o desenvolvimento de todas as etapas do método, pois as pesquisas de mestrado e doutorado

³² Em outro estudo, Perez e Messias (2013b) identificaram uma tendência bastante semelhante em relação à Linguística Aplicada, área com o maior número de pesquisas de pós-graduação com o uso de autoconfrontações.

devem ser feitas com um prazo preestabelecido, dentro do qual não há espaço para esperar uma demanda espontânea de pesquisa-intervenção, nem acompanhar o contexto investigado a ponto de identificar e descrever as transformações³³. Por fim, há uma importante dificuldade em encontrar um grupo de professores com disponibilidade de participar da pesquisa, considerando o tempo e a logística que todas as etapas que o método demanda. Por outro lado, os autores enfatizam que, mesmo com a apropriação fragmentada do dispositivo, o uso das autoconfrontações na Educação tem contribuído sobremaneira para as pesquisas do campo (PEREZ, MESSIAS, 2013a).

No contexto francófono, em que o método tem ganhado espaço significativo nas pesquisas em didática de línguas, também é perceptível a predileção pela ACS. Aproximando-se da CA e da ergonomia ou de outras teorias da atividade, essas pesquisas constroem seus objetos principalmente em torno do trabalho do professor e o abordam pelo conceito ampliado de atividade, considerando que, na atividade docente, há um importante movimento que não é visível através da observação da ação e, portanto, recorre-se à ACS para tentar desvelar a “parte escondida” da atividade (CICUREL, 2011; 2012; 2013; 2015).

Entretanto, resta nos questionarmos se, na ausência da demanda espontânea de um grupo de professores e apenas com a aplicação da ACS, pode-se falar em pesquisa-intervenção e investir na via de transformação das práticas proposta por tal método clínico. Do nosso ponto de vista, a demanda dos próprios sujeitos, ou seja, o reconhecimento da necessidade de uma intervenção, já pode ser considerada como a primeira mola propulsora das possíveis transformações da atividade decorrentes do método. A partir dos próprios princípios da abordagem, Faïta (2007) assinala a relevância da demanda para a intervenção, uma vez que, tanto a CA quanto a ergonomia, não visam intervir nos contextos de trabalho sem antes obterem uma demanda real dos coletivos. Wisner (1995, *apud* FAÏTA, 2007, p. 65, tradução nossa) resume esse princípio: “[...] a maioria

³³ O tempo estimado para a realização de todas as etapas da CA é entre um ano e meio e dois anos (FAÏTA, 2007).

dos pesquisadores em ciências humanas não gosta de obedecer a um comando. Nós, ao contrário, consideramos a demanda como absolutamente essencial na ergonomia, porque ela nos conduz à dificuldade”. Em outras palavras, o que as intervenções da CA e da ergonomia buscam desenvolver através da pesquisa-intervenção é uma transformação do trabalho interna e ascendentemente perpetrada. Afinal, as propostas de mudança externas e descendentes já existem em abundância nas prescrições.

Portanto, devemos considerar que a passagem de um método clínico-interventivo para um método de obtenção de dados tem o ônus de, na fronteira epistêmica, desprender-se das pretensões de, a partir da pesquisa em desenvolvimento, transformar os contextos investigados. Isso é consequência tanto do princípio teórico-metodológico que mencionamos acima, quanto das limitações técnico-objetivas que conduzem à fragmentação do protocolo do método. Por outro lado, essa reconfiguração metodológica, direcionada sobretudo para a construção de conhecimento sobre a atividade, configura uma alternativa que tem se mostrado eficaz para as aproximações de um objeto que seria inacessível sem a participação do sujeito enquanto coanalista de sua própria atividade. Além disso, sustentamos que, se a evolução das prescrições para o trabalho docente se nutre do saber científico acerca do objeto de ensino e dos processos de aprendizagem, surge uma terceira via de orientação constituída pelos saberes – ora científicos – sobre as (re)configurações da atividade real dos professores.

2.5. AS VERBALIZAÇÕES COMO VIA DE ACESSO A ELEMENTOS DA ATIVIDADE REAL

Na análise do trabalho, a fala dos sujeitos é considerada como um meio privilegiado para alcançar o agir dos trabalhadores, sua complexidade e a dimensão que não aparece na ação (GIGER; STROUMZA, 2007). Retomando o conceito de agir que encontramos em Clot (2006a), vimos que se trata de conciliar, a um só tempo, o que o sujeito, o objeto e os

outros reivindicam isoladamente. Em relação à ação docente, Cicurel³⁴ (2011) acrescenta que ela não é simplesmente dirigida aos outros, mas também busca, nesse direcionamento, estabelecer uma relação de transformação, através de novos saberes e comportamentos. Assim, a ação dos professores se constitui, além do que se observa na atividade realizada, por intenções, razões e estratégias que não se limitam “[...] ao que se passa no *aqui-agora* da sala de aula, pois também é um projeto, uma projeção e uma retomada do passado” (CICUREL, 2011, p. 51, tradução nossa, grifos da autora). Nesse sentido, a autora questiona:

Até que ponto *tudo* que se passa na sala de aula é perceptível? É pela “observação direta” das ações e das falas que temos acesso ao que está subentendido na interação em sala de aula? Não se corre o risco de ignorar as razões e aquilo que se passa “por baixo” do discurso produzido e construído? (CICUREL, 2011, p. 51, tradução nossa, grifos da autora).

Ainda de acordo com essa autora, ir além da observação direta das interações em sala de aula permite descobrir um conjunto de fenômenos que não emergem na superfície observável da ação: o trabalho contra o tempo, a partir de conteúdos, o planejamento, a percepção sobre a aprendizagem dos alunos, os diversos obstáculos imprevistos, as concepções que guiam seu agir, os determinantes afetivos etc. Por essa razão, Cicurel (2015) defende que, através do material construído na cooperação entre o pesquisador e o professor, por meio da autoconfrontação³⁵, tem-se uma abertura aos diversos sistemas de atividades implicados na ação, já que o professor converte sua ação em discurso. Tal conversão denominada “verbalização” (CICUREL; 2015).

As verbalizações são definidas como uma reconstrução discursiva da experiência relacionada à atividade que foi anteriormente desenvolvida em sala de aula; elas são capazes de expressar como o professor ensina, investindo em estratégias e táticas (CICUREL, 2015). Assim, essa autora

³⁴ Apoiando-se em conceitos da Clínica da Atividade e de diferentes teorias da ação, a autora desenvolve suas pesquisas sobre o agir docente de professores de língua estrangeira com o uso de autoconfrontação simples.

³⁵ Doravante, quando empregarmos o termo *autoconfrontação*, nos referimos à modalidade simples.

afirma que a construção da verbalização implica a preexistência de uma atividade que foi realizada e é reconstruída, ou até mesmo construída, pela fala de um dos agentes da situação, a partir de um traço material que, nesse caso, é a filmagem de sua ação (CICUREL, 2012). Nesse sentido, a autoconfrontação seria a ocasião de “[...] descobrir como ele [o professor] vive uma ação e o que ele diz quando, diante dos traços – filmes, gravações –, é levado a reviver essa situação” (CICUREL, 2012, p. 80).

Do mesmo modo, segundo Cicurel (2013, p. 29), emergem, das verbalizações dos professores, um conjunto de convicções pessoais sobre o trabalho didático-pedagógico que são simultaneamente elaboradas pelas crenças metodológicas (hegemônicas ou não), experiências, formação, representações sobre o que é “permitido” e o que não é, o que “funciona” ou não etc. Esse conjunto de convicções, ao qual a autora alude como “máxima docente”, permite acessar, por meio das verbalizações dos professores, uma espécie de “modelo” ou um ideal de ensino ao qual os docentes buscam se adequar (CICUREL, 2013).

Faïta (2007), ao definir a autoconfrontação como o primeiro passo para atingir o trabalho real do professor, afirma que ela é a instância de restauração do trabalho realizado em que se criam as condições necessárias para uma nova atividade de produção discursiva contextualizada e referente à atividade anterior. Por isso, o autor considera que as verbalizações constituem uma atividade discursiva que, em decorrência da atividade visionada, confere uma dimensão concreta aos enunciados produzidos pelo sujeito. Assim, o texto produzido pelos professores em situação de autoconfrontação

[...] é um objeto transicional, que carrega e testemunha a relação entre a atividade de trabalho dos professores e a atividade discursiva pela qual eles “tomaram as rédeas” acerca do que perceberam de suas atividades de trabalho, em referência aos saberes a serem ensinados e às formas de ensiná-los (FAÏTA, 2007, p. 69, tradução nossa).

Clot (2006a, p. 135) considera que “a verbalização é em si mesma uma legítima atividade do sujeito, e não apenas um meio de acesso a outra atividade”. É a partir dessa definição de verbalização que se designa a participação do sujeito da pesquisa, para além de provedora de dados, como uma coanálise. Para esse autor, quando o sujeito dirige comentários sobre sua atividade gravada a alguém, longe de querer apenas lhe explicar o que fez, busca inserir o outro³⁶ em seus atos e pensamentos para que pense, sinta e aja de acordo com sua própria perspectiva, já que “[...] ele luta contra uma compreensão incompleta de sua atividade por seus interlocutores, suspeita que haja neles essa compreensão insuficiente e deseja evitá-la” (CLOT 2006a, p. 135).

Uma hipótese fundamental para algumas pesquisas que apoiam suas análises nas verbalizações é a da consciência pré-reflexiva do sujeito (THEUREU, 2010 *apud* CICUREL, 2012). Trata-se, segundo Cicurel (2012), do pressuposto de que, depois da ação, o sujeito é capaz de, na instauração das condições necessárias, retomar e comentar os elementos motivadores que nortearam sua ação. Ainda de acordo com a autora, partir dessa hipótese é considerar o sujeito como o melhor posicionado para atribuir o significado mais substancial da ação que desenvolveu, uma vez que, embora esta possa ser interpretada por outros, apenas o sujeito tem a possibilidade de refutar as interpretações, pois possui saberes sobre sua ação que os outros não têm. Pode-se, então, “[...] considerar que há uma assimetria entre os autores de uma interação, sendo cada um o único a conhecer as razões subterrâneas de sua ação” (CICUREL, 2012, p. 80, tradução nossa).

Por outro lado, consideramos que partir da atividade filmada e da cooperação do professor enquanto coanalista de sua própria ação na autoconfrontação não significa, necessariamente, uma redução ou neutralização das dificuldades em atingir os significados da ação. Giger e

³⁶ Que pode ser o pesquisador na ACS, mas também um par de profissão na ACC. Há, sem dúvidas, uma importante diferença no conteúdo das verbalizações produzidas nesses dois diferentes contextos. Contudo, em ambos, ela é direcionada a um outro e não apenas para a atividade (CLOT, 2006a). Assim, nas duas situações, podemos considerar que o sujeito busca inserir o outro nos diferentes sistemas implicados em sua ação. Por isso, Clot (2006a) considera a verbalização como um instrumento interpsicológico e social.

Stroumza (2007), embora não partindo da hipótese da consciência pré-reflexiva, também reconhecem que o sujeito é o único que pode explicar como ele gerencia os aspectos imersos no trabalho real, mas admitem que as verbalizações não são dados fáceis de coletar, analisar e interpretar, já que o sujeito de uma atividade possui uma série de competências profissionais incorporadas, que, de certa forma, dificultam a verbalização. Nos termos de Lahire (1998), pode-se falar de uma disposição pragmática em que o saber e *saber-fazer* se incorporam ao sujeito, sem que, para tanto, precisem ser anteriormente objetivados. A perspectiva sociológica do autor é bastante elucidativa sobre essa problemática:

Sim, os atores sabem o que eles fazem e sabem o que eles fazem melhor que qualquer outra pessoa. Sim, eles são sem dúvida os melhores posicionados para dizer o que eles fazem e sabem. Mas, não, eles não dispõem imediatamente dos meios de percepção e de expressão que lhes permitiriam fornecer essas experiências espontaneamente (LAHIRE, 1998, p. 27, tradução nossa).

De acordo com o autor, existe um “efeito filtro” que, a partir das estruturas culturais, perceptivas e expressivas, torna invisível para o sujeito parte significativa de suas práticas e saberes. No caso das estruturas culturais, elas fazem uma triagem que dá maior visibilidade a práticas e saberes institucionalizados e, portanto, culturalmente validados, ao mesmo tempo em que tornam menos evidentes, para o sujeito, as práticas e saberes não tão oficiais e, por vezes, inomináveis. Em relação às barreiras perceptivas, Lahire (1998, p. 18, tradução nossa) menciona a elipse das atividades-meio e micro-atividades, ou seja, atividades que requerem micro-práticas e micro-saberes “[...] que são frequentemente considerados como *meios* para atingir *fins*, elementos *secundários* e *anexos* ao contexto de atividades percebidas como principais”. O autor ilustra esse fato explicando que, quando se questiona um sujeito sobre o que ele fez e ele responde que cozinhou – atividade principal –, é comum que ele omita o fato de que, para cozinhar, precisou ler uma receita – atividade secundária. Por fim, Lahire (1988) aborda as estruturas narrativas culturalmente dispostas ao sujeito, que, muitas vezes, dificultam a aparição e a sucessão,

em sua fala, dos detalhes de uma atividade. Do mesmo modo, o autor afirma que a própria organização lógica que uma narrativa requer compromete significativamente a lógica ilógica das práticas, já que a objetivação de uma atividade não acompanha sua complexidade.

Há outra questão, próxima ao efeito filtro da estrutura cultural (LAHIRE, 1998), que aparece como mais uma barreira à verbalização da atividade dos professores. Trata-se do discurso de inovação que, em suas diferentes fontes, silencia os fazeres ordinários da sala de aula. Esses fazeres, para Chartier (2000, p. 158), “[...] é o que se faz na escola, o que se faz hoje ou o que é sempre feito, enfim a prática escolar”³⁷. A autora critica o fato de as pesquisas ignorá-los ou simplesmente controlá-los como variáveis, mesmo que sejam elementos essenciais para a construção do saber-fazer profissional dos professores. Chartier (2000) afirma ainda que, embora o saber da inovação se dissolva facilmente nos primeiros contatos com a sala de aula, os fazeres ordinários, que tomam o lugar da inovação ou convivem com ela, são dificilmente acessíveis pela fala dos professores. Nessa direção, a autora reconhece a necessidade de se construir “[...] um meta-discurso que nos permita falar da escola na escola, para que se possa dizer, se fazer ver, se narrar, se deixar interrogar e pensar o trabalho ordinário dos docentes” (CHARTIER, 2000, p. 168).

Em síntese, não resta dúvida que, de fato, as verbalizações formam um meio privilegiado para as aproximações da atividade real (GIGER, STROUMZA, 2007) e que se tratam de uma atividade discursiva (CLOT, 2006a; FAÏTA, 2007; CICUREL, 2012, 2015). Por outro lado, é necessário considerar que “[...] as práticas profissionais não têm, necessariamente, palavras e âmbitos discursivos para se dizer o mais adequadamente possível” (LAHIRE, 1998, p. 26, tradução nossa). Embora o sujeito seja o principal detentor dos sistemas de sua atividade e, além disso, tenha acesso a um importante traço material da atividade analisada em

³⁷ Pode-se considerar esses fazeres como competências incorporadas (GIGER; STROUMZA, 2007) através da disposição pragmática (LAHIRE, 1998). Contudo, com a particularidade de que, mesmo quando atingem o nível consciente, podem ser silenciados pelo discurso da inovação. Por isso, se aproximam das restrições do filtro das estruturas culturais de Lahire (1998), uma vez que são práticas e saberes que, em determinado momento, foram culturalmente validados, mas deixaram de ser.

autoconfrontação, não podemos perder de vista, sob o risco de se afastar da atividade real, as coerções das estruturas culturais, perceptivas e expressivas, bem como as implicações da disposição pragmática³⁸, indicadas por Lahire (1998).

³⁸ Caso contrário, incide-se no que Lahire (1998) chama de “populismo científico”. Para o autor, trata-se de fazer o sujeito acreditar que, por si só e sem nenhum impedimento (cultural, discursivo, perceptivo etc.), é capaz de cumprir a tarefa enunciativa de descrever o que faz. Para Lahire (1998), se isso fosse possível, a pesquisa não teria relevância social.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, descreveremos o quadro metodológico da pesquisa. Partindo de sua caracterização enquanto estudo qualitativo, abordaremos outros aspectos da investigação, tais como: a constituição dos estudos de caso, o detalhamento dos procedimentos de geração dos dados, a perspectiva de interpretação dos dados e, por fim, alguns elementos de contextualização da rede de ensino em que os professores atuavam.

A partir da demarcação do nosso objeto de estudo em torno do trabalho real de professores de língua portuguesa com o *estudo sobre a língua* (prática de análise linguística, ensino de gramática, bem como suas imbricações), construímos o percurso metodológico desta pesquisa por meio da combinação de técnicas de produção e análise de dados de natureza qualitativa, uma vez que as propriedades dessa tipologia de investigação fornecem os meios necessários para nos aproximarmos de nosso objeto.

Bogdan e Biklen (1994, p. 48) afirmam que a pesquisa qualitativa toma como fonte principal de desenvolvimento de dados o ambiente natural do objeto. Para tanto, o pesquisador se insere no contexto em que o fenômeno visado ocorre, com objetivo de apreender suas diferentes condicionantes contextuais, já que separar “[...] o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”. Em decorrência da inserção no contexto, a descrição ganha importância para a objetivação dos fenômenos analisados nesse tipo de pesquisa, pois, como mencionam os autores supracitados, possibilita a construção de pistas para uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo.

Além da descrição, os autores destacam que a pesquisa qualitativa atribui uma densa importância à construção dos significados dos fenômenos pela perspectiva dos sujeitos, a partir da história “natural” do objeto estudado e das diferentes formas que as experiências do sujeito, em relação ao objeto de estudo, se constroem. Por isso, “[...] a investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os

respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Considerando a base conceitual que adotamos para abordar a atividade docente com o ESL –em que o trabalho real, situado entre as diferentes fontes de prescrições e o trabalho realizado, é atingido pela experiência do sujeito, pelos outros e pelo objeto da atividade (CLOT, 2006a) –, a abordagem qualitativa nos possibilitará: a) contextualizar a atividade de professores observadas em sala de aula, por meio da análise de suas experiências de formação e profissional, de sua relação com o objeto da atividade, dos diferentes elementos contextuais observáveis na sala de aula e escola; b) descrever o trabalho realizado, visando se aproximar das ações dos professores e suas possíveis relações com a contextualização anterior; c) retomar o trabalho realizado, junto com o professor, visando alcançar suas percepções para a construção dos significados implicados em sua atividade real.

Cabe mencionar que, embora assumamos uma abordagem qualitativa nesta pesquisa, recorreremos à quantificação, dado que uma apresentação da contagem frequencial de unidades de registro³⁹ (BARDIN, 2016) se mostrou relevante para sintetizar e corroborar a análise realizada dos dados. Assim como afirma Bardin (2016), entendemos que lançar mão de uma abordagem qualitativa não significa rejeitar a quantificação.

3.1. A CONSTITUIÇÃO DOS ESTUDOS DE CASO

A perspectiva teórico-metodológica adotada por esta pesquisa nos instrumentaliza para teorizar a atividade docente a partir das diferentes mobilizações subjetivas submersas no trabalho real dos professores. Nessa perspectiva, conforme aponta Saujat (2004a), em consonância com o aporte histórico-cultural vygotskyano, a partir do qual a Clínica da Atividade expande o conceito de atividade, a pesquisa buscaria se

³⁹ Especificaremos esse procedimento adiante.

aproximar da “zona de desenvolvimento proximal” dos sujeitos. Assim, a constituição de estudos de caso nos pareceu apropriada para colocar em foco os efeitos das particularidades do “*polo professor*” (SAUJAT, 2004a) entre a variabilidade das lógicas da atividade docente com o ESL.

Yin (2001, p. 32) define o estudo de caso como uma pesquisa empírica que se interessa por apreender um fenômeno, no interior do seu “contexto da vida real”, quando não se tem a pretensão de manipulá-lo. Por isso, ainda segundo o autor, torna-se um meio investigativo importante para as circunstâncias em que as fronteiras entre os elementos contextuais e o fenômeno não são nitidamente evidentes.

Quanto à capacidade de generalização científica, Yin (2001) destaca que a finalidade de um estudo de caso não é promover generalizações a populações ou universos, mas, sim, “generalizações analíticas” possibilitadas pelas teorizações posteriores que orientam a análise dos dados, as quais poderiam ser replicadas em outros contextos de investigação.

Nossa escolha pelo estudo de caso também foi motivada pela possibilidade de nos aproximarmos do objeto de pesquisa por meio da combinação triangular de diferentes fontes de dados (YIN, 2001). Esse encadeamento de evidências possibilitado pela variabilidade das fontes e, portanto, dos instrumentos de produção de dados, visa, segundo Yin (2001), um embasamento empírico suficiente para que o leitor tenha acesso a uma narrativa capaz de revelar o dinamismo das situações em análise.

Segundo Alves-Mazzotti (2006, p. 647), o “caso é uma entidade complexa operando dentro de vários contextos” e, apesar de ser dotado de singularidade, exige um verdadeiro esforço holístico para a concatenação dos diferentes domínios que o atravessam. Segundo a autora, o movimento interpretativo com recurso à história e ao contexto é uma das principais características desse tipo de pesquisa. Nessa esteira, retomando o conceito de caso de Stake (2000, p. 436 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 641), para quem o caso é uma “unidade específica, um sistema

delimitado cujas partes são integradas”, Alves-Mazzotti (2006) aduz que as influências de diversos aspectos que ligam esse sistema devem ser analisadas.

Do mesmo modo, para a constituição de um estudo de caso é necessário definir critérios a fim de situar e acessar o fenômeno em foco (GERRING, 2019; YIN, 2001). Portanto, a participação dos dois professores que colaboraram com esta pesquisa atendeu aos seguintes critérios:

- Ser professor/a de português nos anos finais do Ensino Fundamental II (8º ano ou 9º ano);
- Atuar, com vínculo de trabalho efetivo, em escola da rede pública de Recife - PE ou região metropolitana;
- Ter formação em sua área de atuação;
- Ter disponibilidade para participar de todas as etapas de geração de dados da pesquisa;
- Anuir ao Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento.

Cabe destacar que nossa opção pelos anos finais do EF-II se constituiu, principalmente, por se tratar da etapa em que parte significativa das prescrições oficiais para o ensino de língua materna recomenda o início de uma abordagem de observação mais sistematizada e explícita da língua. Essa recomendação é evidente, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco:

Se, nos ciclos anteriores, priorizavam-se as atividades epilinguísticas, havendo desequilíbrio claro entre estas e as metalinguísticas, nesse momento já pode haver maior equilíbrio: sem significar abandono das primeiras ou uso exaustivo das segundas, os diversos aspectos do conhecimento linguístico podem, principalmente no quarto ciclo, merecer tratamento mais aprofundado na direção da construção de novas formas de

organizá-lo e representá-lo que impliquem a construção de categorias, intuitivas ou não (BRASIL, 1998, p. 49).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, amplia-se a reflexão sobre a linguagem, propondo-se a sistematização de estudos sobre algumas categorias gramaticais, tendo em vista, sempre, o desenvolvimento de competências de uso da língua. Um exemplo dessa atividade, nesta proposta, é o estudo sistemático do verbo, que se distribui, ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental e em parte do Ensino Médio, a partir do 6º ano. Esse estudo, de feição epilinguística e metalinguística, inclui o reconhecimento de categorias verbais (tempo, modo, número, pessoa) e sua nomeação. Portanto, se os estudos classificatórios e o conhecimento da nomenclatura gramatical estão ausentes dos anos iniciais, são recomendados nos anos finais do Ensino Fundamental e, principalmente, no Ensino Médio, ainda com vistas ao desenvolvimento de habilidades discursivas (PERNAMBUCO, 2013, p. 51).

A partir dos critérios citados acima, chegamos a dois professores⁴⁰ de língua portuguesa do ensino fundamental II, interessados em participar da pesquisa. Ambos atuavam na rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes - PE. O acesso aos docentes ocorreu pela intermediação de colegas professores que já atuaram nessa rede ensino, aos quais, depois de explicar brevemente os objetivos do nosso estudo e as etapas de geração de dados, pedimos a indicação de professores do nono ou do oitavo anos com disponibilidade para participar da pesquisa.

Em março de 2018, conhecemos o professor Pedro⁴¹ (estudo de caso 1). Nosso contato inicial ocorreu por telefone e, naquela ocasião, depois de indicarmos os objetivos do estudo em linhas gerais e como se daria sua participação, o professor nos informou espontaneamente a organização global do seu trabalho com o ensino de gramática e prática de análise linguística. Naquela mesma ocasião, agendamos uma reunião na escola para apresentar o desenvolvimento do trabalho de campo à gestora.

No final de abril de 2019, fizemos nosso primeiro contato com o professor Lucas⁴² (estudo de caso 2) também por telefone. Nesse primeiro

⁴⁰ Optamos por apresentar o perfil dos professores participantes da pesquisa na abertura das análises de cada estudo de caso.

⁴¹ Por questões de ética de pesquisa, empregamos um pseudônimo.

⁴² *Idem*.

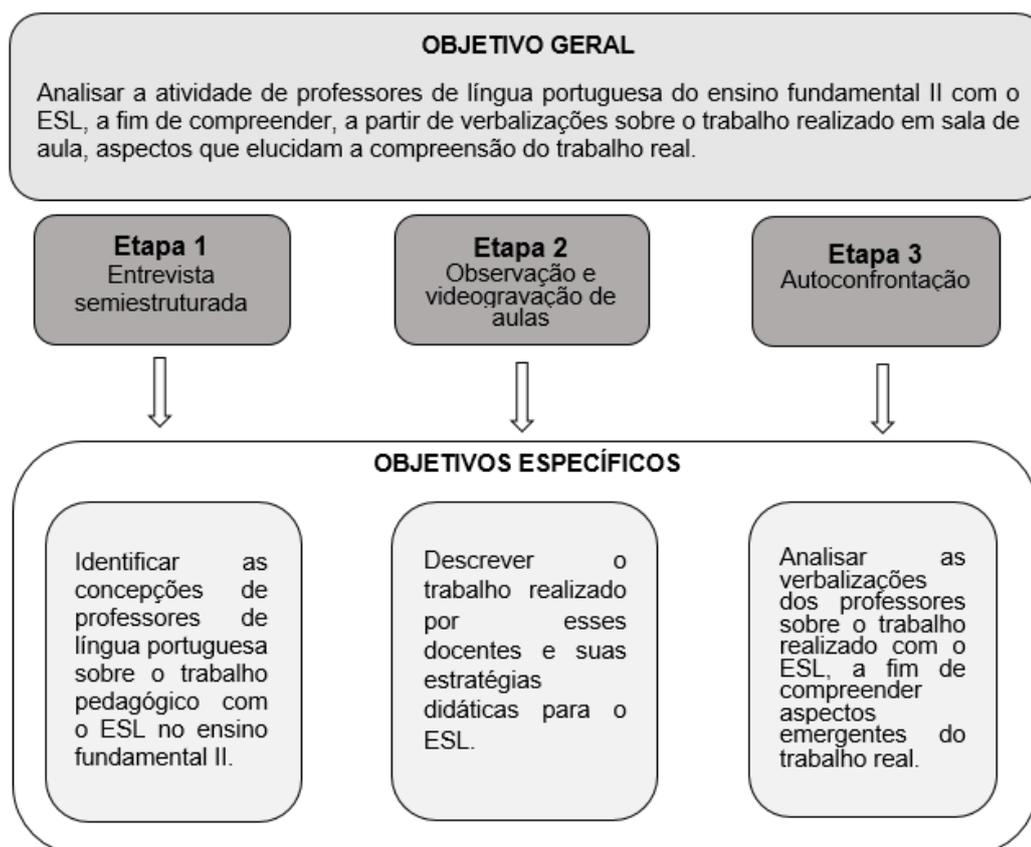
contato, explicamos brevemente ao professor os objetivos da pesquisa e detalhamos como se desenvolveria o trabalho de campo. Depois de confirmar sua disponibilidade para participar da pesquisa, “*apesar da timidez de ser gravado*”, agendamos uma reunião com a gestão da escola para explicar em que consistiria o nosso trabalho de coleta de dados.

Nos primeiros contatos com ambos os professores, e considerado que a gravação de aulas fazia parte do trabalho de campo, buscamos destacar que o Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento lhes garantiria a não utilização das imagens gravadas no relatório da pesquisa, bem como a restrição de acesso aos vídeos.

3.2. PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A abertura à diversidade de estratégias de produção e geração de dados é uma característica elementar da pesquisa qualitativa. Isso porque, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador que se apropria desse tipo de investigação busca se aproximar ao máximo da totalidade do fenômeno investigado. Em nosso caso, para analisar o trabalho real do professor com o ESL, a partir da perspectiva teórico-metodológica que propomos, se faz necessária uma combinação de diferentes estratégias de geração e produção de dados que se dividiram em três etapas sucessivas. Na ilustração a seguir, retomamos nossos objetivos, suas relações com cada etapa da pesquisa e as respectivas técnicas de geração e produção de dados:

Figura 10 - Objetivos e etapas da pesquisa



Fonte: autor

3.2.1. Primeira etapa: entrevista semiestruturada

Nosso objetivo, nessa primeira etapa, foi atingir as compreensões dos professores participantes da pesquisa sobre o ESL, bem como obter dados iniciais sobre as estratégias didáticas desenvolvidas por eles. Do mesmo modo, por meio das entrevistas semiestruturadas, também buscamos informações sobre o histórico de experiência e formação do docente. Como procedimento de registro, recorreremos à gravação em áudio dos dados, que, em seguida, foram integralmente transcritos.

Essa etapa foi guiada por um roteiro (Apêndice A) composto por três blocos temáticos:

Quadro 04 – Blocos temáticos da entrevista semiestruturada

Bloco 1	Histórico de formação inicial e continuada; tempo de experiência no ensino; impressões sobre a escola e sobre a turma em que a pesquisa seria desenvolvida; tempo de atuação no ensino fundamental II.
Bloco 2	Estratégias didáticas para o ensino dos saberes linguísticos; recursos didáticos frequentemente utilizados; fontes de origem das estratégias didáticas.
Bloco 3	Retomada e/ou aprofundamento de tópicos emergentes, tais como: documentos oficiais; livros didáticos; formação inicial e continuada; interação com os colegas de trabalho; percepção sobre o processo de aprendizagem dos alunos; autoavaliação de sua prática; etc.

Fonte: autor

A elaboração e a aplicação desse dispositivo metodológico foram norteadas pela perspectiva sociológica de Bourdieu (1997), na qual se reconhece os efeitos de sentido implicados nos dados gerados por meio de entrevistas. Segundo esse autor, na relação inevitavelmente assimétrica entre o pesquisador e o sujeito entrevistado, o principal efeito é a produção de distorções que precisam ser consideradas pelo pesquisador, tanto para as análises quanto para a aplicação do método. Mesmo entendendo que tal efeito não chega a deslegitimar os dados gerados por meio de entrevistas, acreditamos que as possíveis distorções puderam ser reduzidas em nossas análises pela complementação desses dados pelos que foram gerados nas observações e autoconfrontação.

No quadro abaixo, indicamos algumas informações sobre o desenvolvimento da entrevista semiestruturada em cada estudo de caso:

Quadro 05 – Entrevistas semiestruturadas

Professor	Data	Local ⁴³	Duração
Pedro Estudo de caso 1	03/04/2018	Sala de aula da escola	1h03min
Lucas Estudo de caso 2	14/05/2019	Biblioteca da escola	58min

Fonte: autor

3.2.2. Segunda etapa: observação e videogravação de aulas

Nessa etapa, nossos principais objetivos metodológicos foram estabelecer uma aproximação com o trabalho realizado pelos professores, familiarizarmo-nos com as atividades que desenvolvem e realizar o registro fílmico para a etapa seguinte da pesquisa. Para tanto, partimos da consideração de Jaccoud e Mayer (2010), segundo a qual a observação se impõe como um meio fundamental para o conhecimento do fenômeno estudado. Segundo esses autores, essa técnica demanda a inserção do pesquisador no contexto investigado por um período de tempo suficiente para gerar interpretações válidas dos fenômenos observados.

Além disso, os autores mencionam um princípio que julgamos importante para a adoção dessa técnica em nossa pesquisa, qual seja, dar um direcionamento à observação. Com base em Angers (1992, *apud* JACCOUD; MAYER, 2010), Jaccoud e Mayer (2010) sugerem que, para evitar a dispersão e garantir a construção de significados do fenômeno em questão, a observação deve ter uma reflexão prévia sobre os objetivos da pesquisa. Para tanto, sugerem cinco questões norteadoras que, a partir dos objetivos da observação, podem ser adaptadas para a circunscrição do contexto observado:

Onde nós estamos? É a descrição do local (descrição do lugar, dos objetos, do ambiente); *Quem são os participantes?* É a descrição dos participantes (seu nome,

⁴³ Os locais onde as entrevistas ocorreram foram escolhidos a critério dos professores.

sua função, suas características etc.); *Por que os participantes estão aí?* É a descrição das finalidades e dos objetivos (as razões formais ou oficiais de sua presença nesse local, os outros motivos etc.); *O que se passa?* É a descrição da ação (os gestos, os discursos, as interações etc.); *O que se repete e desde quando?* É a descrição da duração e da frequência (história do grupo, frequência da ação etc.) (JACCOUD; MAYER, 2010, p. 267-268, grifos nossos).

Considerando nosso objetivo de, nessa etapa, descrever o trabalho realizado pelos professores com o ESL, retomamos e adaptamos o conjunto de elementos apontados acima para elaborar um roteiro de observação de aulas (Apêndice B). Com base nesse roteiro, as observações ocorreram, em aulas consecutivas, em uma turma escolhida a critério de cada professor. Abaixo, indicamos algumas informações referentes às observações de aula⁴⁴ do estudo de caso 1 (Quadro 06) e do estudo de caso 2 (Quadro 07):

Quadro 06 – Observação e videogravação de aulas – Professor Pedro

Professor Pedro				
Estudo de caso 1 – 9º ano				
Codificação do dia de observação	Data da observação	Bimestre letivo	Número de aulas ⁴⁵	Aulas gravadas em vídeo
D1	10/04/2018	1º	2	
D2	16/04/2018		2	
D3	17/04/2018		3	X
D4	23/04/2018		2	X
D5	24/04/2018		2	X
D6	07/05/2018		2	X
D7	08/05/2018		1	X
D8	14/05/2018		2	X
D9	15/05/2018		3	X
D10	21/05/2018		2º	3
D11	22/05/2018	3		X
D12	04/06/2018	3		X
Total de aulas			28	

Fonte: autor

⁴⁴ No capítulo seguinte, apresentaremos um conjunto de sínteses das atividades realizadas em cada dia de observação de aula.

⁴⁵ Cada aula tinha a duração de 50 minutos.

Quadro 07 - Observação e vídeo gravação de aulas – Professor Lucas

Professor Lucas Estudo de caso 8º ano				
Codificação do dia de observação	Data da observação	Bimestre letivo	Número de aulas ⁴⁶	Aulas gravadas em vídeo
D1	16/05/2019	2º	1	
D2	22/05/2019		2	X
D3	27/05/2019		1	X
D4	28/05/2019		2	X
D5	29/05/2019		2	X
D6	03/06/2019		1	X
D7	04/06/2019		2	X
D8	10/06/2019		1	X
D9	11/06/2019		2	X
D10	12/06/2019		2	X
Total de aulas			16	

Fonte: autor

Ao longo das observações, utilizamos um diário de campo, no qual também registramos informações que considerávamos relevantes para o estudo e que foram obtidas a partir das interações com os professores antes e depois das aulas, bem como nos intervalos ou horários livres em que ficávamos na sala de professores das escolas. Do mesmo modo, este foi o nosso principal instrumento de registro de dados no início das observações, uma vez que optamos por não fazer gravações das aulas nos primeiros dias para que os alunos e os professores se habituassem com nossa presença.

Além das anotações em diário de campo, as aulas foram registradas em vídeo e em áudio. Em seguida, esses registros foram parcialmente transcritos para a análise do trabalho realizado pelos professores e, também, editados para serem utilizados nas autoconfrontações. Clot *et al.* (2000) sugerem que, a partir da observação do trabalho, se busque apreender algumas constantes das atividades dos sujeitos. Assim, as observações foram nossa principal fonte para a escolha dos trechos de aula

⁴⁶ Cada aula tinha a duração de 50 minutos.

inclusos na edição dos vídeos. Notadamente, a frequência das atividades de ESL desenvolvidas pelos professores foi o critério de seleção principal.

Para a gravação das aulas, dispusemos um gravador digital de voz (*Sony Px240*) na mesa dos professores, perto da lousa, e nos posicionamos no fundo da sala de aula com a câmera (*Sony Handycam Digital 8 TRV240*) fixada em um tripé. O uso desses dois dispositivos e suas disposições visaram garantir a qualidade de áudio, bem como permitir que nos deslocássemos pela sala de aula, quando necessário.

3.2.3. Terceira etapa: autoconfrontação simples

Essa última etapa da pesquisa se apresentou como fundamental para atingir nosso objeto, que se situa na atividade real dos professores com o ESL. Tomar as mobilizações submersas na atividade real como fonte de análise dessa etapa nos possibilitou atingir aspectos que fundamentaram as diferentes formas como os professores concebiam e operacionalizavam o ESL.

Para tanto, preparamos uma sessão de autoconfrontação para cada docente, na qual foi transmitido um vídeo contendo trechos de suas atividades anteriormente gravadas. Como mencionamos, a frequência das ações teve um papel fundamental na seleção desses trechos. Por outro lado, não desprezamos as ações que, em relação à frequência das anteriores, se revelaram esporádicas. Isso porque, mesmo que a atividade realizada por um professor estivesse principalmente tencionada para uma perspectiva específica, nos interessamos em compreender, a partir do trabalho real, os gestos reveladores do hibridismo.

Para editar o vídeo que foi transmitido nas sessões de autoconfrontação, utilizamos o *software Wondershare Filmora*. No processo de edição, considerando a expressiva recorrência de algumas ações no trabalho dos professores, a escolha dos trechos do trabalho realizado priorizou situações que, em nossa interpretação inicial, se

mostraram mais representativas, bem como aquelas que, de algum modo, se distinguiram das ações mais recorrentes.

Além disso, nas sessões de autoconfrontação, decidimos colocar à disposição dos professores os recursos didáticos que foram utilizados nas aulas observadas (textos, livro didático, ficha de exercícios etc.), aos quais tivemos acesso durante as observações. No quadro abaixo, apresentamos algumas informações sobre o desenvolvimento das sessões em cada estudo de caso:

Quadro 08 – Sessões de autoconfrontação

Professor	Data	Local⁴⁷	Duração
Pedro Estudo de caso 1	11/06/2018	Residência do professor	02h06min
Lucas Estudo de caso 2	20/06/2019	Núcleo de Educação e Espiritualidade (PPGE - UFPE)	1h57min

Fonte: autor

O desenvolvimento da sessão de autoconfrontação foi orientado pelas recomendações da Clínica da Atividade e da Ergonomia em relação aos procedimentos operativos da sessão (FERNANDEZ; CLOT, 2010). Nesse sentido, mesmo que a autoconfrontação tenha sido um momento planejado e guiado por um roteiro, seguindo as recomendações de Fernandez e Clot (2010), buscamos acentuar, na abertura das sessões, que os professores poderiam pausar e retornar o vídeo sempre que desejassem comentar espontaneamente ou rever algum trecho da atividade realizada, o que pode ser visto na introdução das sessões de autoconfrontação abaixo:

⁴⁷ Os locais onde as autoconfrontações ocorreram foram escolhidos a critério dos professores.

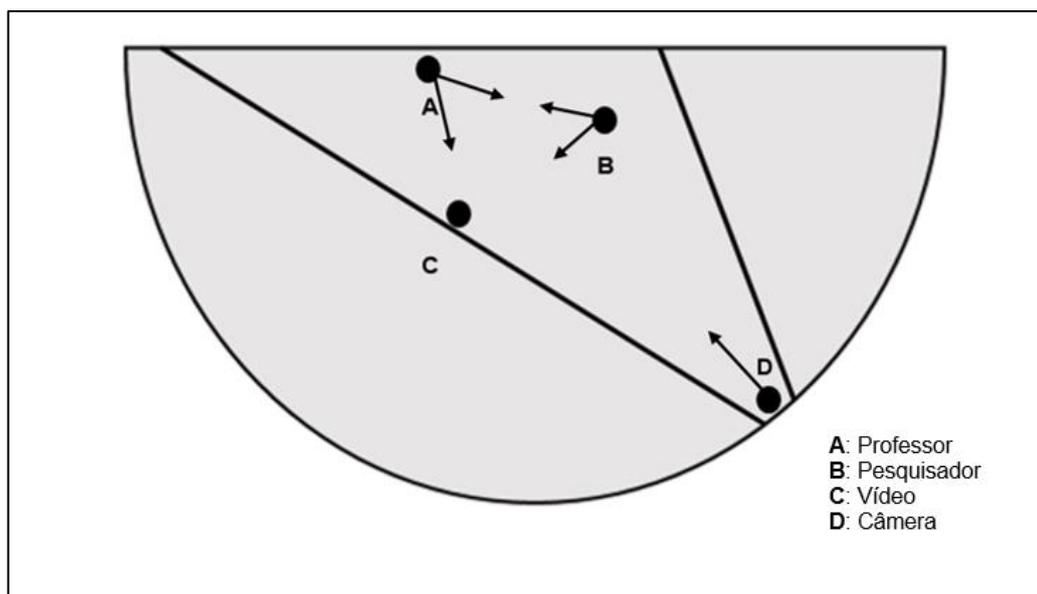
Quadro 09 - Abertura das sessões de autoconfrontação

<p>Pedro Estudo de caso 1</p>	<p>Lino: então, Pedro, é basicamente isso que você disse... mas aí a gente vai assistir aqui e você pode parar o vídeo sempre que quiser... achar necessário e quiser comentar algo... é só apertar aqui oh</p> <p>Pedro: eu fiquei gordo no vídeo [risos] [referindo-se ao vídeo pausado]</p> <p>Lino: [...] então... como eu disse, é só parar aqui e comentar... não precisa nem me avisar... se quiser voltar o vídeo, pega o mouse e é só voltar... nosso objetivo aqui é trazer alguns trechos que eu pude observar nas suas aulas e você me auxiliar a compreender um pouco mais... de onde veio a forma como você ensina gramática e análise linguística... as origens da prática... por que você fez de um jeito ou de outro... as origens... suas principais orientações... e aqui você pode ficar à vontade... em qualquer momento é só parar aqui... e eu também vou parar pra te fazer umas perguntas, certo?</p>
<p>Lucas Estudo de caso 2</p>	<p>Lino: antes de começar, Lucas... eu queria te agradecer mais uma vez... por estar contribuindo tão generosamente com meu trabalho... e esse momento... nesse momento aqui, eu queria compreender mais a sua prática... as origens das formas como você ensina análise linguística... gramática... o que orienta as formas como você ensina... daí eu preparei esse vídeo, editei algumas aulas... é você que está no controle aqui... a gente dá o play no vídeo aqui e aqui pausa também... então, sempre que você quiser fazer algum comentário, alguma...</p> <p>Lucas: intervenção</p> <p>Lino: isso... alguma intervenção... sempre que quiser fazer algum comentário, você mesmo pode pausar... em alguns casos, eu mesmo vou fazer isso quando tiver alguma pergunta... mas você deve ficar bem à vontade... aqui você aperta pra pausar... e você pega o mouse se quiser voltar pra alguma parte</p>

Fonte: autor

As sessões de autoconfrontação também foram gravadas em vídeo e em áudio e, posteriormente, esses dados foram integralmente transcritos. A configuração do ambiente da sessão seguiu as orientações de CLOT *et al.* (2000), recomendando que o pesquisador se posicione em contracampo e o sujeito investigado seja enquadrado em campo, de modo que este possa ser filmado de frente ou de perfil, o que também tem o objetivo de facilitar sua alternância em direção ao vídeo e ao pesquisador (ver Figura 11).

Figura 11 – Configuração do ambiente de gravação das sessões de autoconfrontação.



Fonte: autor

Para elaborar o roteiro de desenvolvimento das sessões de autoconfrontação (Apêndice C), definimos algumas perguntas que foram postas aos professores quando a visualização de cada trecho da atividade realizada era finalizada ou quando o professor pausava o vídeo espontaneamente. Por meio dessas questões, buscamos identificar, principalmente: a) se a atividade na tela era habitual no trabalho do professor; b) se ele reconhecia outras possibilidades de realizar aquela atividade, mas não conseguia ou não pôde realizá-las; c) se o professor conseguia identificar as origens das suas “formas de fazer”.

Durante o planejamento desse dispositivo metodológico, também consideramos parte do protocolo desenvolvido pelo grupo IDAP-DILTEC (2014), mais precisamente as seguintes orientações: a) explicar claramente ao docente como funcionará a dinâmica da sessão, antes de seu início; b) por questões éticas e para que o professor fique mais à vontade no processo de geração desses dados, é desejável formalizar um acordo sobre o uso dos dados gerados em imagem, visando sempre preservar a identidade do professor e a dos alunos, bem como evitar a identificação da escola; c) é aconselhável que os primeiros minutos do

vídeo usado na autoconfrontação tenham o único objetivo de deixar o professor se habituar à sua imagem.

No caso desta última recomendação, iniciamos o vídeo apresentando um trecho de aula pouco representativo para os objetivos de nossa pesquisa. Isso se revelou uma estratégia importante em ambos os estudos de caso, dado que os primeiros comentários dos professores se voltaram para impressões sobre a imagem de si ou para impressões gerais sobre a ação e os alunos, como foi o caso do segundo estudo de caso:

<p>Lucas Estudo de caso 2</p>	<p>Lucas: [pausa o vídeo] foi a primeira aula que você gravou, né? olhando aqui... será que esses meninos aprenderam? [risos] aquele ali oh... [aponta para a tela] não param quietos... [risos] e eu tou vendo aqui... eu falo muito né? eu deveria dar mais tempo ao aluno... às vezes a gente não dá muito tempo pra... eles falarem... aí... a gente tem essa cultura de falar falar falar falar falar... o tempo todinho... deveria ouvir mais... é uma turma boa, participam... mas acho também que pelo tamanho... não sei, é algo a se pensar... ouvir mais o aluno, né? falo muito durante a aula... é uma cultura... não sei realmente se é necessidade ou não</p>
-----------------------------------	---

3.3. PERSPECTIVA DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: ANÁLISE DO CONTEÚDO

Tendo em vista a natureza textual dos dados gerados na presente pesquisa a partir dos diferentes instrumentos, lançamos mão da análise do conteúdo como meio de interpretação. De acordo com Bardin (2016), a análise do conteúdo se define por:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48)

Ainda de acordo com a autora, essa técnica permite atingir uma interpretação de dados textuais, colocando-os em relação com as inferências elaboradas a partir do conhecimento do pesquisador sobre o contexto de produção das mensagens. A técnica, tal como proposta por Bardin (2016), se organiza em três etapas cronológicas, quais sejam: a) pré-análise; b) análise do material: codificação, categorização, tratamento dos resultados; c) inferência e a interpretação.

Na primeira etapa, desenvolvemos a “leitura-flutuante” com o objetivo de nos familiarizarmos com o conteúdo dos dados e obter as impressões e orientações iniciais (BARDIN, 2016). Na etapa seguinte, codificamos, categorizamos e computamos a frequência dos temas emergentes que, em função dos nossos objetivos, revelavam os principais aspectos que orientavam as práticas dos professores com o ESL. Esta etapa, conforme afirma Bardin (2016), embora seja composta por intuições, é a que permite tornar as impressões iniciais operacionalizáveis e sistemáticas no plano analítico. Por fim, na última etapa, buscamos inferir os significados dos dados a partir de suas relações com o contexto de produção e, assim, atingir uma compreensão aprofundada do conteúdo aliando inferência e interpretação. Nesse sentido, conforme afirma Moraes, o analista do conteúdo faz um esforço descritivo e analítico buscando compreender, também, conteúdos “latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente” (MORAES, 1999, p. 09).

Especificamente em relação à segunda etapa, Bardin (2016) aponta que tanto a presença quanto a frequência de um tema em dados textuais podem ser significantes para as análises de um estudo. Nesse sentido, tomando o tema como unidade, optamos por apresentar a contagem frequencial das unidades de registro dos dados de autoconfrontação para corroborar a síntese e discussão de cada estudo de caso. De acordo com Bardin (2016), a unidade de registro é “a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”, e que se identifica

sempre fundamentada por critérios semânticos e não unicamente por unidades formais (BARDIN, 2016, p. 134).

Enquanto unidade de registro, o tema é conceituado por Bardin (2016, p. 134) como “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de leitura”. Além disso, a autora afirma que o tema se torna uma unidade de registro pertinente para pesquisas interessadas em estudar “motivações de opiniões, de atividades, de valores, de tendências, etc.” (BARDIN, 2016, p. 134).

Para construir os significados das unidades de registros, efetuamos uma leitura de suas coocorrências em unidades de contexto. Conforme precisa Bardin (2016, p. 135), a unidade de contexto é a unidade que possibilita efetivamente compreender as configurações dos significados das unidades de registro e “corresponde ao segmento de mensagens cujas dimensões são superiores às unidades de registro”. Nesse sentido, para a análise das coocorrências das unidades de registro nas verbalizações dos professores, tomamos como unidade de contexto a resposta a uma pergunta e, também, a verbalização espontânea subsequente ao momento em que o professor pausava o vídeo por conta própria.

3.4. AS FONTES DE PRESCRIÇÃO OFICIAL DA REDE DE ENSINO DOS PROFESSORES: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Conforme já mencionamos, nos dois estudos de caso, os professores atuavam na rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes - PE e, durante o processo de observação de aulas nas escolas, assim como nos dados de entrevista, emergiram duas questões especificamente relacionadas a essa rede de ensino, as quais sabe destacar para contextualizar as análises. A primeira, se refere à formação continuada; a segunda diz respeito aos documentos orientadores mencionados pelos professores.

Como veremos no capítulo seguinte, identificamos que, ao longo das análises, a formação continuada não apareceu como um elemento importante para a definição do trabalho desenvolvido pelos docentes. No caso do professor Lucas (Estudo de caso 2), havia, infelizmente, a dificuldade de conciliar os horários das formações com outros vínculos de trabalho. Já no caso do professor Pedro (Estudo de caso1), embora frequentasse as formações, elas pareceram não adicionar muitos elementos às suas práticas. Nesse sentido, cabe aqui trazer o relato que obtivemos na entrevista, quando perguntamos a Pedro sobre suas experiências com as formações da rede:

Em relação à formação... eu sei que há a necessidade da gente trocar. Eu não sei se a quantidade de formações seja tão necessária, sabe? Eu acho que, pra mim, poderia ser um momento mais interessante, porque seria mais uma... um momento de troca de experiência... isso acontece também nas formações e... é raro, mas é enriquecedor quando acontece. Mas muitas vezes não acrescentam muito... principalmente quando são essas formações mais teóricas. Por exemplo, a gente teve uma “como trabalhar com poemas”, porque... na verdade, eles fazem as formações a partir dos requerimentos que os professores fazem, preenchem uma avaliação e dá sugestão. Aí alguns professores pediram “como trabalhar com poemas?”. E eles trouxeram todo um construto teórico lá, dando a explicação e bla bla bla... e dizer o que pode e o que não pode, o que é mais adequado e o que não é tão adequado... aí essa foi... e teve uma outra formação que foi sobre é... habilidades leitoras. Então foi uma formação daquele... daquele livro da Koch e Elias... ah... eu já li aquilo ali de trás pra frente, de cima pra baixo e já não aguento mais. Então... essa formação pra mim foi entediante. Eu saí de lá totalmente entediado. Para outros colegas também que estão ali... já conhecem o livro... então, a formação foi muito voltada praquilo ali... a gente é formado em letras... a gente já viu isso na graduação.

Por outro lado, ambos os professores relataram seguir um planejamento, que receberam na formação continuada da rede, contendo as “competências” e os “saberes”:

<p>Pedro: Existe um currículo na rede e, na verdade, a gente só usa uma grade curricular.... no... é lá do material que a gente recebe na formação, onde tem as competências e as habilidades... acho que estou com eles aqui... eu posso mandar para você... competências e saberes... e... o que é que a rede orienta? Quais as orientações nas formações? Que a gente tente... organizar a prática de modo a pensar nesse currículo que existe, né? Nessa... nessa... nisso que está posto lá nessa grade curricular, nessa proposta, como eles chamam, nessa proposta curricular é... de competências e saberes para que o aluno, por exemplo, ao transitar dentro da mesma rede, ele se depare com os mesmos conteúdos (entrevista)</p>	<p>Lucas: Aqui em Jabotão, na formação, a gente recebeu um plano de conteúdos com as expectativas de aprendizagem para cada turma... aí a gente segue aquele plano... mas com a abertura para colocar nossa autonomia também... então... há coisas... por exemplo, nos oitavos anos... que... eu não considero mais necessárias... ou adiantada demais para o nível em que eles estão e aí pulo ou trago de outro jeito (entrevista)</p>
---	---

Assim como relataram os professores, esse documento, intitulado *Planejamento - Língua Portuguesa*, apresentava, para cada ano do ensino fundamental II, os saberes e competências a serem trabalhados em cada bimestre letivo. No documento, a listagem desses conteúdos é organizada em torno dos quatro eixos de ensino: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. No início das observações de aula, ambos os professores nos apresentaram os conteúdos previstos para a turma no planejamento da rede⁴⁸. Contudo, por se tratar de uma listagem longa de conteúdos para cada bimestre, os docentes nos informaram que sempre era necessário selecionar aqueles que, de fato, seriam abordados em sala de aula.

Os saberes e competências presentes no *Planejamento - Língua Portuguesa* derivavam de outro texto denominado “Proposta curricular”⁴⁹, o qual, nos dados desta pesquisa, não se mostrou representativo para os professores⁵⁰. Esse segundo documento também apresentava, de forma

⁴⁸ Disponibilizamos, nos anexos, a listagem de saberes e competências previstas para os bimestres correspondentes ao período das observações de aula. No caso do professor Pedro, o 1º e o 2º bimestre do 9º ano (Anexo A); no caso do professor Lucas, o 2º bimestre do 8º ano (Anexo B).

⁴⁹ Tivemos acesso a esse documento através de um dos professores, que nos informou que ele circula entre docentes e formadores da rede. Em consulta ao site da Secretaria de Educação de Jabotão dos Guararapes, não encontramos o documento disponível. O documento não possui informações bibliográficas nem paginação.

⁵⁰ Como sinalizou o professor Pedro no trecho acima: “Existe um currículo na rede [Proposta curricular] e, na verdade, a gente só usa uma grade curricular [Planejamento - Língua Portuguesa]”. No caso do professor Lucas, apenas os documentos contendo a listagem de saberes e competências (Planejamento - Língua Portuguesa) foi mencionado.

bastante sucinta (pouco mais de quatro páginas), algumas definições para o componente curricular Língua Portuguesa e para cada um dos eixos de ensino, como, por exemplo:

Para ensinar Língua Portuguesa, assim como as demais disciplinas, é fundamental que se reveja e se avalie concepções, objetivos, procedimentos e resultados, de forma que todas as ações pedagógicas possam convergir para um ponto comum: ampliar as competências comunicativo-interacionais dos educandos. O empenho de se fazer essa reflexão sobre a ação pedagógica nas práticas diárias do ensino de língua, constitui-se em uma vigília constante sobre o que se pretende ensinar, para que se pretende ensinar, como se pretende ensinar, o que e como estão sendo avaliados os conteúdos escolares.

Assumimos a concepção sociointerativa da linguagem que leva em consideração tanto as formas linguísticas como todos os aspectos envolvidos em seu funcionamento, considerando a textualização e a compreensão em que se enquadram esses textos, níveis de linguagem e interlocutores, na visão de que a língua é um elemento cognitivo e social, constitutiva da realidade e essencialmente dialógica.

Nesse sentido, pudemos observar que a única injunção oficial, com origem da rede de ensino, que se revelou importante para os professores foi o documento *Planejamento - Língua Portuguesa*, o qual, como já indicamos, se limitava à apresentação dos saberes e competências a serem abordados.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS: A ATIVIDADE DOCENTE COM O ESL EM DOIS ESTUDOS DE CASO

No presente capítulo, nos debruçaremos na descrição e na análise dos resultados desta pesquisa. Para cada estudo de caso, apresentaremos, em um primeiro momento, uma contextualização que compreenderá: percurso formativo e experiência do professor, caracterização da escola e da turma em que desenvolvemos as observações e, por fim, uma apresentação do livro didático de língua portuguesa adotado pela escola, bem como a avaliação do professor e do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (2016) sobre esse recurso didático. Nessa contextualização inicial, nos apoiaremos nos registros de diário de campo e, principalmente, nos dados gerados por meio da entrevista semiestruturada inicial.

Em um segundo momento, com objetivo de possibilitar ao leitor uma visualização global e cronológica das aulas observadas em cada estudo de caso, apresentaremos um conjunto de sínteses das atividades desenvolvidas pelos professores em cada dia de observação. Ao final das sínteses, agruparemos em “modalidades” as práticas de ESL captadas nas aulas. Estabelecemos essas modalidades e suas respectivas denominações levando em conta, sobretudo, a particularidade das atividades desenvolvidas pelos professores (objetos de ensino e estratégias didáticas), além do conteúdo dos dados gerados na entrevista semiestruturada e nas autoconfrontações (finalidades e determinações da atividade do docente).

Em seguida, partiremos para a análise de cada modalidade de ESL desenvolvida pelo professor, mobilizando os dados originários dos diferentes instrumentos (entrevista, observação-videogravação de aulas, diário de campo, autoconfrontação). Finalizaremos cada um dos estudos de caso com uma síntese e mobilização teórica em torno dos principais resultados.

Por fim, concluiremos este capítulo com uma discussão geral dos resultados, na qual apresentaremos uma leitura cruzada dos dados,

buscando evidenciar algumas zonas de convergência e particularidades emergentes do trabalho com o ESL dos professores participantes da pesquisa.

ESTUDO DE CASO I

“Eu acho que ela [a análise linguística] é o eixo central do ensino de língua, né? Eu estava vendo um livro, um livro agora, mostrando que a tradição gramatical ela persiste, ela faz parte. É... a gente acaba indo muito para ela, e indo muito para a gramática, porque, na verdade, a gente tem esses conteúdos de análise linguística, agora... mais recentemente para a análise linguística, porque ela vai dar suporte para que a gente consiga resolver alguns problemas que aparecem nas produções orais e escritas dos alunos. Mas também, é... essa reflexão sobre a língua tem que fazer com que os meninos consigam avançar e, às vezes, é uma... tem que ser uma reflexão mais estrutural mesmo para que eles consigam avançar naquele quesito... pelo menos é assim que eu tenho feito”. (Professor Pedro).

4.1. SITUANDO O ESTUDO DE CASO 1: O PROFESSOR, A ESCOLA E O 9º ANO A

Aos trinta anos de idade, o professor Pedro teve um percurso de formação que, do seu ponto de vista, é “*sólido e atualizado*”. Ele ingressou na Universidade para cursar Jornalismo, um projeto que trazia consigo desde o ensino médio. Porém, no primeiro semestre acadêmico, decidiu migrar para o curso de Letras da mesma instituição, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Depois de ter migrado, Pedro cogitava, já no primeiro semestre do segundo curso, em 2007, realizar mais uma migração. Mas, conheceu uma professora que foi sua “primeira inspiração” e o encorajou a permanecer, a mesma de quem foi monitor por dois semestres.

Concluiu a licenciatura em Letras no final de 2011, um pouco depois do previsto, porque precisou conciliar a segunda metade do curso com a sua primeira experiência profissional como monitor de redação em um cursinho preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Enquanto concluía o último ano do curso, Pedro também se preparava para a seleção do mestrado em Educação (UFPE), no qual ingressou, em 2012, interessado em estudar o ensino de gêneros textuais. Seu interesse por essa temática surgiu a partir de suas principais leituras acadêmicas e do conflito que relatou ter vivido por não conseguir “*colocar essas teorias em prática*” enquanto trabalhava em um cursinho.

Depois de ter concluído o mestrado em 2014, Pedro prestou concurso para professor de língua portuguesa da rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes - PE. E, desde a sua nomeação em 2015, sempre esteve lotado na escola em que nossas observações ocorreram. Em seguida, ele foi aprovado em um segundo concurso para o mesmo cargo na rede estadual de ensino de Pernambuco, na qual atua na Educação de Jovens e Adultos. Nesta mesma rede, ele já ocupava, desde 2012, a função de coordenador de tutoria e *designer* educacional, produzindo e revisando material didático de língua portuguesa para cursos técnicos a distância – um cargo que julga interessante, a partir do seu

grande interesse pela relação entre ensino e tecnologias digitais, mas que foi forçado a deixar em 2017, quando a redução do orçamento do Fundo Nacional da Educação (FNDE) levou ao desaparecimento da função na rede.

Na escola da rede de ensino de Jaboatão dos Guararapes, Pedro sempre atuou no turno da tarde. Excepcionalmente, no ano letivo de 2018, tinha surgido uma oportunidade de ampliação de carga-horária para assumir a primeira turma de nono ano que seria aberta no turno da manhã. Ele nos informou que sua indicação para a ampliação da carga-horária se deu pela atenção da gestão aos exames externos que os alunos do nono ano fazem e, assim, havia certa expectativa sobre os resultados que ele poderia levar essa turma a obter.

A escola era de fácil acesso e se situava em uma área central da cidade. Pedro nos permitiu saber que a preocupação com a estrutura física da escola era uma forte característica da atual gestão e que, dois anos antes do nosso trabalho de campo, a escola tinha passado por uma importante reforma. As instalações tinham o aspecto de serem novas e bem provisionadas. Os espaços externos usados para recreação eram amplos, e as salas de aulas razoavelmente equipadas: lousa, carteiras, cadeiras, armários e climatização. Contudo, a sala de aula em que nossas observações aconteceram, embora espaçosa, parecia não acomodar muito bem o quantitativo de alunos da turma.

Com trinta e cinco alunos, o 9º ano A era uma turma com a qual o professor estava “*construindo proximidade*” e que ainda estava “*se adaptando ao seu ritmo de trabalho*”, principalmente no que diz respeito às práticas de produção de textos e reescrita. Reiteradamente, ele comentou conosco que era difícil, algumas vezes, fazer com que os alunos entendessem a importância de cumprir os prazos, fazer os exercícios, apresentar-lhe as atividades de produção textual e efetuar as leituras que ele recomendava; mas, ao mesmo tempo, afirmou que já começava a perceber alguns avanços nesse sentido. Para isso, relatou que sua

principal estratégia foi destacar a interface somativa das atividades, porque “[...] *quando fala que é para nota, eles percebem que é importante*”.

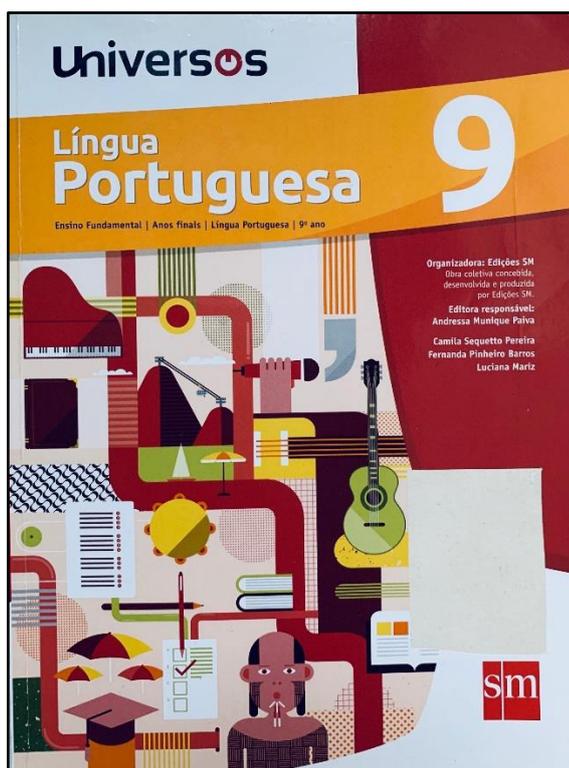
Pedro também acentuou seus esforços para estabelecer uma boa relação com a turma. Por exemplo, mesmo que a atribuição de nota seja sua principal estratégia para garantir a entrada dos alunos nas atividades de escrita e reescrita, ele sempre buscava “*valorizar o ponto de vista deles*” e “*valorizar a produção dos alunos*”: “[...] *eu ameaço com a nota e depois eles também percebem que foi importante quando são valorizados... às vezes eles fazem uma coisa que não está tão boa... mas aí eu incentivo... tento dar uma ajustada aqui, tento... aí ele leva pra refazer... por exemplo, ele dá uma organizada, uma melhorada... aí ele já vai pra outra produção com outro olhar*”.

O livro didático de língua portuguesa adotado pela escola fazia parte da coleção Universos: Língua Portuguesa (Figura 12), cuja resenha, presente no Guia do Programa Nacional do Livro Didático (2016), assim a descreve:

A coleção desenvolve-se a partir de gêneros textuais, buscando articulá-los a situações de uso com vistas a ampliar a capacidade comunicativa dos alunos. Dada a diversidade de temas, gêneros e autores, a coletânea favorece experiências significativas de leitura e constitui um bom instrumento de acesso ao mundo da escrita. Para o trabalho pedagógico com os textos, há diversidade de contextos sociais de uso, bem como diversidade de contextos culturais. As atividades exploram diferentes estratégias sociocognitivas envolvidas no processo de leitura, elementos constitutivos da textualidade e relações entre o verbal e o não verbal em textos multimodais. O eixo de produção de textos escritos favorece o desenvolvimento de capacidades para a produção de diferentes gêneros de circulação social, levando em conta sua situação de produção e de circulação e as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão, reformulação). No eixo da oralidade, as atividades de produção e compreensão apresentam gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas e colaboram, no geral, para o desenvolvimento da linguagem oral do aluno. Os conhecimentos linguísticos são abordados de modo reflexivo, com base no texto como

unidade de ensino e na articulação com os eixos de leitura e produção de textos, escritos e orais. As atividades, neste eixo, privilegiam não só a apreensão de conceitos, como também o entendimento dos efeitos de sentido a partir de determinados recursos linguísticos. Verificam-se, em algumas seções e atividades, a categorização e a classificação típicas de uma abordagem mais transmissiva de categorias gramaticais. (BRASIL, 2016, p. 54-55)

Figura 12: Capa do livro didático Universos – Língua Portuguesa – 9º ano



Fonte: PEREIRA, Camila Sequetto; *et. al.* *Universos: Língua Portuguesa, 9º ano.* São Paulo: Edições SM, 2015.

O professor Pedro, mesmo tendo uma avaliação positiva sobre esse livro didático, afirmou não priorizá-lo em seu trabalho: *“eu prefiro usar mais meu material, porque serve a mim... porque eu acho às vezes... o livro ele... ele não toma conta da aula... ele é meu suporte e a partir do que o... a proposta curricular vai dando e daquilo que eu acho interessante para os meninos... a gente vai trazendo”*. Assim, como ele menciona, o programa

da rede⁵¹ é sua principal fonte de orientação e ordenação dos conteúdos, da qual o livro didático estaria a serviço: “[...] *na verdade... como eu não estou seguindo o livro... eu estou olhando para a [o planejamento da] rede... eu estou pescando... trazendo daqui [do livro didático] o que me interessa... porque eu não vou deixar o livro ser o autor da aula, né?*”.

Feita essa contextualização inicial, apresentaremos, a seguir, uma síntese descritiva das observações das aulas do professor Pedro.

4.2. CATEGORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ESL DO PROFESSOR PEDRO

Visando situar as práticas do professor Pedro no eixo estudo sobre a língua (ESL), descreveremos, de forma global e sintética, as aulas observadas e registradas em vídeos. Apresentaremos, no final da descrição, a categorização das principais modalidades de ESL desenvolvidas pelo professor e captadas em nossas observações, quais sejam: 1. ESL articulado à escrita/reescrita; 2. ESL voltado para as dificuldades emergentes das produções textuais; 3. ESL articulado à leitura; 4. ESL com foco em tópicos gramaticais do programa da rede de ensino.

As aulas do primeiro dia de observação (**D1**) se iniciaram com o professor esclarecendo para a turma uma das atividades de avaliação do final do bimestre: um portfólio em que cada aluno deveria apresentar as atividades escritas realizadas ao longo daquela unidade. Essas atividades eram as produções textuais dos alunos, que escreviam uma crônica sob a orientação do professor para a reescrita, e também uma retextualização de crônicas, que os alunos desenvolviam em grupos a partir da leitura da coletânea *Pequenos Delitos e Outras Crônicas*⁵², de Walcyr Carrasco. O

⁵¹ Ao longo dos dados, o professor emprega os termos “proposta da rede”, “planejamento da rede”, “proposta curricular” ou, simplesmente, “a rede”, para fazer referência ao documento “Planejamento - Língua Portuguesa” que apresenta a lista de saberes e competências.

⁵² CARRASCO, Walcyr. *Pequenos Delitos e Outras Crônicas*. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

professor também falou da atividade a ser desenvolvida a partir da leitura do livro *O Quinze*, de Rachel de Queiroz⁵³, na qual os alunos iriam preparar, também em grupos, cartazes abordando alguns momentos do enredo e a descrição dos personagens. Todas essas atividades deveriam ser apresentadas no encerramento do bimestre.

Em seguida, o professor passou para uma ficha de exercícios de ortografia composta de três pequenos textos (uma sátira publicitária e duas tirinhas), seguidos de questões de interpretação e de questões que tratavam dos pontos de ortografia focados: *mas*, *mais*, *más*; palavras com o som /w/ grafado com *l* ou *u*; sufixo “*al*”, “*vel*” e “*il*” e a distinção entre *mau* e *mal*. Enquanto a turma respondia essa ficha de exercícios, o professor chamou, individualmente, alguns alunos para se instalarem com ele no birô e realizarem a leitura e correção da produção textual (gênero crônica) e recomendar a reescrita. Quando os alunos concluíram a ficha de exercícios, o professor passou para a correção coletiva. Pedro encerrou a aula, colocando no quadro mais um exercício para os alunos fazerem em casa, mas, dessa vez, sobre o uso dos pronomes do caso reto e oblíquos.

O segundo dia (**D2**) se iniciou com o professor informando aos alunos que não corrigiria os exercícios de casa naquele dia, porque iriam assistir a um filme. Ele apresentou o filme para a turma – *Extraordinário* (direção de Stephen Chbosky) – e explicou que se relacionava à temática da escola para aquele bimestre, que era “respeito às diferenças”. Antes de começar o filme, o professor pediu que os alunos tomassem nota de elementos como personagens, espaços e pontos do enredo. Durante o filme, colocou uma carteira no fundo da sala de aula e chamou alguns alunos para fazer a correção das suas produções textuais.

O terceiro dia (**D3**) se iniciou, assim como o primeiro, com alguns esclarecimentos sobre a apresentação e entrega das atividades de conclusão do bimestre. O professor consultou os alunos sobre o andamento da leitura do romance *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, e perguntou sobre o estado da atividade dos grupos com a retextualização

⁵³ QUEIROZ, Rachel. *O Quinze*. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 2015.

das crônicas da coletânea de Walcyr Carrasco. Pediu, também, que os alunos avançassem na leitura do romance para viabilizar os trabalhos das próximas aulas. Em seguida, projetou *slides* que abordavam os elementos da narrativa, relacionando-os com o filme que a turma assistiu na aula anterior. Depois da exposição dos *slides*, pediu que os alunos copiassem um exercício que relacionava o filme às categorias da narrativa que ele apresentou: tipo de narrador, espaço, tempo e personagens.

No quarto dia de observação (**D4**), por motivos de força maior, houve uma baixa frequência de alunos e, além disso, uma mudança de sala de aula foi imposta. Enquanto nos dirigíamos para outra sala de aula, Pedro nos informou que iria acionar “um plano B”: no lugar de tratar do que estava previsto – coordenação e subordinação –, decidiu tratar de algumas dificuldades dos textos, pois, apesar da baixa frequência, os alunos que eram o “alvo” estavam lá. Então, retomou a questão sobre pronomes do caso reto e oblíquos, que tinha sido adicionada ao exercício do primeiro dia de observação. Também usou uma ficha de ortografia que havia elaborado para outra turma, mas na qual tinha uma questão que ele já planejava trazer para o nono ano A (sobre o emprego de *m* e *n*). Ainda nesse dia, enquanto a turma respondia os exercícios, o professor se instalou em uma carteira desocupada no fundo da sala e recebeu, individualmente, alguns alunos para orientá-los na reescrita dos textos. As aulas desse dia se encerraram com a correção coletiva da ficha de exercícios.

As aulas do quinto dia (**D5**) tiveram início com um balanço sobre o que cada grupo estava fazendo para a atividade de retextualização das crônicas de Walcyr Carrasco – todos os grupos decidiram elaborar poemas a partir das crônicas. O professor olhou rapidamente a produção de alguns grupos, fez sugestões e correções. Logo após, anunciou que iria passar um exercício para finalizar o estudo de subordinação e coordenação, conteúdo que havia sido introduzido antes da nossa entrada em campo. O exercício era composto por duas questões: na primeira, pedia-se que fossem identificadas as relações de subordinação e/ou coordenação de quatorze enunciados, dos quais seis foram retirados das produções textuais dos alunos; na segunda questão, pedia-se que, em sete enunciados, os

espaços fossem preenchidos com o uso das conjunções estudadas e, em seguida, o valor de sentido delas fosse indicado. Durante a resolução das questões pela turma, o professor chamou ao birô os alunos que levaram alguma versão das crônicas naquele dia. As aulas desse dia se encerraram sem que a maior parte dos alunos tivesse terminado o exercício sobre coordenação e subordinação.

O professor deu início às aulas do sexto dia (**D6**) anunciando que a turma iria estudar mais a fundo as relações de subordinação nas próximas aulas. Pedro escreveu alguns enunciados no quadro e identificou as orações de cada um deles, separando-as e evidenciando a existência de relação de dependência entre elas. Em seguida, retomou e também exemplificou a relação de coordenação com outros enunciados e iniciou a correção dos exercícios que passou para a turma no quinto dia de observação. Depois de responder as três primeiras questões, alguns alunos falaram que não terminaram o exercício e pediram um pouco mais de tempo para concluir. Enquanto isso, o professor recebeu, em uma carteira no fundo da sala, alguns alunos para corrigir suas produções textuais. Um pouco depois, a correção do exercício foi retomada. Esse dia de observação foi concluído com a presença de uma supervisora da escola, que foi à sala de aula passar algumas informações sobre o simulado da Prova Brasil que os alunos iriam fazer no dia seguinte.

No sétimo dia (**D7**), o professor aplicou o simulado da Prova Brasil enviado pela Secretaria de Educação, o que tomou o tempo das duas primeiras aulas. Na terceira aula, Pedro trabalhou com os alunos sobre o romance *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, chamando a atenção para os personagens no desenvolvimento do enredo e efetuando, coletivamente, a leitura de alguns trechos do livro.

Durante o oitavo dia (**D8**), o professor organizou uma roda de leitura para trabalhar com o romance *O Quinze*, de Rachel de Queiroz. As mesas dos alunos foram dispostas em um grande círculo, e o professor começou apresentando um conjunto de slides que expunha, inicialmente, uma curta biografia da autora. Em seguida, começou a tratar de questões específicas

do romance: relações entre personagens, sínteses dos principais momentos do enredo acompanhadas da leitura de trechos da obra, imagens para ilustrar os fatos narrados (uma animação sobre a obra, o quadro *Os Retirantes* de Portinari, mapas etc.) e temas (casamento, fome, seca e estratificação social). Ao longo da aula, o professor direcionava questões sobre o livro à turma, que participou ativamente, sobretudo no debate acerca dos temas do romance. O docente mencionou rapidamente o estilo da autora e fez algumas precisões sobre discursos direto e indireto. A aula foi concluída com a criação de grupos que receberam, cada um, uma das sínteses de momentos do enredo para ilustrá-la em cartazes e apresentá-la no dia seguinte.

O nono dia de observação (**D9**) se iniciou com o professor escrevendo no quadro “período composto por coordenação” e pedindo que os alunos abrissem o livro didático na seção intitulada “Mais gramática”. Ele iniciou a resolução de exercícios e falou que eles deveriam prestar atenção nas noções gramaticais estudadas naquele momento, já que elas seriam importantes para o estudo das relações de subordinação. Os exercícios se compunham de quatro questões, das quais duas se apoiavam em um texto de base que abria os exercícios. Durante a resolução, o professor fez uma revisão sobre as classes gramaticais, pois os alunos demonstraram dificuldades para responder a um dos quesitos que solicitava classificação. Tendo concluído esses exercícios, os alunos passaram para a página seguinte da seção “Mais gramática”, que tratava do período composto por subordinação. O professor leu, junto com a turma, a tirinha que abria o primeiro exercício, pediu que os alunos respondessem aos três quesitos dessa questão e, por fim, corrigiu coletivamente.

Na última aula do nono dia de observação, a sala de aula foi organizada em círculo para a atividade de apresentação das produções do bimestre. Os alunos fixaram nas paredes os cartazes elaborados sobre o romance *O Quinze*, e os portfólios, que continham as crônicas produzidas, foram expostos em mesas no centro da sala de aula. A gestora, a supervisora e uma professora foram convidadas para assistir a atividade. Inicialmente, os grupos declamaram os poemas elaborados a partir da

coletânea de crônicas de Walcyr Carrasco, apresentaram, em seguida, seus cartazes sobre o enredo de *O Quinze*. Por fim, as convidadas leram as crônicas produzidas, conversaram com os alunos sobre elas e parabenizaram a turma pelo trabalho.

O décimo dia de observação (**D10**) começou com o professor escrevendo no quadro o programa da segunda unidade: Tema: infância e juventude; 1. Gêneros centrais: editorial e carta do leitor; 2. Debate regrado; 3. Período composto por subordinação; 4. Concordância verbal e nominal; 5. Regência; 6. Acentuação gráfica; 7. Obra: *Alice no País das Maravilhas*. O docente conversou um pouco sobre cada ponto que colocou no quadro e pediu que os alunos se engajassem mais nas atividades e no cumprimento dos prazos desta unidade, porque o tempo seria reduzido em relação à unidade anterior.

Em seguida, o professor propôs que a turma ouvisse a música *Era uma vez*, de Kell Smith. Coletivamente, fez a leitura da letra da música e direcionou perguntas sobre o tema e os recursos linguísticos utilizados pela autora. Analisou algumas marcas do registro linguístico usado (*pra* e *a gente*) e iniciou uma discussão sobre variação linguística. Em seguida, colocou no quadro exercícios sobre a música que abordavam relações entre palavras, efeitos de sentido de algumas expressões, marcas linguísticas de informalidade, valor semântico de palavras, função sintática de duas orações extraídas da letra da música e classificação de conjunções destacadas dessas duas orações. A aula terminou sem que os alunos tivessem concluído a resolução dos exercícios.

No décimo primeiro dia de observação (**D11**), o professor efetuou a correção dos exercícios da aula anterior, depois de dar um tempo para que a turma concluísse a resolução. Durante a correção, fez uma retomada de conteúdos de análise sintática, tendo em vista que a maior parte da turma não conseguiu responder as questões que pediam a identificação da função sintática de duas orações destacadas. Tendo concluído a correção, o professor projetou slides com o título “Orações subordinadas substantivas” (OSS). Esses slides traziam diferentes textos curtos (tirinhas

e publicidades) e citações de escritores renomados com a presença de orações subordinadas, traziam também uma segunda “versão” dos mesmos textos com a supressão das orações subordinadas para indicar a incompletude de sentido. O professor apresentou outras orações destacando a função sintática de substantivo e passou para a apresentação da classificação das OSS: subjetiva, objetiva direta, objetiva indireta e completiva nominal.

Pedro iniciou o décimo segundo dia de observação (**D12**), anunciando que retomaria as OSS e passaria alguns exercícios em seguida. Revisou as OSS apresentadas na aula anterior e, retomando os mesmos slides, apresentou as OSS predicativa e apositiva. Logo após, projetou um exercício de classificação das OSS e o respondeu no quadro junto com a turma. Em seguida, os alunos receberam uma lista de exercícios de classificação das OSS, responderam individualmente, e o professor corrigiu coletivamente.

A partir das aulas acima descritas, classificamos as práticas de ESL do professor Pedro em quatro modalidades, indicadas no Quadro 10:

Quadro 10 - Categorização das práticas de ESL do professor Pedro por dia de observação

Dia de observação ESL	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	Total
	1. ESL articulado à escrita/reescrita												
2. ESL voltado para as dificuldades emergentes das produções textuais													2
3. ESL articulado à leitura													2
4. ESL com foco em tópicos gramaticais do programa da rede de ensino													5

Fonte: autor

A primeira modalidade se definiu pelo trabalho individualizado realizado em torno das produções textuais: oralmente, o professor corrigia e analisava a produção textual junto ao aluno, que devia fazer a reescrita do texto em seguida. A segunda modalidade teve o foco nas dificuldades cuja recorrência o professor identificava no conjunto de produções escritas da turma; como veremos, questões relacionadas à ortografia foram o foco das duas ocorrências dessa modalidade. A terceira modalidade esteve principalmente relacionada à discussão de um conjunto de tópicos de ESL e à introdução às orações subordinadas substantivas. Por fim, a última modalidade de ESL, que, juntamente com a primeira, foram as mais frequentes no conjunto das aulas observadas, partia de tópicos gramaticais indicados pelo programa da rede e, nas ocorrências dessa modalidade, as aulas se voltaram para as relações de coordenação e subordinação.

Dedicaremos as seções seguintes à análise de cada uma dessas modalidades.

4.2.1. ESL articulado à escrita/reescrita

Uma atividade que se fez frequente na sala de aula do professor Pedro foi um trabalho sistemático com a reescrita no processo de produção textual. Essa prática que, na entrevista inicial, ele designou como estando inserida “*na perspectiva dos gêneros textuais*”, percorria todo o bimestre. Para tanto, o professor afirmou trazer um “*gênero central*” para ser objeto de um trabalho de longo prazo com leitura e escrita/reescrita, culminando em atividades que ele mesmo organizava no final da unidade: “*concursos de escrita, encontros de turmas para apresentarem suas produções, umas para as outras, apresentação de peça teatral com retextualização das leituras*”. Durante a entrevista, o docente já tinha nos relatado alguns elementos globais de organização desse trabalho, que foram reiterados na autoconfrontação:

ENT.01⁵⁴

Então, em resumo é isso: trazer um gênero central, outros mais curtos associados a eles, mas sempre um gênero central para a produção... e em torno dele a análise linguística junto com a reescrita da produção.

AC.01

[...] e isso é um trabalho que é sistemático que eu faço em todas as turmas em todas as unidades... sempre tem uma produção central... tem produções mais curtas e uma produção central... porque não dá tempo... são quase quarenta alunos

No momento da nossa entrada em campo, o gênero central do bimestre era a crônica. Os alunos liam uma coletânea de crônicas⁵⁵ – a partir da qual deveriam elaborar, em grupos, retextualizações para apresentá-las na atividade de culminância – e produziam suas próprias crônicas. A introdução desse gênero aconteceu antes de iniciarmos nossas

⁵⁴ Ver Anexo C: codificação dos dados e notações para transcrição.

⁵⁵ CARRASCO, Walcyr. *Pequenos Delitos e Outras Crônicas*. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

observações, mas Pedro nos relatou que tinha usado as atividades do livro didático para apresentar e analisar o gênero em questão.

No trabalho de produção escrita com esse gênero central, pudemos observar a frequente atividade de orientação individualizada dos alunos para a reescrita das produções textuais em andamento. Pedro se instalava em frente ao aluno, no birô ou em alguma carteira eventualmente desocupada no fundo da sala de aula. Nessa ocasião, o aluno lhe apresentava a produção escrita no caderno, e Pedro fazia observações, correções, perguntas e anotações. Por fim, caso julgasse oportuno, entregava ao aluno uma folha na qual a versão final deveria ser “passada a limpo”.

Na sala de aula, essa atividade ocorria em paralelo a outras: enquanto o professor trabalhava no texto junto a um aluno, os demais respondiam fichas de exercícios ou, como foi o caso do segundo dia de observação, assistiam a um filme. No trecho abaixo, enquanto a turma trabalhava com uma ficha de exercícios ortográficos e um exercício de preenchimento de lacunas sobre pronomes do caso reto e oblíquos, o professor realizava umas dessas orientações individualizadas:

D4.T01	AC.02
<p>[professor e aluno sentados em uma carteira no fundo da sala]</p> <p>Pedro: então... vamos começar assim... “<i>estudava numa escola chamada Dom Carlos Coelho...</i>” vírgula... “<i>na metade do ano...</i>” aqui também tem outra vírgula... “<i>durante os jogos interclasses...</i>” hífen... “<i>comecei a gostar muito de uma menina chamada Clara...</i>” [lê silenciosamente e anota] “<i>Depois chegou aquele momento... em que... uma pessoa vão chegando mais perto...</i>” “uma” só vai ser uma pessoa... “<i>vão chegando mais perto uma da outra e enfim se beijão</i>”... olha... [passa a anotar no caderno do aluno] “beijão” [faz sinal de grande com as mãos], isso aqui é “beijam”... isso aqui é “beijaram”... isso aqui é “beijarão”... certo? [*] futuro passado presente... e isso aqui é o aumentativo de “beijo”... e aqui é outro parágrafo tá? porque a gente encerrou essa ideia aqui e aí é outro parágrafo... quando você perceber faz outro parágrafo [lê silenciosamente e anota]... “<i>pela primeira vez depois daquele grande ato de felicidade...</i>” aqui tem uma relação bem forte com a crônica de Clarice⁵⁶ que a gente leu</p>	<p>[*] Pedro: [pausa o vídeo] eu acho que essa explicitação da estrutura nesse momento da produção é muito importante... porque eu avalio o conteúdo aí... mas a gente é muito levado a olhar bastante a estrutura... nesse caso aí mesmo dele não tinha muito problema de concatenação das ideias... o texto tinha progressão</p>

⁵⁶ O professor se refere à crônica *Medo da eternidade*. Essa leitura, que abriu a unidade do livro didático naquele bimestre, foi efetuada antes da nossa entrada em campo.

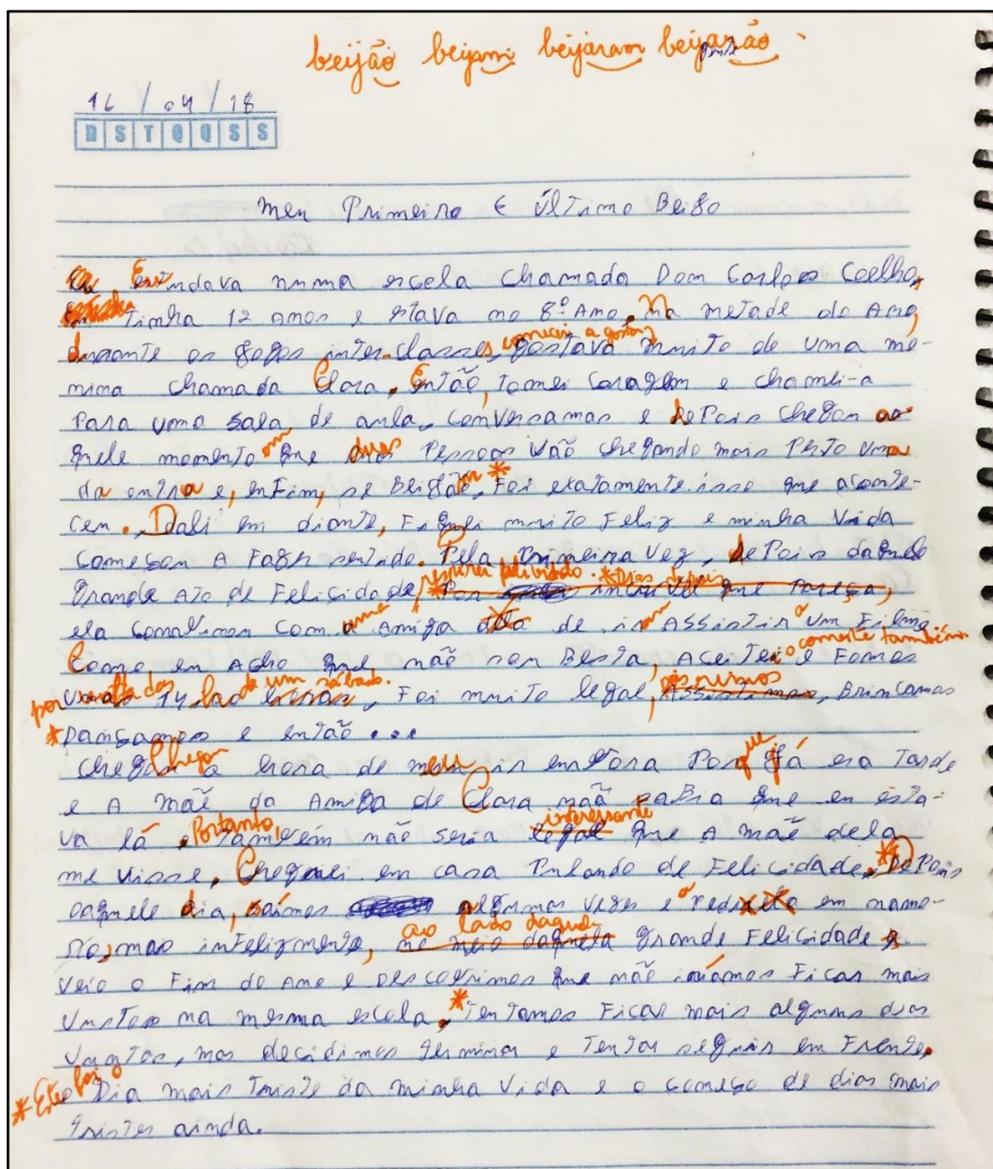
<p>né? “<i>depois daquele grande ato de felicidade... por incrível que pareça</i>” [lê silenciosamente]... “<i>depois daquele grande ato de felicidade...</i>” vem alguma coisa aqui depois... o quê?</p> <p>A1: [silencia por um tempo] sei não professor</p> <p>Pedro: bora colocar “eu respirei aliviado”? [o aluno faz sinal afirmativo, e o professor escreve no caderno] “<i>por incrível que pareça</i>”... eu acho que “por incrível que pareça” não tá bom aqui não... quando a gente usa “por incrível que pareça” significa uma... “por incrível que pareça”... é quando eu tenho uma expectativa sobre a pessoa uma coisa... espero uma coisa e acontece outra coisa... por exemplo... “por incrível que pareça... não veio à escola hoje mesmo sabendo que devia”... então vamos tirar, ok? vamos botar assim, tá? [anota no caderno do aluno] “<i>dias depois ela combinou com a amiga dela</i>”... essa amiga não apareceu... bora colocar assim, tá? [anota no caderno do aluno] “<i>fomos</i>”... “<i>por volta</i>”... “<i>das quatorze horas...</i>” [Professor se dirige à turma e pede silêncio] [...] aqui é outro parágrafo tá? “<i>chegou</i>”... “<i>a hora de</i>” ah... atenção aqui... presta atenção nos exercícios⁵⁷, viu?” [anota no caderno do aluno]... olha... vamos usar aqueles cone... aquelas conjunções que a gente já conhece, certo? “<i>Portanto... também não seria...</i>” qual outra palavra a gente poderia colocar no lugar de “<i>legal</i>”, pra não ficar repetindo “legal” “legal” “legal” “legal”? [aluno fica em silêncio] que outra palavra poderia ser substituída por “legal”?</p> <p>A1: interessante?</p> <p>Pedro: interessante... “<i>que a mãe dela</i>”... “<i>me visse</i>”... “<i>cheguei em casa pulando de felicidade</i>” é outro parágrafo aqui... Esse <i>d</i> tem que ser assim maiúsculo... tá? [lê silenciosamente e anota] [trecho inaudível] “<i>mas</i>”... “<i>ao lado</i>”... “<i>daquela felicidade</i>”... “<i>veio o fim do ano e descobrimos que não iríamos ficar mais juntos...</i>” [lê silenciosamente e anota] “<i>este foi</i>”... “<i>o dia mais triste da minha vida e o começo de dias mais tristes ainda</i>”... vamos botar outro parágrafo aqui tá? pra causar uma sensação... [entrega ao aluno a folha para reescrita da versão final]</p>	
---	--

Inicialmente, a interação acima mostra que o professor pôde assinalar questões como pontuação, acentuação gráfica, ortografia, concordância e dificuldades relacionadas à notação ortográfica da flexão de tempos verbais. Para tanto, lança mão de procedimentos clássicos de correção, realizando, basicamente, a substituição ou inclusão de elementos (vírgulas, pontos, maiúsculas) cuja ausência constitui transgressão de regras de uso da língua escrita. No caso da indistinção entre a grafia de “beijão” e “beijam”, o professor parte para uma rápida sistematização comparativa e, ao mesmo tempo, traz o par “beijaram” e “beijarão”, que também poderia constituir uma dificuldade de grafia para o aluno. O

⁵⁷ Ele se refere ao exercício que a turma fazia naquele momento sobre pronomes do caso reto e oblíquos.

docente recorre à identificação dos tempos verbais – “futuro, passado, presente” – e do aumentativo como uma estratégia para que, percebendo a distinção morfológica e de flexão, o aluno possa observar as diferenças de grafia de cada palavra.

Ao mesmo tempo, o professor também aborda algumas questões relacionadas à dimensão textual, que podem se tornar mais compreensíveis se as observarmos na própria produção textual do aluno, que foi objeto da interação acima e na qual constam as anotações do professor:

Figura 13 - Produção escrita do aluno após a correção do professor⁵⁸.

Fonte: documentação de campo

⁵⁸ Sic: [Título] Meu primeiro e último beijo § Eu estudava numa escola chamada Dom Carlos Coelho. Eu tinha 12 anos e estava no 8º ano, na metade do ano durante os jogos inter classe, gostava muito de uma menina chamada clara, então tomei coragem e chamei-a para uma sala de aula. Conversamos e depois chegou a quele momento que uma pessoas vão chegando mais perto um do outro e enfim se beijão. Foi exatamente isso que aconteceu, dali em diante fiquei muito feliz e minha vida começou a fazer sentido pela primeira vez, depois daquele grande ato de felicidade por incrível que pareça ela combinou com a amiga dela de ir assisti um filme como eu acho que não sou besta aceitei e fomos umas 14:00 horas. Foi muito legal assistimos, brincamos dançamos e então... § chegou a hora de mim ir embora por já era tarde e a mãe da amiga de clara não sabia que eu estava lá e também não seria legal que a mãe dela me visse, cheguei em casa pulando de felicidade, depois daquele dia saímos algumas vezes e pedi ela em namoro. Mas infelizmente no meio daquela grande felicidade ai veio o fim do ano e descobrimos que não iríamos ficar mais juntos na mesma escola, tentamos ficar mais alguns dias juntos, mas decidimos terminar e tentar seguir em frente, o dia mais triste da minha vida e o começo de dias mais tristes ainda.

Vemos, a partir da interação transcrita anteriormente e das anotações no caderno do aluno, que questões mais amplas são exploradas pelo professor, tais como paragrafação, coesão, marcadores textuais e a busca por sinônimos para evitar repetição. Mas, nestes casos, há uma série de operações que, ao contrário da correção clássica, se voltam para rápidas indicações sobre os efeitos de sentido e a construção do texto, como é o caso, por exemplo, em: a) *E aqui é outro parágrafo, tá? Porque a gente encerrou essa ideia aqui e aí é outro parágrafo*; b) *“por incrível que pareça”... eu acho que “por incrível que pareça” não tá bom aqui não*; c) *qual outra palavra a gente poderia colocar no lugar de “legal” pra não ficar repetindo “legal” “legal” “legal” “legal”?* Do mesmo modo, ele resgata conteúdos gramaticais, que foram trabalhados anteriormente “fora do texto”, possibilitando que o aluno os retome em uma atividade de uso e compreenda a sua função textual, mas com a nomenclatura à qual ele já teve acesso: *“Olha vamos usar aqueles cone... aquelas conjunções que a gente já conhece?”*.

Cabe observar que os elementos relacionados à textualidade e aos efeitos de sentido não são registrados no caderno do aluno da mesma forma e com a mesma intensidade que os demais registros, nos quais a inclusão, indicação ou substituição parecem ser suficientes para guiar a reescrita. No caso exposto, é na interação oral com o aluno que as operações de mudança no texto foram majoritariamente realizadas pelo professor e, no caderno, se registrou apenas a indicação das alterações resultantes das observações realizadas oralmente. O mesmo ocorre, por exemplo, quando o professor analisa o trecho escrito pelo aluno *“ela combinou com a amiga dela”* e afirma que *“essa amiga não apareceu [no texto]”* e substitui *“a amiga dela”* por *“uma amiga”*.

Depois de visualizar sua ação em D4, questionamos o professor sobre como essa prática foi incorporada em suas aulas. Como resposta, ele remontou a sua experiência de trabalho em um curso preparatório para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e à formação:

AC.03 → D4.T01

Olha... eu sempre trabalhei muito com cursinho no final da graduação... e eu sempre tive esse trabalho de sistematização com o aluno da... dos problemas que aparecem no texto e como eles poderiam resolver... quando eu começava a sistematizar com eles os conectores e a importância que eles tinham para o funcionamento do texto... em meus momentos de monitoria... eu notava que isso facilitava... e eles se apropriavam de determinadas estruturas [...] a gente sabe que na verdade há um engessamento nesse contexto de cursinho... esse engessamento é necessário para que o estudante tenha determinada nota para aquilo que ele quer atingir... é muito diferente do que acontece na escola... quando eu fui para a sala de aula, a minha visão permaneceu a mesma... de poder sentar com o aluno... de mostrar pra ele onde ele pode melhorar... mas eu trouxe... é... eu tinha que fazer um trabalho mais rápido... não tão minucioso como eu fazia no cursinho... porque o estudante tinha meia hora, uma hora pra ficar comigo... com um monitor... e isso... eu fui me apropriando dessas ideias, quando eu fui fazendo... muito do que eu faço hoje, eu fui me apropriando também do que lia no decorrer da graduação e, principalmente, na pós-graduação... no mestrado, comecei a ler outros autores que tratavam de questões mais práticas mesmo... porque na graduação, a gente sabe que só encontra a prática quando chega nas disciplinas de prática... até então parece que a gente tá fazendo um bacharelado... é tanto que essas questões de eixo de ensino... a gente só começa a ter noção mesmo quando começa a trabalhar.

O trecho acima nos permite visualizar elementos do triplo direcionamento (CLOT, 2006a; CLOT; FAÏTA, 2000) da atividade do professor, que se estenderam em suas verbalizações sobre a ação visualizada em D4: a) o primeiro se constitui da experiência profissional com a atividade e as leituras ao longo da formação – *“eu sempre tive esse trabalho de sistematização com o aluno da... dos problemas que aparecem no texto”*; *“eu fui me apropriando também do que lia no decorrer da graduação”*; b) o segundo trata da percepção de eficácia da atividade voltada para os alunos – *“eu notava que isso facilitava e eles se apropriavam de determinadas estruturas”*; c) já o terceiro se volta para o objeto da sua atividade, isto é, a mobilização de um meio para que os alunos se relacionem com saberes (AMIGUES, 2004), que, neste caso, são voltados para o ESL a partir da produção de textos: *“quando eu fui para a sala de aula a minha visão permaneceu a mesma... de poder sentar com o aluno de mostrar pra ele onde ele pode melhorar”*.

O percurso de apropriação da atividade, inicialmente narrado pelo professor, mostra uma transição entre dois contextos e suas particularidades. O primeiro – o *curso* – parece ser um espaço onde era mais simples desenvolver a atividade, tendo em vista o tempo disposto para atingir um objetivo bastante delimitado, isto é, preparar alunos para a redação do ENEM; o segundo – a escola – trata-se de um espaço com objetivos variados a serem atingidos em outro lapso de tempo, o que impulsiona o professor a ter que “*fazer um trabalho mais rápido... não tão minucioso*”.

Assim, o trecho AC.03 coloca em evidência a relação estabelecida por Pedro com saberes experienciais, que parecem constituir um elemento dorsal para o desenvolvimento daquela atividade. O professor se apropriou de um dispositivo que se vincula fortemente à demanda prescritiva de integração entre ESL e produção escrita/reescrita; inicialmente, teve a ocasião de colocá-lo em prática em um contexto, digamos, mais favorável e, por fim, mobilizou para a escola essa atividade, porém moldando-a em função de outras limitações e demandas específicas à instituição escolar, entre as quais se destaca o fator tempo.

O professor também associa sua atividade a leituras realizadas no percurso de formação, principalmente àquelas voltadas para questões “*mais práticas*”. Isso nos mostra, como aduz Chartier (1998, p. 68), que os docentes tendem a distinguir com clareza “coerência pragmática” de “coerência teórica” e, privilegiando a primeira em detrimento da segunda, se atêm mais aos saberes potencialmente operacionalizáveis que às preconizações que fundamentam os “modelos de ação”.

Durante a entrevista inicial e a autoconfrontação, os autores mencionados pelo professor – espontaneamente, já que não prevíamos explorar esse aspecto de forma específica na geração dos dados – são bastante significativos para a prática do ESL relacionada ao texto: Ingedore Koch, João Wanderley Geraldi, Lívia Suassuna, Magda Soares, Márcia Mendonça, Marcos Bagno, Sírio Possenti e William Cereja. Do mesmo modo, cabe aqui retomar que o professor fez um mestrado acadêmico no

qual estudou o ensino de gêneros textuais e nos afirmou, tanto na entrevista quanto na sessão de autoconfrontação, que trabalhava “*nessa perspectiva cíclica do gênero*”.

Quando se refere à formação, Pedro também expressa motivações subjetivas que orientam a atividade. Notadamente, sua relação com uma professora da graduação, que parece ter desempenhado o papel de “mentora” para a materialização da atividade em tela:

AC.04 → D4.T01

[...] e também eu tive uma professora muito boa né? que foi Z... e que que acho que foi minha referência... minha referência de profissional é Z... parte do professor que eu sou hoje, eu devo à Z... eu nunca vou tirar esse mérito dela... eu acho que ela realmente me fez sentir que eu gostava daquilo... que eu deveria continuar fazendo aquilo e, o modo como eu faço hoje, eu aprendi com ela... eu aprendi como fazer com ela e discutindo também com ela, né? minha orientadora também... do mestrado... ela teve uma grande parcela de contribuição... e assim... eu realmente encarei a sala de aula, de verdade, no finalzinho do mestrado... porque eu me tornei efetivo mesmo... e você encara... você sabe que é professor efetivo... você sabe que vai viver naquela escola durante muito tempo... você acaba criando tentáculos e... essa prática vai criando raízes... você vai adaptando uma coisa ou outra... vai criando raízes e você passa a ser conhecido como o professor que faz isso, isso e que faz aquilo.

Clot (2006a, p. 18) afirma que “a subjetividade na ação profissional não é um ornamento ou uma decoração da atividade. Ela está no princípio de seu desenvolvimento, configura-se como um recurso interno deste último”. No caso de Pedro, a imagem de uma “professora-referência” surge como uma espécie de determinante afetivo (CICUREL, 2015) da sua atividade. Do mesmo modo, a configuração do seu vínculo profissional parece ser uma motivação para “encarar” seu trabalho, investir em práticas e adaptações que vão “criando raízes”. Nesse aspecto, Pedro traz com clareza a relação que seu vínculo efetivo lhe permite estabelecer com a escola e com sua busca por outras motivações subjetivas, tais como “orgulho profissional, estima de si, integração ao seu meio de trabalho, reconhecimento profissional” (GOIGOUX, 2007, p. 51).

Além dos esquemas experienciais e da formação, o segundo direcionamento da atividade do professor já revelou uma forma inicial em AC.03: seus alunos e sua percepção de eficácia no processo de aprendizagem, que se mostrou como uma espécie de critério reiterado para a validação do ESL, relacionado à escrita/reescrita de textos, como podemos observar nos trechos abaixo:

AC.05 → D4.T1

eu insisto muito na reescrita... eu insisto bastante, porque senão o texto não fica bom [...] eu acho que esse processo é importante, porque o aluno... o estudante começa a reconhecer o que é que ele errou e o que ele pode superar a partir dessa análise que a gente faz... mesmo que às vezes seja muito rápida

AC.06 → D4.T1

apesar de todos os percalços que a gente enfrenta na... na prática... você perceber que um aluno entende que ele precisa se apropriar de características de um texto... que precisa escrever pra alguém ou pra um grupo... esse texto precisa ser valorizado e não somente pontuado com sinais... colocar acento ou pontuação... é muito importante... porque ele começa a entender que pra escrever ele precisa passar por um processo de apropriação de alguns conhecimentos... produzir e depois ser... ser analisado... ser corrigido pra que ele possa refazer... e isso fica na mente dele, né?

AC.07

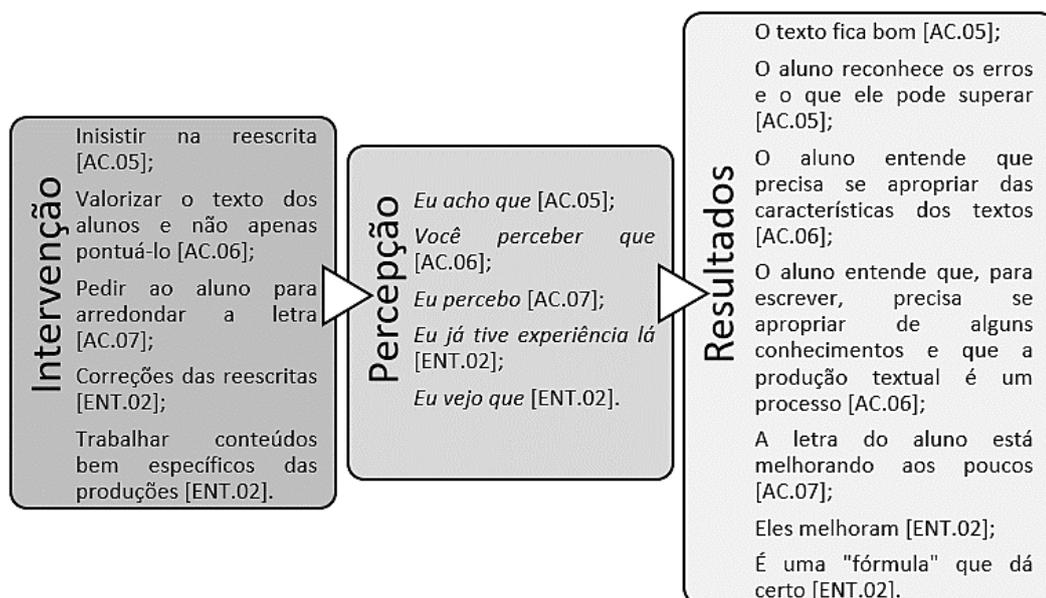
eu percebo... por exemplo... aquele menino ali mesmo [aponta para a tela] ele tem... sérias dificuldades para escrever certas palavras... e a letra dele é desagradável de ler... é uma letra muito... muito... mas está melhorando... eu tive que pedir para ele dar uma arredondada... tá melhorando aos poucos

ENT.02

eu já tive experiência lá com alunos... uns meninos que... começaram com um tipo de produção muito rudimentar e depois que... depois das correções, das reescritas... que eu acho o momento mais importante... nessa reescrita a gente trabalhar alguns conteúdos bem específicos dessas produções... eu vejo que eles melhoraram... então eu acho que é uma fórmula que dá certo... não é bem uma fórmula, porque a gente nunca consegue encaixar tudo direitinho, perfeitamente... mas é uma coisa que dá certo né?

Esses trechos nos permitem observar um elemento basilar no direcionamento da atividade de Pedro e que estaria no rol dos “fenômenos submersos” dificilmente acessíveis pela observação direta (CICUREL, 2011): a percepção do professor sobre os efeitos da sua forma de intervir nos textos por meio da reescrita. Ele deixa marcas de percepção de resultados a partir das intervenções nas produções escritas, apreendendo os progressos dos alunos e relacionando-os a diferentes aspectos da intervenção:

Esquema 01 – Esquemas perceptivos de eficácia do professor Pedro



Fonte: autor

Evidentemente, as lógicas que levam o professor Pedro a elaborar tais percepções de eficácia não se fomentam necessariamente por critérios de cientificidade, mas, sobretudo, por aquilo que Chartier (2000, p. 56) alude enquanto “efeitos visíveis, que se pode ver e regular empiricamente no aqui e agora da sala de aula”. Do mesmo modo, essa “eficácia” se compõe pela assimilação das vantagens que o professor pode e quer reconhecer (SIGAUT, 1984 *apud* GOIGOUX, 2001), as quais, segundo Goigoux (2001), são avaliadas pelo docente em relação a ele mesmo e aos

alunos. Tal avaliação pode ser inferida, no caso de Pedro, pelo encontro de critérios relacionados à formação (AC.04) e à experiência (AC.03), mas que também se inter cruzam com as demandas específicas dos alunos, o que pode ser observado pela variedade das intervenções e resultados que ele verbaliza.

Assim, torna-se visível, no Esquema 1, que essa prática individualizada, materialmente instrumentada pela produção escrita do aluno, permite ao professor situar suas percepções de resultados em níveis variados, indo desde a “*letra desagradável*” até aspectos mais amplos, como a apropriação das características dos textos. Além disso, em AC.06, ele discorre sobre o desenvolvimento de habilidades metacognitivas relacionadas ao próprio processo de produção textual: o aluno toma consciência de que precisa se apropriar das características do texto, saber que o texto tem destinatário (s), escrever, ter o texto analisado e reescrever.

Também observamos que o ângulo de intervenção do professor na produção escrita pode variar em função dos problemas levantados em cada texto e, portanto, da sua avaliação sobre o estado da relação dos alunos com saberes por eles mobilizados durante a produção escrita. Se, em alguns casos, ele tem a percepção de ter sido levado a “*olhar bastante a estrutura*” porque o “*texto tinha progressão*”⁵⁹ ou mesmo de ter que pedir para o aluno “*arredondar a letra*”, em outros, questões mais amplas, vinculadas à organização do texto e à manutenção da coesão e coerência, podem se tornar mais relevantes em sua intervenção. É o que podemos ver no exemplo de mais uma ocorrência dessa modalidade de ESL:

D5.T01

Pedro: veja só... a primeira coisa que você tem que prestar atenção é que esse texto deve ser estruturado em parágrafos... e a marca desse... desse... parágrafo é o recuo que a gente dá... então aqui... é necessário você colocar essa alteração tá? [dirige-se a outro aluno para responder a uma dúvida sobre um

⁵⁹ [AC.02] → [D4.T01] **Pedro:** [pausa o vídeo] *eu acho que essa explicitação da estrutura nesse momento da produção é muito importante... porque eu avalio o conteúdo aí... mas a gente é muito levado a olhar bastante a estrutura... nesse caso aí mesmo dele não tinha muito problema de concatenação das ideias... o texto tinha progressão*

exercício] [...] aí a gente tem que recuar... tá certo? na linha... deixa esse espaço aqui... e quando chegar aqui você vai até o final e quando voltar não deixa mais... certo? tou falando da estrutura do teu texto [lê silenciosamente] “saímos”... aí aqui olha... “saímos”... “às duas”... olha aqui... tem que voltar pra cá... pro começo... [lê silenciosamente] “um carro alugado”... [dirige-se à turma e pede silêncio] [...] “foi uma viagem ótima... saímos às duas.. pegamos um carro alugado e fomos embora”... “embora” é junto, tá? você encerrou uma ideia aqui, olha... você fez uma sequência de coisas e no final disse “fomos embora”... certo? vamos botar outro parágrafo aqui... “quando”... “pegamos”... ah... “quando chegamos”... “procurando a casa”... “foi muito”... “engraçado”... “foi muito engraçado porque”... esse “porque” é junto a gente já estudou... é o *porque* de explicação... “porque quando chegamos na praia”... “chegamos à praia”... [lê silenciosamente] “a casa não tinha nada”... era uma casa alugada?

A1: era

Pedro: então eu acho importante você dizer isso ao leitor, tá? [lê silenciosamente] que palavra eu posso colocar no lugar de “quando” pra dar a mesma ideia de tempo? “quando chegamos”... aí pode ser o que no lugar? pra não ficar repetindo “quando”? [aluno não responde] pode ser assim? “assim que chegamos”... [anota e lê silenciosamente] nessa parte aqui você disse que já achou a casa né? Então não faz mais sentido dizer aqui que está procurando ainda... aqui vai ser outro parágrafo... [trecho inaudível] “porque”... “foi muito bom porque fomos”... como você tá dizendo muito “foi” “foi” “fomos”... que outra palavra a gente pode botar? [aluno não responde] pode ser por exemplo “nos dirigimos à”... “àquela parte da praia”... “onde as pessoas”... [lê silenciosamente e anota]... reescreva até aqui certo? amanhã a gente continua o resto.

Nessa intervenção, podemos observar que o problema inicial abordado pelo professor é a dificuldade do aluno em estruturar o texto em parágrafos, tanto em sua representação gráfica – “*a marca desse... desse... parágrafo é o recuo que a gente dá*” – quanto em sua função de organizar as ideias do texto, que, no caso do parágrafo em foco, seria a enumeração de fatos – “*você encerrou uma ideia aqui, olha... você fez uma sequência de coisas e disse ‘fomos embora’, certo?*”. Em seguida, indica a necessidade de incluir no texto uma informação que pode deixar mais claro para o leitor o fato insólito de “*não ter nada na casa*”, já que se tratava de uma casa alugada. Ele aborda, igualmente, a necessidade de manter a coerência na sequência dos fatos narrados no texto e a substituição para evitar a repetição.

As variações da intervenção do professor nessa modalidade de ESL podem ser compreendidas pelas particularidades do principal instrumento mobilizado. Como sinaliza Rabardel (1995), o instrumento não se constitui pela totalidade do artefato, mas por um fracionamento a partir do qual o sujeito elabora as propriedades que se mostram pertinentes para sua ação. Nesse caso, trata-se de uma atividade mediada pelo texto do aluno, que é atravessado pelas atividades passadas do professor e, principalmente, pelo sujeito para quem o docente direciona seus objetivos⁶⁰. Logo, ao passo que essas produções escritas carregam uma “preestruturação” da atividade, elas também são densamente marcadas pelas coerções particulares que o professor busca identificar, compreender e gerir na singularidade de cada situação (RABARDEL, 1995).

4.2.2. ESL voltado para as dificuldades emergentes das produções textuais

Por meio da prática de acompanhamento individualizado do processo de reescrita, o professor Pedro elencava as dificuldades que os alunos apresentavam nas produções. Essas dificuldades podiam não estar relacionadas ao prescrito no programa da rede para o bimestre em curso, nem mesmo previstas para aquele ano letivo. Mas, através da observação da recorrência dessas dificuldades nas produções escritas, Pedro tomava nota e selecionava alguns tópicos que eram abordados coletivamente, dando prioridade a tópicos ortográficos.

No caso específico da ortografia, segundo o professor, as produções dos alunos indicavam as questões que seriam abordadas no bimestre, em substituição daquelas já previstas no programa da rede, o que tivemos a ocasião de captar em nossas observações de aula. Dois trechos, um de entrevista e outro de autoconfrontação, deixam clara a preocupação de Pedro com tais dificuldades:

⁶⁰ Cabe mencionar o estudo de Ruiz (2010): a autora pôde constatar que a postura interventiva adotada pelo professor na correção dos textos também depende da performance escrita do aluno.

ENT.03

Eles trazem muitas dificuldades... mesmo no nono ano... tem um menino que eu peguei agora na produção dele e tinha *situação* com dois s e uma menina que colocou a palavra *situação* com c no começo e dois s. Eu fiquei preocupado... como é que no nono ano se escreve *situação* daquela maneira? [...] E aí eu vi que... que tinha uma questão do cedilha, do dígrafo que não estava bem resolvida, que precisaria ser sistematizada ainda. E não foi somente eles, teve outro que na translineação colocou dois r juntos e aí tem outros problemas que eu vou pensando, vou apalpando... Tem um caderninho, que está aqui na minha bolsa, que eu vou anotando. Quando eu chego em casa ou no caminho da outra escola, eu anoto e paro para pensar o que é que eu posso fazer com aquela turma... e, assim, isso sempre vai girando em torno da análise linguística... O que é que eu vou pensar para aquela turma, né? O que eu devo trazer no futuro? E, assim, vai girando em torno da análise linguística.

AC.08

[...] eu percebi que as vírgulas não estão aparecendo... ou não estão aparecendo nos lugares certos... Aí eu vou precisar agora... Já disse pra eles... “segunda-feira ninguém vai largar mais cedo”... porque é a última semana, né? Eles tentam largar mais cedo... não... a gente vai fazer exercícios só sobre o uso da vírgula e vai ter aulinha tradicional mesmo sobre acentuação... e isso faz parte do processo de reescrita... Na segunda, eles vão precisar colocar as vírgulas no lugar certo e aí... é... isso faz parte do processo de reescrita, e eles vão entendendo... Eu acho que existem questões que podem ser resolvidas com um simples toque do professor... e por isso que eu valorizo muito a reescrita.

Além de estabelecer um compromisso didático com essas dificuldades, Pedro as relacionava como parte do processo de reescrita. Essa relação se explica pela segunda via de instrumentalização do artefato que medeia a orientação para a reescrita, qual seja, o texto do aluno. Ao mesmo tempo que esses textos constituem o objeto de um trabalho individualizado, como vimos anteriormente, eles também são a fonte de diagnose das dificuldades que se repetem e que, em seguida, reverberam em uma nova atividade de intervenção coletiva. Do mesmo modo, é também nas futuras atividades de produção escrita que o professor atém suas expectativas sobre os resultados dessa intervenção.

Os artefatos centrais presentes nas ações do professor nessa modalidade de ESL foram fichas de exercícios⁶¹. Essas fichas são compostas por “exercícios soltos” do seu acervo pessoal, selecionados em função das dificuldades emergentes dos textos dos alunos que serão colocadas em foco. No primeiro dia de observação, por exemplo, o professor usou a seguinte ficha de exercícios para abordar algumas dificuldades de ortografia:

Figura 14 - Ficha de exercícios D1

Exercícios (Ortografia)

1. Leia o texto abaixo e responda:



a) Qual a informação que o leitor precisa recuperar em sua memória para entender a crítica veiculada pelo texto?

b) Qual a relação de sentido que existe entre o sabor do produto e a palavra “temporal”?

c) Por que foi usado o vocábulo “mas” em vez de “mais”? Justifique sua resposta.

2. Reescreva as frases a seguir em seu caderno substituindo os ** por mas, mais ou más.

01 - Pedro estudou, ** ainda não entendeu. /02 - Vendeu ** livros neste mês que no anterior. / 03 - A população pede ** escolas. /04 - Dizem as ** línguas que ele vai ser o nosso prefeito. /05 - Elas são muito **, pois ainda não o perdoaram. /06 - Amor é igual fumaça: sufoca, ** passa.

3. Leia o texto a seguir e responda às questões propostas.

VOCÊ SEMPRE VAI OUVIR QUE "NÃO ADMITA!"

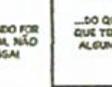


GERALMENTE DE PESSOAS QUE NUNCA TENTARAM



NADA INCOMODA MAIS QUEM NÃO FAZ NADA...

...DO QUE ALGUÉM QUE TENTA FAZER ALGUMA COISA!



a) Em que consiste o humor da tirinha?

b) A palavra “mau” é um adjetivo ou um verbo? Justifique sua resposta.

c) Agora, observe a frase seguinte: “Os amigos se deram mal com a brincadeira” e responda: qual a diferença entre “mau” e “mal”?

a) Qual a crítica veiculada pelo texto?

b) Observe as palavras a seguir: “geralmente”, “liga”, “alguém”, “alguma”. Em todas elas, a letra “l” representa o som semivocálico /w/? Justifique sua resposta.

4. Reescreva os termos abaixo em seu caderno, completando-os com “l” ou “u”.

a. pa__lede	j. ba_nilha	s. ca_tela
b. espanho__	k. bo__sa	t. a_torizar
c. esmera__da	l. pa__made	u. ba_buciar
d. a_tógrafo	m. degra__	v. sa__na
e. ga_pão	n. ná_frago	w. Nata__
f. ca__çada	o. falo__	x. fero__
g. ma__(bem)	p. lega__	y. castiça__
h. ma__(bom)	q. a_godão	z. aventa__
i. fie__	r. canto__	

5. Escreva 10 palavras para cada sufixo seguinte: “al”, “vel”, “il”.

6. Leia o texto a seguir e responda às questões propostas:

MAS POR QUE QUEREM ELE SE TROSO MAU?



PORQUE QUER COMER OS PORQUENOS. O DESALMADO!



O NÃO COMA PRESUNTO TÁ DA CIMA DA MESA!



AGORA VEM FAZER O LANCHE!

Fonte: documentação de campo

Pedro introduziu essa atividade falando para a turma que iria tratar de algumas dificuldades que ele pôde observar nos textos produzidos e pediu que todos prestassem atenção, porque eram questões que eles “já deveriam dominar no nono ano”. Antes de iniciar a correção, explorou rapidamente algumas características dos dois gêneros presentes na ficha

⁶¹ No primeiro dia de observação (D1), o professor também copiou um exercício no quadro para complementar a ficha de exercícios (Figura 14). Esse exercício foi retomado no quarto dia (D4).

e lançou outras questões que abordavam a composição do texto, mais especificamente os efeitos de sentido, como, por exemplo:

D1 – DC⁶².01

Pedro: Pessoal, por que ele colocou “100%”? O que poderia substituir?

A1: Totalmente

Pedro: E por que “100%”?

A2: Porque não daria impacto

A3: Não ia dar mídia não, professor

Do mesmo modo, o professor também direcionava perguntas aos alunos para chegar às respostas esperadas em algumas questões – como foi o caso do item *c* da primeira questão – e, com frequência, trazia a metalinguagem gramatical a partir das reflexões metalinguísticas que os alunos apresentavam em suas respostas:

D1 – DC.02

Pedro: questão *c*. Por que foi usado o vocábulo *mas* em vez de *mais*?

A1: porque *mas* é *porém* e *mais* é soma.

Pedro: certo. Mas que relação de sentido esse *mas* tem?

A2: oposição

Pedro: isso. Por isso está aí. [Escreve no quadro e lê: O conectivo “*mas*” foi utilizado por se tratar, no contexto, de uma relação de oposição].

D1 – DC.03

Pedro: pessoal, e por que esse *más* aqui com acento? [referindo-se ao quinto subitem da questão 2 que ele escreveu no quadro: “*Elas são muito más, pois ainda não o perdoaram.*”]

A1: por que elas são muito mau

Pedro: isso. Então, *más* é adjetivo... o plural de *mau*, que seria o contrário de boas.

A correção da segunda questão se realizou com alguns alunos indo ao quadro para responder a um dos subitens. Isso pôde evidenciar as dificuldades de alguns deles em distinguir os usos de *mas* e *mais*. A reação do professor, então, foi copiar algumas das frases do exercício no quadro,

⁶² Anotação de diário de campo.

insistir no uso de *mas* como sinônimo de *porém* – retomando o que foi dito por uma aluna em D1.DC.02 – e também na relação semântica de oposição.

As questões 04 e 05 também colocaram algumas dificuldades para os alunos. No momento da correção, parte dos alunos teve dificuldades em completar as palavras adequadamente com *u* ou *l*. Do mesmo modo, no caso da questão 05, eles não conseguiram encontrar dez palavras para cada sufixo indicado. Então, Pedro fez um levantamento pedindo que falassem as palavras que conseguiram colocar e, assim, obteve uma lista que foi escrita no quadro.

Essa ficha de exercícios, bem como as interações em torno dela, evidenciou alguns elementos sobre o trabalho com a ortografia que foram trazidos, no momento da entrevista, pelo professor, que parece apostar no contato com as palavras para que os alunos percebam “recorrências” ou regularidades ortográficas:

ENT.04

Essas questões estruturais de grafia mesmo... ele vai ter que ir pela recorrência... ele precisa ter contato com um vocabulário extenso... que esteja relacionado com aquele problema... pra que ele entenda que tem uma recorrência... muitas vezes as regras ortográficas são contraditórias e elas trazem... assim... um certo conflito pra eles... em vez de o menino ficar decorando tantas regras... é melhor que ele veja a recorrência... para mim

O quarto dia de observação foi a segunda ocasião em que as dificuldades emergentes das produções textuais dos alunos estiverem no foco do professor. Em um primeiro momento, Pedro retomou a questão sobre pronomes do caso reto e oblíquos e, em seguida, introduziu uma ficha de exercícios que abordava tópicos de ortografia. Ele iniciou escrevendo mais uma vez no quadro a questão que os alunos já tinham copiado no primeiro dia de observação. Logo em seguida, esquematizou os pronomes pessoais do caso reto e oblíquos em um quadro:

NA LOUSA

Exercício:

7. Complete adequadamente os espaços vazios com alguma das opções entre parênteses:

- Não há nada entre ____ e _____. (eu/você/mim/ti)
- Ela veio ____ para casa. (comigo/com eu)
- Trouxe a atividade para ____ fazer. (mim/eu)
- Indaguei-____ acerca do acontecido. (me/mim)
- Disseram-____ toda a verdade. (lhe/ti)
- Ela ____ deu todo o chocolate. (mim/me)
- Ela deu os livros para _____. (mim/me)
- Isso é novidade para ____? (te/ti)
- Os pais dela sempre ____ respeitaram. (me/mim)
- Júlia trouxe ____ os papéis do divórcio. (com eu/consigo)
- Elas vieram ____ para o festival. (com nós/conosco)
- Todos realizarão a pesquisa para _____. (me/mim)
- Ela veio até ____ e perguntou se sairíamos. (eu/mim)

Eu	me, mim, comigo
Tu	te, ti, contigo
Você Ele/Ela A gente	o, a, lhe, se, si, consigo
Nós	nos, conosco
Vós	vos, convosco
Vocês Eles/Elas	os, as, lhes, se, si, consigo

Eu	me, mim, comigo
Tu	te, ti, contigo
Você Ele/Ela A gente	o, a, lhe, se, si, consigo
Nós	nos, conosco
Vós	vos convosco
Vocês Eles/Elas	os, as, lhes, se, si, consigo

No quadro escrito na lousa, o professor não inseriu as designações dos pronomes – do caso reto e oblíquos, nem classifica os oblíquos entre átonos e tônicos. Posteriormente, pudemos compreender que isso ocorreu porque seu foco, naquela situação, não era a conceptualização nem a classificação desses pronomes, mas, sim, propor uma observação dos empregos em ângulos que, na sua percepção, poderiam ser facilitadores para atingir e esclarecer as dificuldades observadas a partir dos textos dos alunos. A introdução da atividade, a interação durante a correção e a verbalização do professor deixam isso claro:

D4.T02	AC.09
<p>Pedro: Então, pessoal, nesse quadro aqui a gente tem os pronomes do caso reto, que são aqueles pronomes que geralmente vão assumir a função de sujeito, e esses aqui que geralmente funcionam como complemento do verbo. Então... esses pronomes aqui [aponta para <i> você e a gente</i>]... apesar de o <i> você</i> e o <i> a gente</i>... apesar de estarem semanticamente ligados aqui [aponta para <i> você</i>] à segunda pessoa e aqui [aponta para <i> a gente</i>] à primeira pessoa do plural... quando a gente fala da estrutura, da concordância, a gente tem que lembrar que eles se relacionam à terceira pessoa, certo? A gente fez algumas comparações lembram? Com aquela crônica da Clarice, tá? Então... alguns desses pronomes aqui... alguns são chamados de tônicos e outros átonos, tá? É... mas a gente não vai se deter aqui a essa explicação... Vamos focar em nossos usos deles aqui... porque eu vi em alguns textos de vocês que geram um pouco de dúvida</p> <p style="text-align: center;">[...]</p> <p>Pedro: [dirigindo-se a uma aluna] A1... ela deu os livros para... ela deu os livros para...</p> <p>A1: <i>mim, mim</i></p> <p>Pedro: Isso é novidade para <i> te</i> ou para <i> ti</i>?</p> <p>A2: para <i> ti</i></p> <p>A3: Parati é a marca do carro de S. [risos].</p> <p>Pedro: você sempre tem que fazer uma gracinha... A4, os pais dela sempre <i> mim</i> ou <i> me</i> respeitaram?</p> <p>A4: <i>mim...</i></p> <p>A2: <i>me... me</i></p> <p>A5: <i>me</i> respeitaram, professor</p> <p>Pedro: gente, vocês têm que olhar se tem a preposição. Quais são as preposições? A, até, ante, para, com, de, desde... as preposições... aqui eu não tenho nenhuma preposição antes que justifique o uso desse pronome <i> mim</i>... vocês não estão percebendo? Para <i> mim</i>... para <i> ti</i>...</p> <p>A4: é <i> me</i> professor, é <i> me... m e e</i></p>	<p>Pedro: é... existem questões que pra mim, dependendo da situação, não se explica e... que eu também tento não criar caso, sabe? Pronomes tônicos e átonos... gente, ninguém pensa se é tônico ou átono antes de usar, não... todo mundo vai observar a preposição... Eles entenderam... e eu acho que ficou claro pra eles assim... até os bagunceiros entenderam, eu acho... [risos] como é que a coisa funciona. E eu não precisei dar grandes explicações nessa aula não, não precisei ficar repetindo essa coisa de pronomes átonos e tônicos... caso reto ou caso oblíquo... assim, do ponto de vista da classificação que a gente faz sempre que é necessário... porque assim, aí eu sei que alguns já têm o conhecimento prévio, já é uma turma de nono ano... eles têm conhecimento prévio. E assim, essa aula foi logo quando eles começaram a me apresentar as produções... eu vi que tinha um problema com os pronomes e eu decidi trazer nessa unidade essa explanação com esse exercício. Tratei de coisas que não estavam previstas pra serem tratadas, mas precisam ser tratadas... acho que tava no programa, mas não naquele momento.</p>

Em AC.09, Pedro vincula sua atividade às dificuldades que ele pôde identificar à medida que os alunos lhe apresentavam as produções. Esse vínculo, que lhe permite conceber a atividade como parte do processo de reescrita, pode explicar o foco do professor no “uso” – “*gente, ninguém pensa se é tônico ou átono antes de usar, não...*”. Conseqüentemente, se

trata de uma situação na qual, do seu ponto de vista, a classificação não se faz necessária; até mesmo porque ele também considera o fato de que parte dos seus alunos “já tem o conhecimento prévio”. Assim, a base da atividade é, por meio dessa “*explicação*”, fazer com que os alunos sejam capazes de empregar os pronomes, observando determinadas regras de ordem sintática, que, segundo Pedro, podem ser potencialmente facilitadoras para eles. Isso se repete, por exemplo, nos trechos abaixo:

D4.T03	AC.10
<p>[...]</p> <p>Pedro: letra <i>c</i> trouxe a atividade para <i>eu</i> ou para <i>mim</i>?</p> <p>A1: para <i>mim</i> fazer</p> <p>A2: para <i>eu</i> fazer, professor</p> <p>Pedro: Por quê?</p> <p>A2: porque <i>mim</i> quem diz é índio</p> <p>Pedro: não não... vamos acabar com esse discurso</p> <p>A3: porque <i>mim</i> não faz, <i>eu</i> faço</p> <p>Pedro: tá... mas vamos dar uma explicação mais linguística, tá?</p> <p>A3: mas foi assim que eu aprendi</p> <p>Pedro: alguém trouxe a atividade, trouxe a atividade para quem fazer? Isso aqui é outra oração... isso aqui é uma oração... já falei delas, e a gente vai estudar um pouco mais à frente. Isso é uma oração reduzida... uma oração reduzida infinitiva... o verbo está no infinitivo, olha [circula <i>fazer</i>]. Se eu desenvolver essa oração... “ela trouxe a atividade para que eu a faça... para que eu a fizesse...” Quando eu desenvolvo essa oração eu percebo que... quem é que vai fazer? [dirigindo-se a A1]</p> <p>A1: eu</p> <p>Pedro: então, mesmo com a preposição... se <i>eu</i>... se esse pronome aqui é sujeito aqui não pode ser <i>mim</i>... estaria incorreto</p>	<p>Pedro: quando a gente faz essa explicação... eu acho que essa explicação faz mais sentido na cabeça deles... quando eles aprendem a identificar que na verdade é uma oração reduzida... [...] trabalhando as [orações subordinadas] substantivas surgiu também uma dúvida que era exatamente do <i>para mim fazer</i>... <i>para mim comer</i>... e aí... é... eu também tento mostrar pra eles que quando <i>para mim</i> for complemento, complemento de um nome que vem antes... “<i>é impossível para mim realizar a atividade tal</i>”... Então esse <i>para mim</i> é complemento do nome, de <i>impossível</i>. E aí é... eu mostro que quando for sujeito do verbo seguinte é porque a oração está reduzida... é... e a gente usa pronomes do caso reto... fica mais claro pra eles assim... pra lidar com essa dificuldade.</p>

O que pode ser visto como aspecto fundamental nessa atividade é o redimensionamento do conteúdo para os tipos de dificuldades que os alunos demonstram sobre ele. Nesse caso, o foco do professor lhe permite deixar em segundo plano aspectos conceituais e classificatórios. Para ele, levar os alunos a observarem a presença de uma preposição antecedendo

o pronome ou identificar uma oração reduzida que o segue parece ser suficiente para atingir a natureza das dificuldades que ele visa atingir.

Nessa mesma aula, depois de ter finalizado o exercício sobre uso dos pronomes, Pedro ainda abordou algumas questões sobre ortografia e, para isso, usou uma ficha de exercícios intitulada “Repensando os problemas surgidos na escrita”.

Figura 15 - Ficha de exercícios D4

Repensando os problemas surgidos na escrita

1) Complete com “m” ou “n” e reescreva as palavras em seu caderno.

ame__doi__ / ba__bolê / pi__tura / de__te
 ci__to / ru__ba / ga__bá / le__da / ta__pa /
 bo__bo__ / ge__te / ra__pa

Você observou a recorrência de alguma regra nas palavras formadas? Caso sim, qual?

2) Leia o texto abaixo e responda às questões seguintes.



a) Mafalda ouviu notícias em um rádio e, logo em seguida, joga os cremes de beleza da mãe sobre o globo terrestre. O que a garota quis mostrar com esse ato?

b) Nas palavras “acabaram” e “você”, a letra “c” possui sons diferentes? Caso sim, qual seria a diferença entre eles?



3) Leia o texto abaixo e responda às questões seguintes.

a) Conhecendo a personagem Magali, por que você acha que ela carrega tanto creme dental?

b) Nas palavras “que” e “escovar”, tanto o “qu” como a letra “c” apresentam sons idênticos. Essa afirmação é verdadeira? Explique por quê.

4) Complete com “c” ou “qu”.

__ orrer / __ eijo / __ air / pe __ eno / __ itanda /
 pa __ iência / te __ ido / par __ e / __ inema /
 __ o __ ada.

Fonte: documentação de campo

Inicialmente, é importante reiterar que essa ficha compunha o “plano b” do professor e que apenas a primeira questão estava prevista para ser trabalhada com aquela turma. Talvez por isso, as demais questões, que tratam do emprego ortográfico de *c* e *qu*, não aparecem em suas verbalizações sobre a atividade. Por outro lado, quando estimulamos o professor a comentar a ação em tela, seus comentários de autoconfrontação colocam em evidência tanto as motivações objetivas da

ação quanto suas principais orientações para o trabalho com a ortografia nessa modalidade de ESL:

D4.T04	AC.11
<p>Professor: vamos lá... essa primeira questão é supertranquila... é pra completar com <i>m</i> ou <i>n</i>... e vamos lembrar aquela regra que vocês conhecem... do <i>m</i> antes de <i>p</i> e <i>b</i>, tá? mas que eu vejo que está sendo importante lembrar pra vocês ficarem mais atentos... Então vamos lá... [Lê] “complete com <i>m</i> ou <i>n</i> e reescreva as palavras em seu caderno...” Oh, amendoim... aí a gente diz navio quando for <i>n</i> e Maria com <i>m</i>, tá? Pra não ficar... <i>m</i>... <i>n</i>... pra não ficar dando aquela... pra gente não ficar confundindo tá? <i>n</i> de navio <i>m</i> de Maria. Vamos lá? Amendoim...</p> <p>A1: Maria e navio Professor: é o contrário A2: navio e Maria Professor: bambolê A3: n de navio. A4: é Maria Professor: <i>m</i> antes de <i>p</i> e <i>b</i> [*] A4: pintura, navio... dente, navio... cinto... Professor: calma... deixa os outros responderem... pintura Alunos: navio Professor: dente Alunos: navio Professor: cinto Alunos: navio Professor: rumba Alunos: [Maria A5: [navio Professor: Maria... rumba é Maria</p> <p style="text-align: center;">[...]</p> <p>[logo depois de ter concluído a correção do item]</p> <p>A5: oh, professor... rumba é com <i>m</i>? Professor: M de Maria A5: gambá é com <i>m</i> mesmo, né? Professor: é... antes de <i>b</i> também... assim como rumba A5: lenda é com <i>n</i>, né? navio? E rampa? Professor: rampa é Maria. Antes de <i>p</i> e <i>b</i> se usa <i>m</i> de Maria. A5: eu sei... bombom é com <i>m</i>, né? Professor: sim... Maria</p>	<p>Professor: [*] [pausa o vídeo] Essa explicação das regras... é uma chatice, né? Eles repetem “<i>m</i> antes de <i>p</i> e <i>b</i>”... e a gente explicita isso pra ver se eles lembram do que aprenderam assim... mas aí quando você vai tratar dessas questões que já deveriam ter sido sanadas... vê que eles não estão conseguindo ver essa relação na hora de escrever a palavra</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>Lino: antes da próxima parte, Pedro... você ter abordado esses tópicos de ortografia... de onde veio a...</p> <p>Professor: sempre da produção Lino: sempre? Professor: sempre da produção... Nesse dia aí essa ficha era o plano b né... mas eu não trabalho ortografia por trabalhar ortografia não... porque eu acho que o menino agora precisa aprender o uso de <i>g</i> e <i>j</i>... É tanto que no meu planejamento fica lá “ortografia”... Daí eu tento me concentrar na grafia da palavra. Isso aí foi bem próximo da produção, eles já estavam trazendo produções pra mim e aí começaram a emergir os problemas que... assim... são tão rudimentares, não é? Uso de <i>m</i> e <i>n</i>... eu vi aquilo... aquilo foi me agoniando... e eu tenho muitos... muitos exercícios soltos... que eu junto pra... adaptar e direcionar pra eles... e aí eu já ia usar essa questão com eles pra trabalhar essa questão do <i>m</i> e <i>n</i>... e eu acho que eu disse pra eles em algum momento que isso veio da produção... o uso da letra maiúscula foi outra coisa que eu falei muito e nas produções não apareceram mais problemas... com uso de <i>m</i> e <i>n</i>, com uso de letras maiúsculas... diminuiu muito... tou percebendo... eu percebo que tá dando resultado esse nosso trabalho... eu olhei ontem uns textos deles... eles estão ficando mais ligados com as questões de concordância também... foi uma questão com a qual eu tinha trabalhado bastante antes... e aí eu percebi que... que o que a gente estudou em relação à ortografia não gerou mais tanto problema não...</p>

Observa-se que a validação da atividade pela via da percepção de eficácia – elemento expoente na modalidade de ESL anteriormente analisada – reaparece de forma também significativa em AC.11. Mas, dessa vez, ela é situada na especificidade dos tópicos que constituíram o objeto da intervenção coletiva, designadamente, nas “questões que já deveriam ter sido sanadas”: *m* e *n*, uso de letras maiúsculas e questões de concordância. E, para tanto, o professor toma as produções escritas posteriores à intervenção como fonte de avaliação desses resultados.

Na verbalização espontânea, o professor menciona que os alunos já conhecem e repetem a regra, mas não conseguem empregá-la no momento de escrever. O mesmo ocorre na introdução da atividade, antes de ele afirmar que se tornou importante retomar essa regra para que eles fiquem “mais atentos”. Isso pode explicar a insistência na explicitação da regra associada à atividade de exercitação dos alunos, que, desde o início do exercício, já tinham a resposta para o componente indutivo da questão: *Você observou a recorrência de alguma regra nas palavras formadas? Caso sim, qual?*

É igualmente interessante observar que, para tratar das questões ortográficas “sempre” em relação às dificuldades dos alunos, Pedro opta por reformular o programa da rede, que indica competências e saberes relacionados à ortografia para cada bimestre⁶³. Ao contrário do prescrito, o professor inicia o bimestre sem ter definido esses objetos e permite que eles sejam posteriormente determinados pelas demandas apresentadas nos textos dos alunos. Essa manobra é verbalizada pelo professor como uma forma de validar o fato de ele não “trabalhar ortografia por trabalhar ortografia”. Em sua concepção, para que esse trabalho ganhe sentido, é necessário relacioná-lo aos problemas apresentados nos textos dos alunos. Isso é reiterado no trecho abaixo, que também traz outros elementos de assimilação da ação do professor:

⁶³ No currículo da rede, os saberes relacionados à ortografia previstos para cada um dos quatro bimestres do nono ano eram: 1º. *Ortografia e uso de diversos sinais de pontuação*; 2º. *Ortografia (emprego do “g” e “j”; “s” e “z”; “ss” e “ç”; “x” e “ch”)*; 3º. *Ortografia (emprego do “g” e “j”; “s” e “z”; “ss” e “ç”; “x” e “ch”)*; 4º. *Ortografia (parônimos e homônimos) e uso de diversos sinais de pontuação*.

AC.12 → D4.T04

[...] mas esses exercícios de ortografia são da... da produção. No meu planejamento está lá “ortografia” e eu só consigo lá... no registro da aula... eu especifico “grafia do uso de tais e tais letras... *x, ch... s, ss...*”, por exemplo... ou *n* e *m*... Emergem... eu acho que essas são questões que emergem da produção... eu acho a... a parte de ortografia do livro didático deles é muito comprometida... mas por exemplo quando você pega o livro de Cereja tem uma parte do livro dedicada à ortografia... é bom... pode surtir efeito... tem mais um exercício para o menino fazer...[...] eu acho que ortografia por si só não faz muito efeito principalmente nesses anos, tipo... uso de *ge* *j*... isso pra mim não surte efeito não... acho que quando ele olha pra produção dele e vê o que precisa trabalhar a grafia... surte mais efeito... faz mais sentido... pelo menos pra mim... eu tenho essa visão.

Repete-se, no trecho acima, a concepção de que “*a ortografia por si só não faz muito efeito*”; mas, dessa vez, Pedro se refere especificamente aos anos finais do ensino fundamental. Ele também reitera o foco nos problemas ortográficos emergentes dos textos. Em sua perspectiva, essa transformação do prescrito parece ser mais coerente para ele mesmo e efetivamente mais relevante para os alunos. Como consequência, o acentuado direcionamento para as dificuldades ortográficas dos alunos faz com que o livro didático não seja o artefato prioritariamente mobilizado pelo professor no trabalho com a ortografia. Ao contrário disso, diante dos direcionamentos da sua atividade, tanto o livro didático adotado para a turma quanto outro que ele acredita ser razoável se tornam artefatos acessórios ou mesmo ociosos.

Nas duas aulas em que essa modalidade de ESL ocorreu, vimos que o foco do professor se voltou prioritariamente para a ortografia, com exceção do exercício sobre o emprego dos pronomes do caso reto e oblíquos. Segundo Schneuwly e Dolz (2009, p. 18, tradução nossa), “o trabalho de escrita, especialmente durante a revisão, implica um recurso aos conhecimentos gramaticais diversos, que esse trabalho engloba nas dimensões mais globais, principalmente textuais”. Mesmo que o professor inscreva essa prática como parte do processo de reescrita, observa-se que

elementos da dimensão textual não constituíram, no decurso das nossas observações, objeto de análise nessa modalidade de ESL.

Por outro lado, próximo do final da sessão de autoconfrontação, quando perguntamos ao professor sobre suas formas de gerir os conteúdos que “emergem” do texto em relação àqueles previstos no programa da rede de ensino, atingimos alguns elementos importantes do real da atividade. No trecho abaixo, ele responde a nossa pergunta exemplificando com uma situação na qual a necessidade de trabalhar as preposições “emergiu dos textos”:

AC.13

[...] aí peguei um texto bem curtinho, tirei as preposições e eu disse “olha a gente precisa prestar atenção... isso aqui é um destino ‘eu vou para... eu vou para algum lugar’... e a gente precisa saber usar”... Foi algo que emergiu e não estava no programa... lá no programa tem assim... “trabalhar elementos conectores”, por exemplo... mas não é uma coisa que eu preciso sistematizar... mas eu precisei e fiquei interessado em sistematizar, porque veio da produção... e geralmente os conteúdos que não estão no programa, vêm da produção... porque lá tem tipo... tem lá no programa “elementos conectores... coesivos” é... aí o professor automaticamente já... acaba emergindo e acaba algumas vezes estando lá no programa, porque eles deixam tudo muito aberto hoje em dia, sabe? Porque o paradigma muda, e os saberes também mudam... então *antigamente* você tinha “pronomes demonstrativos”... *hoje* você trabalha os elementos de coesão de construção do texto.... Aí entre aqueles elementos quais você vai abordar? E aí geralmente esses elementos de coesão eu abordo na própria produção dentro do texto... a não ser que no livro, se a gente for usar o livro, tenha alguma coisa, algum exercício, sabe? Mas a não ser isso... geralmente essa questão de coesão... elementos de coesão, a própria coerência mesmo pra eles organizarem melhor as ideias... essas questões sempre aparecem... sempre emergem na produção, e eu tento sistematizar de forma às vezes discreta no momento da reescrita

Pode-se observar, inicialmente, que uma multiplicidade de direcionamentos aparece na fala de Pedro: o programa (*eles*), o professor (*eu, você, a gente*), os alunos (*eles*) e suas produções escritas, o que se tinha “antigamente” (*pronomes demonstrativos*), o que se tem “hoje” (*elementos de coesão de construção do texto*) e o livro didático.

Considerando que a ação consiste em “desembaraçar” os pressupostos do triplo direcionamento da atividade (CLOT, 2006a) e que a multifinalidade da atividade docente provoca conflitos de critérios que o professor busca regular para equilibrar as tensões emergentes (GOIGOUX, 2007), esse trecho nos permite compreender algumas concepções e meios mobilizados por Pedro para tentar lidar com a sobreposição de pressupostos e estabilizar conflitos.

Observa-se que, em sua perspectiva, os “*elementos conectores, coesivos*” é um objeto cuja sistematização se torna relevante quando emerge enquanto problema nos textos. Do mesmo modo, ele percebe que a abertura do programa faz com que os conteúdos emergentes possam, às vezes, corresponder às demandas da própria prescrição. Assim, sua forma principal (“*geralmente*”) de abordar os elementos de coesão ou coerência é sistematizá-los “*de forma discreta*” na análise do texto do aluno – aludindo à modalidade de ESL que analisamos na seção anterior – ou, ainda, quando dispõe de um artefato que traga tal sistematização, qual seja, o livro didático.

De modo geral, pode-se observar que, nesta modalidade de ESL, o direcionamento para os alunos e o tratamento localizado das dificuldades identificadas nos textos são os dois componentes que mais pesam na atividade do professor. As prescrições, o livro didático e até mesmo alguns gestos aos quais ele alude e afirma lançar mão quando é necessário (conceptualização e classificação) parecem não responder aos objetivos estabelecidos. Por esta razão, ele recorre ao seu acervo pessoal de atividades ou mesmo adapta outras para se adequarem ao tipo de dificuldade que os alunos apresentaram. Isso nos permite constatar que o professor investe na avaliação e mobilização dos meios de que ele dispõe para agir de forma situada sobre as diferentes dificuldades dos alunos.

4.2.3. ESL articulado à leitura

“*Formar uma geração de leitores*” foi o que Pedro sinalizou, em nosso contato inicial, como sua primeira preocupação no ensino de língua portuguesa. Quando iniciamos o trabalho de campo, os alunos liam, simultaneamente, um romance e uma coletânea de crônicas. Com frequência, o professor iniciava as aulas fazendo um balanço sobre o andamento dessas leituras. No caso da primeira obra, as atividades desenvolvidas sobre ela foram uma roda de leitura e reconstituição de momentos do enredo por meio de cartazes; já a segunda obra, a coletânea de crônicas, foi objeto de uma atividade de retextualização, a partir da qual os alunos elaboraram poemas e declamaram no encerramento da unidade. Em comum, essas atividades de leitura tinham o fato de que não havia, subjacente, a delimitação de objetos de ESL e se voltavam para aspectos gerais da obra e da autora, como se pode ver, por exemplo, na introdução às atividades desenvolvidas sobre o romance *O quinze*, de Raquel de Queiroz, tanto em D7 quanto em D8:

D7	D8.T01
<p>Pedro: gente, vamos começar? psiu... é... eu falei pra vocês desde o início da unidade que a nossa obra... que uma das obras escolhidas para nós tratarmos nesta unidade... que essa obra central seria <i>O Quinze</i>, porque de certo modo ela se ajusta... não que ela se ajusta... ela... nós podemos a partir dessa temática que a gente está estudando que é o respeito às diferenças é... entender um pouco da situação do homem do nordeste... dos conflitos do narrador, da protagonista da história é... da inquietação dela que a gente percebe... eu falei pra vocês... que ela é uma mulher à frente do seu tempo e não se conforma com a sociedade em que vive com os papéis que foram impostos à mulher... e na obra o casamento... principalmente o casamento é questionado, porque a protagonista... muitos [casamentos] eram arranjados pelas famílias... aí é... a gente vai tratar um pouco dessas questões... eu espero que</p>	<p>Pedro: Vamos lá? Psiu... quem estiver com o livro em mãos pegue o livro e quem estiver com o livro no celular pegue o celular... vamos lá? É... Só pra gente lembrar algumas questões que foram tratadas na última aula... a obra se chama <i>O Quinze</i>, de Raquel de Queiroz... e hoje nós vamos ouvir bastante R. H. N... R... quem mais terminou o livro? [alunos levantam a mão] M. C. R... R., quem mais leu o livro inteiro? A1: eu tou na página 80. A2: eu li até a 115. Professor: então vamos lá... a gente já discutiu já trouxe algumas questões sobre quem é Raquel de Queiróz... você... [dirigindo-se a um aluno] celular na bolsa agora... [lê slide] “Ela foi uma escritora brasileira e a primeira mulher a entrar na Academia Brasileira de Letras, eleita para a cadeira número cinco em setenta e sete”.</p>

quem me disse que terminou o livro tenha realmente lido e quem não leu... vai ficar ouvindo, certo? [...] Quem está com o livro físico? [alguns alunos levantam a mão] Só? Quem está com a versão digital? Com ele em mãos... vamos lá.	
---	--

Em ambas as aulas, a interação em torno da leitura do romance se desenvolveu por meio de: a) introdução com elementos gerais da obra e da autora; b) breve biografia da autora; c) contextualização histórica do romance; d) temas tratados; e) caracterização das personagens; f) reconstituição e leitura em voz alta de trechos do enredo; g) discussão sobre trechos do romance e sobre os temas abordados. No oitavo dia de observação, uma rápida precisão sobre discursos direto e indireto foi feita pelo professor, enquanto apresentava, com o auxílio de slides, os temas da obra:

D8.T02
<p>P.: a obra faz uma análise psicológica das personagens e usa muito discurso direto... vocês... se olharem aí o texto a gente vê nesse trecho aqui [abre o livro e mostra para os alunos]</p> <p>A1: lógico... no sertão... ninguém vai dizer... indireto... o povo é direto né professor?</p> <p>Pedro: não não... na obra... discurso indireto na obra... minha gente... discurso direto e discurso indireto... desde o sexto ano a gente fala isso... atenção... discurso direto é quando a gente tem a própria fala da personagem marcada por aspas ou por? aqueles tracinhos?</p> <p>A2: travessão</p> <p>Pedro: travessão... discurso indireto é quando o narrador acaba se apropriando da fala da personagem e colocando dentro do texto, tá certo? olha... discurso direto é [lê trecho do romance] “Conceição riu de novo... isso não é romance Mãe Inácia... você não está vendo? É um livro sério de estudo”... é a própria fala de Conceição... se fosse discurso indireto poderia ser “Conceição riu de novo dizendo que não era livro de romance.... era um livro sério”... certo? É pegar a fala de Conceição e colocar dentro da narrativa... na sequência do período</p>

Assim, pode-se observar que, em D7 e em D8, o foco de Pedro se voltou para uma contextualização e análise da obra. As precisões que ele efetuou sobre discurso direto e indireto emergiram, subsidiariamente, como meio de inserir os alunos no percurso que ele traçou para a análise do romance. Por outro lado, como veremos abaixo, a leitura se fez presente em duas outras aulas como meio de abordar uma diversidade de questões de ESL.

Como vimos em ENT.01, ao descrever seu trabalho de ESL, Pedro menciona a escolha de um “gênero central” que seria objeto de análise e da produção dos alunos. Contudo, durante as observações, não tivemos a ocasião de captar o percurso inicialmente indicado pelo docente⁶⁴. O professor decidiu lançar mão da análise de uma letra de música⁶⁵ (Anexo D) para trazer diferentes tópicos de leitura e de análise linguística indicados no programa da rede. O trabalho analítico em torno desse texto se deu em dois momentos: o primeiro foi a escuta da música e discussão sobre elementos presentes na letra; o segundo foi um exercício que retomava o que foi discutido e adicionava à análise a função sintática de dois trechos da música.

D10
<p>Pedro: [logo depois da escuta da música] que tipo de... de gênero textual ou tipo de texto nós começamos com essa expressão “era uma vez”?</p> <p>A1: com uma história... contos... contos de... fada</p> <p>Pedro: contos de fada... essa expressão “era uma vez” indica um tempo preciso?</p> <p>A2: não...</p> <p>Pedro: e aí “era uma vez”... vocês já devem ter visto que vários livros que foram adaptados para o cinema... o “era uma vez” pode ser o nosso tempo atual... pode ser tempos já bem... remotos.. e aí o “era uma vez” deixa é... esse tempo não muito marcado e a gente acaba é... se localizando temporalmente pelos traços da própria história... como as vestes... as atitudes dos personagens, os cenários... é... e a música traz um tema que é bem relevante, bem importante na nossa história que é o... que tema essa música traz, que assunto ela traz? Ela fala sobre o quê?</p> <p>A2: sobre a vida... é sobre [vida a trajetória...]</p> <p>A3: [sobre a infância... as coisas que acontecem...]</p> <p>Pedro: certo... esse texto parece que nos vai contar uma história... uma letra de música que parece que vai nos contar uma história... e ela traz o resgate... na primeira estrofe ela diz assim “era uma vez o dia em que todo dia era bom”... o que quer dizer esse “todo dia era bom”?</p> <p>A4: porque quando você é criança não você pensa que o dia tá ruim ou não... você pensa que... é bom que vai brincar... não pensa na realidade da vida...</p> <p>A5: a realidade é que criança não tem o que fazer, só brincar...</p> <p style="text-align: center;">[...]</p> <p>Pedro: “dava pra ser herói...” a gente tem aí uma oposição... “no mesmo dia em que dava pra ser vilão” [escreve no quadro <i>vilão x herói</i>]... herói e vilão... a gente tem uma relação aí de... o que ela quis dizer com “dava pra ser herói no mesmo dia em que escolhia ser vilão”?</p> <p>A1: porque quando você tá brincando você pode ser o herói e pode ser vilão... hoje em dia não... quando cresce ou você é vilão ou herói</p> <p>Pedro: certo.... “dava pra ver a ingenuidade e a inocência cantando no tom” [escreve no quadro “a ingenuidade e a inocência cantando no tom”] prestem atenção aqui... ingenuidade e inocência... antes dessas duas palavras nós temos artigos... então elas são o que? Substan...</p>

⁶⁴ No programa da rede, os gêneros previstos para aquele bimestre eram: editorial, carta do leitor, crônica e textos dissertativos, argumentativos.

⁶⁵ *Era uma vez*, de Kell Smith.

Alunos: tivos

Pedro: a gente nomeou... a ingenuidade e a inocência cantando no tom... a gente está aí diante de uma linguagem mais figurada ou mais denotativa?

A2: eu acho que é mais figurada

Pedro: é mais figurada, não é? Por que a ingenuidade e a inocência cantam?

Alunos: não

Pedro: não... mas o que é que essa expressão quer dizer? Por que cantando no mesmo tom?

A3: porque é igualdade... do jeito certo na quantidade certa

Pedro: vocês concordam com ela... que é a quantidade certa de ingenuidade e inocência?

Alunos: sim

[...]

Pedro: então... vamos lá... gente... eu vou tratar agora de algumas questões linguísticas da música antes de colocar um exercício... [escreve no quadro *pra*] olhem... essa contração aqui... por que vocês acham que ela usou “dá PRA ver... dá PRA viver... dá PRA ser...” e não usou a palavra?

A1: porque é uma música, professor... não tem que ser no padrão exato... com aquelas palavras... né?

Pedro: existe uma licença, né? que é dada... que é permitida... existe nas músicas nas composições poéticas essa liberdade, né? ok... outra questão... [escreve no quadro *a gente*] por que nós usamos essa marca aí... “a gente”... mesmo ela se referindo à primeira pessoa do plural... quando eu digo “a gente vai sair da sala”... eu estou me referindo à primeira pessoa do plural, não é? [Porque usando...]

A2: [oh professor... é só pernambucano que usa isso, né?

Pedro: não... nas outras regiões se usa

A3: mas pernambucano é diferente... a gente fala muito diferente... né, professor?

Pedro: por que você acha que a gente fala tão diferente? nós nos compreendemos

A1: é melhor do que poRta

Pedro: vamos fazer o seguinte... vejam... já que entramos nesse tema... existe a questão da variação de região... isso vocês já estudaram no sexo, sétimo oitavo ano... a gente vai entrar aqui nessa questão do formal e informal só... mas existem marcas que são bem características da nossa região... o fenômeno da variação ele acontece em relação ao registro... que é formal informal se um texto é formal ou informal... e em relação à forma como nós usamos a língua na dimensão geográfica... social... quanto ao nível social... o Brasil é um país continental, é um país gigantesco... dividido em cinco regiões [e...]

A5: [ele ocupa quarenta e sete vírgula alguma coisa... por cento do espaço

Pedro: do espaço de quê?

A5: da América do Sul

Pedro: e é... aqui no Nordeste a gente chama laranja cravo de laranja cravo... nunca escutei aqui chamar de outro nome... mas... em outras regiões ela pode ser tangerina, mexerica... então ela vai ter vários nomes [...]

Nesses três principais momentos de interação em torno do texto, vemos que a análise de algumas marcas linguísticas ocupou o foco de Pedro. Inicialmente, ele traz a expressão “era uma vez” para relacioná-la a contos de fadas e destacar a sua função de não demarcar um “tempo preciso”. Em seguida, leva os alunos a observarem a relação de oposição entre as palavras *herói* e *vilão* e a analisarem o sentido da expressão “a *ingenuidade e a inocência cantando no tom*”. Por fim, passa a tratar de “*algumas questões linguísticas*”, mais especificamente, marcas de

informalidade da música e, tendo emergido entre os alunos, os tipos de variação linguística também se inserem na discussão, com destaque à variação regional.

Ao final da discussão sobre a letra da música, o professor colocou no quadro o seguinte exercício:

NA LOUSA

1. O texto traz no título e na primeira estrofe uma expressão geralmente usada no início de contos de fada. O que essa expressão confere à música, considerando a temática?
2. Explique a relação existente entre as palavras “herói” e “vilão” no quinto e sexto versos.
3. Explique o sentido da expressão “A ingenuidade e a inocência cantando no tom”. Justifique sua resposta com exemplos.
4. A partir da discussão apresentada em sala, responda: por que a felicidade real “mora no caminho e não no final”?
5. Os vocábulos “pra”, “a gente”, entre outros, conferem ao texto um caráter mais formal. Essa afirmação é verdadeira ou falsa? Justifique sua resposta.
6. No fragmento “E quando cresce quer voltar do início”, a palavra “quando” tem valor de oposição. Essa afirmação é verdadeira? Justifique.
7. Observe os seguintes trechos:
 - I. É só não permitir que a maldade do mundo te pareça normal.
 - II. E entender que ela mora no caminho.
- a. Que função sintática o trecho sublinhado exerce?

Além de retomar o que foi discutido ao longo da aula, o exercício trazia uma reflexão sobre o valor semântico de “quando” (item 06) e também pedia que fosse identificada a função sintática de dois trechos da música (item 07). Quando questionamos Pedro sobre o percurso que ele fez com a análise da letra de música como atividade de abertura da unidade, ele traz à tona a revisão e a introdução a uma série de tópicos de ESL:

AC.14 → D10

Pedro: foi uma opção que eu fiz... era uma questão da temática... trazer questões da infância e da adolescência dos conflitos... que eles vivem... acho que a música foi pertinente primeiro pela temática... ela é agradável de se ouvir... queria também acalmá-los no início da unidade... eu sabia que seria uma unidade muito apertada com muitos conteúdos pra serem ministrados em pouco tempo... tanto é que aí eu já fui retirando e trazendo os mais importantes pra o que viria... foi por conta disso... por conta da temática e aproveitar... o ensino... porque

eu faço no início de cada unidade, eu sempre trago um texto motivador da temática... aí eu trouxe a música pra introduzir o tema e aí pra inserir essas questões... porque como eu já ia trabalhar com as [orações subordinadas] substantivas já introduzi... trouxe por conta primeiro da temática... e aproveitei para introduzir esses conhecimentos que... as substantivas... e também trouxe algumas questões semânticas pra serem recordadas... essa relação de antonímia, sinonímia... formalidade, informalidade

Observa-se, em AC.14, que diferentes questões validaram a escolha e o percurso com o trabalho analítico do texto em questão. Inicialmente, a temática (*infância e adolescência*) aparece como o principal vetor da escolha de Pedro, que afirma sempre “*trazer um texto motivador da temática*”. Ao lado disso, ele afirma ter tido o objetivo de “recordar” algumas questões semânticas (*relação de antonímia e sinonímia, formalidade e informalidade*⁶⁶) e introduzir as orações subordinadas substantivas. Do mesmo modo, atravessando a atividade de Pedro, o fator tempo também aparece como meio de validação: “*eu sabia que seria uma unidade muito apertada com muitos conteúdos pra serem ministrados em pouco tempo*”. Razão pela qual ele afirma ter aproveitado o trabalho com a letra da música para ressaltar os “*conteúdos mais importantes*”.

Entre tais conteúdos, a análise da letra da música também teve a função de introduzir as orações subordinadas substantivas. No décimo primeiro dia de observação, quando o exercício foi corrigido, a sétima questão marcou uma espécie de passagem da análise dos efeitos de sentido para um objeto estritamente sistêmico. Ao contrário das questões precedentes, nas quais as respostas emergiam de acordo com o que se discutiu na aula anterior, a sétima questão exigiu de Pedro a retomada de algumas funções sintáticas:

D11	AC.15
Pedro: [depois de ler o enunciado 7] vamos lá... [escreve no quadro] “é só não permitir... que a maldade do mundo... te pareça normal...” letra a... vamos prestar atenção... qual a	Pedro: [*] [pausa vídeo] existe aí uma concepção curricular... eu

⁶⁶ Questões que estavam previstas no programa da rede para aquela unidade: “adequação vocabular (formalidade/informalidade/intencionalidade)”.

<p>função sintática desse trecho destacado? [alunos não respondem] função sintática... a gente tem que lembrar... [passa a escrever no quadro] sujeito... objeto... complementos verbais, né? objeto direto... indireto... complemento nominal... adjunto adverbial... adnominal... vocativo... [é interrompido pela supervisora] [...] e aí minha gente... qual é a função sintática desse trecho? [alunos não respondem] quando a gente quer saber... [escreve no quadro “ele gosta de chocolate”] quem é que gosta de chocolate? [escreve no quadro “quem é que?” e “o que é que?”] quem é que... eu estou querendo saber o que? o... sujeito... gosta... quem gosta gosta de alguma coisa... [sublinha “de chocolate”] isso aqui é o complemento verbal... se tem preposição como é que eu chamo esse complemento verbal? Objeto...</p> <p>Alunos: [direto Alunos: [indireto Pedro: in ou di? A1: indireto Pedro: por que S... eu chamo isso aqui de objeto indireto? A2: posso falar? A1: porque [inaudível] preposição Pedro: preposição... é só não permitir o que? A3: que a maldade do mundo te pareça normal Pedro: então isso aqui é o que? A4: objeto indireto A2: não... não... isso não é preposição... Pedro: é só não permitir o que? A2: é objeto direto Pedro: [escreve no quadro “C. comeu os doces”] prestem atenção... [...] quem comeu os doces? Alunos: C. Pedro: comeu o quê? Alunos: os doces Pedro: se aqui não tem preposição... isso aqui é o quê? Que tipo de objeto? Alunos: direto Pedro: é só não permitir o quê? que a maldade do mundo te pareça real... A5: normal Pedro: normal... qual é a função sintática aqui? A2: objeto direto [sinal toca] Pedro: a gente vai retomar isso na quarta aula</p> <p style="text-align: center;">[...]</p> <p>Pedro: [depois de reescrever a frase no quadro] e aí a pergunta era qual é a função sintática do trecho... quando a gente pergunta ao verbo o que... de que... é querendo saber qual é o complemento verbal dele... qual o objeto... então... é só não permitir o que? que a maldade do mundo te pareça normal... então tudo isso aqui vai ter a função de objeto... A1: direto Pedro: que complementa o sentido do verbo permitir que está aí no infinitivo... então isso aqui é direto porque ele se liga ao complemento sem a preposição... então... isso aqui é um objeto que está em forma de oração... é um objeto direto oracional... lá no sétimo ano... eu sempre digo que essa classificação sintática... essas funções sintáticas... mostro também que essas funções podem aparecer em forma de... oração... por isso quando a gente chega no nono</p>	<p>pessoalmente não trago isso somente no nono... eu trago antes... só que eles não foram meus alunos no sexto, no sétimo... porque eu acho que mesmo sendo mais complexo é preciso preparar os alunos pro que vai chegar depois né? porque a gente só trabalha mais o sentido nos sextos e nos sétimos... a gente fica muito restrito ao sentido... mas... como eu já te disse... a classificação do sujeito mesmo... quando eu trabalho faço só um... apêndice lá... preparo só uma aula só... sobre o sujeito oracional e... trazendo um texto que é um texto bem curtinho que é um texto, uma opinião... aí eu trago a visão... eu trago como a gente poderia reescrever isso dando opinião... porque esse leitor... tentando esconder um pouco o sujeito em forma de oração... isso no sétimo ano... aí eu consigo... a passos lentos claro... chegar nessa concepção... pra quando eles chegarem ao nono não acharem que isso é um bicho de sete cabeças... como H. fez né? H. olhou pra mim e fez... “professor, o senhor gosta realmente de dar essa aula?”... eu disse “não H., mas eu preciso dar”</p>
--	--

<p>ano que encontra as orações substantivas... que vão exercer uma determinada função sintática... a gente começa a rever... e começa a perceber que todo aquele conhecimento é retomado... e é... essa [*] oração... a gente sabe que ela é subordinada porque ela tem essa dependência sintática... nós já estudamos isso lá no começo do ano e já revisamos... as coordenadas têm essa independência sintática e as subordinadas têm essa dependência sintática... então... a gente sabe que ela precisa de outra oração para ter existência... e aí a gente vai ver que essas orações... T. venha aqui pra frente [...] às vezes... essas orações vão exercer... elas vão exercer algumas funções... a primeira... que nós vamos estudar são as substantivas... a gente vai ver que elas vão exercer a função de substantivo... certo? E são essas conjunções... que chamamos de conjunções integrantes [circula <i>que</i>] que introduzem as subordinadas substantivas</p>	
--	--

Em D11, pode-se ver o que a ação de Pedro consistiu em levar os alunos a identificarem a função sintática da oração e a observarem o objeto direto oracional para, em seguida, introduzir o conceito de oração subordinada substantiva. Para tanto, ele retomou algumas funções sintáticas e recorreu a procedimentos clássicos tais como “*perguntar ao verbo o quê? de quê?*” para identificar o complemento. Ao verbalizar sobre a atividade em tela, Pedro recorre à “*concepção curricular*” e ao seu trabalho nos anos anteriores, que parece buscar preparar os alunos para o “*que vai chegar depois*”.

Pedro afirma trazer “*a passos lentos*”, nos anos anteriores, algumas noções que julga serem pertinentes para o trabalho a ser desenvolvido no nono ano – o sujeito oracional, como ele menciona –, mesmo identificando que o foco nos sextos e sétimos anos seja o sentido. Seu objetivo, como aparece em AC.15, é fazer com que os alunos não encontrem um “*bicho de sete cabeças*” quando chegarem ao nono ano. Pode-se, assim, identificar um nível de ajustamento didático (GOIGOUX, 2007) na ação observada em D11, que decorre na retomada de conteúdos sobre os quais ele esperava que os alunos detivessem um certo domínio e a partir dos quais ele buscava se apoiar para introduzir um conteúdo novo. Na concepção dele, tal domínio poderia tornar menos penosa uma aula de que ele mesmo afirma não gostar e, ao mesmo tempo, julga que “*precisa dar*”.

Como mencionamos, o exercício, que tinha a função de introduzir os principais assuntos da unidade, traz a passagem substancial de uma perspectiva analítica para os procedimentos de identificação e classificação. De certo modo, conforme veremos adiante, esse hibridismo atravessa significativamente a atividade do professor. Por mais que pareçam contraditórias, justaposições⁶⁷ como essas têm, segundo Chartier (1998, p. 75, tradução nossa), uma “coexistência pacífica” nas práticas dos professores, que mobilizam a lógica segundo a qual “não se desfaz aqui o que foi feito ali, se faz outra coisa”. No caso do professor Pedro, veremos que essa lógica opera expressivamente relacionada à percepção de que ele “precisa dar essa aula”.

Em guisa de síntese, mesmo que esta tenha se mostrado a modalidade de ESL menos expressiva no decurso de nossas observações, sua ocorrência emergiu pressionada por questões que, mesmo não sendo diretamente relacionadas ao ESL (temática da unidade e tempo), exerceram um papel importante no percurso adotado por Pedro. Como Cicurel (2011) afirma, o trabalho do professor contra o tempo e a partir de conteúdos se situa entre os fenômenos submersos da ação docente. Assim, pudemos identificar a atividade de análise de um texto indo em múltiplas direções: desde as mais objetivas (tempo, temática) a questões mais subjetivas (“*acalmar os alunos*”). Do mesmo modo, a interação e o exercício em torno do texto apareceram prioritariamente ligados à análise dos efeitos de sentido, porém esse percurso é interrompido por outra função que o texto e o exercício desempenharam na atividade do professor, qual seja, a introdução de um tópico gramatical.

4.2.4. ESL com foco em tópicos gramaticais do programa da rede de ensino

Diferentemente das modalidades anteriores, nas quais a reescrita e a melhoria dos textos estiveram em foco e as dificuldades emergentes das

⁶⁷ As quais abordaremos mais detalhadamente na seção subsequente.

produções textuais se tornaram objeto de análise, esta modalidade de ESL teve a particularidade de estar voltada para conteúdos específicos do programa da rede de ensino na qual o docente atuava. Em todas as aulas desta modalidade, os tópicos centrais foram período composto por coordenação e por subordinação; e, ao se referir ao programa da rede na entrevista inicial, Pedro já tinha colocado esses conteúdos de ESL no rol daqueles que, para ele, pareciam deter certa estabilidade nas formas de abordá-los:

ENT.05

Esses conteúdos acabam sendo cíclicos e eles estão lá presentes na proposta [da rede]... Então isso... isso é interessante... a nomenclatura, por exemplo, às vezes ela não muda... A gente tem muita tradição ali dentro... sabe? E... é interessante que haja, porque muitos colegas não estão acostumados a trabalhar fora da tradição... a gente vive esse momento, né? Eu acho aquele texto de Cereja brilhante... entre tradição e enunciação... e na proposta curricular é... esses conteúdos de análise linguística aparecem muito como a tradição também [...] Aí tem muitos conteúdos que querem ser diferentes... mas acabam deixando um espaço... deixam a desejar na compreensão do que venha ser aquele conteúdo de análise linguística... mas aí o conteúdo fica bem claro... o saber ele fica bem claro... quando ele é tirado da tradição... gramatical... tem lá... “classe de palavras, dois pontos, substantivo adjetivo e numeral”... Então eu já sei o que vou trabalhar naquela unidade [...] Aí esses conteúdos que estão lá bem explicitados lá a gente sabe qual é... Tá lá... “aposto e vocativo” ou “período composto por coordenação e subordinação”... A gente já sabe o que é e o que fazer... agora com alguns desses conteúdos novos a gente ainda fica um pouco confuso

ENT.06

[...] eu acho que ela [análise linguística] é o eixo central do ensino de língua, né? Eu estava vendo um livro... um livro agora... mostrando que a tradição gramatical ela persiste... ela faz parte... é... A gente acaba indo muito para... ela... e indo muito para a gramática... porque na verdade a gente tem esses conteúdos de análise linguística... agora... mais recentemente para a análise linguística... Porque ela vai dar suporte para que a gente consiga resolver alguns problemas que aparecem nas produções orais e escritas dos alunos... mas também é... essa reflexão sobre a língua tem que fazer com que os meninos consigam avançar e... às vezes... é uma... Tem que ser uma reflexão mais estrutural mesmo, para que eles consigam avançar naquele quesito... Pelo menos, é assim que eu tenho feito

Observa-se, inicialmente, que Pedro identifica a presença da “*tradição*” na proposta curricular e julga que ela se faz relevante porque “*muitos colegas*” não concebem outra forma de trabalhar com os conteúdos de AL presentes na prescrição. Do mesmo modo, ele categoriza os conteúdos do programa da rede entre os “*que querem ser diferentes*” ou os “*conteúdos novos*” e aqueles que são “*tirados da tradição gramatical*”. No caso dos primeiros, o professor expressa dificuldades em apreender alguns que deixam “*a desejar na compreensão do que venham a ser*”; em relação aos segundos, como mencionamos, eles parecem ser estáveis, “*claros*” e “*explícitos*”, o que faz com que o professor saiba “*o que é e o que fazer*”.

Assim, o trecho ENT.05 nos permite situar as práticas de Pedro nesta modalidade de ESL nas zonas de indefinições e incertezas, já apontadas por outros estudos (SILVA, 2016; DUARTE, 2014; TENÓRIO, 2013) que puderam colocar em evidência a dificuldade dos professores em compreender alguns desses “*novos conteúdos*” e, conseqüentemente, apropriar-se de meios para abordá-los em sala de aula, o que faz com que as formas habituais de tratamento didático encontrem suas razões de manutenção. Nesse sentido, cabe mencionar a análise de currículos de língua portuguesa realizada por Marinho (2000), que aponta para uma série de ambiguidades e inconsistências também decorrentes da limitada tradução dos conteúdos gramaticais em termos enunciativos e de uso da língua. De acordo com a autora, a não-delimitação desses conteúdos e de orientações metodológicas tem como consequência o fato de que “[...] o espaço vazio poderá ser preenchido por uma prática tradicional já conhecida” (MARINHO, 2000, p. 67).

Em ENT.06, o professor mantém a bifurcação entre “*gramática*” e “*análise linguística*”, ao mesmo tempo em que concebe que uma “*reflexão mais estrutural*” se faz necessária para que os alunos “*consigam avançar*”. Essa percepção de Pedro sobre uma abordagem mais estrutural pode ser explicada pelo hibridismo, que ocorre quando, por exemplo, um professor aborda as conjunções na construção da coesão textual, mas não deixa de tratá-las com outra abordagem, por meio da classificação morfossintática (SILVA, 2009).

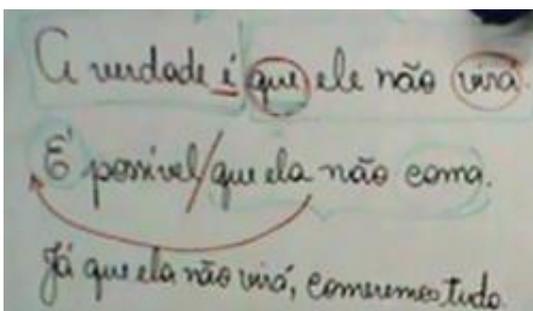
Com isso, o panorama analítico desta modalidade de ESL não poderá deixar de considerar dois elementos. O primeiro se trata da existência das indefinições, que foram reiteradas na fala do professor e que podem ser, em parte, constituídas pelas subprescrições dos meios para alcançar o que se prescreve (DANIELLOU, 2002). O segundo diz respeito às possíveis configurações que a atividade do professor representa diante de demandas que ele estabelece para si e reconhece em seus pares⁶⁸, que são mais “oficiosas” e até mesmo rejeitadas pelas prescrições oficiais. Assim, reiteramos que nosso esforço será no sentido de manter a análise nas diferentes lógicas que constituem a atividade do professor.

Esta modalidade de ESL seguiu um percurso que se mostrou frequente e relativamente ordenado: a) observação de frases, curtas citações ou tirinhas; b) apresentação de conceitos; c) identificação e classificação das orações a partir de exemplos; d) exercícios realizados individual ou coletivamente; e) correção coletiva dos exercícios. Nesse sentido, para a apresentação das análises desta modalidade de ESL, optamos pelo aprofundamento descritivo das aulas do sexto dia de observação (D6), já que pudemos observar que elas condensaram os procedimentos que se mostraram frequentes, e das aulas do nono dia de observação (D9), que tiveram a particularidade de ser o momento de conclusão do trabalho em torno de um tópico gramatical e no qual a instrumentalização do livro didático trouxe elementos importantes para a compreensão da atividade do professor.

Pedro dedicou as aulas do sexto dia de observação (D6) à correção de uma lista de exercícios sobre coordenação e subordinação que os alunos começaram na aula anterior. Iniciou essa aula escrevendo no quadro três frases e, em seguida, fez uma retomada sobre o que já tinha sido estudado sobre a temática:

⁶⁸ ENT.05: “[...] *A gente tem muita tradição ali dentro... sabe? E... é interessante que haja, porque muitos colegas não estão acostumados a trabalhar fora da tradição*”.

NA LOUSA



A verdade é que ele não virá.

É possível que ela não coma.

Já que ela não virá, comeremos tudo.

D6-T01	AC.16
<p>Pedro: antes de estudar as orações coordenadas... nós vimos que existe aí uma relação de dependência que pode ser sintática... semântica... enfim... entre essas... entre algumas orações... Aí a gente viu que a gente vai chamar alguns períodos de coordenados e alguns períodos de subordinados... dependendo da relação que essas orações vão estabelecer entre si, tá certo? E aí nós estudamos as orações coordenadas... vimos que em sua estrutura apresentam sujeito... geralmente... sujeito e predicado... tá certo? E elas são ligadas. As coordenadas sindéticas são conectadas por conectivos por conjunção... e essas conjunções vão estabelecer alguns valores semânticos... adição... oposição... conclusão... que mais?</p> <p>A1: explicação.</p> <p>Pedro: explicação... alternância, não é? [*] E... é... o último exercício que nós fizemos foi só para relembrar essa questão de coordenação e subordinação, porque agora... nesta unidade... nós estudaremos essa relação de subordinação mais a fundo... e vamos ver que algumas orações subordinadas... elas estabelecem... elas podem representar... ter valor de substantivo... outras vão ter valor de adjetivo... e outras terão valor de advérbio, tá certo? Apesar de essa relação às vezes ser um pouco confusa... até pra quem é estudioso da língua e sabe que muitas vezes... Eu já falei pra vocês... a gente às vezes precisa questionar alguns conceitos... a gente precisa questionar tudo que vê, tudo que ouve</p>	<p>Professor: [*] eu acho que isso aí você fala por falar, mas eu acho que na cabeça deles é grego... porque pra mim era grego no nono ano... “vai ter valor de substantivo”... até que você chegue, até o ponto... isso aí é só resgate de conhecimento prévio pra ver se alguém diz alguma pérola, né? Você resgata... você... “valor de adição... valor de não sei o quê” e aí o menino “conclusão... explicação”... aí você vai sabendo se a coisa tá andando, né?</p> <p>Lino: você diz que isso seria como falar grego pra... pra eles... mas você consegue enxergar de onde isso vem e como se mantém na sua prática?</p> <p>Professor: primeiro, porque existe um programa a ser cumprido e eles vão se deparar com isso em alguém lugar... Então pra que quando no futuro ele encontre um professor que insista na classificação e ele não saiba classificar... Então eu faço classificação. Eu acho que preciso insistir nessa classificação também... eu acho que isso faz parte e é importante eles saberem nomear... porque eles vão encontrar muitas vezes nos exames de avaliação externa e dependendo... se eles forem pra escola técnica, se eles forem fazer escola técnica... eles vão encontrar esse conhecimento categorizado assim... um conhecimento de nomenclatura e eles precisam saber... [...] Aí assim é uma questão que está no programa e apesar de... os livros didáticos... do... das... dos materiais que circulam, né? De produção didática... trazerem essa perspectiva mais discursiva... a gente não sai dessa linha de... partir do micro para o macro, né?</p> <p>[**] Esse exemplo do começo do ano foi uma oração... porque... ela era coordenada. Eu não lembro mais como era o exemplo e era uma situação de fala de transcrição de fala e... na transcrição de fala, quando você tem uma pergunta e você emenda com uma oração que parece coordenada, ela está automaticamente</p>

<p>e tudo que lê... certo? Então é... algumas vezes a gente pode sentir que é uma coisa, mas diz que ela é outra, tá? Como a gente estudou lá no começo do ano um exemplo de oração coordenada, que o livro dizia que era coordenada... e a gente viu que... ela não era tão coordenada assim, tá? [**] É... mas aí a gente segue o fluxo da maré... porque quando vocês encontrarem afora alguma questão... ela pode não trazer um conhecimento questionado... mas um conhecimento já posto pra você só identificar a coisa e dizer se ela é subordinada ou não é, tá certo?</p>	<p>subordinada a algo que... existe uma dependência sintática e semântica... porque ela só faz sentido com a estrutura que está lá em cima... Era o trecho de uma entrevista... e... e ela... eu disse... Eles perguntaram, porque tinha um “ezinho” e eles perguntaram, né? “e... eu não sei o que... não sei o que”... a resposta da pessoa... mas dependia de uma estrutura anterior... Então é uma oração que a gente diz que é coordenada, mas na hora... na cabeça deles não fez sentido dizer coordenada... porque eu disse que não tinha dependência sintática... mas basta depender da outra, a outra lá em cima... que era um complemento, uma resposta anterior a uma pergunta e depois veio outra resposta... aí tem essas nuances que... o livro didático muitas vezes não dá conta e o professor precisa ter esse olhar, essa visão mais crítica... e dizer pra eles “nem tudo que parece é”, né?... Eu sou muito claro, muito franco, mesmo que dê um nó na cabeça deles. Eu acho que o conhecimen... isso faz parte da constituição do ser humano... dar nó na cabeça... eu dou nó na minha de vez em quando [risos]. [...] porque às vezes nossa visão de... de... pessoas que já estão formadas, né? Que já têm uma certa formação... é... te limita muitas vezes aos conceitos... mas nem sempre o que parece é e sempre digo a eles “questionem tudo... nem tudo que parece é... Um dia nós pensávamos que a Terra era o centro do Universo... e aí vem outro cara e diz que não... que não é assim que funciona... Então todo conhecimento é questionável... nada na vida é inquestionável...” Eu sempre digo isso pra eles.</p>
---	---

Ao verbalizar sobre o “resgate de conhecimento prévio” na introdução da atividade, Pedro reconhece a dificuldade dos alunos em abstrair os valores das orações coordenadas: “*eu acho que isso na cabeça deles é grego*”. Mesmo assim – e sabendo que também parecia ser “*grego*” para ele quando era aluno do nono ano –, essa atividade permanece em sua sala de aula e, quando o estimulamos, alguns elementos emergem em AC.16 na forma de meios para a validação da atividade.

Inicialmente, observa-se a preocupação do professor com o programa da rede, que precisa “*ser cumprido*”. Do mesmo modo, ele antevê que os alunos se depararão com esse tipo de classificação futuramente: seja quando encontrarem um “*professor que insiste na classificação*”, seja em “*avaliações externas*” ou mesmo se, porventura, eles “*forem fazer*

escola técnica". A imagem do "professor que insiste na classificação", na qual ele se reconhece, também pode mostrar suas preocupações com a progressão dos alunos em relação à atividade futura de um par. Em outros termos, Pedro convalida sua atividade concebendo que "esse conhecimento categorizado assim" está para além da sua sala de aula, pois também se encontra nas salas de aula vizinhas e nas provas que os alunos podem fazer futuramente.

Pode-se, então, afirmar que o referencial transpessoal – as normas do gênero (CLOT, 2006a) – da atividade do professor lhe permite "insistir na classificação", sem que, para tanto, uma desregulação expressiva se configure em sua atividade. Isso ocorre por meio da alteridade que se instala na relação entre a sua atividade e a representação da atividade do outro, que evoca "a história do grupo e a memória impessoal de um local de trabalho" (CLOT, 2006a, p. 38), o que também emerge quando ele afirma que *"apesar de... os livros didáticos... do... das... dos materiais que circulam, né? De produção didática... trazerem essa perspectiva mais discursiva... a gente não sai dessa linha de... partir do micro para o macro"*. Do mesmo modo, não se subestima o estado dos meios que o professor domina, como pudemos ver em ENT.05, e mobiliza para abordar as relações de coordenação e subordinação, sobretudo aqueles que lhes parecem estáveis e que, em sua percepção, também são mobilizados por seus pares.

Em D6 ainda se destaca a relativização de conceitos gramaticais: *"a gente às vezes precisa questionar alguns conceitos... a gente precisa questionar tudo que vê, tudo que ouve e tudo que lê.... certo?"*, aspecto que já tinha emergido na entrevista inicial:

ENT.07

Então às vezes eu preciso, você vai me ver dizer lá... ignorar algumas coisas... porque me causa constrangimento dizer pra o aluno "elas são coordenadas porque têm uma independência sintática"... Aí eu olhando praquela oração e pensando... "mas tem muita dependência semântica aqui"... Fico... "essa daqui não faz sentido... não seria nem dita sem essa outra"... Então

você fica naquele impasse, né? Seria importante ele entender a relação semântica que existe ali... no sentido... “quando você quiser dizer isso você usa assim...”

Na perspectiva de Pedro, mesmo que seu foco esteja na classificação e no conceito, é necessário atentar para as “*nuances*” que “o *livro didático não dá conta*”. Para ele, parece ser imperativo levar os alunos a terem uma “*visão mais crítica*” e não limitada do conceito. Por outro lado, ao mesmo tempo em que ele os incentiva a questionarem conceitos, ele afirma que também é preciso “*seguir o fluxo da maré*”. É como se, concomitantemente, o professor buscasse compatibilizar duas formas de análise da língua que lhe parecem possíveis: a primeira, sendo passível de questionamentos; a segunda, trazendo o “conhecimento posto” – ou, respectivamente, “a gramática da língua” e sua representação na “gramática da escola”⁶⁹.

Essa “bifurcação” encontrou um momento de conflito quando, ainda se apoiando nas três frases escritas no quadro, Pedro seguiu com a retomada do conteúdo, mais especificamente com a identificação e classificação das orações do período:

D6-T02	AC.17
<p>Pedro: [lendo uma frase no quadro] “É possível que ela não coma”... Como é que eu separo essas orações aqui? A1: é possível Pedro: é possível [traça uma barra depois dessa oração] e... “que ela não coma”... Quais são os núcleos verbais que a gente tem aí? A2: é Pedro: [circulando “é”] é... e qual o outro? A3: coma Pedro: [depois de circular “coma”] então... essas orações elas são coordenadas ou elas são subordinadas... Elas têm dependência uma da outra? São? Alunos: subordinadas Pedro: são subordinadas... muito bem... se eu disser “é possível” fica faltando... um complemento aí... alguma coisa que não</p>	<p>[*] Pedro: pronto... [pausa o vídeo] tá aí o x da questão... “é possível” pode existir sozinha... [risos] Ela foi a resposta a uma pergunta, né? Ela depende semanticamente da pergunta... que complementa... porque... existe um enunciador e a pessoa que respondeu... mas “é possível” ter existência sozinha... [risos] Aí olha... eu fiquei numa sinuca de bico aí... porque olha... eu tinha acabado de dizer que “é possível” não pode existir sozinha... aí ele diz isso... [risos] Não sei se retomei... espero que sim... pra dizer... neste contexto, nesta situação</p>

⁶⁹ Ou, ainda, conforme classificação de Possenti (2012), as gramáticas descritiva e prescritiva.

<p>se pode identificar sozinho... Olha... se eu disser também “que ela não coma”, que é a oração subordinada, muito menos ainda... A gente vai perceber que não podem ter existência sozinhas... tá certo?</p> <p>A2: professor... mas esse “é possível” a gente usa sozinho... “é possível”</p> <p>Pedro: ele pode existir sozinho quando tem algo subentendido... [*] “Ela virá hoje às quatorze horas mesmo?” aí você diz... “é possível” certo?... tem um complemento que tá subentendido... mas nesse caso aqui... [aponta para a frase no quadro] não... Até por que essa oração aqui... [aponta para “que ela não coma”] ela que é subordinada a essa aqui [aponta para “é possível”]... certo? Essa aqui tem uma dependência em relação a essa aqui... porque se eu disser “que ela não coma”, isso faz sentido sozinho? Não... então o que é que é possível?</p> <p>Alunos: que ela não coma</p> <p>Pedro: que ela não coma... isso aqui [aponta para “que ela não coma”] é sujeito do verbo ser [traça uma seta ligando “que ela não coma” a “é”].</p>	
--	--

O procedimento utilizado pelo professor consistiu em levar os alunos a identificarem as duas orações e separá-las, também isolando os núcleos verbais, para, em seguida, destacar a relação de dependência, afirmando que tanto “*é possível*”, como “*que ela não coma*” “*não podem ter existência sozinhas*”. No caso da segunda oração, a impossibilidade de “existir sozinho” é indicada pelo fato de “ser a oração subordinada”; no caso da primeira, é a incompletude de sentido que é destacada: “*se eu disser ‘é possível’ fica faltando... um complemento aí*”. O ponto verbalizado por Pedro – ou “*o x da questão*” – refere-se à intervenção do aluno que questionou a “regra” de que “*é possível* não pode existir sozinho”. É interessante observar que essa verbalização vai em direção a uma expectativa de retratação de uma “regra” que, para ele, se tornou equívoca diante da reflexão de um aluno.

Com efeito, quando o professor se refere aos alunos, ele deixa emergir alguns elementos importantes para a compreensão da sua atividade, principalmente no que tange à heterogeneidade da turma, como podemos ver nos trechos abaixo:

D6-T03	AC.18
<p>Pedro: a gente falou... psiu, presta atenção aqui... por exemplo... que... é... primeiro a gente precisa identificar as orações e separá-las, não é? Quantas orações nós temos aqui [apontando para uma das três frases escritas no quadro] e como podemos identificá-las? Certo? Temos o núcleo aqui (sublinha é de “A verdade é que ele não virá”)</p> <p>A1: isso é a conjunção é? [*]</p> <p>Pedro: a verdade é... eu sou, tu és, ele é... verbo né? E aqui a gente tem uma conjunção integrante [sublinha <i>que</i> de “A verdade é que ele não virá”] que a gente vai estudar mais direitinho... mas eu queria que vocês só pensassem na quantidade de orações e na relação de subordinação ou coordenação... A verdade é que ele não...</p> <p>Alunos: virá</p> <p>Pedro: é onde eu tenho um outro núcleo aqui... Virá [sublinha “virá” no quadro]. Se eu separar essas duas aqui [desenha um retângulo em “A verdade é” e outro em “que ele não virá”], se eu isolar somente essa oração aqui [aponta para “A verdade é”]... ela faz sentido sozinha?</p> <p>A2: não... tem que juntar, professor</p> <p>Pedro: então fica faltando alguma coisa, não é?</p>	<p>[*] Pedro: isso é uma conjunção... [pausa vídeo] bem estruturalzinha essa aula, né? [risos] Mas olha... quem tem uma visão muito boa de tudo isso é aquela C.... A gente percebe que ela acerta tudo... ela tem uma formação bem estrutural... Aí nesses momentos ela se sobressai em relação aos outros... a C.... M. C. Aquela ali também... [aponta para a tela]. Tem uns que se sobressaem</p>

Ainda com o foco na identificação dos núcleos verbais, na separação das orações e na identificação da relação de coordenação ou subordinação, Pedro se depara com a pergunta de um aluno sobre a qual ele verbaliza com frustração pelo fato de o aluno confundir um verbo com uma conjunção e pela constatação de que a aula em tela é “*bem estruturalzinha*”. A forma de nos colocar em sua atividade ou de demonstrar que, apesar disso, ela faz sentido é indicar que alguns alunos têm “*uma visão muito boa de tudo isso*” e “*se sobressaem*”.

Isso nos permite observar que, ao contrário da modalidade de ESL com foco nas dificuldades emergentes das produções textuais, os alunos que “*se sobressaem*” parecem estar mais implicados na atividade do professor nesse momento. Assim, não é eventual uma constatação que

nossas observações possibilitaram: o professor realizava uma espécie de divisão entre os “*alunos verdinhos*”⁷⁰ e os alunos “*que se sobressaem*” em relação à habilidade de abstração e análise da língua, sendo estes solicitados a participar oralmente dessas aulas com maior frequência, mesmo que compusessem um grupo menor. Tal percepção, considerada como um saber oriundo da experiência profissional (GOIGOUX, 2002), permite ao professor identificar até mesmo uma aluna que teve “*uma formação bem estrutural*”. Do mesmo modo, essa “categorização” dos alunos pode exercer uma função pragmática no ESL: conforme o estudo de Lahire (1993), esses alunos desempenham o papel de “apoio” para os demais e para o próprio professor, que recorre a eles para conseguir dar prosseguimento à aula.

Ainda nessa aula, o professor partiu para a correção de uma lista de exercícios⁷¹ sobre os tópicos gramaticais abordados:

⁷⁰ Contextualizaremos essa expressão ainda nesta seção.

⁷¹ A correção do exercício foi interrompida no item C da segunda questão e não foi retomada.

Figura 16 – Exercícios D6

Exercício:	
1. Indique, nos enunciados a seguir, se há relação de coordenação ou subordinação. Veja o exemplo: Fui à escola/ e busquei minha irmã/ que estava doente. Or. Coordenada. Or. Coordenada. Or. Subordinada	2. Nos enunciados a seguir, use uma das conjunções estudadas e indique o valor de sentido estabelecido.
a. Fui ao mercado e comprei os produtos que estavam faltando. b. Saímos de manhã e voltamos à noite. c. Já que estamos doentes, não iremos à escola. d. O atleta entrou na piscina e pediu a todos que saíssem. e. Eram alunos que tiravam boas notas, mas não estudavam. f. É necessário que ele se ajuste aos horários. g. Soube que ele não virá. h. Tenho certeza de uma coisa: ele não sabe o que virá. i. <i>Como eu acho que não sou besta, aceitei o convite.</i> j. <i>Eu tenho os mesmos direitos que vocês têm.</i> k. <i>Por favor, ouçam suas palavras antes de direcioná-las a alguém.</i> l. <i>Cheguei ao cursinho de inglês, meu lugar de destino, e os encontrei.</i> m. <i>Eu tinha dez anos, não me lembro bem qual era o feriado.</i> n. <i>Ele sabia a verdade, mas ela negou tudo.</i>	a. A pressão para a redução da maioridade penal está baseada em casos isolados, _____ não em dados. b. O Brasil precisa alinhar sua legislação à de países desenvolvidos, _____ adolescentes podem ser submetidos a processos judiciais. c. A pena de morte é um processo pelo qual a pessoa é morta como punição por um crime cometido. _____ não é qualquer morte. d. A pena de morte é guiada pelo sentimento de vingança, _____ não tem motivação racional. e. Cerca de 170 países dos 193 que integram a ONU já aboliram a pena de morte, _____ 23 outras nações aplicaram esse tipo de pena em 2017. f. _____ as pessoas mudam suas posturas, _____ estaremos propícios. g. Os estudantes precisam repensar suas práticas em sala de aula _____ auxiliar o professor nas tarefas escolares.

Fonte: documentação de campo

Destaca-se que os seis últimos enunciados da primeira questão foram extraídos das produções textuais do aluno. Essa estratégia utilizada pelo professor, a qual ele já tinha nos indicado como “*uma forma de abordar essas questões de análise linguística trazendo o texto*”, não provocou alterações no foco do exercício, que permaneceu sendo a identificação e a classificação das orações. A passagem do enunciado *h* para o enunciado *i* se deu sem que o professor tenha mencionado o fato de que se tratavam de questões retiradas dos textos dos alunos. Apenas depois de identificar e classificar as orações do item *i*, ele mencionou rapidamente que esses enunciados vieram das produções textuais. Pode-se comparar, nesse sentido, as interações que se deram durante a correção do primeiro e dos dois últimos enunciados:

D6	
Correção do enunciado <i>a</i>	Correção dos enunciados <i>m</i> e <i>n</i>
Pedro: [escreve no quadro a frase “Fui ao mercado e comprei os produtos que estavam faltando”] Vamos lá... presta atenção... Entre essas duas ora... vamos	Pedro: [lendo uma frase escrita no quadro “Eu tinha dez anos, não lembro o feriado”] “Eu tinha dez anos”... eu passo o traço onde? Depois de...

identificar primeiro as orações, né? “fui ao mercado” [traça uma barra depois da oração], Qual é a outra?

A1: “e comprei os produtos”

Pedro: [escreve uma barra depois da oração] Certo... e?

Alunos: “que estavam faltando”

Pedro: pronto... aqui a gente tem uma locução, né? “estava faltando”...Onde é que a gente tem outro verbo aqui... outra forma verbal?

Alunos: comprei

Pedro: comprei... e onde mais?

Alunos: fui

Pedro: então... presta atenção... entre essas duas orações (“Fui ao mercado | e comprei os produtos”) eu tenho algo ligando-as?

A1: tem... o e

Pedro: o ezinho não é? Que é uma conjunção... a gente já viu lá... é uma conjunção...

Alunos: coordenada

Pedro: então... “fui o mercado e comprei os produtos...”. Entre essas duas orações a relação é de coordenação ou de subordinação?

Alunos: [coordenação
[subordinação]

Pedro: olha... “eu fui ao mercado e eu comprei os produtos”... Eu tenho uma estrutura aqui olha de sujeito e predicado... Aqui eu também tenho uma estrutura, olha, de sujeito [aponta para “comprei”] e de predicado [aponta para “os produtos”]... estão entendendo? Então essas duas orações... a relação é de coordenação ou de subordinação?

A2: coordenação.

Pedro: coordenação... mas essa oração aqui... se eu disser “que estavam faltando”..., o que é que está faltando?

Alunos: os produtos

Pedro: os produtos... o sujeito está aqui dentro? [aponta para “que estavam faltando”]

A3: não

Pedro: ele está lá na outra oração... Se eu disser somente “que estavam faltando”... essa oração faz sentido sozinha?

Alunos: não

Pedro: não... então entre esta oração aqui [“que estavam faltando”] e essa outra [“comprei os produtos”] a relação é de quê?

A4: subordinação

Pedro: subordinação... então essa oração aqui é uma oração subordi...

Alunos: nada

Pedro: entenderam?

Alunos: dez anos

Pedro: e aí a relação é de que?

Alunos: coordenação [escreve coordenação no quadro]

Pedro: [lendo uma frase escrita no quadro “Ele sabia a verdade, mas ela negou tudo]. Aqui... passo o traço onde?

A1: verdade

Pedro: [depois de sublinhar *sabia e negou*] E a relação?

A2: essa é coordenação

Pedro: a relação?

A2: coordenação

Pedro: coordenação... olha o conectivo aqui, oh [circula *mas*]...“ele sabia a verdade”... sujeito, predicado... “ela negou tudo” certo? Então a relação aqui é de [escreve no quadro “coordenação”].

Com uma redução progressiva do tempo dedicado a cada item, os enunciados retirados dos textos foram analisados de forma mais condensada na identificação da oração, com perguntas mais precisas: “*eu passo o traço onde?* ”; “*a relação é de quê?*” Tratou-se, assim, de um exercício que se apoiou em enunciados dos textos dos alunos, mas em uma atividade que resguardou o objetivo de classificá-los. Em outros termos, pode-se apontar uma tentativa de estilização (CLOT, 2006a; CLOT; FAÏTA, 2000) que encontra seus limites na natureza do objeto que atravessa o artefato e, naquele momento, o próprio professor: a identificação e a classificação.

No nono dia de observação (D9), o professor lançou mão de um exercício do livro didático para concluir o trabalho sobre período composto por coordenação. O que se destacou, nesse momento, foi o encontro de perspectivas. Enquanto, na interação que se deu em torno da ficha de exercícios, o professor tinha privilegiado critérios sintáticos, identificação e classificação, o exercício proposto pelo livro didático⁷² também abrangia efeitos de sentido, o que se pode ver no excerto abaixo:

⁷² Disponível na íntegra no Anexo E.

Figura 17 - Exercício do livro didático (excerto 01) - D9

Leia o trecho de uma notícia e faça as atividades.

Estresse pode fazer o cérebro encolher, segundo pesquisa.

Todo mundo sabe que o estresse causa dores de cabeça e insônia. Mas um estudo publicado na edição *online* da revista *Biological Psychiatry* sugere que ele também pode fazer o cérebro encolher.

Segundo a neurobióloga Rajita Sinha, autora da pesquisa, passar por momentos de tensão, como perder o ônibus, não tem nenhum impacto importante. Mas acontecimentos mais sérios, como a perda de um ente querido ou o fim de um relacionamento, podem, sim, alterar a quantidade de massa cinzenta do cérebro.

O encolhimento, de acordo com a pesquisadora da Universidade de Yale, ocorre mais em uma parte do córtex pré-frontal que regula as emoções, o autocontrole, a pressão arterial e os níveis de açúcar no sangue. A alteração, portanto, pode servir como um “sinal vermelho” para doenças como hipertensão e transtornos psiquiátricos. [...]

UOL, 10 jan. 2012. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/ciencia/ultimas-noticias/redacao/2012/01/10/estresse-pode-fazer-o-cerebro-encolher-segundo-pesquisa.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

1. Releia a seguir um trecho da notícia, atentando para a oração destacada.

O encolhimento, de acordo com a pesquisadora da Universidade de Yale, ocorre mais em uma parte do córtex pré-frontal que regula as emoções, o autocontrole, a pressão arterial e os níveis de açúcar no sangue. **A alteração, portanto, pode servir como um “sinal vermelho” para doenças como hipertensão e transtornos psiquiátricos.**

a) A oração em destaque expressa ideia de:

- conclusão.
- explicação.
- adição.

b) Que palavra da oração é fundamental para expressar essa ideia? A que classe de palavras ela pertence?

c) Entre as palavras a seguir, quais poderiam contribuir para expressar a mesma ideia identificada na atividade 1a?

assim • entretanto • logo • mas • por isso • porque • ou

Fonte: PEREIRA, Camila Sequetto; *et. al. Universos: Língua Portuguesa, 9º ano.* São Paulo: Edições SM, 2015.

Ao contrário das fichas de exercícios usadas em outras aulas, em que o professor explicava o exercício, pedia que os alunos respondessem para, em seguida, corrigir coletivamente, Pedro optou por uma resolução coletiva desde o início do exercício. Ele lia cada questão com a turma, solicitava as respostas, confrontava as opiniões dos alunos, adicionava novas perguntas; por fim, indicava a resposta mais adequada e, quando necessário, a escrevia no quadro:

D9-T.01
<p>Pedro: [depois de uma aluna ter lido o trecho da notícia e ele ter lido o enunciado da questão 01] [...] a oração destacada expressa a ideia de conclusão, explicação ou adição?</p> <p>A1: Conclusão</p> <p>Pedro: por que conclusão?</p> <p>A1: porque [inaudível]</p> <p>Pedro: por que tá o quê?</p>

A1: porque tem um “portanto”
Pedro: só porque tem um portanto?
A2: por que está no final?
Pedro: é... isso pode servir como indicativo... porque geralmente quando a gente usa “portanto” no final a gente tá querendo concluir alguma coisa, né? O raciocínio está interessante... tou gostando... mais alguém?... Quando a gente tá lá no finalzinho do texto e coloca “portanto” a gente já dá a impressão que está... é... é uma conclusão, né? Geralmente, certo? Geralmente acontece assim... principalmente no texto dissertativo e argumentativo

D9-T.02	AC.19
<p>Pedro: vamos lá... letra c... “entre as palavras a seguir... quais poderiam contribuir para expressar a mesma ideia identificada na atividade 1, letra a? assim, entretanto, logo, mas, por isso, porque, ou... A1: por isso. Pedro: “a alteração... por isso pode servir como sinal vermelho para doenças como hipertensão e transtornos psiquiátricos”. A2: entretanto. Pedro: há alteração com “entretanto”... “entretanto” dá ideia de oposição... é como se fosse algo oposto... aqui não se opõe... A3: logo Pedro: logo... por isso... e que outra? A4: assim A5: porque Pedro: “a alteração... porque pode ser vir como sinal...” fica bom “porque”? “Porque” seria se fosse uma explicação, não é? Tem outra palavra que encaixa perfeitamente aí... Alunos: assim Pedro: assim... “a alteração, assim, pode servir como sinal vermelho...” Qual é a função desse trecho aí? Apresentar uma explicação... contrastar informações ou indicar alternativas? A5: a primeira, professor Pedro: vocês concordam que é apresentar uma explicação? Alunos: sim Pedro: uma explicação referente a quê? A5: ao encolhimento do cérebro Pedro: certo</p>	<p>Pedro: é... esse exercício do livro... esse livro tem essa perspectiva, né? mais discursiva mesmo... nos exercícios do apêndice... da parte mais de gramática... são ligados ao que aparece lá... no começo... na unidade que eles separaram lá... Era uma coisa de que eu sentia falta... Eu já percebi que... nos livros didáticos, principalmente os que tem essa perspectiva mais assim, né? é preciso haver uma parte bem estrutural... ou uma parte de exercício de gramática bem direcionada, sabe? Pra resolver os problemas</p>

Inicialmente, os trechos podem ilustrar dois aspectos que distinguirão as interações dessa aula em relação às demais: primeiro, o maior espaço para a exploração dos efeitos de sentido e a solicitação dos alunos na construção de hipóteses, a partir das quais o professor adicionava perguntas para a elaboração das respostas do exercício;

segundo, a demonstração, por parte do professor, de uma avaliação positiva sobre o andamento da atividade – “*o raciocínio está interessante... tou gostando... mais alguém?*” – e a demarcação reiterada da relativização: “*geralmente, certo? Geralmente acontece assim*”.

Na percepção do professor, se trata de um exercício e de um livro didático que têm uma “*perspectiva mais discursiva*” e “*bem à frente desse conflito entre tradição e enunciação*”⁷³. Além disso, ele expressa sua percepção de que, em livros didáticos que lançam mão de tal perspectiva, uma parte “*bem estrutural*” ou com “*exercício de gramática bem direcionada*” se fazem relevantes para “*resolver problemas*”. No livro didático, essa seção, sob o título *Mais gramática*, é designada como um suplemento, no qual o aluno “[...] vai aprofundar os conceitos gramaticais explorados nos textos de leitura dos capítulos” (PEREIRA, *et. al.*, 2015, p. 07).

Compreende-se, com base em Rabardel (1995, p. 64), que o instrumento é composto pela interface material do artefato e pela interface correspondente aos esquemas de uso, isto é, “as representações que fazem parte das competências do utilizador e são necessárias ao uso do artefato”. Do mesmo modo, entende-se que o instrumento é atingido pelas elaborações efetuadas pelo próprio sujeito e que evoluem de acordo com as particularidades das situações em que ele é mobilizado (RABARDEL, 1995). Tais reflexões podem ser relevantes para compreendermos alguns elementos da interação a seguir, que ocorreu durante a correção da primeira questão do exercício, bem como da verbalização dela decorrente:

D9-T.03	AC.20
<p>Pedro: [...] quando a gente chega lá no final de um texto no último parágrafo... “portanto, é importante compreender... logo, é importante compreender...” usando essas estruturas a gente tá dando indício de uma conclusão... e nesse caso aí eu concordo, sim, que pode ser uma conclusão... mas aí uma conclusão em relação a quê?</p> <p>A1: à alteração?</p> <p>Pedro: que pode ser... pode servir como um sinal vermelho... que alteração é essa? São</p>	<p>Pedro: [pausa o vídeo] eu acho que nesse momento foi preciso fazer essa... essas considerações... eles vieram muito verdinhos... C. M. E. H.... as meninas que sempre se destacam... mas esses que ficam mais dispersos vieram muito verdes pra... pro... assim... sem ter o conhecimento necessário pra acompanhar esse momento de</p>

⁷³ Contextualizaremos esse trecho adiante.

as alterações que ele fala no período... anterior, tá certo? Lembrando que... quantos períodos nós temos aí nesse trecho que ele destacou... Aliás... nesse trecho que ele destacou aí... nesse trecho? Quantos períodos nós temos aí?

A2: Aonde professor?

Pedro: na questão um... ele não pegou um trecho todo? Aí destacou uma parte... mas nesse trecho inteiro aí... a gente tem quantos períodos?

A2: dois

P? Quantos?

A3: dois

Pedro: dois. O primeiro período começa com que palavra... ou que palavras? “o encolhimento” e termina com qual? “sangue”. Depois começa com “a alteração” e termina com “psiquiátricos”... letra b... “que palavra...” esses conceitos são importantes pra gente ficar recordando pra quando a gente chegar nas substantivas... que vai ser nosso próximo tema a estudar... é... vocês vão ver... a gente vai precisar retomar esses conceitos o tempo todo, tá? Letra b... “que palavra da oração é fundamental para expressar a ideia... a que classe de palavras ela pertence?”

Alunos: portanto.

Pedro: portanto... e qual é a classe de palavras?

A4: conclusiva.

Pedro: não... classe de palavras... é substantivo, adjetivo, numeral, conjunção...

A5: professor... qual é a palavra que é fundamental que o senhor falou?

Pedro: portanto, que é uma con-jun-ção

[*dirige-se ao quadro e escreve lista das classes de palavras*]

Pedro: quando nós falamos em classes de palavras... nós estamos nos referindo a essa classificação aqui, certo? Que a gente estuda desde... desde os primeiros anos da escola... agora é importante saber o nome delas pra um exercício de identificação... como esse aí e vocês precisam para alguma questão de prova afora... então, geralmente, o “portanto”

A1: é conjunção

Pedro: sim, é conjunção... agora existem casos em que alguma palavra ela pode transitar por diversas classes... de palavras... vejam... [escreve no quadro e lê] “Daniel agora é um homem importante”... essa palavra “importante” ela confere uma característica a quem?

Alunos: a Daniel

Pedro: automaticamente se refere a Daniel... só que quando eu digo... “o importante é que ele se torne um bom

sistematização... de classes de palavras... porque se eu chegar numa turma de sétimo esse ano e eu falar “verbo” e eles não saberem identificar um verbo... Eu sei que tem menino aí que não sabe o que é um verbo... a grande maioria vai saber... mas aí acho que foi importante fazer isso... nesse momento pra eles recordarem as classes de palavras... mas também não é uma coisa que eu preciso fazer com muita recorrência... nos sextos... geralmente eu trabalho substantivo, adjetivo, artigo, numeral, pronome, verbo... aliás trabalho todas... mas classificação mesmo... sistematizando... substantivo adjetivo artigo, numeral, pronome e verbo... a gente trabalha os sentidos dos advérbios, das preposições, das conjunções e das interjeições que aparecem muito nos quadrinhos... mas eu não fico naquela classificação... “expressão, dúvida... expressão... desejo expressa espanto”... eu digo pra eles “as palavras que geralmente vêm assim com essa exclamação...” aí tinha uma pergunta na prova sobre isso... eu digo “vai cair na prova” e eles anotam tudo... e advérbio... na... na... terceira unidade eu trabalho tanto no sexto quanto nos sétimos contos de suspense... com nível de complexidade diferente... porque eu trabalho nessa perspectiva cíclica do gênero... e aí eu foco também em exercício bem estrutural sobre advérbio... pra eles completarem lacunas com advérbios... e aí pra gente ver essas relações e também ver a importância que eles têm... por exemplo na... na construção da narrativa pra gerar o suspense... “lentamente e...” são muitos advérbios de modo... e faço a relação de advérbio com adjetivo né? aí quando o menino vem pra o oitavo... tenho um sétimo que vai comigo pro oitavo ano... ele já viu todas essas classes de palavras de modo mais sistematizado... então eu não vou ficar mais perguntando pra eles o que é um adjetivo ou um substantivo... eu digo “o adjetivo... estão lembrados, né? Que caracteriza e tem essa função aqui”... pronome é a classe

<p>homem” essa palavra “importante”... antes dela... tem uma outra que substantiva qualquer palavra da língua... que é um ar... Alunos: tigo Pedro: um artigo... toda palavra precedida de artigo ela se torna um substantivo... “o azul do céu”... certo? “o céu é azul”... azul... adjetivo, mas quando eu digo “o azul do céu”... ou seja a cor azul do céu... essa palavra foi substantivada... tá certo? Entenderam? Estão lembrando desses conceitos? Alunos: sim... Pedro: “o eu de que trata a psicologia freudiana...” aí a gente continua tá? Só pra não escrever muito... o “eu” é o que? O “eu” se encaixa... se eu colocasse assim “eu gosto de maçã”... em qual dessas classes gramaticais esse eu se encaixaria? A2: ia ser... pronome Pedro: pronome... e quando eu digo “o eu de que [tra A2: [substantivo? Pedro: isso aí... substantivo, tá certo? Porque aí o “eu” é essa... essa... isso que nós temos dentro da nossa cabeça... tá certo? Então esse “eu” deixa de ser pronome e passa a nomear uma coisa que está dentro da gente e de que os freudianos tratam... [*] esse “eu” que a gente desconhece muitas vezes</p>	<p>que eu vou sempre trazendo algo novo porque... não dá pra ver todos né?</p>
---	--

A questão *b* do exercício pedia que fossem indicadas a principal palavra usada para expressar a ideia da oração e a classe de palavra a qual ela pertence. Nesse momento, Pedro optou por retomar os mesmos procedimentos das aulas anteriores e não previstos na questão em foco, isto é, contar e identificar os períodos: “*lembrando que... quantos períodos nós temos aí nesse trecho que ele destacou?*”; “*O primeiro período começa com que palavra... ou que palavras?*”. Ele destaca, em seguida, a importância de “*recordar esses conceitos*” que os alunos precisarão quando “*chegarem nas substantivas*”.

Em seguida, no trecho da interação que foi objeto da verbalização, Pedro decide fazer uma retomada das classes de palavras, depois de identificar a dificuldade de um aluno. Ao verbalizar sobre esse trecho, mais uma vez, ele identifica os alunos que “*se destacam*” e aqueles que

demonstram dificuldades em acompanhar as atividades de sistematização por não terem “o *conhecimento necessário*”. É interessante observar que a verbalização também vai em direção de questões de progressão envolvendo as classes de palavras: ele se remete ao trabalho que desenvolve com os alunos do sexto e sétimo anos e à expectativa de que, no oitavo ano, os alunos já tenham acessado a uma sistematização de todas as classes de palavras.

Mesmo julgando que a maioria dos alunos dispõe do conhecimento necessário para a atividade de classificação (“*eu sei que tem menino aí que não sabe o que é um verbo... a grande maioria vai saber*”), o professor julga ser importante fazer essa retomada para eles “*recordarem as classes de palavras*”. Pode-se entender que ele busca tornar possível a realização do exercício para os alunos cujo nível de conceptualização não corresponde ao que é pedido pelo exercício. Esse movimento, designado por Goigoux (2007) como “ajustamento didático”, consiste na “capacidade do professor de modificar seu comportamento em função da atividade do aluno e lhe trazer uma resposta apropriada”, levando em conta a diversidade do *savoir-faire* e das dificuldades encontradas (GOIGOUX, 2007, p. 61)⁷⁴.

Assim, o direcionamento do professor para os alunos desempenha um papel fundamental na instrumentalização do exercício. Ao mesmo tempo, também identificamos que outras configurações desse direcionamento são capazes de atingir as interações que se deram em torno do livro didático, o que foi possível observar pela decisão do professor de não desenvolver com os alunos o último item do exercício, composto por um quadro que propunha a sistematização do que foi estudado sobre as orações coordenadas:

⁷⁴ O ajuste didático realizado por meio do tratamento coletivo de dificuldades individuais foi analisado por Goigoux (2001) na atividade de ensino de leitura de uma professora alfabetizadora. Esse tipo de ajuste pôde ser analisado pelo autor como uma estratégia de demonstrar a todos os alunos a origem da dificuldade e as formas de superá-la.

Figura 18 - Exercício do livro didático (excerto 02) - D9

4. Leia o provérbio chinês para responder ao que se pede.

A palavra é de prata, o silêncio é de ouro.

- Identifique as duas orações do provérbio e classifique-as.
- O que tem mais importância para os chineses: a palavra ou o silêncio? Explique.
- Imagine que o provérbio chinês apresentasse originalmente uma conjunção. Discuta com o professor e os colegas que conjunções coordenadas poderiam ser usadas.
- Ao usar as conjunções, a valorização dos termos *palavra* e *silêncio* foi alterada em relação ao sentido do provérbio original?
- A presença das conjunções provoca mudanças no provérbio? Explique.

MAIS CONCLUSÕES

- Copie e preencha o quadro para sintetizar o que você aprendeu sobre orações coordenadas.

ORAÇÕES COORDENADAS		
Tipo	Relação de sentido estabelecida	Exemplos
Oração coordenada assindética adversativa		
		As coisas vão continuar como estão ou vão mudar para melhor.
	Conclusão	
		O encolhimento do córtex pré-frontal devido ao estresse deve servir de alerta para a hipertensão, porque a pressão arterial é regulada por essa parte do cérebro.

Fonte: PEREIRA, Camila Sequetto; *et. al. Universos: Língua Portuguesa*, 9º ano. São Paulo: Edições SM, 2015.

D9-T.04	AC.21
<p>Pedro: “Leia o provérbio chinês e responda ao que se pede... ‘a palavra é de prata, o silêncio é de ouro’... identifique as duas orações do provérbio e classifique-as.</p> <p>A1: “a palavra é de prata”... aí traço... “o silêncio é de ouro”.</p> <p>Pedro: qual é a classificação delas?</p> <p>A1: coordenada assindética?</p> <p>Pedro: [dirigindo-se a outra aluna] por que assindética C.? C.?</p> <p>A2: foi o quê? É comigo?</p> <p>Pedro: [dirigindo-se a outra aluna] E.... por que são coordenadas assindéticas? Como sua colega falou? [aluna não responde]</p> <p>A2: eu sei... que... sei por que professor... eu sei por que agora... porque não tem conjunção... assindética é quando não precisa não tem conjunção... e a sindética é quando tem conjunção....</p> <p>Pedro: mas aí no provérbio elas são sindéticas ou assindéticas? Seu colega disse que são assindéticas... “a palavra é de prata, o silêncio é de ouro”... tem alguma conjunção ligando as duas orações?</p> <p>A2: não...</p>	<p>Pedro: [pausa vídeo] é o complicado pra eles... porque eu havia falado sobre as relações só com as sindéticas... as relações semânticas... mostrei uma relação só... acho que lá no conto de Clarice... disse “olha estão separadas por vírgula, mas qual é o sentido?” Mas não explorei isso... mas quando o exercício veio... aí o negócio ficou meio conflituoso na cabeça deles... mas isso não é muito cobrado, né? a gente vê porque esse daqui [aponta para o livro] tem uma perspectiva bem à frente do que... desse conflito né? entre a tradição e a enunciação e aí é... isso é uma visão muito diferenciada, porque todo lugar traz essa visão da sindética com valor semântico... ninguém explica muito o valor semântico das assindéticas né? é raro... e eu acho brilhante trazer isso no livro desse modo... só</p>

<p>Pedro: então elas são o quê? A2: assindéticas Pedro: então... oração coordenada assindética adversativa [escreve no quadro] A3: oh professor... não pode ser adversa... olha aí... sem uma conjunção adversativa não Pedro: é... mas o que ele quis dizer aí? Por exemplo... se vocês olharem... vejam... “a palavra é de prata, o silêncio é de ouro”... não tem conjunção mas o valor semântico das duas orações é de oposição entenderam? Então ela é uma coordenada assindética... não tem conjunção... mas o valor semântico dela... o sentido é de oposição tá certo? “Ela sorri, ele chora”... orações assindéticas separadas por vírgula... “ela sorri, mas ele chora”... sindéticas... com conjunção... entendeu a relação de oposição? oração coordenada assindética adversativa... é porque se considera... por exemplo... o provérbio não tem a conjunção... mas as duas orações estabelecem entre si uma relação de oposição, certo?</p>	<p>que... esse quadro né? porque... sinceramente... não dá... você trabalha o valor semântico das conjunções... também nos textos vai focando... explorando isso... digo pra que serve porque é importante para a construção de tais e tais textos... mas... é... eles não conseguem estabelecer relações de sentido muitas vezes... entre as assindéticas... eles não conseguem muitas vezes... ter esse nível de abstração, de reflexão... e a gente mesmo como professor... tem umas questões que eu paro olho pra ela duas vezes e fico “é...”</p>
---	--

Em D9.T04, uma aluna questiona a classificação atribuída à oração do exercício, afirmando que não poderia ser adversativa na ausência de uma conjunção adversativa, o que pode se explicar pelo fato verbalizado pelo professor: as relações semânticas só foram sistematizadas anteriormente com as sindéticas e, por isso, o exercício ficou “*conflituoso*” para eles, que até então vinham identificando as relações de sentido pela observação da conjunção. Esse conflito, que aparece na verbalização como a razão pela qual a síntese proposta pelo quadro não foi realizada, é atenuado pela percepção de que “*isso não é muito cobrado*”, “*ninguém explica muito*” e “*é raro*”.

Do mesmo modo, além de levar em conta o fato de não ter explorado anteriormente as relações de sentido das coordenadas assindéticas e mesmo achando “*brilhante*” a proposta do livro, Pedro considera que o quadro de síntese conclusiva do exercício não se adequaria aos alunos que não “*conseguem ter esse nível de abstração*”, elevado, em alguns casos, até mesmo para ele “*enquanto professor*”⁷⁵. Em sua percepção, focar as

⁷⁵ Ao analisar mudanças e permanências no ensino gramática/análise linguística, Silva (2015) identificou que o uso não exclusivo do livro didático aparece relacionado às mudanças nas práticas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O autor constatou que, entre os docentes que declararam usar pouco ou muito pouco o livro

relações de sentido parece ser mais viável quando se parte da observação das conjunções, seja na classificação das orações coordenadas⁷⁶ ou na análise de suas funções nos textos.

Como afirma Rabardel (1995, p. 63), “não é a totalidade do artefato que compõe o instrumento do sujeito, mas somente uma fração que ele selecionou e a partir da qual elaborou as propriedades pertinentes para a ação”. O fracionamento que pudemos observar na instrumentalização do exercício do livro didático tem, assim, razões diversas, entre as quais pudemos identificar: o conflito com o trabalho anteriormente realizado com os alunos, que sempre observaram as relações de sentido das coordenadas a partir da análise da conjunção, a avaliação do professor sobre o nível de abstração demandado pelo exercício, bem como a representação do docente de que “*ninguém explica muito*” as relações de sentido das orações coordenadas assindéticas.

Depois de ter classificado o provérbio do exercício, o professor passou para as questões seguintes. No trecho abaixo, a interação se deu em torno do item c da quarta questão, o qual solicitava a indicação das conjunções coordenadas que poderiam ser usadas no provérbio:

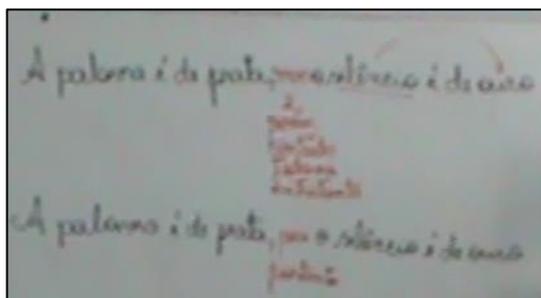
D9-T05	AC.22
<p>Pedro: é... aí... que conjunções coordenadas nós poderíamos colocar aqui? “a palavra é de prata...”</p> <p>A1: e</p> <p>A2: mas</p> <p>Pedro: quem falou <i>mas</i>?... “mas [escreve <i>mas</i> no quadro] o silêncio é de ouro.”</p> <p>A1: mas pode ser e também, né?</p> <p>Pedro: “A palavra é de prata...” nesse caso aí a gente tiraria a... a vírgula... [escreve <i>e</i> no quadro] “a palavra é de prata e o silêncio é de ouro”.</p>	<p>[*] Pedro: [pausa o vídeo] eu gostei desse momento... eles se empolgaram e eu quis explorar as relações dos sentidos dos... das conjunções que eles estavam trazendo... mas chega uma</p>

didático, emergiram, no conjunto de justificativas: a “complexidade do livro, inclusive para eles próprios” e, também, o “distanciamento da realidade dos alunos” (SILVA, 2015, p. 108-109).

⁷⁶ No livro didático, nenhuma observação da relação semântica de orações coordenadas assindéticas tinha sido proposta antes desse exercício. O capítulo que aborda as orações coordenadas, ao defini-las, destaca justamente a observação da conjunção para sinalizar a dependência semântica das orações: “A gramática chama de *orações coordenadas* as orações de um período composto que apresentam independência sintática entre si. Uma oração não desempenha função sintática em relação à outra. No plano dos sentidos, no entanto, essas orações não são propriamente independentes: entre elas pode haver uma relação de **adição** (sinalizada por *e*), de **contraste** (sinalizada por *mas*) ou de **alternância** (sinalizada por *ou*)” (PEREIRA et. al., 2015, p. 20, grifo das autoras).

<p>A1: professor <i>porém</i> também? Pedro: <i>porém</i>... o que mais? [escreve <i>porém</i> no quadro] Quem mais? A3: <i>portanto</i> A4: <i>pois</i> Pedro: veja... se a gente colocar... vamos lá... a pergunta <i>b</i> foi... para os chineses o que vale mais... a palavra ou o silêncio? Alunos: o silêncio Pedro: responderam silêncio porque tem uma questão semântica aqui [traça seta de <i>silêncio</i> para <i>ouro</i>]... a gente sabe que o ouro vale mais que a prata... comercialmente... a gente vai saber que o silêncio vale mais... aí a gente vai ver... pode ter uma relação bem clara de oposição... então aqui pode ser... mas porém contudo... todavia... [escreve <i>contudo</i> e <i>todavia</i> no quadro] ... que mais? A3: <i>portanto</i> Pedro: o <i>portanto</i> alteraria o sentido... mas podemos estudar essas possibilidades aqui [reescreve o provérbio no quadro] A3: <i>entretanto</i> Pedro: <i>entretanto</i>... certo?... [escreve <i>entretanto</i> no quadro] Agora os colegas que lançaram outras possibilidades... <i>pois</i>... [escreve <i>pois</i> no quadro] a palavra é de prata pois o silêncio é de ouro... quando eu digo a palavra é de prata pois o silêncio é de ouro o que foi que mudou? A4: [o sentido A5: [nada Pedro: em relação ao sentido? A4: fica uma explicação... virou uma explicação... olha... por que a palavra é de prata? Porque o silêncio é de ouro Pedro: vocês concordam com ela? A6: eu concordo Pedro: aí alguém falou portanto... [escreve <i>portanto</i> no quadro] a palavra é de prata portanto o silêncio é de ouro A7: aí é conclusiva? [*] Pedro: dá ideia de conclusão não é? Então mudaria o sentido? Alunos: sim</p>	<p>hora que... é... a gente tem que controlar esses meninos senão... o negócio não vai, não flui... vai passar a aula todinha e a gente brincando com "a palavra é de prata o silêncio é de ouro"</p>
--	---

NA LOUSA:



<p>A palavra é de prata, mas o silêncio é de ouro. e porém contudo todavia entretanto</p> <p>A palavra é de prata, pois o silêncio é de ouro. portanto</p>
--

Quando verbaliza sobre a aula em tela, Pedro avalia positivamente a situação e expressa a sua decisão de explorar os efeitos de sentido provocados pelas conjunções que os alunos propuseram. Mas, conforme

relata, a gestão do tempo parece ter dado lugar à necessidade de “*controlar*” os alunos no desenvolvimento dessa atividade que ele aludiu enquanto “*brincadeira*”.

Por outro lado, se o “conflito” emergiu na atividade de classificação das orações do provérbio, vemos, na interação acima, que o trabalho anteriormente realizado pelo professor (com foco na classificação) emerge na análise das alterações de sentido pela inclusão das conjunções. Entre as opções lançadas pelos alunos, o professor selecionou aquelas que manteriam a classificação anteriormente feita (adversativa) e o sentido (ele admite a conjunção *e*, depois de um aluno insistir). Do mesmo modo, ele explora separadamente as alterações de sentido decorrentes do uso de *pois* e *portanto*. No caso da primeira, a aluna lança a reflexão: “*virou uma explicação... olha... por que a palavra é de prata? Porque o silêncio é de ouro*”; no caso da segunda, o aluno recorre a uma tentativa de classificação: “*aí é conclusiva?*”. Em ambos os casos, o professor se apoiou nessas reflexões para indicar a alteração de sentido.

Pode-se observar, na interação acima (D9-T05), os efeitos da sedimentação cuja regularidade foi observada por Schneuwly e Dolz (2009) no ensino de objetos gramaticais, o que ocorre, segundo esses autores, pela superposição entre elementos de duas referências distintas – as quais, como vimos no início desta seção, Pedro parece distinguir com clareza. Para os autores, é um fenômeno que se inscreve na própria contradição que constitui o ensino gramatical e que dá origem a um “meio termo de trabalho sobre a língua, simultaneamente orientado para a construção de noções e para o trabalho prático sobre a língua” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, p. 398).

Ainda segundo os autores, ao mesmo tempo em que essas referências se contradizem, elas se complementam, fazendo com que as sedimentações geralmente impliquem: a passagem por uma fase de consolidação de conceitos gramaticais, definição, identificação e exercitação – nas quais prima o sentido restrito de gramática – para, em seguida, atingir a “gramática em ato”, isto é, “com menor recurso a uma

metalinguagem específica e às técnicas gramaticais”, que podem ser relativizadas pelos próprios professores⁷⁷ (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, p. 398). Isso pode ser observado, por exemplo, quando se admite uma “coordenada adversativa” com uma “conjunção aditiva” ou quando os alunos recorrem à metalinguagem à qual tiveram acesso em exercícios de classificação (“*explicação*”, “*conclusiva*”) para abstrair os efeitos de sentido provocados pela inclusão das conjunções no provérbio, mas, dessa vez, sem o foco na classificação propriamente dita.

Em síntese, a análise desta modalidade de ESL coloca em evidência a atividade do professor diante de “incompreensões” e da sua visão bifurcada entre duas referências para o ESL na sala de aula: a primeira, “mais discursiva”, a qual ele valoriza, por exemplo, quando se refere ao livro didático ou à aula em que o livro didático foi mobilizado; já a segunda, aparece inicialmente dotada de estabilidade e é validada por Pedro a partir da sua representação sobre o trabalho de seus pares, na qual ele mesmo se inclui, e sobre exigências externas. Observamos, assim, o encontro de duas fontes de prescrições que se implicam no real da atividade do professor: enquanto o “programa da rede” lhe indica aquilo que deve “ser cumprido” – ao mesmo tempo em que subprescreve os meios (DANIELLOU, 2002), o seu referencial transpessoal (CLOT, 2006) – dotado de prescrições “oficiosas” – atuam na compensação das “incompreensões”. Tal encontro pode ser sintetizado em seus esforços de conciliação, tais como as relativizações de conceitos e a tentativa de estilização neutralizada pelo ângulo em que o objeto de ensino foi abordado.

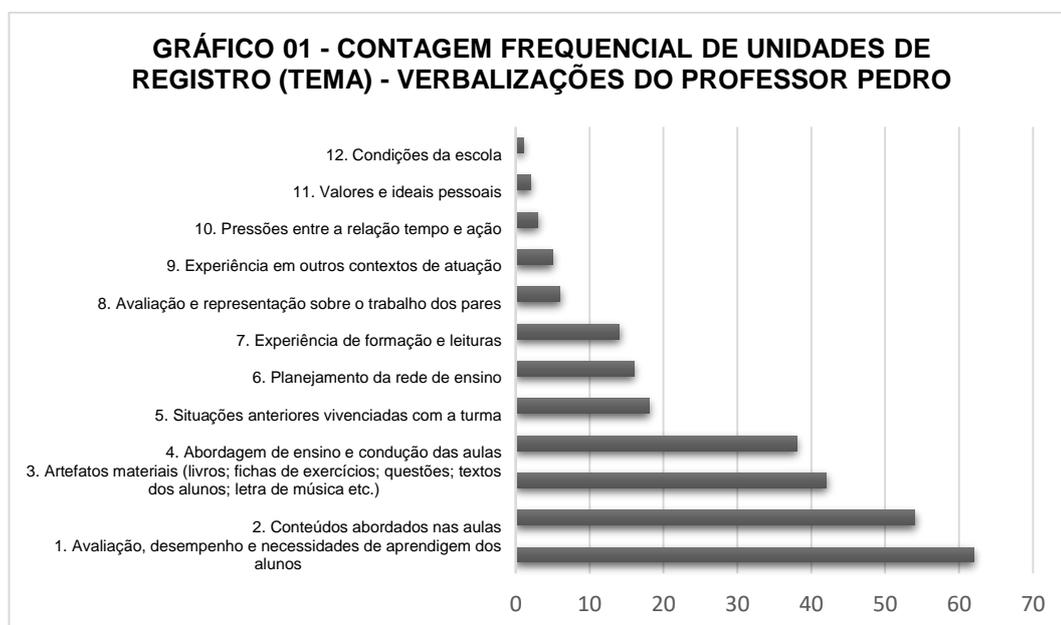
Quando analisada pelo direcionamento aos alunos, a atividade do professor se distende em direção à apresentação duplicada do objeto (“o conhecimento posto” e o “questionável”), aos ajustamentos didáticos e ao fracionamento do artefato. No caso deste último, vê-se que, embora ele tenha feito emergir uma situação “conflituosa” ao trazer uma perspectiva de classificação não empreendida pelo professor, a instrumentalização produziu um efeito de sedimentação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009), na qual

⁷⁷ Sedimentação que pode ser considerada como inversa ao prescrito: que parte da observação para, em seguida, chegar à norma e à sistematização.

tanto os alunos quanto Pedro se apoiaram em uma metalinguagem técnica anteriormente adquirida em atividades classificatórias, mas relativizando-a em um exercício de abstração dos efeitos de sentido.

4.3. SÍNTESE E DISCUSSÃO DO ESTUDO DE CASO 1

Amigues (2002) defende que a atividade docente não se reduz à ação, pois implica, também, aquilo que a própria ação mobiliza e exige do sujeito que a executa. Nessa esteira, acreditamos que o movimento analítico em torno das quatro modalidades de ESL do professor Pedro pôde trazer à tona uma série de lógicas a elas submersas, revelando os investimentos dele para compatibilizar diferentes fontes de saberes, prescrições, “normas do gênero profissional” (CLOT, 2006a) e, principalmente, as demandas dos alunos. A título de ilustração, o gráfico abaixo pode tornar mais visível a frequência dos principais temas mobilizados nas verbalizações do docente:



Fonte: autor

De modo geral, observamos, no gráfico acima, que as verbalizações do professor tenderam a ser mais frequentes em tópicos inseridos na dimensão do “*aqui-agora*” da sala de aula [1 a 4] – acessível pelo rastro material fílmico das autoconfrontações (CICUREL, 2012, p. 80) – e a expressar, com menor incidência, os elementos da dimensão daquilo que “fundamenta” e “passa por baixo” da ação” [5 a 11] (CICUREL, 2011 p. 51).

Entre os principais temas verbalizados pelo professor, durante a autoconfrontação, vemos a percepção sobre as dificuldades e necessidades de aprendizagem dos alunos em proeminência. Cabe destacar que elas foram acentuadas nas verbalizações das duas primeiras modalidades: na primeira⁷⁸, como vimos, o tema vem significativamente vinculado à percepção do docente sobre a eficácia do trabalho que mobilizou com a produção textual e a reescrita; no caso da segunda⁷⁹, o tema aparece justamente como o objeto da atividade do professor, isto é, as dificuldades identificadas nos textos dos alunos.

Os conteúdos de ensino também surgem entre os principais tópicos abordados por Pedro. De modo geral, esse tema se subdivide em nossos dados entre “os que emergem”, no caso das duas primeiras modalidades de ESL, e aqueles que os alunos “devem saber”, no caso da última modalidade⁸⁰, na qual os conteúdos foram frequentemente colocados em relação, pelo professor, com o planejamento da rede de ensino e com os artefatos. Estes últimos, representando o terceiro tema mais frequente nas verbalizações, são acompanhados, sobretudo, pelas funções que desempenhavam na ação do professor e, por esta razão, aparecem bastante vinculados aos conteúdos, à abordagem de ensino, bem como aos alunos.

Em relação à abordagem de ensino, o professor qualifica a sua prática tanto como “análise linguística” quanto como “ensino tradicional de gramática”. Como vimos, os gestos dessas duas perspectivas teórico-metodológicas aparecem na ação de Pedro e se revelaram, nas

⁷⁸ *ESL articulado à escrita/reescrita.*

⁷⁹ *ESL voltado para as dificuldades emergentes das produções textuais.*

⁸⁰ *ESL com foco em tópicos gramaticais do programa da rede de ensino.*

verbalizações, com sentidos e motivações distintas. A busca do docente por aproximações da perspectiva teórico-metodológica da AL, por exemplo, se evidencia no trecho abaixo, que também pauta uma parte dos temas enumerados no Gráfico 01:

AC.22

Eu tento usar aquela perspectiva bem... geraldiana mesmo... da análise linguística a partir do texto... é uma prática comum minha... quando é uma turma com que eu já tenho afinidade... e experiência... eu partir da produção... trazer de dentro da produção... da produção do aluno e aí... mas isso depende da turma... depende do gênero, depende do conteúdo da rede

Esse segmento demonstra a familiaridade do professor com a perspectiva teórico-metodológica da AL, tal como inicialmente proposta por Geraldi (1997), isto é, tomar o texto do aluno como ponto de partida para, por meio da reescrita, desenvolver a reflexão linguística com foco nos recursos expressivos. É interessante sinalizar que a materialização dessa proposta é relativizada por Pedro, pois “*depende da turma*”, “*depende do gênero*”, “*depende do conteúdo da rede*”. Conforme analisamos, foi justamente no trabalho empreendido com a produção de textos e reescrita que os esforços do professor para inovar, reafirmados no trecho acima, se materializaram com evidência. Não por acaso, as verbalizações do docente remeteram a ação à formação e às suas leituras; mas, também, à experiência enquanto monitor de cursinho de preparação para o ENEM.

A perspectiva histórico-cultural vygotskyana – a partir da qual Clot (2010, p. 66) sustenta que “a história não é o passado”; mas, “sim, a transformação do passado em devir ou fracasso dessa transformação” – está na base da compreensão do estilo individual do sujeito, que, ainda conforme o autor, é a “transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias” (CLOT, 2010, p. 126). A experiência detém, portanto, a capacidade de retroalimentar o gênero (CLOT, 2006a). Nesses termos, um dado interessante deste estudo de caso foi observar a história do docente “retocando o gênero” (CLOT, 2006a). Outrossim, convém mencionar que

outras pesquisas, tal como a desenvolvida por Silva e Silva (2019), podem testemunhar o teor da experiência docente na determinação da abordagem para o ESL.

Mesmo concebendo que o ensino tradicional de gramática permitiria que os alunos superassem algumas dificuldades, analisamos que essa abordagem foi validada pelo professor com base na representação sobre trabalho de seus pares (o que exigiria dos alunos a “classificação”) e, também, com base nas demandas externas. Esse dado se aproxima do estudo de Neves ([1990] 2010), o qual identificou que a função da “gramática ensinada na escola” é predominantemente relacionada, pelos docentes, ao “sucesso em concursos e bom desempenho social e profissional” e, também, ao bom desempenho dos alunos na própria dinâmica da sala de aula ou, como resume a autora, “acertar exercícios” (NEVES, [1990] 2010, p. 11).

Do mesmo modo, o ensino tradicional de gramática emergiu, nas verbalizações do professor, associado a “conflitos”, “indefinições” e, conforme interpretamos, às subprescrições (DANIELLOU, 2002). Segundo Clot (2006a), uma das principais funções do gênero profissional é permitir que o sujeito possa agir diante das fendas do prescrito. Isso pode explicar o fato de Pedro recorrer a uma abordagem ordenada pelos gestos de conceptualização, exemplificação e exercitação (NEVES, [1990] 2015), validando-os a partir da dimensão transpessoal da atividade (CLOT, 2006a).

Essa zona de incertezas, inseguranças e tensões, emergente nos dados deste estudo de caso, já foi identificada por diferentes pesquisas que se voltaram para a prática docente com o ensino de gramática e análise linguística (SILVA, 2016; DUARTE, 2014; TENÓRIO, 2013; MORAIS, 2002). Para compreendê-la, a perspectiva apresentada por alguns autores (BRONCKART; SZNICER, 1990; CUSIN, SCHNWEULY, 2013) é a de que não se deve minimizar o elevado grau das exigências didáticas que uma abordagem indutiva, articulada à expressão, impõe ao trabalho do professor. Essas exigências abarcam a própria complexidade do objeto – a

língua –, que é imperfeitamente apreendido pela gramática e que, de modo inevitável, precisa ser simplificado para se tornar objeto de ensino-aprendizagem (BRONCKART; SZNICER, 1990). Por conseguinte, quando se parte do aluno, conforme pontuam Cusin e Schneuly (2013), os professores precisam deter um amplo domínio da complexidade do objeto e, ao mesmo tempo, ser capazes de submetê-lo a uma rápida análise de diferentes elementos em colisão no interior do triângulo didático:

“Sobre qual ponto tratar? O que é mais importante na progressão do currículo prescrito? Como considerar os alunos, suas questões, suas bagagens, mas também os seus níveis? Quais são as capacidades do próprio professor para dar uma explicação e exemplos claros e pertinentes para responder ao questionamento do aluno?” (CUSIN; SCHNWEULY, 2013, p. 369, tradução nossa).

Em perspectiva semelhante, Kleiman e Sepulveda (2014) destacam a ausência de uma transposição didática capaz de instrumentar os professores com o conhecimento teórico traduzido em conhecimento didático-pedagógico⁸¹. Por essa razão, elas apontam a necessidade de se investir em um equilíbrio entre as inovações científicas e o ensino tradicional de gramática, sem deixar de reconhecer as evidentes limitações da gramática tradicional, mas levando em conta, principalmente, que: a) o conhecimento decorrente da reflexão, explicitação e sistematização sobre a língua é indispensável para a escola cumprir o seu papel de tornar os alunos conscientes da própria língua, visando o desenvolvimento da expressão e da compreensão; b) mesmo havendo um significativo avanço, em termos científicos, nas gramáticas recentemente publicadas, tratam-se de obras direcionadas ao público acadêmico e não ao público escolar (docentes e alunos); c) a gramática tradicional, cuja nomenclatura é conhecida pelos professores e circula nos materiais didáticos, seria o meio viável de instrumentar o docente para “trabalhar a gramática, sem se

⁸¹ Trabalho que, conforme Kleiman e Sepulveda (2014) defendem, não caberia ao professor.

apegar, por falta de opções, à gramática prescritiva, cujo ensino é inócuo” (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 14). Nesse sentido, as autoras afirmam:

Ao conflito da convivência entre o “novo” (30 anos) e o velho (mais de dois mil anos) soma-se a falta de recursos que possibilitem uma progressão curricular. Também a falta de cursos que ofereçam uma alternativa à formação normativa tradicional, a falta de clareza das propostas que circulam indicando análises, sem informar sobre os instrumentos disponíveis para tais análises, deixam o professor preso a uma rede de inconsistências e omissões. Daí a importância de propostas que mostrem que não é necessário abandonar o “velho” para se chegar a uma nova prática. (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 149).

Retomando o dizer de Kleiman e Sepulveda (2014) acima, pode-se considerar que o presente estudo de caso mostra um professor familiarizado com as demandas de inovação, ciente das “omissões”, e que investe em apropriações do “novo”, mas sem abandonar o “velho”. Em nossos dados, essas duas perspectivas se reuniram, de forma relativamente justapostas, nos episódios de apresentação duplicada de um objeto gramatical – o conhecimento “posto” e o “questionável” –, bem como nas relativizações de conceitos da gramática tradicional.

No entanto, nossas análises registraram não apenas a justaposição entre tradição e inovação, mas também os efeitos de sedimentação (SCHNWEULY; DOLZ, 2009) entre ensino tradicional de gramática e análise linguística. O investimento de Pedro na sequência conceito-exemplo-exercitação (NEVES, [1990] 2015) parece ter sido ressignificado, para ele e para os alunos, enquanto uma espécie de “suporte” para a atividade de reflexão linguística apoiada em uma metalinguagem técnica, mas incidindo nos efeitos de sentido. Esse dado ilustra a compreensão de Chartier (2019), segundo a qual a inovação didática é mais viável quando envolve as ferramentas que os professores já dominam. Dito de outro modo, a “ressignificação” parece ser mais apreensível, para os docentes, do que a “substituição”.

No ângulo das elaborações estilísticas (CLOT, 2006a), esse episódio de estilização pode ser compreendido pelo trânsito de gêneros.

Nesse sentido, segundo Clot (2006a, p. 188), para a emergência do estilo, é condição decisiva que o sujeito seja capaz de “ver um gênero com os olhos de outro gênero e poder agir num gênero com os recursos de outro gênero”. Ademais, conforme postula Clot (2006a), ao mobilizar os meios de um gênero para tentar colocar-se em outro, o sujeito expressa indícios de desenvolvimento.

De modo geral, este estudo de caso nos revela um docente que transita pelas tensões do trabalho do professor de português situado entre o ensino tradicional de gramática e a prática de análise linguística. Para enfrentar tais tensões, o professor investiu tanto em práticas voltadas para a gramática, em um sentido restrito do termo, quanto em uma “*perspectiva mais discursiva*”. No caso da primeira, vê-se as dificuldades expressas pelo professor em ressignificá-la e, diante disso, ele parece não ter “receio” de conservar as práticas tradicionais. No caso da segunda, formação e experiência se conciliaram, concebendo um meio de trabalho a partir do qual o professor busca tornar as práticas de escrita mais significativas e, ao mesmo tempo, identificar e agir sobre as dificuldades dos alunos. Assim, o estudo de caso ilustra a tendência de apropriação da inovação no ESL capaz de atingir o trabalho didático em torno da escrita, mas resguardando certa estabilidade do ensino gramatical.

ESTUDO DE CASO II

“[...] embora eu não enfoque muito em análise linguística, porque ela vem na transversalidade, não é? Você pega os parâmetros, os eixos do Estado, é assim: “leitura, letramento literário e escrita... oralidade”, e a “análise linguística” ela vem numa coluna à parte, transversal, que ela está ali, em todo o momento navegando dentro das outras, dos outros eixos. Então, não há um eixo assim: “vou trabalhar só análise linguística”, não é? Ela vai acontecendo de acordo com a necessidade do que se pede. É dessa forma”. (Professor Lucas).

4.4. SITUANDO O ESTUDO DE CASO 2: O PROFESSOR, A ESCOLA E O 8º ANO A

Aos quarenta e um anos de idade, o professor Lucas desenvolveu seu percurso de formação inicial no Sertão de Pernambuco. Ele concluiu o magistério no final dos anos 1990 e pretendia ingressar na Universidade logo em seguida, mas precisou adiar seu projeto devido às dificuldades de acesso ao ensino superior na região onde morava. Em 2001, iniciou o curso de licenciatura em Letras em uma Universidade privada do Sertão, o qual concluiu em 2005. Logo em seguida, ingressou em um curso de especialização em literatura, momento em que aprendeu “*uma outra forma de trabalhar com o texto*” em sala de aula. Em paralelo à especialização, em 2006, Lucas também iniciou o curso de graduação em Filosofia, o qual concluiu em 2008.

Em 2017, o professor iniciou o mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tendo desenvolvido seu trabalho final sobre o ensino de literatura. A conclusão desse curso ocorreu cerca de três meses antes do início do nosso trabalho de campo. Este fato, como veremos, se destacou em nossas observações, bem como nas verbalizações do professor sobre as aulas observadas, pois tivemos a ocasião de captar o uso de recursos didáticos que foram elaborados por ele enquanto atividades de disciplinas que cursou no mestrado profissional. Do mesmo modo, é a essa etapa formativa que Lucas associa um processo de “*transformação*” da sua prática.

Antes de concluir a graduação em Letras, Lucas já iniciou a primeira experiência como professor de língua portuguesa: trabalhou, durante três anos, contratado pela rede municipal de ensino de uma cidade do Sertão. Em paralelo, o professor também teve experiência com a Educação de Jovens e Adultos em dois programas de alfabetização. E, no ano de 2008, começou a trabalhar na rede privada, em uma escola da região metropolitana do Recife, como professor de língua portuguesa e literatura, atuando nos anos finais do ensino fundamental II e no ensino médio.

Deixou a rede privada depois de ter prestado concurso para o município de Jaboatão dos Guararapes e ser nomeado em 2015. Nesta rede, esteve sempre vinculado à escola em que desenvolvemos nosso trabalho de campo. Lucas atua também como professor efetivo de língua portuguesa, na rede estadual de ensino de Pernambuco, cargo que passou a ocupar no início de 2019. Trata-se, portanto, de um professor com experiência diversificada, como ele mesmo concluiu depois de narrar seu percurso: “*e cá estou eu... bem variado... de escolas e pessoas... professores diferentes e... contextos diferentes também*”.

A escola em que nossas observações ocorreram, embora afastada da zona central de Jaboatão dos Guararapes, se situava em uma área de fácil acesso. A instituição dispunha de uma estrutura razoável e, conforme Lucas relatou, a atual gestão era atenta à captação de meios para avançar nesse sentido. Os espaços de recreação eram bastante amplos, assim como as salas de aula, que eram equipadas com lousa, cadeiras, carteiras e ventilação. Contudo, a sala de aula do 8º nono A tinha uma acústica um pouco comprometida e, por isso, o professor recorria a um dispositivo eletrônico de amplificação.

Lucas nos revelou que, em comparação ao início do seu trabalho na escola, houve importantes “*avanços*” mobilizados pela atual gestão, tanto no nível organizacional quanto no pedagógico. Entre essas transformações, o professor destacou o desenvolvimento de meios para lidar com a indisciplina, que, segundo ele, “*era um problema acentuado*”. Também observamos que o professor lograva uma boa avaliação da gestão: em nossa primeira visita à escola, a gestora afirmou que teríamos a ocasião de trabalhar com o “*melhor professor de português*” da instituição.

Com trinta alunos, o 8º nono A era avaliado pelo professor enquanto uma turma “*participativa, interativa e de bom nível*”, razões pelas quais ele nos sugeriu que, nela, observássemos suas aulas. Ele também julgou se tratar de uma turma “*um pouco heterogênea*” e relatou seus investimentos na construção de uma nova relação dos alunos com a escrita e a leitura: “*eles... como muitos de outras turmas... eram alunos copistas... e a gente*

vem muito com um discurso... dizendo o seguinte... 'há uma grande diferença entre copiar e escrever... escrever é sair da sua cabeça... desenvolver suas ideias... você sabe'... aí a gente vem trabalhando nesse sentido... de investir na escrita e na leitura... principalmente”.

O livro didático de língua portuguesa adotado pela escola fazia parte da coleção Tecendo Linguagens (Figura 19), cuja resenha, presente no Guia do Programa Nacional do Livro Didático (2016), assim a avalia:

“A coleção apresenta um amplo e diversificado trabalho com a leitura, favorecendo a discussão de temas sociais e a formação humana dos estudantes. O eixo da leitura, o mais explorado na coleção, articula-se com os demais, cujas atividades retomam os textos lidos, ou tratam da mesma temática, ou do mesmo gênero. A coletânea apresenta diversidade de esferas e gêneros textuais, com predominância da esfera literária; as atividades resgatam o contexto de produção do texto, a função social, a esfera de circulação e o suporte do gênero. As capacidades sociocognitivas implicadas no ato de ler, os aspectos relativos à textualidade e os recursos linguísticos e literários são explorados de modo a contribuir para a compreensão crítica e para a fruição dos textos. O eixo da produção de textos também privilegia os gêneros da esfera literária. De modo geral, as propostas contemplam as etapas do processo da escrita e a maioria delas define o contexto de produção, fazendo com que os alunos considerem o leitor previsto, as características do gênero, a circulação e o suporte do texto a ser produzido. O eixo da oralidade apresenta algumas atividades que colaboram para o desenvolvimento da linguagem oral do aluno, com propostas de produção de gêneros orais e de oralização de textos escritos. Há também análise das relações entre as modalidades oral e escrita da língua e de aspectos específicos da oralidade, como a entonação e as marcas conversacionais. O desenvolvimento da capacidade da escuta atenta e compreensiva é contemplado em algumas propostas. No trabalho com os conhecimentos linguísticos, a proposta está alinhada com uma perspectiva tradicional de estudos da língua, mas avança em relação ao tratamento didático dado aos tópicos gramaticais. Busca antes a reflexão para depois apresentar ou sistematizar conceitos, com coerência e organicidade quanto aos tópicos selecionados, trazendo exemplos preferencialmente extraídos de textos explorados nas seções anteriores e trabalhados em uma perspectiva funcional”. (BRASIL, 2016, p. 65-66).

Figura 19 – Capa do livro didático Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa – 8º ano



Fonte: OLIVEIRA, Tania Amaral de; et. al. *Tecendo Linguagens: 8º ano*. São Paulo: IBEP, 2015.

Durante a entrevista inicial, o professor Lucas afirmou evitar o livro didático, em decorrência da sua avaliação sobre o material: “o livro didático é o *Tecendo linguagens... pouco uso esse livro... que... ele traz uma abordagem que acho bem tradicional... no sentido de que... ele tem uma parte que trabalha os gêneros e tem outra separada só com gramática... que diz o livro ser construtiva... mas aquilo... não... na minha opinião... aquilo deveria estar inserido em todo o livro... com outra abordagem de uma forma construtiva... por isso eu praticamente não uso... uso muito pouco o livro didático”.*

Nas seções seguintes, descreveremos nossas observações das aulas do professor Lucas.

4.5. CATEGORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ESL DO PROFESSOR LUCAS

Nesta seção, temos o objetivo de descrever, sinteticamente, cada dia em que observamos e gravamos em vídeos as aulas do professor Lucas. No final das descrições, apresentaremos um quadro com a categorização e ocorrência das três modalidades de ESL desenvolvidas pelo docente no decurso do nosso trabalho de campo, quais sejam: 1. ESL articulado à escrita; 2. ESL articulado à leitura; 3. ESL articulando leitura, escrita e oralidade ao estudo da pontuação.

O professor iniciou a primeira aula (**D1**) distribuindo folhas para a turma e anunciando que lançaria um desafio: escreveu no quadro o início de uma estória e, em seguida, pediu que a turma elaborasse um título, um desenvolvimento e um final. Pediu também que fossem atribuídos nomes aos personagens e afirmou que uma regra importante deveria ser seguida: ao longo do texto, o nome de cada personagem só poderia aparecer uma única vez, e o mesmo deveria ser feito com os nomes dos lugares onde a estória se desenvolveria. Na mesma ocasião, Lucas antecipou que seria provável que não desse tempo de terminar a atividade naquela aula, mas pediu que os alunos iniciassem para receber orientações e, posteriormente, concluir em casa. Um pouco depois, ele começou a circular pela sala de aula, observou o andamento da atividade dos alunos e discutia com eles, individualmente, sobre os textos que estavam sendo produzidos.

No segundo dia (**D2**), a aula começou com Lucas entregando aos alunos a fábula “Urubus e sabiás”, de Rubens Alves, e informando à turma que iriam estudar pronomes “sem sistematizar”. Deu o comando para que os alunos realizassem uma leitura silenciosa do texto e, em seguida, ele mesmo leu em voz alta. Logo depois, discutiu um pouco com os alunos sobre a repetição de nomes nos textos e lhes passou três comandos, dando, entre cada um deles, o intervalo de cerca de dois minutos: 1º) circular os nomes que se repetiam na fábula; 2º) observar se um dos termos

repetidos (urubu) estava sozinho ou acompanhado por outro termo, que, neste caso, também deveria ser circulado; 3º) identificar palavras que faziam referência a “urubu”. Durante as interações que se deram em torno desses comandos, Lucas também explorava outros elementos de compreensão do texto. Por fim, levou os alunos a observarem os termos “*tudo*”, “*todos*”, “*isto*” e “*Vossa Excelência*”, presentes no texto, sobre os quais discutiu os sentidos e funções.

No terceiro dia (**D3**), o professor deu início à leitura do livro “*Mano descobre o @mor*”, obra que, conforme nos relatou, a escola tinha recebido no âmbito do projeto da rede de ensino denominado “*Literatura na escola*”. Depois de distribuir o livro para os alunos, o professor explorou o título, a capa, as ilustrações de contracapa e lhes pediu que inferissem quais poderiam ser as temáticas da obra. Em seguida, leu a orelha do livro, o resumo e iniciou uma leitura coletiva, escolhendo alunos que se revezaram lendo trechos em voz alta. Quando a aula chegou ao fim, Lucas recolheu os livros e informou que continuaria a leitura no dia seguinte.

No quarto dia (**D4**), o professor redistribuiu os livros e anunciou que a “*leitura partilhada*” seria concluída naquela aula com uma discussão sobre alguns pontos do texto. Assim como no dia anterior, os alunos se revezavam lendo em voz alta. Durante a leitura, o professor fazia pausas para explorar as ilustrações do livro e, também, para destacar algumas ocorrências de discurso direto. Tendo finalizado a leitura, Lucas passou a discutir com os alunos sobre diferentes pontos do enredo do livro e, ao final da aula, lhes deu a tarefa de, em casa, escolher cinco personagens e, para cada um deles, atribuir duas qualidades/características.

O quinto dia (**D5**) se iniciou com o professor pedindo aos alunos que pegassem os cadernos para uma atividade de interpretação da leitura do livro. Ele escreveu três questões no quadro, as quais leu e explicou para a turma. Quando a turma finalizou a atividade, Lucas leu as respostas de alguns alunos e pediu que outros lessem as suas, sobre as quais ele discutiu retomando a leitura. No início da segunda aula daquele dia, o professor informou aos alunos que a atividade de escrita, solicitada no primeiro dia de observação, deveria ser entregue até a aula seguinte, para

que pudesse dar prosseguimento ao que estava planejado. Em seguida, a gestora da escola esteve na sala de aula, acompanhada de alunos de outras turmas, para discutir sobre alguns problemas que ocorreram no intervalo. Por fim, Lucas retomou a atividade que tinha passado na aula anterior (D4) (atribuir cinco qualidades/características a dois personagens do livro). No quadro, ele escreveu os nomes dos personagens escolhidos pelos alunos e, ao lado deles, duas qualidades/características selecionadas a partir do que os alunos trouxeram. Fez uma breve precisão sobre concordância de gênero e, em seguida, passou a discutir sobre os sentidos de algumas das palavras escolhidas.

No sexto dia (D6) de observação, o professor deu início à aula informando que os alunos trabalhariam com uma ficha de exercícios. Antes de entregá-la, pediu que copiassem, do quadro, um pequeno texto adaptado (não tinha parágrafos, pontuação e não apresentava letras maiúsculas). O professor pediu, então, que os alunos reescrevessem o texto adicionando o que faltava para melhorar a compreensão. Em seguida, entregou aos alunos a ficha de exercícios contendo a versão original do texto e deu o comando para que os alunos a comparassem com a reescrita que fizeram. Por fim, passou para a resolução coletiva de alguns itens da ficha de exercícios, que abordavam a diferença entre as duas formas como o texto foi escrito, com foco na pontuação, e pediu que continuassem a trabalhar individualmente nos itens seguintes. Sem que os alunos tivessem finalizado os exercícios, a aula foi encerrada e o professor recolheu as fichas.

As aulas do sétimo dia (D7) de observação se iniciaram com o professor retomando a aula anterior e pedindo que os alunos indicassem o assunto que estava em foco. A turma teve dificuldades para chegar à “pontuação”, como o professor esperava. Então, ele escreveu no quadro três frases cujos sentidos se diferenciavam em decorrência da pontuação, pediu que os alunos as lessem e observassem as diferenças entre elas. Depois de indicarem o tópico (pontuação), Lucas redistribuiu as fichas de exercícios e solicitou que respondessem a duas questões, que foram corrigidas em seguida. Logo depois, passou para uma questão do exercício

que, assim como a primeira atividade do dia anterior, solicitava dos alunos a reescrita de um pequeno texto que, na ficha de exercícios, aparecia sem pontuação. À medida que os alunos concluíam o item, o professor lia a reescrita em seus cadernos. A aula terminou sem que as demais questões do exercício tivessem sido abordadas.

A aula do oitavo dia (**D8**) de observação se iniciou com a projeção de um slide sob o título “Revisando”, no qual o professor apresentou três textos que foram produzidos pelos alunos a partir da atividade do primeiro dia de observação. Naquela ocasião, Lucas afirmou que daria algumas orientações para as próximas produções: destacou a ausência de parágrafos na organização dos textos, as frases longas e as ausências de pontuação. Em seguida, apresentou uma segunda parte de slides sob o título “Intertextualidade”. Essas projeções se compunham de diversas peças de uma campanha publicitária intitulada “*Hórtflix*”, de uma rede de hortifrúti, que faziam uma paródia de uma plataforma on-line de filmes e séries. A partir desses textos, o professor apresentou alguns elementos do conceito de intertextualidade. A aula foi concluída com Lucas afirmando que, no dia seguinte, traria algumas revistas para continuar o trabalho sobre a temática.

As aulas do nono dia (**D9**) começaram com a retomada da temática abordada no dia anterior. O professor escreveu no quadro “intertextualidade”, também escreveu “pontuação” e “pronome”, indicando que foram os últimos assuntos, e afirmou que, posteriormente, iria adicionar a eles o estudo dos verbos. Projetou um slide com uma capa da revista *Veja* (*A Guernica de 2016*) e pediu que os alunos observassem as imagens e tentassem reconhecer os personagens. Em seguida, apresentou uma breve definição do gênero reportagem, leu um texto de apresentação da referida capa da revista *Veja*, realizou a leitura de outro texto sobre a obra *Guernica*, apresentou uma imagem da obra para os alunos e leu um texto da *Veja* sobre a reportagem da capa. Logo após, deu o comando para que os alunos elaborassem, no caderno, uma lista de acontecimentos e personalidades que, até então, tinham marcado o ano de 2019. Por fim, pediu que, em casa, pesquisassem textos e imagens relacionadas aos

acontecimentos por eles listados, para elaborarem suas próprias “*Guernicas*”. A aula se concluiu enquanto o professor analisava as listas nos cadernos dos alunos⁸².

No décimo dia (**D10**), Lucas deu início à aula projetando um *slide* intitulado “*Verbos – Função dos verbos nas propagandas comerciais*” e, inicialmente, discorreu brevemente sobre o gênero “propaganda”. A apresentação em slides se dividia em duas etapas. Na primeira, pedia-se que os alunos falassem de uma propaganda de que gostavam e de outra de que lembrassem, mas que não estivesse mais em vigor; em seguida, observou três propagandas com os alunos e, na análise de cada uma delas, indagava se o verbo sugeria, aconselhava ou ordenava. Por fim, concluiu a primeira etapa com um conjunto de perguntas sobre as três propagandas apresentadas, explorando a finalidade, as palavras que se destacavam, a posição dos verbos, a relação com o não-verbal e o sentido dos verbos em cada uma das propagandas. A segunda etapa, que se intitulava “Primeira produção”, trazia uma ilustração de batons. A partir dessa ilustração, Lucas distribuiu folhas para os alunos e lhes deu o comando para elaborar uma propaganda de uma marca de batom. A aula foi concluída com a entrega das produções escritas.

A partir do descrito acima, agrupamos as práticas de ESL do professor Lucas em três modalidades, conforme o quadro abaixo:

⁸² Na aula seguinte, apenas uma aluna entregou a atividade ao professor.

Quadro 11 - Categorização das práticas de ESL do professor Lucas por dia de observação

ESL \ Dia de observação	Dia de observação										Total
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	
1. ESL articulado à escrita											2
2. ESL articulado à leitura											6
3. ESL articulando leitura, escrita e oralidade ao estudo da pontuação											2

Fonte: autor

A primeira modalidade consistiu no trabalho em torno de uma atividade de escrita⁸³ com a qual, inicialmente, se tinha o objetivo de abordar referenciação pronominal; porém, como veremos, essa atividade teve o foco redirecionado para as dificuldades dos alunos que se mostraram recorrentes. A segunda modalidade foi a que se revelou mais presente e se definiu, principalmente, pelo trabalho de observação e análise, em uma perspectiva textual, de três tópicos de ESL (referenciação pronominal, intertextualidade, verbos); além disso, houve algumas ocorrências de ESL apoiadas na leitura de um livro, em que um conjunto de tópicos de ESL foi abordado pelo professor. Finalmente, a última modalidade se definiu, sobretudo, pela particularidade do instrumento mobilizado, que tencionava uma articulação entre escrita, leitura e oralidade no estudo da pontuação⁸⁴. Nas seções subsequentes, analisaremos cada uma das modalidades aqui agrupadas.

⁸³ Como se pode observar nas sínteses de aula acima, houve atividades de produção textual em duas outras aulas (D9 e D10). Porém, no decurso das observações, não tivemos a ocasião de captar a retomada dessas atividades para análise, correção nem reescrita.

⁸⁴ Em razão dessa particularidade, bem como do conteúdo das verbalizações do professor, optamos por estabelecer uma modalidade para analisar essas aulas separadamente.

4.5.1. ESL articulado à escrita

Com frequência, o texto pareceu estar à frente das práticas de ESL do professor Lucas. No caso da produção escrita, pudemos captar duas aulas cujo objetivo inicial era articular o texto dos alunos a um tópico específico de ESL. Em nosso primeiro dia de observação do trabalho de Lucas, antes de a aula começar, ele nos informou que iria iniciar o estudo de pronomes com foco na referenciação pronominal. Naquele dia, os alunos começaram a produzir um texto em sala de aula, que foi retomado no oitavo dia de observação, ocasião na qual o professor apresentou à turma três produções dos alunos e discutiu sobre algumas dificuldades que se fizeram recorrentes. Essa forma de articular o ESL com as produções escritas já tinha sido descrita por Lucas em nossa entrevista inicial:

ENT.01

[...] geralmente, quando eu quero trabalhar... um exemplo... ortografia... acentuação gráfica de oitavo ano ou... a questão das orações coordenadas... eu peço uma produção... e dentro da produção textual deles... eu escolho aquelas que são mais... que são mais fracassadas entre aspas... e trabalho com eles... escaneio... coloco... tiro o nome deles... coloco os exemplos pra ver também... assim... umas coisas mais graves... e a partir da escrita... da dificuldade dele... é que eu reelaboro as aulas

ENT.02

geralmente, eu uso muito texto... texto da atualidade... letra de música... eu vou aproveitando... textos de jornais... textos que a gente cria na sala de aula... produção textual e... dentro da própria produção textual deles eu vou vendo qual é a maior dificuldade em relação à determinado assunto de... análise linguística... ainda tem aluno do oitavo ano que inicia nome próprio com letra minúscula... escreve o nome da escola com letra minúscula... e por mais que você... dê a regra... ele aprende a regra mas não usa... então tem que ser na prática no dia-a-dia... e todas as vezes fazendo essa colaboração com eles... de construção

Vê-se que essa modalidade de ESL parece apresentar uma dupla função no trabalho do professor: pedir uma produção escrita para, por meio dos textos mais “*fracassados*”, abordar, por um lado, conteúdos específicos de ESL e, por outro, as dificuldades “*mais graves*” emergentes das

produções dos alunos. Em relação a esta última, que aparece com mais ênfase na fala de Lucas, ele evoca sua percepção de ineficácia da transmissão de regras, que o aluno “*aprende [...] mas não usa*” e relaciona sua abordagem das produções textuais como um meio de trabalho colaborativo para que os alunos sobrepujem suas dificuldades.

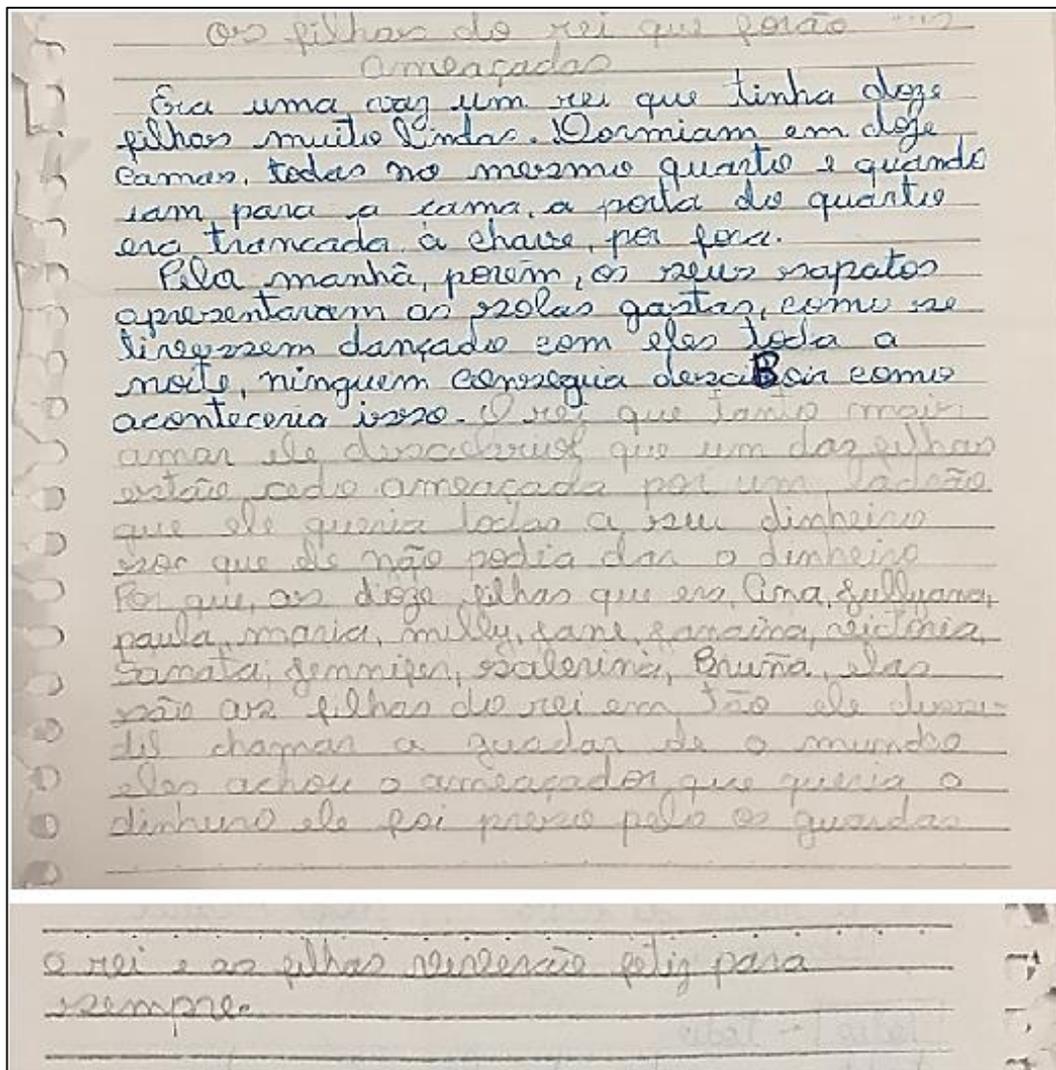
A sequência de duas aulas em que esta modalidade se desenvolveu teve início com o professor escrevendo um texto na lousa, seguido de alguns comandos que foram dados aos alunos oralmente:

<p>NA LOUSA:</p> <p><i>Língua portuguesa, 16 de maio de 2019</i></p> <p>X (Deixar 2 linhas. Uma para criar o título)</p> <p>X</p> <p><i>Era uma vez um rei que tinha doze filhas muito lindas. Dormiam em doze camas, todas no mesmo quarto; e quando iam para a cama, as portas do quarto eram trancadas a chave por fora.</i></p> <p><i>Pela manhã, porém, os seus sapatos apresentavam as solas gastas, como se tivessem dançado com eles toda a noite; ninguém conseguia descobrir como acontecia isso.</i></p>
<p><i>Comandos do professor:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Criar um título;</i> • <i>Continuar a estória;</i> • <i>Dar nome às princesas, amigos e outras personagens;</i> • <i>Usar cada nome somente uma vez;</i> • <i>Dar um nome ao lugar onde acontece a estória e não repeti-lo.</i> <p style="text-align: right;"><small>(Diário de campo, 16/05/2019)</small></p>

Na sala de aula, os alunos iniciaram as produções textuais – que consistiam, na realidade, em uma tarefa escolar de escrita – e uma pequena parte concluiu a atividade naquele mesmo dia. Nas aulas seguintes, Lucas solicitou aos outros alunos que concluíssem a produção. E, no oitavo dia de observação, a produção dos alunos foi retomada pelo professor. No quadro, foi projetado um conjunto de *slides* sob o título “revisando”, trazendo três das produções textuais da turma que, em comum, apresentavam problemas na estruturação do texto em parágrafos.

Abaixo, apresentamos o primeiro texto projetado por Lucas, a partir do qual se desenvolveram as interações transcritas subsequentemente:

Figura 20 - Produção escrita apresentada para a turma⁸⁵



Fonte: documentação de campo

⁸⁵ Sic: [Título] as filhas do rei que foram ameaçadas § Era uma vez um rei que tinha doze filhas muito lindas. Dormiam em doze camas, todas no mesmo quarto e quando iam para a cama, a porta do quarto era trancada a chave, por fora. § Pela manhã, porém, os seus sapatos apresentavam as solas gastas, como se tivessem dançado com eles toda a noite, ninguém conseguia descobrir como acontecia isso. O rei, que tanto mais amar ele descobriu que um das filhas estão cedo ameaçadas por um ladrão que ele queria todas a seu dinheiro só que ele não podia dar o dinheiro. Por que, as doze filhas que era Ana, Julliana, Paula, maria, milly, Jana, Janaína, victoria, Santana, Jennifer, sabrina, Bruna, elas são as filhas do rei em tão ele decidiu chamar a guarda de o mundo eles achou o ameaçador que queria o dinheiro ele foi preso pelo os guardas o rei e as filhas viverão feliz para sempre.

8D-T1	AC.01
<p>Lucas: revisando... dos textos que vocês produziram, eu escolhi três... vamos ver... por favor... [faz sinal para aluno passar slide] bom... no geral... eu vou dar algumas orientações para quando vocês forem produzir os próximos textos... vejam o seguinte... atenção... esse texto... a parte que está até aqui... até a palavra isso... é a parte fixa que eu dei para todo mundo... lembram? Todo mundo escreveu isso do quadro... eram dois parágrafos... e eu pedi para vocês construírem um final... não repetindo nomes de nenhuma pessoa... aí vejam... quem escreveu esse... não abriu parágrafos... aí você vê... tem um parágrafo... aí tem o segundo e vai até o final... em termos de estrutura... a gente precisa escrever sempre dividindo em parágrafos... porque fica... melhor para ler... fica... melhor para pontuar as ideias... fica melhor para a compreensão de quem está lendo... tá certo? [*] Além disso... vejam... a pessoa não colocou nenhum ponto... são frases longas... sem ponto</p> <p>A1: sem a pontuação</p> <p>Lucas: é... dificulta [a compreensão do leitor</p> <p>A2: [aí tá que nem aquele texto, professor... que o senhor passou pra gente</p> <p>Lucas: vou começar a ler do início, tá bom? [lê a “parte fixa” do texto] [...] “<i>como aconteceria isso</i>” ... acontecia isso... atenção... é “como acontecia” e não “como aconteceria” ... a pessoa que escreveu... o tempo está trocado... certo? E esse <i>b</i> gente... maiúsculo aqui no meio? Quando você erra uma palavra... o que é que você faz? Não é assim que tem que corrigir... até em textos mais formais... eu errei uma palavra o que é que eu faço? Boto corretivo? Risco? A gente pode fazer assim olha... um traquinho [traça a palavra] e escrevo o correto na frente... só isso... então aqui... vamos ler... “<i>o rei</i>” ... olha... “<i>o rei que tanto mais amava</i>”... que tanto mais amar?</p> <p>A3: era pra ser ama</p> <p>Lucas: “<i>ele descobriu</i>” [faz sinal da letra <i>u</i> com a mão] ... <i>que... uma</i></p>	<p>Lucas: [*] vou dar uma pausa aqui... [pausa o vídeo] essa orientação é sempre geral... eles ainda têm muito essa dificuldade de divisão de parágrafos e de entender a lógica de um parágrafo... pega da primeira linha até a última... não separa... é um problema que a gente considera de base... e aí a gente sempre vai chamando atenção pra essas... pra essas coisas [retoma vídeo]</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>Lucas: [**] [pausa vídeo] eles não gostam de rascunho... pra eles escreveu, escreveu... passar a limpo pra eles é um tormento... trabalho sempre a orientação assim... mas ele escreveu já está escrito... não tem... já é produto final... é complicado [retoma vídeo]</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>Lino: você tem mais algum comentário?</p> <p>Lucas: não... eu trabalho muito essa... esse método de escanear as atividades escritas deles... sempre quando trabalho uma produção escrita eu levo e dou uma orientação particular... assim... nesse sentido... e oriento pessoalmente também... chamo um tempinho na aula... claro que trabalhar com escrita com turmas que têm em média trinta e cinco alunos e o professor tem dez turmas... é um pouco cansativo... então a gente acaba fazendo poucas... é uma parte que fica muito a desejar essa questão de trabalhar o texto... mais longo, né? Aí eu tenho ultimamente trabalhado com textos curtos e dá... se trabalha, né? Não é só em gênero longo que se tem escrita... o gênero longo é muito complicado de se trabalhar na escola</p> <p>Lino: você falou que faz... uma orientação individual?</p> <p>Lucas: também... eu faço uma geral nesse sentido [aponta para a tela] ou faço individual... entrego pra reescrita</p> <p>Lino: você geralmente faz como... essa individual?</p> <p>Lucas: eu chamo no birô... eu corrijo com ele... eu prefiro porque se eu corrigir em casa ele não vai entender não... vai pegar... muitas vezes deixar pra lá... e quando eu chamo eu vejo que... o aluno ele se sente mais... acolhido e perde o medo de escrever... e vê que não é esse bicho papão não... depende também da forma como você orienta, né? Eu tive professores que me orientavam bem... outros não e eu tinha medo de escrever</p> <p>Lino: então... você orienta sobre esses textos em que momento da unidade?</p> <p>Lucas: olha... uma estratégia que eu uso é... geralmente... quando eu passo outras atividades e eles estão fazendo... uma atividade</p>

<p><i>delas... que um ladrão... [inaudível] ameaçando... que uma delas está sendo ameaçada por um ladrão</i> [...] bom... no geral é isso... estrutura... considerando uma coisa também... isso é rascunho... a gente vai trabalhar a reescrita... por exemplo... aqui tem que melhorar a revisão do texto... e... também... fiquem atentos aos parágrafos... [**] vocês precisam organizar as ideias... os acontecimentos... do texto em parágrafos... quando eu falei... continuem daqui... vocês pegaram daqui e foram... continuou uma coisa só... sem divisão nenhuma... é como se você colocasse tudo que tá pensando no papel... sem separar as ideias em parágrafos</p>	<p>do livro ou uma atividade dessas xerocadas... aí enquanto eles estão fazendo eu vou por ordem de chamada... “fulano”... aí dou uns cinco minutos pra ele... pronto... e aí vou trabalhando... às vezes eu demoro muito... mas eu tenho essa obrigação... eu guardo todos [os textos] e vou entregando aos poucos... mas... só entrego quando tenho essa participação individual deles</p> <p>Lino: os textos que você trabalhou... Lucas... aí nesse momento dessa análise geral com esses textos deles... o seu foco era o quê?</p> <p>Lucas: a estrutura... que todos estavam um pouco assim... era pronome... mas acabou sendo mais a estrutura... eles perceberem a questão do parágrafo... a falta de pontuação</p> <p>Lino: e a questão dos pronomes?</p> <p>Lucas: aí eu vou ter que ver com eles depois... porque nesse caso aqui eu optei por priorizar a questão de estrutura... a questão do parágrafo... foi bem demonstrativo... mas creio que pode fazer diferença</p> <p>Lino: outra pergunta Lucas... quando você passou a ter essa prática de apresentar o texto deles pra eles assim... e fazer também uma... uma orientação individual?</p> <p>Lucas: PROFLETRAS também... isso foi depois que entrei no PROFLETRAS</p> <p>Lino: e antes?</p> <p>Lucas: antes eu fazia do modo tradicional... corrigia, sublinhava, riscava e escrevia o certo em cima... mas não tem muito resultado não... é melhor assim... apesar de ser mais lento... mas tem mais efeito... eu percebo... você entrega dez redações corrigidas... eles não vão entender... vão deixar de lado e depois para no lixo... “ah, pra que eu quero isso?” eu percebo que o aluno gosta mais da orientação ali personalizada... que cada caso é particular, né?</p>
---	--

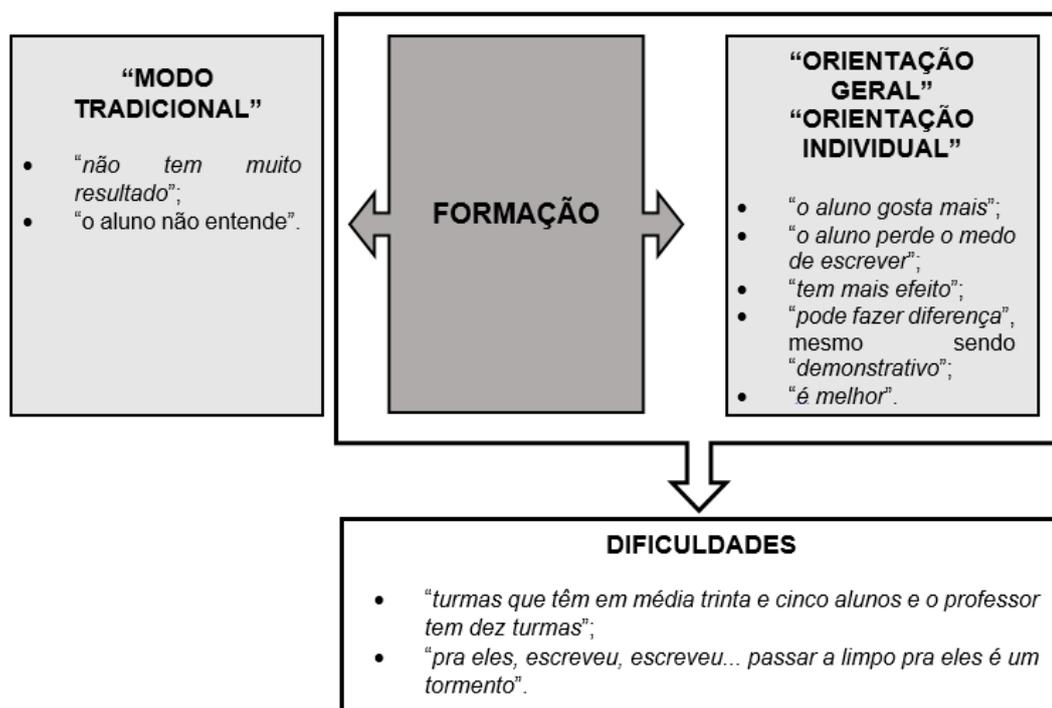
Observa-se, na interação em torno do texto, que a ausência de parágrafos na organização da “*estrutura*” e das “*ideias*” passou a ser o foco do professor nesse momento de revisão textual. Além disso, outros problemas como a ausência de pontuação e as frases longas foram indicadas por Lucas no texto da aluna. Essas três questões (parágrafo, pontuação, frases longas) foram os principais pontos abordados nos outros dois textos apresentados para a turma, embora eles apresentassem, também, outros problemas que se destacavam – como o comprometimento da coerência interna devido à quebra da continuidade temática –, aos quais o professor não deu foco e que dificultaram suas tentativas de ler os textos

para a turma. Assim, a referenciação pronominal, que norteava inicialmente a atividade, apareceu de forma bastante pontual quando o professor apresentava a segunda produção escrita: *“um aspecto que a gente poderia... vejam... ele não substitui o nome delas... mas usou um recurso que a gente chama de... omissão do pronome... a elipse... o termo técnico”*.

Ao verbalizar sobre a atividade em tela, Lucas define duas “formas” de ESL a partir das produções textuais dos alunos. Além da *“orientação geral”*, que consiste em apresentar alguns textos para a turma, tal como fez, ele também verbaliza sobre uma *“orientação individual”*, a qual ele toma para si como uma *“obrigação”*: sentar-se com cada aluno para orientá-los individualmente, enquanto a turma trabalha em *“uma atividade do livro ou uma atividade dessas xerocadas”*.

A formação de Lucas, notadamente o mestrado profissional, aparece na origem da atividade. Neste caso, sua formação pode ser situada entre *“o modo tradicional”*, do qual o professor afirma que lançava mão anteriormente, e as formas que ele adquiriu depois do mestrado: a *“orientação geral”* e a *“orientação individual”*. Com relação a estas, alguns elementos de percepção de eficácia são evocados pelo professor como via de validação das suas *“novas formas de fazer”*:

Esquema 02 – Esquemas perceptivos de eficácia do professor Lucas



Fonte: autor

No esquema acima, observa-se que a formação possibilitou a Lucas dois meios de operacionalizar o ESL nas produções textuais dos alunos os quais ele julga mais eficazes em relação à forma como ele fazia anteriormente. Enquanto o “*modo tradicional*” aparece como um meio que não traz “*muito resultado*”, as orientações “*geral*” e “*individual*” lhes parecem mais convenientes tanto pela relação que os alunos passam a estabelecer com a atividade de escrita (“*gosta mais*”; “*perde o medo de escrever*”), quanto por algumas percepções globais dos efeitos da atividade nas aprendizagens (“*tem mais efeito*”; “*é melhor*”; “*pode fazer diferença*”).

Segundo Chartier (2000), é pertinente questionar se a incorporação de determinada prática por um professor – e, portanto, sua avaliação de eficácia – não decorre, além dos objetivos inicialmente visados, da possibilidade de tal prática permitir, mesmo que indiretamente, a regulação de outros tipos de dificuldades que o professor enfrenta. No caso de Lucas, observa-se que a avaliação sobre a eficácia dos meios de que ele lançou mão também segue em direção a uma mudança na relação que os alunos estabelecem com as atividades de produção escrita na escola: “*o aluno [...]*

se sente mais... acolhido e perde o medo de escrever... e vê que não é esse bicho papão não”.

Do mesmo modo, junto com as formas de operacionalização oriundas da formação, o professor alude algumas dificuldades atreladas ao trabalho com a produção escrita em seu contexto: turmas numerosas, o que faz com que ele recorra à estratégia de trabalhar com a produção de gêneros mais curtos, e a dificuldade de trabalhar a reescrita com os alunos que “*não gostam de rascunho*”. Na entrevista inicial, outras configurações das dificuldades de Lucas relacionadas ao trabalho com a escrita já tinham sido evocadas por ele:

ENT.03

quando eu comecei eu não fazia assim⁸⁶ não... quando eu comecei... dependendo da turma... eu ia pelo método tradicional... por uma questão de... pronto... dois mil e quinze... eu cheguei aqui com a ideia também... um pouco voltada para a questão da construção... mas tinha muito problema com a indisciplina, por exemplo... passar uma produção textual ou questões subjetivas... a maioria não entregava... só cinco ou seis... quando você passava assim... regra e cobrava regra... então todos se interessavam... e o famoso ponto... “vai dar ponto?” então... depois eles foram vendo meu jeito... vendo que eu tenho compromisso... e aí eu fui aos poucos... e eles vão notando... percebendo um outro perfil de aula

De acordo com Teiger e Laville (1991 *apud* YVON; CLOT, 2004), não existe uma automaticidade entre a mudança da representação da ação e a transformação da própria ação, uma vez que, como Yvon e Clot (2004) ratificam, é possível que as possibilidades de realização concreta se façam ausentes. Nesse sentido, no trecho acima, se evidenciam mais alguns impedimentos de Lucas para inserir os alunos em “*um outro perfil de aula*” ao qual eles não estariam habituados e, por esta razão, o professor afirma que sua inserção se deu gradualmente. Pode-se, do mesmo modo, entender a transição gradual expressa na fala de Lucas a partir do que postula Weisser (1998, p. 98, tradução nossa): “o tempo da ação é o tempo

⁸⁶ Trecho subsequente aos segmentos ENT.01 e ENT.02.

da sua avaliação, na qual os alunos deixam de ser variáveis e passam a ser agentes”.

O mesmo direcionamento para os alunos, a partir do qual o professor estabelece critérios de eficácia para sua atividade, pode explicar o “quase-desaparecimento” do objeto de ESL subjacente à concepção da atividade de escrita que ele propôs à turma. Diante da atividade em tela, a primeira verbalização espontânea de Lucas vai no sentido daquilo que passou a ser o seu objeto naquele momento, isto é, “*a dificuldade de divisão de parágrafos e de entender a lógica de um parágrafo*”. A referência pronominal, que estava inicialmente ligada à atividade, é aqui substituída pelo segundo papel que esta modalidade de ESL tinha no trabalho do professor: abordar as dificuldades “*mais graves*” emergentes dos textos dos alunos.

Na esteira da instrumentalização, se observarmos as produções dos alunos como o principal instrumento da atividade do professor e, ainda, atentarmos para um elemento específico do seu esquema de uso (RABARDEL, 1995), qual seja, apresentar à turma as produções mais “*fracassadas*”, pode-se esclarecer tal redimensionamento do objeto inicial da “*orientação geral*” empreendida por Lucas. Para Rabardel (1995), o instrumento carrega uma pré-estruturação da atividade, trazendo consigo um conjunto de limitações para a ação do sujeito e fazendo com que a atividade seja relativamente exigida. É por isso, ainda segundo o autor, que as situações educativas em que se usa determinado instrumento exigem do sujeito um nível elevado de monitoramento e gestão entre as atividades que são possibilitadas pelos instrumentos e aquelas que, ao mesmo tempo, são por eles exigidas.

É possível, nesse sentido, inferir que o esquema de uso mobilizado pelo professor pode dificultar a interação entre o instrumento e o próprio objeto (referência pronominal), tendo em vista que tal função dos pronomes tendeu a se tornar menos “visível” diante dos problemas que se mostraram proeminentes nas produções mais “*fracassadas*”. Do mesmo modo, tais problemas podem aparecer para o professor na “ordem de urgência e/ou importância” (CHARTIER, 2000, p. 76) – “*eu optei por*

priorizar a questão de estrutura” –, capazes de, na gênese instrumental, distanciar o instrumento das suas funções iniciais (RABARDEL, 1995).

À guisa de síntese, os resultados em torno desta modalidade colocam em evidência o papel da formação no trabalho de Lucas, especificamente na transição entre os meios de operacionalizar o ESL relacionado às produções textuais dos alunos. Os meios de que o professor lançou mão foram validados por suas percepções de eficácia, que vão tanto em direção às aprendizagens dos alunos, em um nível global, quanto à regulação das dificuldades que ele identifica na relação dos alunos com as atividades de produção escrita. Do mesmo modo, mostrou-se a ocorrência de uma tendente sobreposição entre as funções que esta modalidade de ESL desempenhava no trabalho do professor: o trabalho em torno de um aspecto de ESL específico, a partir das produções mais “*fracassadas*”, passou a ser secundário, ao passo que as dificuldades emergentes dos textos se tornaram o objeto prioritário.

4.5.2. ESL articulado à leitura

Esta modalidade de ESL foi a que se mostrou mais recorrente no decurso de nossas observações do trabalho do professor Lucas. Ela consistiu na atividade de leitura, compreendendo a observação de alguns fenômenos textuais (referenciação pronominal, a função dos verbos em propagandas, intertextualidade). Em comum, todas as atividades desta modalidade tiveram o fato de que o professor evitava classificações ou mesmo sistematizações, que, em sua perspectiva, eram dissonantes do seu frequente foco na “*função*”. Por outro lado, a classificação e a sistematização, mesmo evitadas por Lucas e ausentes em seu trabalho realizado, emergiram de forma significativa em suas verbalizações, relacionadas, sobretudo, a finalidades externas às demandas didáticas. Tais configurações da atividade do professor nesta modalidade de ESL já tinham surgido na entrevista inicial:

ENT.04

eu faço assim... geralmente eu mostro qual é o objetivo... a pergunta que eles sempre me fazem é... “isso serve para quê na minha vida?” [risos] [...] e eu vou trazendo coisas que deixem a aula mais dinâmica e atraente pra eles... também para não ficar com aquela cara de terror diante de uma aula que... que eles chamam de gramática... eles não chamam de análise linguística... e... da forma como a gente estuda... se torna análise linguística mesmo... analisar os casos... ler os textos... ver a relação do contexto até construir... por último o conceito... eu nunca... eu tento construir o conceito antes... pra que eles entendam... o que é a coisa e depois eu dou o conceito da gramática normativa... só pra ele ter essa... porque a gente também não pode omitir... na minha compreensão... um conceito que pra ele deve ser dado... porque mais tarde ele pode ser cobrado em outro ambiente e dizer... “ah meu professor nunca me deu isso”... embora ele já tenha construído o conceito... então... é... também por desengano de consciência

No trecho acima, observa-se que o professor faz um paralelo entre a designação que os alunos dão à aula (*gramática*) e a sua “*forma*” de mobilizar o ESL (*análise linguística*): “*da forma como a gente estuda... se torna análise linguística mesmo... analisar os casos... ler os textos... ver a relação do contexto até construir... por último o conceito*”. O “*conceito da gramática normativa*” aparece como a última etapa do percurso adotado pelo professor e com uma finalidade externa (“*ele pode ser cobrado em outro ambiente*”). Por conseguinte, pode-se ainda observar que “o *conceito*”, na perspectiva de Lucas, seria uma etapa não prioritária e cumprida “*por desengano de consciência*”, uma vez que os alunos já deteriam o conceito “*construído*”.

Assim, em ENT.04, se sintetizam elementos da concepção de ESL empreendida por Lucas, a qual podemos interpretar pelas tramas do triplo direcionamento da atividade (CLOT, 2006a) do professor: no polo objeto, se destaca a mediação por meio de uma abordagem pautada pela observação, análise e construção, a qual o docente afirma instrumentalizar a partir da perspectiva teórico-metodológica da análise linguística; no polo *outro* estão os alunos, para quem o professor busca deixar as aulas mais dinâmicas e dar sentido ao que é ensinado. Ainda relacionado ao polo *outro*, aparece a “cobrança” externa que os alunos possivelmente terão em relação ao “conceito”.

Não podemos esquecer que a atividade implica ainda um terceiro polo, que é o próprio sujeito: “dirigida ao objeto e aos outros, sua atividade se dirige também a ele mesmo” (ROGER, 2013, p. 2). Assim, considerando que o sujeito é atravessado pelos outros e pelo objeto (CLOT, 2006), é a partir desses dois polos que Lucas define para si alguns preceitos orientadores da sua ação: não deixar os alunos com “*cara de terror*”, utilizando-se, para tanto, de uma abordagem indutiva, mas na qual o “*conceito*” responderia prioritariamente a uma demanda externa.

Alguns elementos dessa configuração da ação de Lucas, sobretudo “a máxima docente” (CICUREL, 2013) de tornar a aula “*mais atraente*” para os alunos, se expressaram como determinantes na abordagem que desenvolveu sobre o tópico intertextualidade e nas verbalizações dela decorrentes. Para abordar esse tópico, o professor buscou “*mostrar o que é intertextualidade*” por meio da análise de um conjunto de peças publicitárias, que foram apresentadas à turma em slides:

Figura 21 - Parte dos slides *Intertextualidade*

Fonte: Documentação de campo

D8.T1	AC.02
<p>Lucas: eu não vou dizer para vocês o que é intertextualidade... eu vou mostrar o que é intertextualidade... [primeiro slide] já viram alguma coisa parecida?</p> <p>A1: netflix</p> <p>A2: netflix</p> <p>Lucas: netflix?</p> <p>A1: é tipo os filmes professor... mas com coisas da horta</p> <p>Lucas: a pessoa que criou esse texto ela pensou em outro texto?</p> <p>A3: sim</p> <p>A4: sim</p> <p>Lucas: qual outro texto? Todo mundo aqui sabe o que é netflix?</p> <p>A5: claro, né, professor?</p>	<p>Lucas: [Lino pausa vídeo] quando eu levo slide eu levo sempre muito interativo assim... muita imagem... eu trabalho muito o não-verbal... não sei se você percebeu... eu trabalho muito a linguagem não-verbal... associada à verbal... e trabalho muito HQ também... trabalho muito charge... eu trabalho... tem sempre desenho nas minhas atividades... e aí assim... esses slides assim... intertextualidade... a gente pega o livro didático... a gente sente... coisas muito clichês já... eu</p>

<p>Lucas: quem aqui ainda não viu netflix? Levanta a mão quem não conhece netflix... então todo mundo conhece... netflix é como uma locadora virtual... quando eu tinha idade de vocês não existia netflix... existia locadora... hoje não... a internet avançou e criaram essa plataforma... e aí acabou que outra empresa... quem pegou essa ideia e criou... a partir do nome netflix o nome</p> <p>A6: hórftlix</p> <p>Lucas: gente [apontando para a palavra hórftlix] essa primeira parte da palavra... lembra o que?</p> <p>A2: horta... horta pra plantar</p> <p>A6: hortifrúti</p> <p>A7: legumes... frutas</p> <p>Lucas: certo... aí eles colocaram uma legenda... [faz sinal para aluno passar slide] “<i>especial heróis da vida saudável</i>”... pra vocês... o que é vida saudável</p> <p>A5: comer salada [alunos falam simultaneamente; trecho inaudível]</p> <p>Lucas: psiu... vocês estão vendo que está girando em torno do mesmo ambiente? horta... salada... vida saudável... vamos ver a primeira imagem... [faz sinal para aluno passar slide] aí... “<i>thormate</i>”</p> <p>A8: thormate... [risos] é de Thor</p> <p>Lucas: olha a imagem... olha a imagem por favor... é... H... pra você H... o que foi que chamou atenção nesse anúncio?</p> <p>A9: ah... é um tomate boy</p> <p>A4: meu deus... ele só viu agora</p> <p>Lucas: H... olha aí a ideia de quem criou... que coisa é essa? [aponta para o tomate]</p> <p>A4: a referência</p> <p>A9: tomate</p> <p>Lucas: e aqui? [aponta para o capacete e para o machado] H... o cara que criou pegou o super-herói Thor... tomate... e juntou... uniu as palavras... em português tem isso... quando você cria uma palavrinha a partir de outras... a gente chama isso de neologismo</p> <p>A10: neo o quê?</p> <p>Lucas: neologismo... [escreve no quadro] J... leia essa parte do texto pra mim</p> <p>A11: “<i>o envelhecimento precoce vai sentir a força do trovão</i>”</p> <p>Lucas: o tomate... não sei se vocês viram em ciências... é rico em nutrientes que reduzem o envelhecimento precoce... e a força do trovão faz referência a Thor... você vê... a partir de outros textos ele cria um novo texto... e isso não é plágio... é tomar outro texto como referência para... fazer um novo... a gente vê... a gente vê aqui a referência que ele faz... que é netflix... vamos ver mais um</p>	<p>falei... “não”... eu quis algo novo... fui na internet e fui procurar imagens... imagens de... como a gente estava na onda de super-heróis... no auge daquele filme da Marvel... dos vingadores... e eles só falavam nisso... eu disse... “vou fazer alguma coisa baseada no momento”... aí fui lá e encontrei por acaso... aí peguei livro... fui pra site... e montei minha aula... e eu procuro planejar a aula em relação ao que está acontecendo no momento... do mundo deles e do meu também... e nasceu assim... e fica lá no meu arquivo e eu só vou ajustando uma coisa outra... o que é bom a gente não joga fora... e eu achei essa aula muito boa... esse material... e cada turma tem uma interação diferente com ele</p> <p>Lino: e aí nesse momento Lucas... você visualiza essa questão da intertextualidade... dentro de quais eixos?</p> <p>Lucas: ela tem uma coisa de análise linguística... intertextualidade... porque eu trouxe pra ele entender o que é isso... na prática... às vezes tem um nome lá e ele não sabe como se dá isso na prática... daí eu mostro na prática como se faz... como se usa... então aí pega análise linguística...por conta também da... da nomenclatura... o que é a intertextualidade em si... e interpretação... então leitura</p>
---	--

Em D8.T1, o objetivo anunciado pelo professor é mostrar aos alunos, “*na prática*”, o que é a intertextualidade. Diante do primeiro texto exposto para a turma, ele traz à tona o conhecimento de mundo dos alunos sobre o

texto-fonte⁸⁷ mobilizado na propaganda, necessário para a compreensão do fenômeno textual em análise (“*todo mundo aqui sabe o que é netflix?*”), leva os alunos a identificarem elementos da orientação do texto referido⁸⁸ na palavra *hórtflix* (“*gente essa primeira parte da palavra... lembra o quê?*”), observa a relação entre os textos no trecho “*o envelhecimento precoce vai sentir a força do trovão*” e, por fim, apresenta elementos conceituais de intertextualidade: “*é tomar outro texto como referência para... fazer um novo... a gente vê... a gente vê aqui a referência que ele faz... que é netflix*”.

Conforme aduz Clot (2006a), a subjetividade funciona como um recurso interno da atividade e impulsiona o sujeito ao desenvolvimento. Nesse sentido, ao verbalizar sobre a atividade em tela, Lucas traz à tona alguns elementos subjetivos que orientaram sua iniciativa de elaborar o principal instrumento mobilizado na aula. Podemos observar que se destacam, na verbalização do professor, a valorização do trabalho com a “*linguagem não-verbal... associada à verbal*” e o empenho pessoal de planejar as aulas voltadas para o “*que está acontecendo no momento*” no mundo dos alunos e no seu próprio. Tal mobilização subjetiva é um encontro inevitável entre o sujeito e o objeto da atividade (AMIGUES, 2009) e resulta em situações de desenvolvimento potencial do professor (SAUJAT, 2004b).

Vê-se, ainda no trecho AC.02, a avaliação positiva de Lucas em relação à interação dos alunos com o instrumento elaborado por ele – “*o que é bom a gente não joga fora*”. Segundo Goigoux (2001), os professores analisam a eficácia de um dado instrumento voltando-se para si mesmos e para os alunos. Assim, podemos entender que, ao conceber o instrumento, o professor buscou atingir o objeto a ser ensinado – intertextualidade – acoplando-o às suas “*máximas docentes*” (CICUREL, 2013) de tornar a aula “*mais atraente*” e “*dinâmica*” para os alunos. Por esta razão, ele passa

⁸⁷ Empregamos esse termo com base em Koch e Elias (2014). Segundo as autoras, o texto-fonte faz parte da memória social dos leitores e, por consequência, é facilmente identificado. Razão pela qual as autoras apontam que o texto-fonte é frequentemente manipulado em práticas comunicativas da esfera publicitária.

⁸⁸ Ainda segundo Koch e Elias (2014), o texto referido é o resultado da manipulação do texto-fonte. Ele exige do leitor, além da identificação do texto-fonte, “a percepção da orientação argumentativa construída a partir dele” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 108).

a avaliar uma ociosidade do artefato livro didático no tocante à intertextualidade – “*coisas muito clichês já... eu falei... ‘não’... eu quis algo novo*”. Em outros termos, diante da “máxima docente” de Lucas, o livro didático perde suas capacidades de “estruturação da ação”, que, conforme define Rabardel (1995, p. 62, tradução nossa), consistem na função do instrumento de revigorar “as condições de implicação recíproca dos objetivos e dos meios, bem como a concatenação dos objetivos e dos ‘sub-objetivos’”.

Ainda, quando questionamos o professor sobre os eixos que atravessariam sua atividade, ele menciona a leitura e a análise linguística, considerando o fato de haver uma “*nomenclatura*” – no caso, intertextualidade – e de ter tido o objetivo de levar os alunos a perceberem o que seria o fenômeno textual pelo viés prático e dos usos: “*às vezes tem um nome lá e ele não sabe como se dá isso na prática... daí eu mostro na prática como se faz... como se usa*”. Viés que, como veremos abaixo, se repetiu no estudo da referenciação pronominal.

O segundo dia de aula foi a primeira ocasião em que o ESL relacionado à leitura foi mobilizado pelo professor Lucas. Com apoio do texto abaixo (Figura 22), ele buscou fazer com que os alunos observassem a repetição de nomes e algumas formas de coesão pronominal. Como veremos na introdução da atividade, o foco do professor se manteve na observação da função textual dos pronomes, evitando conceitos e, conforme explicitou no início da aula, qualquer tipo de “*sistematização*”.

Figura 22 - Fábula Urubus e Sabiás

Urubus e Sabiás	
<p>Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves por natureza becadadas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram do-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas e fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos outros. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam por Vossa Excelência.</p> <p>Tudo ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos, tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenafas com os sabiás... Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.</p>	<p>“– Onde estão os documentos de seus concursos?” E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvesse. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam, simplesmente...</p> <p>“– Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem.”</p> <p>E os urubus, em uníssono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...</p> <p style="text-align: center;"><i>MORAL: EM TERRA DE URUBUS DIPLOMADOS NÃO SE OUVI CANTO DE SABIÁ.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>ALVES, Rubem. “Estórias de Quem gosta de Ensinar”. São Paulo: Ars Poética, 1985, p.81-2.</i></p>

Fonte: Documentação de campo

D2-T1	AC.03
<p>Lucas: nós estamos com foco em trabalhar com uma característica de análise linguística... que são os pronomes [escreve “pronomes” no quadro]... e aqui eu não vou sistematizar como no quinto ano, no sexto ano... vocês viram isso... pronome pessoal... pronome relativo... pronome do caso reto... pronome oblíquo... eu vou dizer isso porque a gente vai construir tudo a partir do texto... eu trouxe para vocês um texto chamado <i>urubus e sabiás</i>... e eu queria que vocês lessem esse texto silenciosamente... durante... eu vou dar o que? sete minutos... leiam silenciosamente e daqui a sete minutos eu retomo</p> <p>[depois de os alunos lerem silenciosamente e o professor fazer a leitura em voz alta]</p> <p>Lucas: bom... o que eu quero que vocês a princípio façam com o texto... vejam que é um texto que tem vários nomes... se o foco da gente é pronome... olha... a palavra pronome parece ter outra palavra nela... qual é?</p> <p>A1 nome</p> <p>Lucas: se na palavra pronome tem nome... será que essa palavra tem a ver com o nome de alguma coisa ou de alguma pessoa? Na opinião de vocês tem?</p> <p>A2: deve ser</p> <p>Lucas: deve ser ou não? Tem certeza ou não tem? O que seria um pronome? A gente vai descobrir aos poucos... assim... “R. E. veio para a escola hoje... R. E. voltará para casa após o intervalo... R. E. quando chegar em casa vai almoçar... depois do almoço... R. E. irá dormir”... vejam quantas vezes eu repeti R. E... aí eu só repito o nome R. E. R. E. R. E. R. E. R. E...</p>	<p>Lucas: [Lino pausa o vídeo] é... aí eu não dei nenhum conceito fechado... eu tentei fazer com que eles... atinassem para a função do pronome... tem coisa aí que creio que não ficou muito clara... acho que vou ter que dar uma retomada... mas o pronome sempre volta... quando a gente trabalha o texto sempre volta né? porque o... o que a rede pede também... também os estudos é que... nunca dê... eu vou trabalhar pronome... daí eu vou trabalhar tudo que é de pronome... e deixar de... “ah... pronto já dei pronome acabou”... não... ele sempre vai voltar... porque está na língua, está presente... e cada vez que for necessário a gente retoma, dando mais ênfase numa coisa... eu acho que o aluno tem na cabeça... “pronto aprendi pronome demonstrativo... aprendi não sei o que não</p>

<p>A1 mas você pode botar “ela” Lucas: é A3: assim fica muito... repetitivo Lucas: o texto fica muito? A3: repetitivo Lucas: repetitivo? então como seria [dirigindo-se a A3] L. H... como eu faria o texto com R. E. sem repetir R. E. A3: trocar por <i>ela</i> Lucas: troca por ela? [escreve <i>ela</i> no quadro] aí em vez de R. E. eu vou usar só ela, ela, ela? A3: não... pode ficar trocando A4: pode botar outros Lucas: pode usar outros? Então tem outros? Tem outras formas de eu não repetir o mesmo nome... não tem? L. H. afirma que tem... todos concordam? Alunos: sim Lucas: aí... L. H. por que é importante no texto a gente não repetir o mesmo nome? A3: o texto fica muito repetitivo A4: para não [inaudível] Lucas: para não? A4: para não cansar Lucas: para não cansar o leitor? Muito bem A5: para não ficar entediado Lucas: para não ficar entediado... então vejam... essa é a importância... atenção.... todos aqui? esse nomezinho aqui [aponta para “pronome” no quadro]... por mais que pareça estranho ele tem uma função... e a função dele está ligada a tudo o que vocês disseram... não cansar o leitor... não ficar um texto repetitivo... não ficar um texto entediante... não ficar um texto cansativo... então para isso existe o que a gente chama de pronome, que a gente vai utilizar não apenas com nomes de pessoas... mas com nomes de coisas ou com outros nomes que aparecem... então... a primeira coisa que eu quero que vocês vejam no texto... é o seguinte... existe muitos nomes que se repetem no texto? A6: aham... urubu... sabiá Lucas: se existe algum... eu quero que vocês circulem todos os nomes que se repetem... vou dar dois minutos tá bom?</p>	<p>sei o que e... pronto... aprendi pra sempre” né? acho que a língua... a análise tem que ser bem cíclica não é? Vai voltando vai voltando... os assuntos vão voltando... aí eu prefiro trabalhar dessa forma... até então... é... eles conseguem abstrair... porém é... tem outra coisa... as provas externas elas ainda trazem muito... os enunciados com os nomes fechadinhos... com a nomenclatura... e aí é necessário, no final de tudo, você também dar aquela sistematizada... que não aconteceu em relação aos pronomes... por falta de tempo e muito assunto pra dar Lino: e aí nessa questão do tempo você optou [por Lucas: [eu optei por trabalhar mais com essa parte... de ele abstrair o que é o pronome... para que serve... que pode se repetir sem... que o texto fique chato... no mesmo parágrafo você repetir várias vezes talvez não seja tão interessante... aí eu tentei mais levar por esse lado... tendo em vista essa turma que é bem mais interativa que as demais</p>
---	--

No trecho 2D-T1, o percurso desenvolvido pelo professor consistiu em um movimento indutivo para introduzir o conceito de pronome e algumas *funções* de referenciação dos pronomes no texto: observa a própria “*palavra pronome*”; apresenta um “texto oralizado” com repetições; explora, com os alunos, formas de evitar tais repetições; destaca algumas das funções dos pronomes (*não deixar o texto repetitivo, não cansar o leitor, não deixar o texto entediante*) e conclui: “*então para isso existe o que a gente chama de pronome que a gente vai utilizar não apenas com nomes de pessoas... mas com nomes de coisas ou com outros nomes que aparecem*”.

A verbalização de Lucas traz à tona algumas tensões estabelecidas em relação ao objetivo dele. Segundo Clot (2006a, p. 116), as interseções entre “o feito e o não feito” compõem “conflitos vitais” e, por isso, essas duas dimensões têm a mesma importância na atividade do sujeito. Nessa esteira, podemos compreender os diferentes conflitos que se colocaram, na atividade do professor, a partir do objetivo ratificado em AC.03 – fazer com que os alunos “*atinassem para a função*” (dimensão “*feito*”) –, e a necessidade de “*dar aquela sistematizada*” (dimensão “*não feito*”).

Podemos observar que tal objetivo é atingido pelas multifinalidades (GOIGOUX, 2007) emergentes da atividade de Lucas: a) as recomendações da “*rede*” e “*dos estudos*”, às quais ele busca aderir para desenvolver uma abordagem cíclica dos conteúdos – “*eu prefiro trabalhar dessa forma*”; b) as demandas das avaliações externas, exigindo, em sua percepção, a “*nomenclatura*”, razão pela qual ele valida que “*é necessário no final de tudo você também dar aquela sistematizada*”; c) a percepção de que as finalidades da sua atividade não tenham sido suficientemente alcançadas – em razão de *b* –, mas podendo ser retomadas, alinhados à *a*.

Ainda em AC.03 se destaca a percepção avaliativa de Lucas sobre a turma. Conforme defende Goigoux (2001), a atividade docente deve ser compreendida na busca do professor pelo equilíbrio dos conflitos estabelecidos entre duas lógicas amplas: a lógica do saber a ser ensinado e a lógica da condução da sala de aula, que consiste, conforme exemplifica o autor, em manter os alunos ativos, preservar a motivação ou mesmo a disciplina. Ainda segundo Goigoux (2001), é bastante comum que, quando as condições se tornam difíceis para o professor, a segunda lógica se sobreponha à primeira. Nesse sentido, é igualmente interessante observar que o percurso e a dimensão textual do objeto de ensino privilegiados por Lucas também são validados pela percepção dele sobre a turma, “*que é bem mais interativa que as demais*”.

A seguir, podemos observar como a dinâmica dessas duas lógicas assinaladas por Goigoux (2001) aparece implicada com evidência nas verbalizações de Lucas sobre um segundo trecho da mesma aula:

D2-T2	AC.04
<p>Lucas: primeiro parágrafo... é... P... P. vai reler para nós o primeiro parágrafo</p> <p>A1 [...] “<i>titular... a quem todos chamam de Vossa Excelência</i>”...</p> <p>Lucas: é... R... você... quando eu falo assim... Vossa Excelência... por que todos queriam ser chamados de Vossa Excelência?</p> <p>A2: porque é o nível alto</p> <p>A1: porque é tipo chefe né... chefeão?</p> <p>Lucas: vocês já usaram essa Vossa Excelência?</p> <p>Alunos: não</p> <p>A3: eu já</p> <p>A4: é só no tribunal que tem isso</p> <p>Lucas: usa com quem?</p> <p>A4: com juiz</p> <p>A5: com minha mãe</p> <p>Lucas: com sua mãe? Como você usa com sua mãe?</p> <p>A5: “Você Excelência... já fiz o que você mandou”</p> <p>Lucas: mas... você usa com sua mãe Vossa Excelência com ironia né?</p> <p>A5: é debochando</p> <p style="text-align: center;">[...]</p> <p>Lucas: após o título... a primeira palavra qual é? Eu vou trabalhar um pouquinho essa palavra... quando você usa <i>tudo</i>... você usa para quê?</p> <p>A1: pras coisas em geral</p> <p>Lucas: aí nós vamos ver no texto isso ok? a mesma coisa... no parágrafo... no parágrafo dois... tem outra palavrinha que eu queria chamar atenção... na primeira linha do parágrafo dois... <i>isto</i>... circulem essa palavra</p> <p>A2: onde professor?</p> <p>Lucas: na primeira linha do segundo parágrafo... achou?</p> <p>A2: tem não</p> <p>Lucas: deixa eu pegar a versão do texto de vocês... após o ponto... “<i>e para isto</i>” ... achou?</p> <p>A2: achei</p> <p>Lucas: pronto... depois a gente vai discutir... eu queria que vocês... <i>todos</i>... procurem <i>todos</i> aí... acharam?</p> <p>Alunos: sim</p> <p>Lucas: pronto... marquem <i>tudo</i>... vocês concordam que esse <i>tudo</i>... dependendo da forma de uso... ele pode ser uma coisa... que é tudo... mas pode ser nada quando eu não sei definir o que é? vejamos... “eu quero tudo de vocês” ... o que seria esse tudo? Não se sabe o que é... esse tudo... chega a ser uma contradição... porque não se sabe nada do que é... então... às vezes ele pode ser um... uma palavrinha... indefinida... depois de <i>Vossa Excelência</i> tem a palavrinha <i>tudo</i>...</p> <p>A1: “<i>tudo ia muito bem</i>”</p> <p>Lucas: “<i>tudo ia muito bem</i>”... o que ia muito bem? É o que ele diz antes do texto... olha o que ia muito bem... eles organizaram o concurso... eles... olha... se deram nomes pomposos... certo? “<i>tudo ia muito bem</i>”... ok? veja... esse tudo aí é diferente daquele “<i>eu quero tudo</i>”... porque esse <i>tudo</i> aqui... no texto... ele já vai dizer pra gente o que foi que aconteceu antes... então... isso também gente... é chamado de pronome... que</p>	<p>Lino: essa... esse percurso que você usou na aula Lucas... pra trabalhar com o pronome</p> <p>Lucas: sim</p> <p>Lino: eu queria saber se você faz de outras formas também</p> <p>Lucas: é... eu prefiro essa forma... tenho essa preferência... às vezes... quando eu tou muito rouco... eu tenho dez aulas por dia em duas escolas... quando eu preciso poupar um pouco a voz e quando eu vejo que a turma está muito agitada... que não vai rolar um diálogo... tem dia que é assim... dependendo do que acontece na escola... às vezes uma decisão da gestão já causa um tumulto na sala de aula... aí eu opto por uma forma mais escrita... vou ao quadro... faço esquemas e na outra aula eu explico... e aí levo um texto para contextualizar tudo aquilo... mas esse é meu plano B... o plano A é trabalhar de uma forma mais interativa... eu gosto mais de trabalhar assim... pra mim... eu raramente me sento... eu me sento pra fazer chamada... mas eu quero estar ali perto do aluno... ouvindo... mas eu prefiro assim... e o mestrado me ajudou um pouco nisso... também em sentar um pouco para ouvir e ver se ele está aprendendo... antes eu era hiperativo [risos] [...] mas... é... vendo a minha aula... eu senti um pouco falta de... de uma linha mais objetiva para o aluno... porque eu tava entendendo... e eu queria... a minha intenção... era que ele entendesse qual a função do pronome no texto... mas na verdade... eu não sei se ficou claro pra eles... olhando agora... é... acho que faltou isso... chegar a uma linha</p>

<p>retoma as coisas... assim... a gramática diz que é indefinido... só que nesse caso... não diria que é indefinido... porque ele não já definiu o que é <i>tudo</i> antes? Daí ele retoma... quando eu digo... “olha R... você tem um carro uma casa e uma bicicleta... e eu quero tudo”... o que é esse <i>tudo</i>? O carro a casa e a bicicleta... não tá definido atrás... antes? Então esse tudo que eu coloquei aqui é como se fosse uma retomada</p>	
--	--

No trecho de aula acima, observa-se que, em um primeiro momento, Lucas levou os alunos a observarem o uso do pronome de tratamento *Vossa Excelência* e, em seguida, destacou três elementos anafóricos do texto (*tudo*, *isto*, *todos*). No caso de *tudo*, o docente leva os alunos a observarem sua função de retomada no texto e em um exemplo que ele adiciona oralmente. Do mesmo modo, Lucas classifica *tudo* enquanto pronome (“*que retoma as coisas*”) e contraria a classificação gramatical de *tudo* como pronome indefinido, já que, no texto, ele operaria a função de retomada de informações apresentadas no primeiro parágrafo da fábula.

Quando questionamos o professor sobre outras formas de abordar os pronomes, ele alude a uma abordagem “*mais escrita*”, com o uso de esquemas no quadro que são retomados posteriormente em explicações e contextualizados em textos. Essa segunda “*forma*”, que ele trata como “*plano B*”, é validada, em sua verbalização, em relação às dificuldades de gestão da turma e à eventualidade de ele precisar “*poupar a voz*” para suas dez aulas diárias. Do mesmo modo, Lucas expressa sua predileção pela forma “*mais interativa*” e a relaciona ao mestrado, que parece ter contribuído para que ele também buscasse estabelecer uma relação mais próxima aos alunos.

Na entrevista inicial, Lucas já tinha feito alusão à outra situação em que a forma “*mais interativa*” precisou ser substituída por seu “*plano B*” ou pela “*regra mais enxuta*” e “*engessada*”:

ENT.05

Quando eu... vou apresentar um novo conteúdo de análise linguística pra uma turma... dependendo do assunto e do nível da turma... às vezes eu tenho que... ir para a regra enxuta... tipo assim... engessada... eu trabalhei por exemplo... mês passado...

concordância verbal... então a princípio eu tentei construir com eles o... todo o... caminho até chegar na concordância verbal e etcetera... só que... há alunos aqui que vêm de outras escolas... e passaram também por outros professores da casa que têm... um ensino mais... assim... do modo tradicional entendeu? Então ele... pra pegar o meu jeito... demora... aí você tem que voltar e... dar uma aula desse tipo que é pra ele entender... entrar na cabecinha dele

Pode-se observar, no trecho acima, que a percepção do professor sobre “a turma” – “dimensão interpessoal” (CLOT, 2006a) – aparece como um meio de validar o emprego de uma abordagem “*mais tradicional*”. Do mesmo modo, é interessante observar que, associado a isso, também está sua percepção sobre o trabalho de seus pares e, por conseguinte, sua representação sobre as formas como seus alunos aprendem. Assim, o “*modo mais tradicional*” aparece inserido no “horizonte transpessoal” (CLOT, 2006a) que atravessa o trabalho de Lucas, no qual o seu “*jeito*” – “dimensão pessoal” (CLOT, 2006a) – se distinguiria das formas das quais seus pares lançam mão e às quais os alunos estariam habituados.

Ao defender que a atividade não se volta apenas para o objeto tarefa, Clot (2006a, p. 65) afirma que a atividade do sujeito se realiza “no universo dos outros para dele participar ou separar-se”. Deste modo, embora Lucas expresse sua predileção por uma “*forma mais interativa*” (AC.04), que se oporia à sua percepção sobre o trabalho de seus pares, “o *modo tradicional*” se configura, em ENT.05, como um meio complementar de redimensionar (ou refazer) a atividade para o aluno (“*entender... entrar na cabecinha dele*”) validado pelas normas do gênero profissional (CLOT, 2006a; CLOT, FAÏTA, 2000). Como afirma Goigoux (2001, p. 14), as decisões tomadas pelos professores podem, em detrimento da sua própria coerência didática, ter como prioridade a entrada dos alunos na atividade, levando o professor a “fazer um desvio” para complementar uma atividade ou propor uma nova.

Assim, podemos entender que o “*modo tradicional*” se apresenta, para o professor Lucas, relacionado àquilo que Chartier (1998, p. 76, tradução nossa) define como “coerência pragmática”, na qual “o que poderia parecer, de um ponto de vista teórico, como a coexistência

heteróclita de atividades provenientes de modelos incompatíveis aparece do ponto de vista dos ‘saberes da ação⁸⁹’ como um sistema dotado de uma forte coerência pragmática”. É nessa esteira que, assim como Goigoux (2001), a autora defende que não se pode confundir inovação didática e inovação pedagógica⁹⁰ (CHARTIER, 1998).

Convém ainda observar outro elemento que se destacou nas verbalizações de Lucas: embora o objetivo que ele explicita para a turma tenha sido unicamente a observação da função (2D-T1), vê-se que, assim como em AC.03, em AC.04 ele emite a percepção de talvez não o tê-lo tornado tangível para os alunos, o que lhe pareceu ser decorrente da ausência de “*uma linha mais objetiva para o aluno*”. Essa percepção, do nosso ponto de vista, pode ser inferida como um eco da concepção de que uma abordagem de construção a partir do texto seria aparentemente incompatível com a atividade de sistematização – “*aqui eu não vou sistematizar [...] a gente vai construir tudo a partir do texto*” (2D-T1) – ou mesmo de que a sistematização desempenharia funções externas à atividade e estaria diretamente associada ao “*modo tradicional*”, do qual o professor busca afastar-se para aproximar-se de uma abordagem “*mais interativa*”.

No décimo dia de observação, Lucas abordou “*a função dos verbos nas propagandas comerciais*”. Para tanto, utilizou uma apresentação de slides que ele tinha elaborado como atividade de uma disciplina do mestrado profissional. Essa apresentação trazia três propagandas (Figura 23), a partir das quais o professor levou os alunos a observarem “*a função*” dos verbos em relação ao “*discurso*” do gênero.

⁸⁹ Chartier (1998) emprega essa expressão com base no paradigma do profissional reflexivo de Donald Schön (1994 *apud* CHARTIER, 2000a). Para o autor, os saberes da ação são um conjunto de saberes dominados tacitamente pelo professor e capazes de redimensionar a ação, diante de situações em que os saberes técnicos e teóricos não são suficientes para a resolução de problemas emergentes (SHÖN, 2000).

⁹⁰ A primeira, remetendo aos conteúdos de aprendizagem, a segunda à organização e concepção do trabalho da sala de aula, bem como à interação professor-aluno (CHARTIER, 1998).

Figura 23 – Parte dos slides *Função dos verbos nas propagandas comerciais*



Fonte: Documentação de campo

D10-T1	AC.05
<p>Lucas: o seguinte... primeira etapa... a apresentação da situação... qual propaganda atual vocês acham mais legal... criativa e por quê? aí... a segunda pergunta é... há... alguma propaganda que não passa mais na televisão... mas de que você se lembra até hoje? Vou dar alguns minutinhos</p> <p>[...]</p> <p>Lucas: [mostrando propaganda da vivo] M... o que você entende por essa palavra aqui? [aponta para "pega"]</p> <p>A1: a internet pega bem</p> <p>Lucas: que a internet pega bem... se eu disser... D... pega [aponta uma caneta para aluno]... pega... tem o mesmo sentido que tem ali?</p> <p>A2: não</p> <p>Lucas: S... pega [aponta caneta para aluna]</p> <p>A3: peguei [segura a caneta]</p> <p>Lucas: é o mesmo sentido que tem aqui?</p> <p>A3: não</p>	<p>Lucas: [Lino pausa o vídeo] [*] aí foi a atividade de escrita... faltou só a reescrita mas... essa atividade é uma daquelas que você só... orienta a questão ortográfica porque a criatividade não tem é... é um tipo de atividade bem... espontânea criativa... subjetiva... então a gente orienta assim... alguma coisinha de ortografia... se for necessário, porque às vezes tem uns que... que querem fazer daquela forma</p> <p>Lino: aqui você estava focando especificamente em qual aspecto?</p>

Lucas: qual a diferença entre esse pega [aponta a caneta] para esse que está aqui [aponta para propaganda]?

A4: é dizendo que a internet funciona direito
[...]

Lucas: [propaganda da natura nos slides] leia para mim... [se dirigindo a um aluno]

A1: “viva sua beleza viva”

Lucas: essa palavra aqui [circula verbo “viva”] ela tem o mesmo significado que essa aqui [aponta para adjetivo “viva”]?

Alunos: não

Lucas: qual a diferença?

A2: uma tá dizendo para você viver... a outra tá dizendo que a beleza é viva

Lucas: uma tá dizendo para você viver?

A2: é

Lucas: quando eu digo assim para você viver... desse jeito... eu tou aconselhando sugerindo ou indicando?

A2: aconselhando

Lucas: aconselhando? Olha... “viva sua beleza viva”... C... se eu colocasse uma vírgula aqui olha [coloca vírgula depois de beleza]... como ficaria?

A3: ficaria... “viva sua beleza... viva”

Lucas: aí esse segundo teria o mesmo sentido desse?

Alunos: sim

Lucas: teria né? então dos dois... esse daqui [1º] seria um verbo e esse daqui [2º] um adjetivo...
[propaganda água mineral]

Lucas: até aqui nós vimos que algumas palavras se destacam... nessas três propagandas... temos algumas perguntas para fazer aqui... por exemplo... qual é a finalidade das três propagandas? O objetivo? Quando alguém escreve... escreve com um objetivo

A1: é pra... divulgar

Lucas: divulgar? [escreve *divulgar* no quadro]

A2: pra entreter

Lucas: entreter? [escreve *entreter* no quadro] é divulgar? É uma divulgação... claro... mas a função de uma propaganda é somente divulgar?

A3: não

Lucas: é apenas entreter?

A4: não

Lucas: claro que tem propagandas que são legais de ver... mas falta um... falta o principal... por exemplo... vamos supor [pega uma garrafa]... vamos supor que eu vou colocar essa garrafa aqui à venda... certo? E aí eu vou escrever um texto... uma propaganda... qual é o meu objetivo?

A5: [vender

A6: [fazer negócio

Lucas: então o texto de uma propaganda não é feito apenas para divulgar... para entreter... mas o objetivo principal de uma propaganda é o que?

Alunos: vender

[...]

Lucas: segunda etapa... aí vocês receberam um papelzinho... vocês vão usar ele assim... na horizontal... vocês estão vendo que tem vários batons? [aponta para slide] como você ofereceria esse produto para alguém

Lucas: na função dele... na função do verbo... nesse caso era o imperativo né? até esse nome imperativo... pode ser um conselho, uma imposição, um pedido... pra eles perceberem isso... que a propaganda vai sempre pedir para você comprar... e a forma como eles trabalharam aí... nessas três que levei... com isso bem claro e brincando... com esse joguinho com as palavras... pra eles entenderem também que a mesma palavra no mesmo texto pode ter um sentido diferente... num texto curtinho como a propaganda... eles perceberam... talvez não saibam dar o nome às coisas... mas eles sabem

Lino: e essa aula veio de onde Lucas? Você já tinha esse material?

Lucas: não... esse material fiz numa aula de gramática do mestrado

Lino: e antes você fazia como... quando trabalhava com verbos... nesse caso aí... imperativo?

Lucas: verbos de outra forma... conjugando mesmo... [risos] conjugando [risos]

Lino: e como era... geralmente?

Lucas: a tabela e eles iam aprendendo... só que... a gente percebe... é legal pra eles sabe? porque é técnico e eles ficam atentos... é bem exato... mas não tem a mesma interação que uma aula dessa tem com o verbo

Lino: em qual sentido você diz isso?

Lucas: assim... aqui [aponta para a tela] a gente tá vendo que é o mundo real deles... a tabela... fechou o caderninho ela fica lá... então você vê... um menino quando vir uma propaganda... ele... ele vai ficar mais atento ao discurso da propaganda... e também perceber a língua... a função da língua ali... então eu acho

comprar? Que verbos você usaria e com que função? [*]	mais interessante dessa forma
--	----------------------------------

Nos trechos de aula acima, a interação em torno das três propagandas se voltou para os sentidos dos verbos, as funções do imperativo – mesmo que este termo não tenha sido empregado pelo professor ao longo da aula – e, por fim, “*a função de uma propaganda*”. A identificação apareceu de modo subsidiário para trazer à tona a distinção entre verbo e adjetivo na frase “*Viva sua beleza viva*” (“*esse daqui seria um verbo e esse daqui um adjetivo*”). Do mesmo modo, fica evidente, na ação do professor, os esforços para manter uma abordagem indutiva na observação de tais questões.

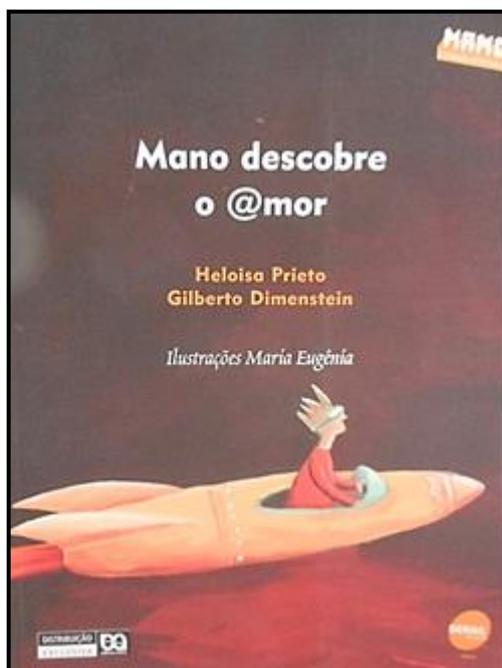
Quando verbaliza sobre a atividade, o professor recupera o objetivo de levar os alunos a “*perceber*” a “*função do imperativo*” no gênero propaganda. Lucas também destaca que sua ação buscava promover a observação do jogo de palavras presente nos textos para que os alunos entendessem que “*a mesma palavra no mesmo texto pode ter um sentido diferente*”. Em relação a esses objetivos, a avaliação do professor sobre a atividade em tela evoca a clareza (“*com isso bem claro*”) e a efetivação dos objetivos (“*eles perceberam*”). Do mesmo modo, quando emite a percepção sobre os resultados da atividade, ele traz à tona que os alunos “*talvez não saibam dar o nome às coisas... mas eles sabem*”.

O instrumento mobilizado por Lucas tem sua origem no mestrado profissional; que, neste caso, parece ter lhe possibilitado uma transformação no trabalho que ele realizava anteriormente em torno do estudo dos verbos. A abordagem a partir da conjugação (“*verbos de outra forma... conjugando mesmo*”) – ou o “*modo mais tradicional*” – se apresenta para o professor, mais uma vez, no interior da lógica da condução da sala de aula (GOIGOUX, 2001), com a função específica de deixar os alunos “*atentos*”, por se tratar de um procedimento “*técnico*” e “*exato*”. Por outro lado, a abordagem que a formação lhe possibilitou é validada por Lucas a partir da lógica do saber a ser ensinado (GOIGOUX, 2001), uma vez que ela responde aos objetivos dele de atingir o “*mundo real*” dos alunos, bem como se mostra eficaz, em sua perspectiva, no sentido de permitir ao aluno

“ficar mais atento ao discurso da propaganda” e “perceber a função da língua”, o que, para o professor, se tornou prioritário.

Houve, ainda, uma ocorrência de ESL por meio da leitura de um livro, na íntegra, em sala de aula, durante os terceiros e quarto dias de observação. No final da primeira aula em que essa leitura se iniciou, Lucas nos informou que relacionaria à leitura algumas questões de análise linguística. A obra lida foi *Mano descobre o @mor* (Figura 24), que a escola tinha recebido no âmbito do projeto *Literatura na escola*. Durante e depois da leitura, o professor perpassou diferentes questões de ESL, que podemos agrupar em três tipos: a) as contingentes, que emergiram durante a ação devido às intervenções dos alunos; b) aquelas que o professor destacava, fazendo hiatos durante a leitura em voz alta que os alunos realizavam em revezamento; c) a que ocorreu no final da leitura, por meio de algumas questões e comandos do professor.

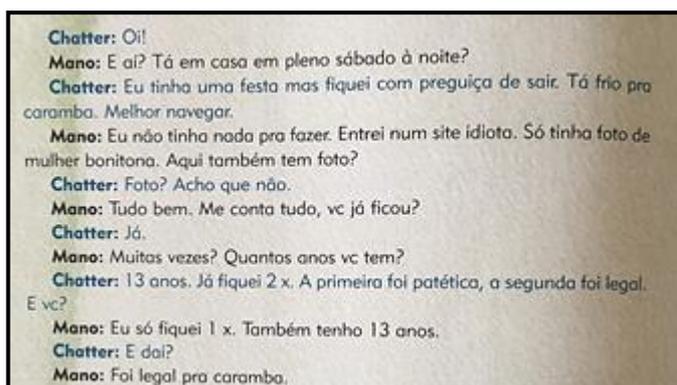
Figura 24 - Capa do livro *Mano descobre o @mor*



Fonte: DIMENSTEIN, Gilberto; PRIETO, Heloisa. *Mano descobre o @mor*. São Paulo: Editora Ática, 2013

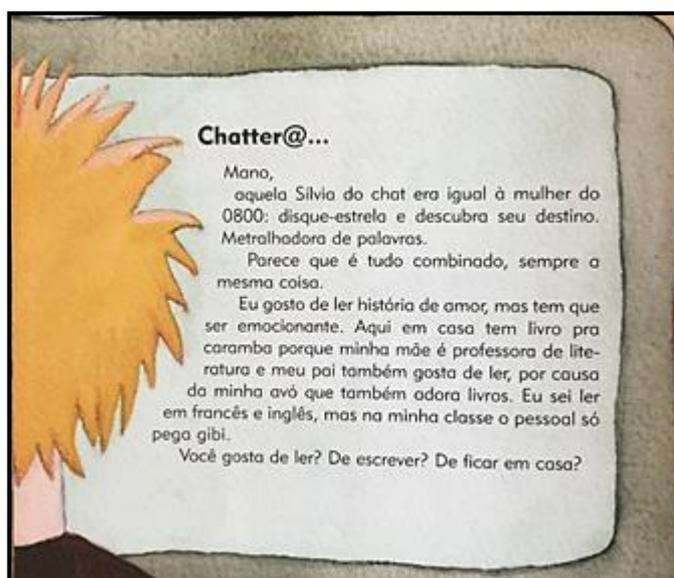
Entre as questões contingentes, podemos destacar uma das intervenções dos alunos que levou o professor a fazer algumas precisões sobre os gêneros *chat* e *e-mail*, depois da leitura de dois trechos do livro (Figuras 25 e 26):

Figura 25 - Livro *Mano descobre o @mor* – excerto 01



Fonte: DIMENSTEIN, Gilberto; PRIETO, Heloisa. *Mano descobre o @mor*. São Paulo: Editora Ática, 2013

Figura 26 - Livro *Mano descobre o @mor* – excerto 02



Fonte: DIMENSTEIN, Gilberto; PRIETO, Heloisa. *Mano descobre o @mor*. São Paulo: Editora Ática, 2013

D3.T1	AC.06
[logo após uma aluna encerrar leitura do trecho que consta na Figura 26]	Lucas: [pausa o vídeo] [*] é... esse livro eu achei fascinante pra... trabalhar justamente essa

<p>A1: professor... eu tou achando isso muito sem abreviação A2: [é verdade] A3: [cadê os v c?] Lucas: ele fez uma observação importante... você disse o quê? que achou o texto muito sem... [abreviação] A1: [abreviação] A4: tá muito certo pra ser uma conversa da internet Lucas: lembra dessa conversa aqui? [mostra página do trecho de Figura 25] aqui é chat... é informal... é mais rápido... por ser mais rápido... aí a pessoa quer falar... quer escrever quase como a velocidade que fala... aí você abrevia... <i>v c... t b...</i> o não vira o enezinho... aí a risada é “kkk”... então... aqui é uma conversa mais rápida... porque... é na hora... é online... é uma comunicação instantânea... aqui... vejam que no final ele fala assim “eu quero seu e-mail”... [passa para a página do trecho de Figura 26] aqui não é uma interação instantânea A5: você manda Lucas: você senta... escreve e envia... aí a pessoa pode ler na mesma hora... no outro dia... quando ela vir... aí quando você escreve um e-mail... você não tem aquela preocupação de... estar correndo com o tempo... a resposta não é instantânea como no chat... você pode elaborar melhor o texto... vejam... aqui... as palavras são grafadas... como ela disse... de forma certa... e... é mais elaborado... [*] é mais ou menos como se fosse uma carta... vejam que a postura dos autores muda... e a partir de agora eles vão seguir se correspondendo por e-mail... ok?</p>	<p>relação de escrita e fala né? Nem chamei tanto atenção pra isso... mas eles percebem... “ah falando errado... escrevendo errado”... a gente trabalha muito essa cultura do... certo errado... do certo e do errado... e eu enfatizo muito isso em sala de aula... há dois professores na escola que trabalham muito isso no sentido tradicional... só é certo dessa forma... e daí ele chega muito com isso de... “certo errado certo errado”... e a linha da gente... eu... B. [referindo-se a outro professor da escola]... outros professores que tá... que fizemos o PROFLETRAS... B. está fazendo... e que temos uma visão... eu acho que... mais... mais atualizada do ensino de línguas... a gente... “não... não tem essa história de certo... errado... vai de acordo com o texto... com a pessoa que está lendo... com o momento... com a situação”... mas eles chegam muito com... “tá errado tá errado”... corrigindo os outros... e eu sempre tento chamar a atenção pra isso... por isso eu achei esse livro bem interessante</p>
---	--

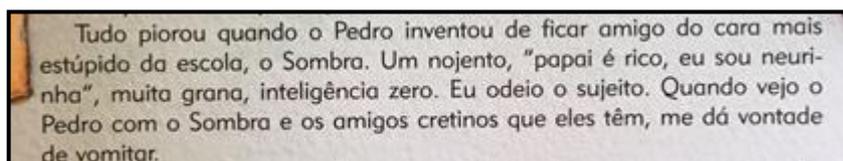
Na interação acima, as intervenções dos alunos levam o professor a fazer precisões sobre alguns aspectos do estilo de cada gênero, relacionados à adequação da escrita à situação, mais precisamente o uso das abreviações, a uma comparação das particularidades de produção do *chat* e do *e-mail*. Em relação ao primeiro, o docente justifica as abreviações pelo fato de se tratar de uma interação instantânea e “*informal*”; já em relação ao e-mail, é a ausência de instantaneidade que é destacada pelo professor: “*a resposta não é instantânea*” e, por isso, “*as palavras são grafadas [...] de forma certa*”.

Possivelmente, por se tratar de uma ação imprevista, motivada pelos alunos, a verbalização do professor se desvia do conteúdo principal da interação em tela (as particularidades dos gêneros *chat* e *e-mail*). Nesse trecho de autoconfrontação, tomando como mote a fala da aluna que ele

retomou durante a aula – “as palavras são grafadas... como ela disse... de forma certa” –, o professor verbaliza sobre a “cultura do certo e do errada”, avaliando que a leitura do livro possibilitou aos alunos perceberem algumas questões relacionadas a ela, mesmo que não tenha focado nisso na ocasião da leitura. Lucas situa essa cultura nos conflitos das normas do gênero profissional (CLOT, 2006a), aludindo às formas como ele e seus colegas da escola lidam com ela: a postura “tradicional”, à qual ele relaciona a própria origem dessa cultura nos alunos (*há dois professores na escola que trabalham muito isso no sentido tradicional... só é certo dessa forma... e daí ele chega muito com isso de... “certo errado certo errado”*), e a postura de enfrentamento dele e de outro colega, que têm uma visão “mais atualizada do ensino de línguas” em decorrência da formação.

Ainda, como mencionamos, durante a leitura do livro, no quarto dia de observação, o professor fazia pausas breves para destacar algumas questões, como foi o caso do discurso indireto e da pontuação, que se reproduziram em cinco ocorrências (uma em D3 e quatro em D4), entre as quais apresentamos duas (referentes aos trechos do livro abaixo – Figura 27; Figura 28):

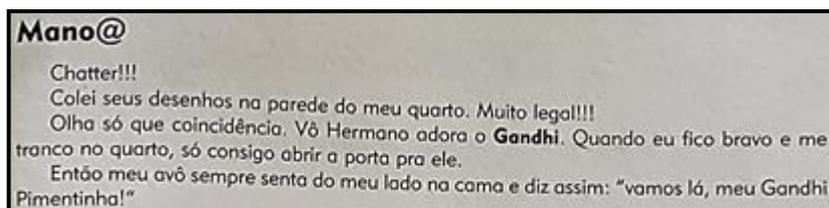
Figura 27 - Livro *Mano descobre o @mor* – excerto 03



Tudo piorou quando o Pedro inventou de ficar amigo do cara mais estúpido da escola, o Sombra. Um nojento, “papai é rico, eu sou neurinha”, muita grana, inteligência zero. Eu odeio o sujeito. Quando vejo o Pedro com o Sombra e os amigos cretinos que eles têm, me dá vontade de vomitar.

Fonte: DIMENSTEIN, Gilberto; PRIETO, Heloisa. *Mano descobre o @mor*. São Paulo: Editora Ática, 2013

Figura 28 Livro *Mano descobre o @mor* – excerto 04



Mano@
 Chatter!!!
 Colei seus desenhos na parede do meu quarto. Muito legal!!!
 Olha só que coincidência. Vô Hermano adora o **Gandhi**. Quando eu fico bravo e me tranco no quarto, só consigo abrir a porta pra ele.
 Então meu avô sempre senta do meu lado na cama e diz assim: “vamos lá, meu Gandhi Pimentinha!”

Fonte: DIMENSTEIN, Gilberto; PRIETO, Heloisa. *Mano descobre o @mor*. São Paulo: Editora Ática, 2013

D4.T1	AC.07
<p align="center">Figura 27</p> <p>Lucas: só um momento... aí no terceiro parágrafo ele fala assim... olha... terceiro parágrafo... vejam só... “tudo piorou quando o Pedro inventou de ficar amigo do cara mais chato da escola... o Sombra... um nojento...” aí abre aspas “papai é rico... eu sou neurinha” ... quem disse isso? A1: o Sombra Lucas: o Sombra né? essa é a voz do Sombra... lembram... discurso direto né? A2: sim Lucas: então... isso é um discurso direto... dentro do texto... o personagem está falando... aí ele lembra uma fala... aqui é tipo ironizando... um jargão... do cara que é estúpido... no caso o Sombra... e como é que a gente percebe isso... que a gente sabe que seria fala do Sombra? A1: as aspas, professor Lucas: as aspas, né? muito bem</p>	<p>Lucas: [Lino pausa vídeo] aí é o discurso direto... que a gente já tinha trabalhado já... na segunda unidade... aliás na primeira... e... eu faço muito isso... de enfatizar na leitura o que ele já viu... assim... nesses momentos de leitura... e aí eu aproveitei esse momento aí pra ir enfatizando... o discurso direto... eles... eu creio que eles compreenderam bem assim... vendo na obra... na leitura né? e... também... com essa atividade... eu queria com essa atividade... ver um pouco da pontuação... e relacionar ela com discurso direto... da importância da pontuação... para que serve aí... por exemplo... as aspas... dois pontos... “serve pra quê?” e depois eu já ia introduzir... trabalhei outro texto⁹¹... aquele de Ziraldo né? Sobre pontuação</p>
D4.T2	
<p align="center">Figura 28</p> <p>Lucas: nós estamos chamando atenção de algumas falas... não é? aqui na página dezessete... ele diz assim ó... “então meu avô sempre senta do meu lado... na cama e diz assim...” aí olha... tem dois pontinhos não é? [escreve dois-pontos na lousa] A1: aonde tá professor? Lucas: aqui olha [indica trecho na página]... “aí meu avô... aí meu avô... sempre senta no meu lado na cama e diz assim...” dois- pontos... abre aspas... “vamos lá... meu Gandhi pimentinha...” aí fecha aspas... vejam como está a frase... “vamos lá... meu Ghandi pimentinha”... isso é a fala de quem gente? A2: [do avô dele A3: [é do avô dele A4: [do avô Lucas: isso é um discurso? Um discurso... A5: direto Lucas: um discurso direto... ok?</p>	

Ao verbalizar sobre o trecho de aula, Lucas nos revela quais eram os objetivos da estratégia de, durante a leitura, fazer os alunos observarem as ocorrências do discurso direto, destacando a pontuação. De acordo com Amigues (2002), a ação docente se atualiza na história didática da sala de aula, na qual o professor se apoia tanto no “capital” já construído com os alunos quanto no futuro próximo ou distante do grupo. Isso pode, então, explicar o fato de Lucas optar por enfatizar, durante a leitura do livro, um tópico de ESL que já tinha sido abordado com a turma – discurso direto –

⁹¹ Referindo-se a uma ficha de exercícios sobre pontuação, que será analisada na modalidade seguinte.

relacionando-o com outro que seria introduzido posteriormente – pontuação. Do mesmo modo, cabe aqui retomar, conforme analisamos acima, o investimento de Lucas em uma abordagem cíclica dos conteúdos, seguindo a recomendação “*dos estudos*” e da “*rede*”: “*acho que a língua... a análise tem que ser bem cíclica não é? Vai voltando, vai voltando... os assuntos vão voltando... aí eu prefiro trabalhar dessa forma*”⁹².

Por fim, no quinto dia de observação, Lucas iniciou a aula escrevendo, na lousa, três questões que retomavam um trecho e duas expressões presentes no livro. Depois de os alunos responderem individualmente, o professor discutiu sobre as respostas coletivamente:

NA LOUSA	
Língua Portuguesa, 29 de maio de 2019	
Atividade sobre o livro <i>Mano descobre o @mor</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escreva o que você entende da seguinte afirmação: “A verdade e a não violência são tão antigas quanto as montanhas”. 2. Para você, o que quer dizer “gostar médio”? 3. Para você, o que quer dizer “misturar o canal”? 	

D5.T1	AC.08
<p>Lucas: [lendo o caderno de um aluno] ele respondeu assim... olha... “a verdade e a não violência sempre andaram juntas... e existem há muito tempo... por isso a comparação com as montanhas... que... são... estruturas que existem desde de o início da terra”... [lê questão 2] ele respondeu assim... “gostar médio... é não gostar inteiramente de algo... de maneira... como se estar indeciso sobre algo... falamos que gostamos médio ou mais ou menos”... misturar o canal... “não misturar problemas... resolver cada um individualmente... para que não seja um problema maior”.</p> <p>A1: o meu foi diferente</p> <p>Lucas: você colocou como?</p> <p>A1: é... tipo... eu tenho uma amiga... ela diz que gosta de mim... e eu misturo as coisas... penso que ela gosta em outro sentido</p> <p>Lucas: vocês acham que também pode ser nesse sentido?</p> <p>A2: eu coloquei misturar as coisas</p> <p>Alunos: também</p> <p>A3: qual é a resposta certa?</p>	<p>Lucas: [pausa vídeo] é... Lino... nessa... eu tinha selecionado algumas expressões pra eles perceberem um pouco a semântica... eu não dei nada de semântica... o conceito de semântica... pra eles... não interessa saber o que é semântica... é perceber que... pode ser a mesma palavra... mas dependendo de onde ela está empregada... do contexto... vai gerar outro sentido... então aí... quando eu pego um livro assim de outra região... como esse aí... tem variedades linguísticas, não é? Aí a gente faz com que eles percebam que há gírias diferentes... modos diferentes... e eles sabem disso... você viu... eles interagem com bem mais expressividade... e... a semântica... sempre a gente vai</p>

⁹² AC.03, página 251.

<p>Lucas: não tem nenhuma errada... é sua interpretação... você interpreta... dependendo do texto... misturar as coisas é uma interpretação boa também</p>	<p>retomando... semântica gira sempre</p>
---	---

O trecho de aula acima corresponde ao momento em que o professor iniciou a correção das questões e pode exemplificar o que passou a ser o foco da discussão: os sentidos das expressões “*gostar médio*” e “*misturar o canal*”. Destaca-se, nesse trecho, a abertura de interpretação proposta por Lucas, quando um aluno lhe pergunta qual seria a “*resposta certa*”: “*não tem nenhuma errada... é sua interpretação... você interpreta... dependendo do texto*”.

Quando verbaliza sobre o trecho de aula, Lucas traz à tona os objetivos que orientavam o trabalho em torno das questões sobre o livro: levar os alunos a observarem os sentidos das gírias, considerando as variedades regionais, já que, como mencionou, se tratava de uma obra de “*outra região*”. Do mesmo modo, vemos que ele buscou destacar o fato de não ter dado nenhum “*conceito de semântica*”, por não ter relevância para os alunos – “*pra eles... não interessa saber o que é semântica*”. O foco, para o professor, como se pode observar de forma reiterada na verbalização, seria desenvolver uma *percepção* voltada para os sentidos das expressões, em decorrência do fenômeno de variação.

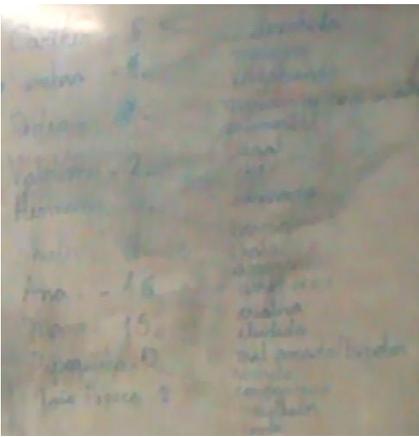
Ao final do quarto dia de observação, Lucas pediu aos alunos que, em casa, atribuíssem duas “*qualidades/características*” a cinco personagens da obra. Importa mencionar que, no final daquela aula, ele nos procurou para informar que sabia que um colega tinha abordado, detalhadamente, o tópico *adjetivos* com a turma no ano anterior e, por essa razão, daria “*outra*” abordagem. Na mesma ocasião, ele lançou: “*Você viu? Eu disse qualidade, sem usar o termo adjetivo*”⁹³. Como afirma Chartier (2000), essas interações informais entre os docentes, que não deixam rastros, transmitem as memórias das ações passadas dos professores e integram, à ação, novos dados capazes de hierarquizar as prioridades.

⁹³ Diário de campo – 28/05/2019.

Podemos inferir, então, que o traço transpessoal (CLOT, 2006a) da atividade permite a Lucas buscar outra forma de abordar os adjetivos a partir do trabalho anterior de um par. Por outro lado, as tensões entre duas normas – evitar a nomenclatura, tal como indicou o professor, e a necessidade de abordar a identificação de classes gramaticais – se estabeleceu na atividade de Lucas quando ele se voltou para as dificuldades dos alunos, conforme veremos abaixo.

No dia seguinte (D5), essa atividade foi retomada. O professor iniciou fazendo um levantamento com a turma sobre os personagens escolhidos, cujos nomes ele escrevia na lousa. Em seguida, pediu que os alunos indicassem as “*qualidades/características*” atribuídas a cada personagem, entre as quais ele mesmo selecionava duas e escrevia ao lado dos nomes dos personagens⁹⁴:

NA LOUSA



Chartter → conselheira – desenhista
Sombra → maldoso – vagabundo
Pedro → maria-vai-com-as-outras – sentimental
Valdemar → legal – gentil
Hermano → estressado – baraqueiro
Shirley → chata – arrogante
Ana → arroz-doce – criativa
Mano → iludido – mal-amado
Pipoquinha → singelo – companheiro
João Pipoca → trabalhador – honesto

D5.T2	AC.09
<p>Lucas: todo mundo pra mim aqui olha... atenção... quando eu falo assim... “Smobra é maldoso”... Sombra é um personagem masculino ou feminino? Alunos: masculino</p>	<p>Lucas: [pausa vídeo] nessa... era adjetivo né? Trabalhar um pouco com os adjetivos... você vê... eles confundem as classes... é algo que precisa ser mais trabalhado com eles... mas a prioridade... o objetivo maior...</p>

⁹⁴ Na imagem da lousa abaixo, constam números ao lado dos nomes dos personagens. Esses números correspondem à quantidade de alunos que escolheram o personagem para a atividade de atribuição de qualidades.

<p>Lucas: maldoso é um... é uma palavra masculina ou feminina? Alunos: masculina Lucas: aí vê... se fosse a sombra... seria a sombra [maldosa Alunos: [maldosa Lucas: mas aqui é um personagem... um nome próprio... e tem uma palavrinha indicada ao lado... que caracteriza o personagem... um menino mau... um menino maldoso... aí vocês também colocaram assim... que Pipoquinha é singelo... o que é uma pessoa singela? A1: é uma pessoa muito... muito... besta professor A2: ingênuo... ele é tipo... [muito ingênuo A3: [bonzinho demais</p>	<p>era saber o seguinte... observar que uma palavra pode vir qualificando ou caracterizando a pessoa... e isso no texto... perceberem isso a partir da leitura de um texto... interpretando... porque... sobretudo pra quando eles escreverem e forem montar personagens... escrever alguma coisa nesse sentido... eles têm mais clareza... “que qualidade eu vou dar pra fulano?” no texto descritivo sobretudo... e no narrativo também... mas essa aula poderia ser... eu senti falta de explorar mais isso... eu deveria ter aprofundado mais a questão... mas não deu tempo... depois eu talvez retome</p>
---	---

O trecho de aula acima se trata do momento em que Lucas finalizou a lista de “*qualidades/características*” na lousa. Evitando lançar mão do termo “adjetivo”, tal como nos tinha indicado na aula anterior, ele fez, inicialmente, com que os alunos observassem a concordância de gênero e, em seguida, o sentido de uma das qualidades indicadas na lousa, o que passou a ser o foco da interação.

Quando verbaliza sobre o trecho de aula, Lucas lança, inicialmente, duas vias de interpretação da ação em tela: a primeira se volta para as dificuldades dos alunos na identificação de classes gramaticais, a partir da qual ele identifica se tratar de algo que precisa “*ser mais trabalhado com eles*”; a segunda se apresenta no que ele tomou como “*prioridade*” e “*objetivo maior*”, isto é, levar os alunos a observarem que “*uma palavra pode vir qualificando ou caracterizando a pessoa*”, em um movimento de exploração da função textual. Também observamos que o professor tinha, subjacente ao seu objetivo, a expectativa de que os alunos desenvolvessem uma “*clareza*” na qualificação de personagens nas futuras atividades de escrita.

Do nosso ponto de vista, esse dado se coloca na tensão entre as normas do gênero (CLOT, 2006a; CLOT, FAÏTA, 2000) entrelaçadas na atividade de Lucas. Como já analisamos, a “*nomenclatura*”, o “*conceito*” ou mesmo a “*sistematização*” se configurariam, para ele, como uma demanda

prioritariamente externa, aliada ao trabalho dos seus pares e às avaliações externas e, ao mesmo tempo, como elementos que integravam anteriormente a sua prática. Isso pode explicar o fato de que o reconhecimento de classes gramaticais se apresente, em sua verbalização, como um objeto de ensino necessário, mesmo que ele busque priorizar a “*observação*” e evitar a “*nomenclatura*”, diante da constatação da dificuldade dos alunos.

Na dimensão do “não-feito” da atividade (CLOT, 2006a), observamos que o professor avalia a possibilidade de não ter alcançado de modo satisfatório o objetivo que o orientava – “*mas essa aula poderia ser... eu senti falta de explorar mais isso*” – em razão do fator tempo. Em seguida, ele reflete sobre a necessidade de fazer uma retomada – “*depois eu talvez retome*” –, o que pode se configurar, conforme classifica Lima (2016, p. 235), como uma “ação prospectiva” que, no interior do trabalho real e da dimensão do que “*poderia ser feito*”, coloca-se “como uma possibilidade futura do agir”.

À guisa de síntese, esta modalidade de ESL nos permitiu analisar a atividade do professor Lucas em meio às tensões entre “*o modo mais tradicional*” e a forma “*mais interativa*”, da qual ele busca se aproximar. Assim, considerando que a ação docente se desenvolve na relação entre o tempo e os conteúdos⁹⁵ (CICUREL, 2011), se destacou, no nível das escolhas do professor, a priorização da dimensão textual dos objetos de ESL. Essa busca por uma abordagem “*mais interativa*” também colocou em evidência o desenvolvimento de interações, em sala de aula, majoritariamente mediadas pela indução. Nesse sentido, torna-se também interessante retomar os verbos utilizados pelo docente quando explicita os seus objetivos: *perceber* (AC.08); *observar* (AC.09); *mostrar* (D8.T1); *abstrair* (AC.03).

Contudo, os elementos “*conceito*”, “*nomenclatura*” e “*sistematização*”, frequentemente evitados na ação do professor, parecem

⁹⁵ Nesta modalidade, o fator “tempo” apareceu em duas ocorrências nas verbalizações do professor, uma delas, diretamente associada ao volume de conteúdos: em AC.03 e AC.09.

não ser, para ele, compatíveis com uma abordagem “*mais interativa*”. Isso se manifesta com clareza, por exemplo, quando verbaliza: “*talvez não saibam dar nome às coisas... mas eles sabem*”. Por outro lado, vimos que tais elementos aparecem, na perspectiva do docente, com finalidades externas (“*ele pode ser cobrado em outro ambiente*”; “*provas externas*”) e, ao mesmo tempo, inseridos na dimensão transpessoal da atividade (CLOT, 2006a) revelada nas representações de Lucas sobre o trabalho de seus pares. Do mesmo modo, pudemos observar que, para o docente, lançar mão de uma abordagem tradicional se validaria por determinações pragmáticas (CHARTIER, 2000a) e mais voltadas para a lógica da condução da sala de aula que para a lógica do saber a ser ensinado (GOIGOUX, 2001).

Finalmente, também observamos que as verbalizações do professor trazem, com relativa frequência, um conteúdo de avaliação sobre a ação. Dele, emergiu a congruência entre “*máximas docentes*” (CICUREL, 2013) e o instrumento – no caso dos slides mobilizados no estudo da intertextualidade. No entanto, o conteúdo avaliativo das verbalizações também trouxe tensões entre o “*modo tradicional*” e a abordagem “*mais interativa*” no interior do real da atividade (CLOT, 2006a). Conforme interpretamos, essas tensões apareceram, em um primeiro momento, em decorrência da concepção do docente sobre a incompatibilidade entre indução e sistematização; bem como, em um segundo momento, no conflito entre a constatação do professor sobre a dificuldade dos alunos com a identificação de classes gramaticais e o seu objetivo de focar na função dos adjetivos evitando o uso do termo. Essas tensões também se fizeram evidentes nas ações prospectivas (LIMA, 2016) relacionadas às ausências dos elementos “*conceito*”, “*nomenclatura*” e “*sistematização*”.

4.5.3. ESL articulando leitura, escrita e oralidade ao estudo da pontuação

Diferentemente das modalidades anteriores, em que a leitura ou a escrita estiveram em foco no ESL, nesta modalidade o professor mobilizou

uma ficha de exercícios concebida com o fim de possibilitar uma abordagem que, mantendo a centralidade na pontuação, articulasse escrita, leitura e oralidade. Essa ficha foi elaborada por Lucas enquanto atividade de uma das suas disciplinas do mestrado profissional. Nesse sentido, as verbalizações do professor a respeito dessa aula tiveram o conteúdo prioritariamente voltado para a formação e, também, para prescrições oficiais enquanto fontes de validação da sua atividade.

Na entrevista inicial, a formação já tinha emergido como um componente que, segundo Lucas, contribuiu para uma “*transformação do processo de sala de aula*”:

ENT.06

Desde quando eu fiz especialização... em 2006, eu fiz especialização em literatura e lá a gente já aprendeu uma outra forma de trabalhar com o texto... sobretudo o literário que... creio eu... é uma das maiores dificuldades de muitos professores de português... aí depois leituras... no PROFLETRAS li muita coisa de linguística... Irandé Antunes... Geraldi... essa turma todinha que a gente vem estudando na universidade... e as aulas de gramática, variação e ensino... com Y [menciona nome de professor]... texto e ensino a gente também viu... todas elas contribuíram para essa... essa transformação do processo de sala de aula... então... leitura, estudo e colocar na prática... porque não adianta nada você ler tudo... teorias e não tentar colocar em prática... não é?

No trecho acima, os saberes de formação e disciplinares (TARDIF, 2014)⁹⁶ são inter cruzados na fala do professor. No caso dos primeiros, ele faz menção aos cursos de especialização e de mestrado profissional, especificando disciplinas às quais ele relaciona a “*transformação*” de sua sala de aula e que, como veremos, reaparecerão em suas verbalizações.

⁹⁶ Os saberes de formação profissional são conceituados pelo autor levando em conta duas subcategorizações, ambas situadas nas instituições de formação de professores: a primeira é estabelecida pelas ciências da educação que não só tomam o professor e o ensino como seu objeto de produção de saberes, como também buscam operacionalizá-los na prática dos docentes; a segunda subcategoria é a ideologia pedagógica elaborada por concepções resultantes de reflexões sobre a prática educativa e que possibilitam um teor ideológico à docência, bem como disponibiliza um conjunto de técnicas de ensino consoante com a ideologia em questão. Em relação aos saberes disciplinares, o autor os define como aqueles que surgem da tradição cultural e dos produtores de saberes e, em seguida, são selecionados e incorporados aos cursos universitários em forma de disciplinas (TARDIF, 2014, p. 36-37).

Em relação aos saberes disciplinares, emergem suas leituras da área da linguística (“*Irané Antunes... Geraldi... essa turma todinha que a gente vem estudando na universidade*”). Do mesmo modo, esses saberes vêm implicados na busca por “*tentar colocar em prática*” as “*teorias*”. Assim, as aulas em que esta modalidade de ESL se desenvolveu podem ser apreendidas, principalmente, por essa busca de Lucas em “*transpor*” tais saberes na sala de aula, uma vez que a própria origem do instrumento por ele mobilizado se encontra na formação.

A ficha de exercícios (Anexo F) trazia um texto adaptado (Figura 29) que, inicialmente, o professor escreveu no quadro e pediu aos alunos para reescrevê-lo “*colocando o que faltava*”. Em um segundo momento, depois de distribuir a ficha, na qual se encontrava a versão original do texto (Figura 30), Lucas deu alguns comandos para que os alunos o comparassem com a reescrita que tinham feito:

Figura 29 – Ficha de exercícios sobre pontuação – excerto 1

dois pescadores conversavam pois é semana passada eu pesquei um lambari de dois metros aqui mesmo neste rio dois metros fantástico pois ontem eu pesquei um lampião aceso aceso não acredito, vamos fazer o seguinte diminui o seu lambari que eu apago o meu lampião

Fonte: documentação de campo

Figura 30 – Ficha de exercícios sobre pontuação – excerto 2

Dois pescadores conversavam:

- *Pois é, semana passada eu pesquei um lambari de dois metros aqui mesmo neste rio.*
- *Dois metros? Fantástico! Pois ontem eu pesquei um lampião aceso!*
- *Aceso? Não acredito!*
- *Vamos fazer o seguinte: diminui o seu lambari que eu apago o meu lampião!*

ZIRALDO. *Mais anedotas do Bichinho da Maçã*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

Fonte: documentação de campo

D6.T1

[depois de o professor ler rapidamente o texto (Figura 29) escrito no quadro]

A1: não tem ponto e não tem vírgula

A2: por isso que ele leu tão rápido

Lucas: é... a primeira pergunta que eu queria fazer é... você conseguiu compreender o texto em uma primeira leitura?

Alunos: não

Lucas: vocês entenderam... eu lendo assim rápido?

Alunos: não

Lucas: por que? vocês depois vão responder isso... na sua percepção... que elementos facilitariam a sua leitura e compreensão? O que precisa para melhorar a leitura desse texto?

A3: [vírgula e ponto

A4: [pontuação

A5: é

Lucas: depois a gente discute isso... o que eu quero a princípio é o seguinte... vocês vão reescrever esse texto... colocando o que falta

A1: colocar vírgula e ponto no lugar certo

Lucas: eu quero ver como vocês vão pontuar esse texto

[...]

[depois de entregar ficha de exercícios contendo a versão original do texto]

Lucas: é... todos receberam?

Alunos: sim

Lucas: muito bem... vejam... aqui em cima na caixinha... tá o texto do jeito que fiz aqui [aponta para o quadro]... e eu pedi para vocês reescreverem e pontuarem do que jeito que acharem mais... conveniente

A1: o meu foi quase

Lucas: quase? Então... vocês veem agora da forma original... é um texto escrito por Ziraldo... quem conhece Ziraldo? [...] bom... eu quero que vocês peguem... vejam o original... e veja o seu

A2: horrível

Lucas: comparem... façam uma comparação... vou dar uns dois minutinhos pra isso... pra vocês observarem e compararem a diferença de um e de outro... e daqui a pouco a gente conversa um pouquinho sobre isso

Observa-se que o professor parece ter evitado, inicialmente, o uso do termo “pontuação”, mesmo que os alunos tivessem indicado, logo depois da leitura do texto, o que tinha comprometido a compreensão. Embora tenha lançado, oralmente, questões às quais os alunos iriam responder na ficha, o docente buscou garantir o percurso indutivo para o momento posterior de resolução do exercício (“*depois a gente discute isso*”). Possivelmente por isso, depois de os alunos terem comparado a reescrita do texto, Lucas partiu para uma resolução coletiva das três primeiras questões, às quais os alunos responderam sem dificuldades.

Logo em seguida, os alunos passaram a trabalhar nos itens quatro e cinco da ficha. E, sem que tenham discutido coletivamente essas duas

questões da atividade naquele dia (D6), a ficha de exercícios foi retomada na aula seguinte (D7):

D7.T1	AC.10
<p>Lucas: ontem iniciamos uma discussão aqui... é... ontem eu coloquei um texto pequeno... [*] que não tinha... é... muita coisa... eu pedi para vocês escreverem... e vocês colocaram da forma que vocês acharam melhor... e depois a gente é... entreguei o original e vocês compararam... e a gente fez cinco questionamentos... aí... antes de retomar eu queria discutir algumas coisas a respeito disso... T... se eu perguntasse a você... [se...]</p> <p>A1: [professor tanta gente aqui e o senhor vem perguntar pra mim?]</p> <p>Lucas: se eu perguntasse a você... T. o que é que a gente está estudando em língua portuguesa na escola? Você diria o que... hoje?</p> <p>A1: a matéria</p> <p>Lucas: na matéria o que é que você está estudando?</p> <p>A1: leitura</p> <p>Lucas: oi?</p> <p>A1: leitura</p> <p>Lucas: leitura... [escreve leitura no quadro]</p> <p>A2: ler</p> <p>A3: interpretação</p> <p>Alunos: interpretação</p> <p>Lucas: quando eu uso “hoje” é um hoje que não é... não é hoje... é um hoje assim... nesse momento... atualmente... no dia de ontem mesmo... se eu perguntasse assim... R. E. o que é que você está estudando?</p> <p>A4: o quê?</p> <p>Lucas: que assunto na escola?</p> <p>A5: leitura</p> <p>Lucas: que assunto você está vendo hoje na escola?</p> <p>A4: geografia</p> <p>Lucas: não... sou professor de português</p> <p>A4: leitura e escrita</p> <p>A6: interpretação de texto</p> <p>Lucas: [escreve no quadro interpretação e escrita] eu vou especificar... vou especificar... isso aqui [pega a ficha de exercícios] vocês compreendem que é um conteúdo... tem um assunto... aí você chega... sua mãe pergunta em casa... “que assunto é esse fulano?” aqui tem o nome do assunto?</p> <p>A6: não</p> <p>Lucas: não tem... mas vocês supõem que é qual assunto aqui? [alunos não respondem] qual assunto vocês sugerem?</p> <p>A7: leitura</p> <p>Lucas: leitura?</p> <p>A6: interpretação</p> <p>A8: interpretação de textos</p> <p>Lucas: tem a ver com interpretação... mas... tem outro assunto... que é quem vai puxar os demais... olha... tem um assunto aqui... que é como se fosse o sol e isso aqui [aponta para <i>leitura</i>, <i>interpretação</i> e <i>escrita</i> no quadro] são os planetas... ao redor do sol... então... o que é o principal? Qual é o assunto principal aqui... além de leitura escrita e</p>	<p>Lucas: [*] aí eu tou retomando a outra aula</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>Lucas: [Lino pausa o vídeo] toda aula eu tento retomar a anterior... porque é incrível como eles têm a capacidade de esquecer as coisas... eu não sei o que acontece... se é muita coisa na cabeça deles... mas raramente lembram do mesmo assunto... aí tem que retomar, né? pra ver se eles têm um flashback... se não vai ficar sem sentido... aí é por isso que eu faço isso... mas eles não chegaram a dizer qual era o assunto logo, né? e... assim... quando... eu trabalho pontuação eu prefiro desse modo... desse modo aqui... porque... ponto ele serve... um ponto aqui ele não serve apenas para ser um ponto final... pode ter outra finalidade... vai depender de como a pessoa escreve, né? há poesias, né? há textos que nem ponto têm... e é... eu acho que é mais interessante para o aluno também... entender que o ponto... dois pontos não serve apenas para uma finalidade... tem várias finalidades... e no texto isso fica bem rico... nessa atividade eu achei que isso... é... foi muito legal de trabalhar</p>

<p>interpretação? [alunos não respondem] vamos discutir mais [vai ao quadro e escreve: a) <i>Daniel pegou o livro.</i>; b) <i>Daniel, pegou o livro!</i>; c) <i>Daniel, pegou o livro?</i>] é... V... leia a primeira frase aí por favor...</p> <p>A9: Daniel pegou o livro</p> <p>Lucas: P... leia a segunda...</p> <p>A10: Daniel... pegou o livro</p> <p>Lucas: R. E. leia a primeira...</p> <p>A4: Daniel pegou o livro</p> <p>Lucas: o dono da frase vai ler... D.?</p> <p>A11: "Daniel pegou o livro"... "Daniel... pegou... o livro"... "Daniel... pegou o livro?" eu li... em forma de afirmação expressão... e em forma de pergunta</p> <p>Lucas: na primeira eu só tenho um... pontinho final... a segunda nós temos... dois sinais... e na terceira nós temos</p> <p>A12: dois sinais também</p> <p>Lucas: dois sinais... é... N... pra você... o que muda?</p> <p>A2: o livro</p> <p>A13: o modo de falar</p> <p>Lucas: N. respondeu o modo de falar... quando eu mudo o modo de falar isso muda o entendimento da pessoa?</p> <p>A14: claro... o sentido</p> <p>Lucas: o sentido? isso mesmo... então... por isso... olhem... na fala... quando a gente está conversando... você usa o modo de falar com o que a gente chama de entonação... certo? Na escrita... a gente não sabe como a pessoa vai entender o que a gente quer dizer... aí eu tenho que usar um recurso... que recurso é esse?</p> <p>A15: pontuação</p> <p>Lucas: oi? Fale alto</p> <p>A15: pontuação</p> <p>Lucas: muito bem... pontuação tem a ver com escrita?</p> <p>Alunos: sim</p> <p>Lucas: tem a ver com leitura?</p> <p>Alunos: sim</p> <p>Lucas: tem a ver com interpretação?</p> <p>Alunos: sim</p> <p>Lucas: se o texto for mal pontuado a gente consegue entendê-lo bem?</p> <p>Alunos: não</p> <p>Lucas: se a gente falasse sem entonação... teria como entender o que seria uma pergunta?</p> <p>Alunos: não</p>	<p>com eles... por ser anedótico... uma linguagem fácil... eles interagiram bem com ela</p> <p>Lino: e essa atividade... foi você que elaborou?</p> <p>Lucas: foi... foi elaborada no PROFLETRAS... foi uma das minhas atividades de Y [menciona nome de professor]... aí nós fizemos para apresentar na aula... mas ela foi pensada assim... pra pontuação ser transversal... mexer com leitura, com interpretação com escrita... com oralidade também... porque a oralidade na aula ela sempre está presente nos diálogos... né? a gente sempre debate bastante... e aí deu pra fazer essa ponte entre... entonação e pontuação... e... a pontuação assim... colocada como carro-chefe ficou bem interessante... pena que eles demoraram pra sacar que era pontuação aí nesse momento... mas... exercitaram meio que sem saber o nome da coisa [risos]</p>
---	--

Na interação acima (D7.T1), o professor se esforça para, indutivamente, levar os alunos a identificarem o conteúdo que está em foco. No direcionamento de questões para a turma, buscando que eles cheguem à pontuação, os alunos insistem em "*leitura*", "*escrita*" e "*interpretação*", sem atingir o "*principal*". A reação do professor é, então, se apoiar em três frases que se distinguem pela forma como estão pontuadas, pedir que os alunos as leiam em voz alta para observarem como os sinais de pontuação de cada frase provocam as diferenças de entonação e sentido. Quando um

aluno expressa tais diferenças na leitura que fez das frases (“*eu li... em forma de afirmação, expressão... e em forma de pergunta*”), Lucas destaca as alterações de sentido que se fizeram pela entonação, relacionando-as com a escrita e indicando que essa mudança se opera com recurso à pontuação.

No trecho de autoconfrontação, Lucas explica que a ficha de exercício foi elaborada para colocar a pontuação como “*carro-chefe*”, relacionando-a com leitura/interpretação, escrita e oralidade. Em relação a esta última, ele destaca sua presença nos diálogos e nos debates de sala de aula, bem como a “*ponte*” que foi possível estabelecer, por meio desse exercício, entre entonação e pontuação. Além disso, o professor avalia positivamente a interação em torno da atividade, tanto em relação ao texto e aos alunos, quanto aos seus objetivos e preferência: abordar a pontuação pelas funções (“*finalidade*”; “*serve*”) que os sinais operam nos textos. Por outro lado, ao situar sua ação como uma retomada do conteúdo para que essa delimitação faça sentido para os alunos, ele julga que os alunos “*demoraram*” a identificar o assunto em foco, o que ele atenua afirmando que “*exercitaram meio que sem saber o nome*”.

Na sequência abaixo, enquanto o professor abordava algumas das questões da ficha de exercício (Figura 31), é possível observar o desenvolvimento da atividade com foco no objetivo que ele assinalou acima, isto é, “*a finalidade*” da pontuação:

Figura 31 – Ficha de exercícios sobre pontuação – excerto 3

4) Releia a frase “ Dois pescadores conversavam: ”.

a) Por que ela começou com letra maiúscula? Explique essa ocorrência:

b) Nesse trecho em particular, por que a frase terminou com dois pontos?

5) Por que as quatro frases seguintes começam com travessão? O que elas indicam?

6) Leia agora este trecho: - *Vamos fazer o seguinte: diminui o seu lambari que eu apago o meu lampião!*

a) No trecho destacado, os dois pontos foram usados com a mesma finalidade que você destacou na questão 4 b)?

b) Com que finalidade foram usados agora?

Fonte: documentação de campo

D7.T2	AC.11
<p>Lucas: a quinta questão... diz o seguinte... por que as quatro frases seguintes começam com travessão? O que eles indicam?</p> <p>Alunos: a fala... fala</p> <p>Lucas: o travessão ele indica o que?</p> <p>A1: a fala do personagem</p> <p>Lucas: imagina na sala de aula... se a gente fosse transcrever nossos diálogos... estou imaginando o trabalho que Lino vai ter para transcrever nossas falas... porque são muitas vozes... imaginem só quantos travessões ele vai ter que usar? O travessão indica que uma fala... que outro termina e outro começa a fala... a gente chama isso de que também? Turno... o turno de fala do outro... que a gente precisa respeitar... bom... a sexta questão... eu vou dar um tempinho para vocês fazerem.. a sexta e a sétima... a sexta questão... “vamos fazer o seguinte... diminui o seu lambari que eu apago meu lampião”... a... “no texto destacado dois pontos foram usados com a mesma finalidade que você destacou na questão quatro b?”</p> <p>A2: sim</p> <p>Lucas: é a mesma? Aí [questão] b... “com qual finalidade foi usado agora?” Aí para você responder [questões] a e b... vai ter que voltar lá na [questão] quatro... e ver a diferença dos dois ponto usados em uma... e dos dois pontos usados na outra... às vezes o mesmo ponto ele pode ter finalidades diferentes... vocês têm que observar</p> <p>[os alunos respondem às questões]</p> <p>Lucas: [depois de reler a questão 6] a... “no texto destacado dois pontos foram usados com a mesma finalidade que você destacou na questão quatro b?”... com a mesma função? Dois pontos lá tem a mesma função que dois pontos aqui?</p> <p>A1: não... assim... porque... um indica a fala [e</p> <p>A2: [e um dica a ideia</p> <p>A1: e o outro indica uma coisa... como se fosse uma ação... uma informação</p>	<p>Lino: ainda sobre esse trabalho que você fez... sobre pontuação Lucas... é... quais são os outros percursos que você faz pra trabalhar assim... essas mesmas questões de pontuação?</p> <p>Lucas: eu começo assim dessa forma e termino dando os conceitos... aí eu também acho necessário o aluno saber a nomenclatura, não é? Saber pelo menos o nome dos pontos... ele pontua assim... meio na doida... sem saber nem que ponto tá usando... aí... e hoje em dia também por conta dos emojis dos emoticons... muitos substituem a pontuação pelas figurinhas, não é? Aí que acho importante... no final sempre dar uma tabelinha com os nomes pra eles ficarem e não... é... agora... claro que a</p>

<p>Lucas: indica uma informação? Então qual indica uma informação? O primeiro ou o segundo?</p> <p>A1: o segundo</p> <p>Lucas: o segundo</p> <p>A3: eu acho que o primeiro é fala e o segundo... é... informação</p> <p>Lucas: então o primeiro dá a fala ao personagem... e o segundo acrescenta uma informação... A... leia por favor... a quatro... a quarta questão... a frase destacada na quarta questão qual é?</p> <p>A1: dois pescadores conversavam</p> <p>Lucas: dois pescadores conversavam... e a frase destacada na sexta?</p> <p>A1: vamos fazer o seguinte</p> <p>Lucas: vamos fazer o seguinte</p> <p>A2: o primeiro diz alguma coisa...</p> <p>Lucas: o primeiro... como você bem disse... o narrador... começa o texto... "dois pescadores conversavam"... dois pontos... nesse caso os dois pontos... ele vai passar a voz para a personagem... então... isso acontece muito... quando a gente estudou o discurso direto... lembram? Eu vou dizer assim... "R. estava na sala de aula quando o professor disse"... dois pontos... aí vem o que o professor disse... M. você entende?</p> <p>A3: entendi</p> <p>Lucas: o que foi que você entendeu?</p> <p>A3: quando tem dois pontos é pra trazer uma fala</p> <p>Lucas: dando a voz, né? muito bem</p> <p>A3: tipo assim "L. falou"... aí dois pontos... abre aspas.... tal coisa</p> <p>Lucas: muito bem... e o outro? M... e o outro? na questão seis? Vamos fazer o seguinte... dois pontos... esses dois pontos... estão indicando uma fala ou outra coisa?</p> <p>A3: não... aí é... indica outra coisa... como uma informação... quer dizer... pra fazer uma coisa... um objetivo</p> <p>A4: uma ação</p> <p>A3: é... uma ação</p> <p>Lucas: uma ação.... poderia trazer uma explicação?</p> <p>A3: poderia ser também</p> <p>Lucas: certo... todo mundo aqui... todo mundo... W.... W. prestem atenção... B... na questão quatro... realmente é isso... os dois pontos a gente usa para introduzir uma fala... na questão seis... aí pode ser da forma que você entendeu... é diferente... pode ser uma razão... um motivo... uma ação... uma informação... por exemplo... "R. sua mãe pediu para ir ao mercadinho e comprar"... dois pontos... aí sai... mamão... laranja... açúcar... arroz, feijão... trazendo a lista e dizendo o que é para comprar</p>	<p>maior parte é assim [aponta para a tela]... a funcionalidade da pontuação... por último eu dou uma tabela para não ficar com... a consciência pesada... "pronto... eu dei"... mas não que eu chame muito atenção não... é mais pra cumprir o... o assunto... e também no livro didático... no livro didático deles tem uma parte no final que é só essa gramática pura... aí "olhem na página tal tal tal"... indico pra eles revisarem e pronto</p>
---	---

Em torno das questões acima, o professor leva os alunos a abstraírem as finalidades do travessão e dos dois-pontos nas ocorrências do texto que serviu de base para a atividade. No caso do travessão, os alunos concluíram rapidamente que demarcava a fala do personagem, ao que o professor adiciona o "*turno... o turno de fala do outro*". Já no caso dos dois pontos, a comparação entre as duas ocorrências, proposta pela questão da ficha de exercício, passa a ser o foco. Na primeira ocorrência

(*Dois pescadores conversavam:*), concluiu-se que indicava a passagem de fala para o personagem, feita pelo narrador; já na segunda (*Vamos fazer o seguinte:*), o professor indicou que poderia ser “*uma razão... um motivo... uma ação... uma informação*”. Nesse movimento de abstração, destaca-se a interação indutiva mediada por Lucas: ele lança perguntas, se apoia nas respostas dos alunos para, enfim, completá-las com suas expectativas de respostas, com outros exemplos e mesmo com um conteúdo anterior (“*quando a gente estudou o discurso direto... lembram?*”).

Quando questionamos o professor sobre outros meios que ele usa para trabalhar com a pontuação, Lucas se remete à atividade em tela para situá-la como o “*começo*” de sua abordagem, que se concluiria com a apresentação dos “*conceitos*”. Em um primeiro momento, tal conclusão é relacionada à necessidade de o aluno “*saber a nomenclatura*”. Por outro lado, o docente busca destacar que o foco na “*funcionalidade*”, tal como ocorreu na atividade, ocupa o maior espaço do seu trabalho em torno da pontuação. Como consequência, pode-se observar que “*a tabela*” e “*o livro didático*” aparecem enquanto instrumentos que, no estudo da pontuação, teriam desígnios consultivos para os alunos (“*indico pra eles revisarem e pronto*”) e que, para ele, seriam necessários para dar por cumprido o conteúdo (“*mais pra cumprir*”; “*pronto... eu dei*”) e “*para não ficar com... a consciência pesada*”. É possível, assim, observar que, na perspectiva de Lucas, mesmo em um tópico como pontuação, o qual ele abordou em um percurso orientado pela observação e indução, haveria um paralelismo entre a “*funcionalidade*” e o “*conceito*”, embora elementos deste tenham sido mobilizados em sua atividade ao mesmo tempo em que aquela esteve em foco.

Identificamos, assim, a atividade do professor atravessada por alguns conflitos estabelecidos entre “evitar nomenclatura” e a necessidade didática de empregá-la. Ele mobiliza, em D7.T1, um grande esforço indutivo para que os alunos identifiquem o conteúdo em foco, mesmo que, em D6.T1, eles já o tenham identificado no início da atividade (D6.T1: “*não tem ponto e não tem vírgula*”; “*vírgula e ponto*”; “*pontuação*”). Ao mesmo tempo, no limite do uso da metalinguagem técnica para sintetizar e nomear os

objetos e fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006a), o professor parece admitir que a nomenclatura se faz necessária (AC.11 - “*acho necessário o aluno saber a nomenclatura*”), mas ressaltando que transmite “os nomes” sem colocá-los em foco e para não ficar com a “*consciência pesada*”.

Ainda diante da atividade em tela, estimulamos o professor a verbalizar sobre o que estava na origem do instrumento, isto é, sua formação. Nessa ocasião, as especificidades da aula sobre a pontuação deram lugar a elementos globais de orientação das suas atividades com o ESL:

AC.12 → D7.T2

Lino: em relação a essa atividade Lucas... você comentou... que foi uma atividade do mestrado, né? e quando a gente tava assistindo... outra... você disse que o material é novo... elaborado no mestrado também... daí eu queria entender um pouco mais o papel do seu mestrado... na sua prática

Lucas: antes do mestrado eu tentava fazer, mas com insegurança, porque o sistema exige da gente é... uma... é mais fechado... ele exige mais a gramática e eu fazia... era teimoso... fazia mas com insegurança... acho que o mestrado me deu segurança e autonomia... então hoje eu diria que a gente tem apoio acadêmico para fazer dessa forma... e se alguém vier argumentar... a gente tem argumento para defender a nossa prática... porque acontece muito disso também... muitas vezes chega gente que não sabe o que tá acontecendo e diz... “o menino não sabe o que é um substantivo”, né? ele não sabe o que é, mas sabe a função... por isso que eu dou no final uma tabela e peço pra ele ver numa gramática... mas... o mestrado ajudou nesse sentido... de dar apoio à gente que tinha essa tendência de trabalhar a língua dessa forma... e ficar seguro, sem medo... sem nenhum ressentimento... porque... é... é uma linha muito polêmica... a gente vê muita resistência ainda... dos próprios alunos... pais de aluno... de gestão... quando a gente tenta trabalhar de uma forma voltada mais à textualidade... na atualização da língua... muitos preferem fazer à moda tradicional

Em AC.12, o professor traz à tona alguns elementos de conflito entre as exigências do “*sistema*”, que estariam prioritariamente voltadas para o ensino da “*gramática*”, e sua busca por fazer diferentemente, apesar de tais exigências. E, nesse processo, a “*insegurança*” se repete como um fator posteriormente moderado pelo mestrado profissional (“*o mestrado me deu segurança e autonomia*”). A formação emerge, assim, como uma via de validação (o “*apoio acadêmico*”) da sua atual forma de desenvolver o ESL contrariando o “*sistema*”. Cabe observar que a formação parece ter lhe

possibilitado, igualmente, a concepção de que é possível e mais importante que o aluno aprenda “a função” dos substantivos, tal como ele exemplifica, e não “o que é” um substantivo. Por esta razão, os instrumentos “tabela” e “livro didático” ressurgem com as finalidades consultivas, mas, também, acessórias e externas ao processo didático, uma vez que, em sua perspectiva, estariam mais direcionadas às exigências da “gente que não sabe o que está acontecendo”.

Nesse sentido, é possível entender que o professor se divide entre uma abordagem que teria o foco na “função”, “tendência” consolidada em sua formação, e aquelas que ele associa às demandas resistentes dos “muitos [que] preferem fazer à moda tradicional”. As “regras do ofício”, como afirma Amigues (2004), ao mesmo tempo que unem os profissionais em torno dos “gestos genéricos” do gênero, constituem uma fonte de controvérsias. Assim, mesmo que, na concepção de Lucas, função e conceito possam pertencer a abordagens de ESL distintas, a “polêmica” e a “resistência” de seus pares parecem não lhe permitir desprender-se totalmente do conceito, ao contrário do que ele valida a partir da formação.

Além da formação como via de validação dos seus meios de abordar o ESL na sala de aula, pudemos analisar, abaixo, que a interpretação das prescrições oficiais também desempenha um papel importante na atividade do professor:

AC.13 → D7.T2

Lino: então... o que você diria que ficou pra trás... [depois do mestrado?

Lucas: [é como eu falei... eu tentava trabalhar dessa forma [aponta para a tela] mas com o pé atrás... e por isso dava uma ênfase também à gramática da forma como era tradicionalmente trabalhada... mas hoje não... hoje eu trabalho com segurança... e embora eu não enfoque muito em análise linguística porque... ela vem na... transversalidade não é? Você pega os parâmetros... os eixos do estado é assim... “leitura, letramento literário e escrita... oralidade”... e a... análise linguística ela vem numa coluna à parte... transversal... que... ela está ali em todo o momento, navegando dentro das outras... dos outros eixos... então não há um eixo assim... “vou trabalhar só análise linguística”, não é? Ela vai acontecendo de acordo com a necessidade do que se pede... é dessa forma

Vê-se que, antes do elemento formação, em nível de mestrado, a “*gramática da forma como era tradicionalmente trabalhada*” aparece, na fala do professor, interposta entre a sua vontade de aderir a uma nova “*forma*” de trabalho com o ESL e a sua anterior falta de segurança. Ainda no trecho acima, destaca-se a interpretação dos parâmetros da rede estadual sobre o eixo de análise linguística, ao qual ele afirma não dar ênfase, por se tratar de um eixo definido pela transversalidade, que está “*navegando*” e que “*vai acontecendo*”. Pode-se considerar que tal interpretação do professor vai em direção ao que promulgam os PEBEPE:

Nessa proposta curricular, a análise linguística é um eixo vertical, que perpassa as práticas de leitura, escrita e oralidade. Essa opção justifica-se pelo fato de a reflexão sobre a língua fazer sentido apenas a partir de seus usos, em situação de interação oral, de leitura ou de escrita. (PERNAMBUCO, 2012, p. 40).

Como bem afirma Amigues (2003; 2004; 2009), as prescrições constituem um objeto de contínuas interpretações por parte do professor. No caso acima exposto, a transversalidade (ou verticalidade), do modo como aparece nos PEBEPE, é interpretada por Lucas como um ESL que ocorreria de forma “emergente”, por meio das atividades de leitura, escrita e oralidade, “*de acordo com a necessidade do que se pede*”. Assim, essa interpretação também lhe permite apreender que não há razão para estabelecer um espaço didático em que o ESL esteja em foco sem relacionar-se com os eixos de uso.

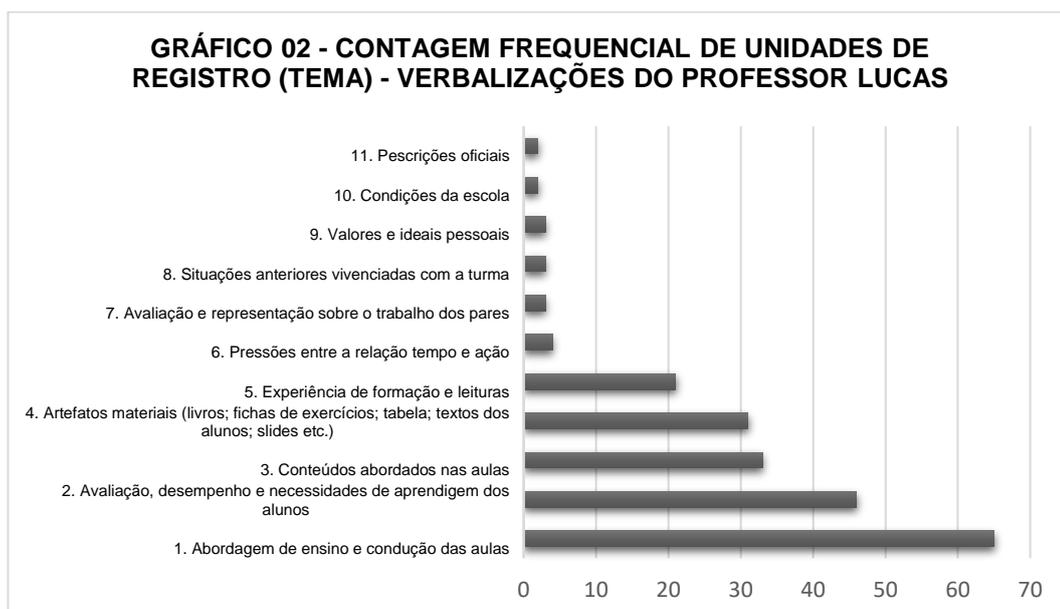
De modo geral, nossa análise desta modalidade de ESL pôde trazer à tona a interpretação da prescrição oficial e, principalmente, a formação enquanto as duas principais fontes para o professor Lucas validar sua atividade. Ambas parecem ter lhe possibilitado uma forma de apreender o ESL prioritariamente voltado para a função e para o uso. Se a busca por mudança do professor era atravessada pela “*insegurança*” das exigências de um ensino de gramática (no sentido estrito do termo, tal como se pode inferir nas verbalizações), a formação e as prescrições passaram a funcionar como dispositivos de argumentação para uma prática de ESL a serviço dos outros eixos de ensino, como ele afirma: “*não há um eixo*

assim... 'vou trabalhar só análise linguística'". Do mesmo modo, observamos que, na perspectiva de Lucas, a conceptualização aparece como um gesto necessariamente aliado ao ensino tradicional e que responderia mais às demandas do gênero profissional do que às demandas didáticas.

4.6. SÍNTESE E DISCUSSÃO DO ESTUDO DE CASO 2

As prescrições formam um componente intrínseco à atividade docente e se colocam entre as principais preocupações profissionais dos professores (AMIGUES, 2002). Nossa perspectiva teórica também insiste no ponto de que a relação estabelecida entre o sujeito e as prescrições – oficiais ou “oficiosas” (FAÏTA, 2004) – não ocorre direta nem linearmente, pois é atravessada por diferentes histórias: do ofício, dos artefatos, do sujeito, da instituição, dos pares, dos alunos etc. (AMIGUES, 2004). Nessa esteira, para sintetizar e discutir os resultados deste estudo de caso, tomaremos como ponto central os esforços do professor Lucas para operacionalizar uma “*transformação*” em suas práticas, direcionando-a às demandas prescritivas de inovação no ESL. Ao mesmo tempo, buscaremos apreender tais esforços através das tensões entre as “normas do gênero”, a dimensão pessoal (CLOT, 2006a; CLOT, FAÏTA, 2000) e a multifinalidade da atividade (GOIGOUX, 2007).

Para compreender como essas tensões se configuram na percepção do professor Lucas, podemos ressaltar, inicialmente, os principais tópicos verbalizados pelo docente durante a autoconfrontação:



Fonte: autor

Assim como no primeiro estudo de caso, identificamos as verbalizações do professor com maior incidência nos elementos da dimensão do “*aqui-agora*” da sala de aula (CICUREL, 2012, p. 80) [1 a 4], enquanto que, de modo geral, a dimensão submersa dos “fundamentos da ação” [5 a 11] (CICUREL, 2011) se mostrou menos recorrente. Esta segunda dimensão, conforme já sinalizamos com base em Giger e Stroumza (2007), tende a ser mais difícil de acessar, uma vez que os sujeitos têm dificuldades em identificar a gestão e a origem das competências incorporadas e imersas no real da atividade. Contudo, conforme mostra o gráfico, o tópico “*experiência de formação e leituras*” apareceu significativamente nas verbalizações do professor.

Observa-se que, entre os temas mais expressivos nas verbalizações do professor, se destaca *abordagem de ensino e condução das aulas*. De forma significativa, esse se tema expressa por meio de uma concepção binária do ESL, justapondo, de um lado, o ensino tradicional de gramática e, do outro lado, a prática de análise linguística, a partir da qual o professor qualifica a abordagem dele. A oposição entre essas duas perspectivas se revela, além dos próprios gestos didáticos, em coocorrência com o terceiro tema mais frequente nas verbalizações do docente, isto é, a definição dos *conteúdos abordados nas aulas*. Com isso, foi possível identificar um segundo nível de contraposição nas verbalizações, estabelecido entre a) “*conceito*”; “*nomenclatura*”; “*sistematização*” e b) “*função*”; “*uso*”; “*sentido*”. Logo, assim como a pesquisa de Silva (2016) constatou, este estudo de caso permite observar que, ao interpretar as propostas de inovação para o ESL, os professores tendem a conceber o trabalho em torno da sistematização dos conhecimentos gramaticais no domínio do “ensino tradicional de gramática” e o trabalho no nível textual-discursivo como “prática de AL”.

O segundo tópico mais frequente nas verbalizações do professor se voltou para os *alunos*. De modo expressivo, o conteúdo em torno desse tema oscilou entre: a) avaliação sobre o desempenho dos discentes nas aulas e a interação da turma com os instrumentos didáticos mobilizados –

principalmente, quando o docente verbaliza sobre a segunda⁹⁷ e a terceira⁹⁸ modalidades de ESL; b) as dificuldades de aprendizagem e de realização das atividades, o que se mostrou proeminente na primeira modalidade⁹⁹ de ESL analisada. Ao mesmo tempo, identificamos a coocorrência entre a avaliação do docente sobre os alunos e a concepção binária de ESL identificada na *abordagem de ensino e condução das aulas*. Isso nos permitiu constatar que, na concepção de Lucas, o ensino tradicional de gramática seria a abordagem à qual os alunos estariam habituados, bem como desempenharia a função de gestão da turma; já a análise linguística, responderia aos objetivos de ampliação das competências textual-discursivas – relacionadas, sobretudo, à leitura –, ao passo que, como vimos, exigiria uma condução de aula condicionada ao nível de interatividade da turma.

Os *artefatos* também se colocaram entre os temas mais recorrentes. Em uma tentativa de classificação, pode-se considerar que esse tema é igualmente atingido pela concepção binária de ESL expressa pelo professor: por um lado, o “*livro didático*” e a “*tabela*”, que, apesar de não terem sido instrumentalizados na ação, aparecem nas verbalizações como artefatos acessórios que responderiam às demandas da tradição; por outro, os “*textos*”, a “*ficha de exercícios*”, os “*slides*” e a “*obra literária*”, que foram instrumentalizados pelo professor, estariam tencionados aos objetivos didáticos definidos pela inovação. Além disso, os artefatos entram em coocorrência com a *experiência de formação e leituras*, tanto na instrumentalização da atividade de escrita dos alunos para “*orientação geral*” da reescrita, na primeira modalidade de ESL, quanto pelo fato de alguns instrumentos terem sido elaborados pelo docente em contexto de formação.

A formação trouxe o mestrado profissional como uma importante fonte de orientação da atividade de Lucas com o ESL. Nesse sentido, o

⁹⁷ *ESL nas práticas de leitura.*

⁹⁸ *ESL articulado à leitura, escrita e oralidade no estudo da pontuação.*

⁹⁹ *ESL articulado à escrita.*

trecho abaixo reitera e sintetiza a relação entre esse percurso formativo e a atividade do docente:

AC.14

eu me considero um aprendiz... e por ser aprendiz eu tenho muitos erros que... tenho que estudar pra melhorar, né? não é nem corrigir... acho que corrigir não é a palavra certa... é melhorar... pra oferecer o melhor ao aluno pra que ele não tenha aversão à língua portuguesa... “ah língua portuguesa é a língua mais difícil do mundo” ... e é a mais fácil que é a da gente, né? eu sempre falo pra eles “a mais fácil é a da gente... difícil é a forma de abordagem”... então eu sou um aprendiz e o mestrado profissional me ajudou muito a ter essa visão... a ter segurança em realizar aulas melhores... muito mais voltadas para o universo do uso e da função da língua

Conforme já analisamos, o percurso formativo, que reaparece no trecho acima, é um importante vetor das preconizações orientadoras da mudança que Lucas busca operacionalizar em sua abordagem de ESL. Tais preconizações compreendem a centralidade didática e pedagógica no “uso”, na “função”, na competência discursiva, bem como na relação mais fluida dos discentes com o estudo da língua materna. O direcionamento do docente para essas preconizações parece constituir a “mola propulsora” para que ele se considere um “aprendiz” e invista em um aperfeiçoamento da sua prática. Do mesmo modo, como vimos anteriormente, a formação também emergiu como um dispositivo argumentativo a partir do qual o professor fundamenta o foco didático no “universo do uso e da função”, mas, também, uma certa “rejeição” ou irrelevância didática do “conceito”, da “nomenclatura” ou mesmo da “sistematização”.

Pode-se considerar que a formação forneceu ao professor meios de atualização das demandas de inovação didática em sua atividade, o que se revela expressivamente nas interações pautadas pela indução e no foco didático na dimensão textual-discursiva dos objetos de ESL. Porém, o que se fez ausente nas ações mediadas por esses meios – ou mesmo pelos artefatos materiais com origem na formação – foi justamente o que o próprio professor verbalizou como elemento do real da atividade em sua dimensão do “não-feito” (CLOT, 2006a), isto é, “a sistematização” ou “uma linha mais objetiva”. Relacionada a este dado, também analisamos que a forma como Lucas interpreta a transversalidade do eixo de AL traz a

concepção de que não se conceberia um certo nível de “distanciamento” do ESL dos eixos de uso da língua.

Os espaços formativos compõem uma instância de interpretação das prescrições oficiais (AMIGUES, 2009; SAUJAT, 2004b) e, para Daguzon e Goigoux (2007, p. 02), eles “não apenas reformulam, interpretam ou concretizam as injunções oficiais, mas, além disso, desenvolvem um conjunto de recomendações autônomas”, compondo, de tal modo, uma fonte de “prescrição secundária”. Nessa esteira, assim como Marinho (2000) analisa em relação às prescrições oficiais, é possível considerar que a formação pode estigmatizar a gramática ao retrair o espaço de discussão sobre seu ensino. Conseqüentemente, o esvaziamento do debate, em contexto formativo, sobre a gramática no interior das perspectivas de inovação para o ensino da língua portuguesa pode levar o professor à rejeição do ensino de gramática ou à compreensão de que os conhecimentos gramaticais são dispensáveis (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014; BUZEN; NASCIMENTO, 2019).

Reconhecendo tal problemática e tendo como fonte de análise a atividade docente no nível da transposição didática, os encaminhamentos de alguns autores (BRONCKART, SZNICER, 1990; BRONCKART, 2001; SCHENEUWLY, 2007) permitem discutir a transversalidade e a abordagem indutiva, enquanto dois componentes centrais nas propostas de inovação da reflexão linguística, pelo ângulo das potencialidades didáticas, mas, também, das dificuldades dos professores em apreendê-las e operacionalizá-las.

Em se tratando da transversalidade, Scheneuwly (2007) defende que, no ensino de língua materna, o conhecimento sobre o funcionamento da língua e as práticas de uso da língua são componentes “permeáveis” e complementares, mas que precisam ter fronteiras bem delimitadas entre eles. Também aduzindo a necessidade de uma clara distinção entre atividades de “expressão” e de “estruturação”, a perspectiva colocada por Bronckart (2001) sugere a divisão do estudo sobre o funcionamento da língua – ou da “atividade de estruturação” – em duas fases: a primeira, com foco na observação e reflexão, integradas às atividades de uso; a segunda,

com foco na indução e codificação, efetuada separadamente das atividades de uso.

Quanto à abordagem indutiva, Bronckart (2001, p. 15, tradução nossa) destaca que ela não deve ser confundida com aquisição “natural” e “espontânea” dos conhecimentos sobre a língua: “o processo de descoberta não exclui, em nenhum caso, um produto gramatical socializado”. Na perspectiva do autor, a aprendizagem indutiva deve ser necessariamente traduzida em noções gramaticais relativamente técnicas. Nesse sentido, Bronckart e Sznicer (1990, p. 07, tradução nossa) afirmam: “é necessário ficar atento sobre esse ponto para não passar de um absurdo pedagógico para outro, de uma ‘ditadura gramatical’ para um ‘*angelismo gramatical*’”¹⁰⁰. Além disso, esses autores analisam que, embora seja desejável, “a indução não é sempre possível nem econômica”¹⁰¹, já que a complexidade do funcionamento da língua traz consigo uma série de obstáculos que os professores enfrentam para guiar os alunos em reflexões inteiramente orientadas pela indução (BRONCKART; SZNICER, 1990). Por essa razão, Bronckart (2001, p. 15, tradução nossa) sustenta que “é necessário aceitar quando for preciso combinar a abordagem indutiva com a formulação de regras e com os exercícios de aprendizagem”.

Ainda em relação à formação do professor Lucas, devemos considerar que o percurso formativo em destaque nos dados era recente e que, entre os artefatos mobilizados pelo professor, alguns deles foram instrumentalizados pela primeira vez. Isso nos permite inferir que a percepção de ausências (de “*sistematização*” ou de uma “*linha mais objetiva*”) emitida pelo docente se estabelece em referência aos conflitos das normas do gênero profissional ou, mais especificamente, no trânsito entre as formas “antigas” e “novas” de fazer do professor. Assim, o recente

¹⁰⁰ A análise de Morais (2002, p. 04) sobre o eixo de análise linguística nos permite denotar esse “*angelismo gramatical*” em decorrência da imposição do trabalho didático no nível do texto, ressoando “um preconceito com situações que privilegiem a reflexão sobre aspectos ortográficos, morfológicos, sintáticos, etc.”.

¹⁰¹ Os dados deste estudo de caso trazem quatro ocorrências do tema “pressões entre a relação tempo e ação” nas verbalizações do professor. Todas elas entram em coocorrência com a abordagem de ensino e os conteúdos, mais especificamente como uma via de validação do docente a respeito da ausência de “*sistematização*”.

impulso de “*transformação*” com origem na formação pode ser considerado como uma importante fonte de desenvolvimento. No entanto, as mudanças nas “formas de fazer”, segundo Roger, Ruelland e Clot (2007), não ocorrem na ausência dos sistemas técnicos e simbólicos de outros gêneros da atividade. Na verdade, segundo esses autores, não se concebe uma passagem direta e sem tensões do “velho” para o “novo”, mas, sim, um movimento de desestruturação e triagem de componentes das diferentes “formas de fazer” que, no desenvolvimento da experiência do sujeito com as variáveis dos gêneros, dão lugar ao agenciamento e à construção do verdadeiro “novo”.

Por fim, caberia trazer à tona o fato de o professor Lucas ter relatado, durante a entrevista inicial, um percurso de experiência profissional bastante diversificado. No entanto, a experiência não emerge em suas verbalizações como elemento de validação da atividade. O direcionamento do docente para a inovação – ou, como ele define reiteradamente, para uma forma “*mais interativa*” – parece se definir em oposição à sua própria história e às suas “formas de fazer” anteriores, que, embora evitadas por ele, não se fizeram ausentes em sua avaliação sobre a ação. Dessa forma, o estado da apropriação do docente dos novos meios para desenvolver o ESL tenderia, de certo modo, a tentativas de uma “aplicação” mais direta das preconizações de inovação, o que não nos permitiu a análise de movimentos de estilização (CLOT, 2006a) expressivos, elaborados pelas normas de “diferentes gêneros”. Por outro lado, esse dado pode ser apreendido, nos termos de Clot (2006a), como “movimento” (e não como “imobilidade”), que permitirá ao professor a “repetição sem repetição” (CLOT, 2010, p. 192): um importante elemento de desenvolvimento, a partir do qual o sujeito concilia, no decurso da experiência, a transformação de si mesmo, dos objetos e do próprio gênero, a cada atividade por ele mediada.

Em linhas gerais, este estudo de caso nos apresenta como se configura a atividade de um professor nas tentativas de operacionalizar uma “transformação”, buscando aproximar-se da prática de AL. Essa particularidade, que aparece fortemente relacionada a uma mobilização subjetiva com ecos do percurso formativo, ilustra o papel potencial da

formação na reestruturação da atividade docente com o ensino de língua materna. Por outro lado, foi possível identificar, ao longo da análise dos dados, a persistência de um conflito decorrente da “refutação” do ensino “gramatical”, na qual o professor reproduzia, de certo modo, o conteúdo da crítica que as próprias prescrições oficiais direcionam ao ensino tradicional de gramática. Assim, observamos a tendência de, nas tentativas iniciais de operacionalizar a prática de AL e diante da difícil tarefa de ampliar o sentido da gramática nessa operacionalização, o professor investir expressivamente em análises centradas no nível textual e, para corresponder às demandas prescritivas, “evitar” o ensino sistematizado dos conhecimentos linguísticos.

4.7. DISCUSSÃO GERAL DOS DADOS

Apoiando-se nas interseções entre a didática e a ergonomia, Aparício (2010) pôde analisar que, na busca por inovar na prática pedagógica com o ensino de língua portuguesa, os professores expressam alguns traços em comum no trabalho que desenvolvem em sala de aula, “independentemente das vontades e intenções individuais” (APARÍCIO, 2010, p. 905). De modo semelhante, nosso conjunto de dados revela alguns traços comuns aos dois estudos de caso. Buscaremos apreendê-los pelo ângulo dos esforços constantes dos docentes para responder às demandas prescritivas de inovação (AMIGUES, 2002), a partir dos limites e da profusão de possibilidades que se apresentam no gênero profissional (CLOT, 2006A; CLOT, FAÏTA, 2000).

Para tanto, propomos, nesta seção, uma releitura cruzada dos dados para estabelecer as principais zonas de convergência dos dois estudos de caso, bem como uma exploração das particularidades tramadas na perspectiva de ESL desenvolvida por cada professor. Nesse sentido, torna-se interessante retomar, inicialmente, as formas como os professores definiram suas concepções para o ESL entre a prática de análise linguística e o ensino tradicional de gramática:

<p>Pedro: eu acho que ela [análise linguística] é o eixo central do ensino de língua, né? Eu estava vendo um livro... um livro agora... mostrando que a tradição gramatical ela persiste... ela faz parte... é... A gente acaba indo muito para... ela... e indo muito para a gramática... porque na verdade a gente tem esses conteúdos de análise linguística... agora... mais recentemente para a análise linguística... Porque ela vai dar suporte para que a gente consiga resolver alguns problemas que aparecem nas produções orais e escritas dos alunos... mas também é... essa reflexão sobre a língua tem que fazer com que os meninos consigam avançar e... às vezes... é uma... Tem que ser uma reflexão mais estrutural mesmo para que</p>	<p>Lucas: embora eu não enfoque muito em análise linguística porque... ela vem na... transversalidade, não é? Você pega os parâmetros... os eixos do estado é assim... “leitura letramento literário e escrita... oralidade”... e a... “análise linguística” ela vem numa coluna à parte... transversal... que... ela está ali em todo o momento navegando dentro das outras... dos outros eixos... então não há um eixo assim... “vou trabalhar só análise linguística”, não é? Ela vai acontecendo de acordo com a necessidade do que se pede... é dessa forma (autoconfrontação)</p> <p>Lucas: [...] por último eu dou uma tabela para não ficar com... a consciência pesada... “pronto... eu dei”... mas não que eu chame muito atenção não... é mais pra cumprir o... o assunto (autoconfrontação)</p>
---	---

eles consigam avançar naquele quesito (entrevista)	
--	--

O principal contraste entre as duas concepções do ESL acima se estabelece pela centralidade da análise linguística, no primeiro caso, e pela interpretação da transversalidade desse eixo de ensino, no segundo. Traduzidas na ação dos docentes, tais concepções nos permitiram observar que o professor Pedro não hesitava em “amalgamar” os gestos do ensino tradicional de gramática e os da prática de análise linguística (“às vezes... é uma... Tem que ser uma reflexão mais estrutural mesmo”); enquanto Lucas, na busca pela “transformação”, demonstrou evitar e rejeitar a relevância de gestos que ele interpretava como inconciliáveis com as demandas de inovação (“por último eu dou uma tabela para não ficar com... a consciência pesada...”), mas que emergiram frequentemente em suas verbalizações enquanto elemento do real da atividade (CLOT, 2006).

Apesar de manifestarem concepções diversas sobre o ESL, um importante componente de convergência residiu na elaboração do trabalho didático em torno das atividades de escrita. Esse aspecto pareceu ser, para os dois professores, uma interface pragmaticamente apreensível das propostas de inovação:

Pedro: então... em resumo é isso... trazer um gênero central... outros mais curtos associados a eles... mas sempre um gênero central para a produção e em torno dele a análise linguística junto com a reescrita da produção [ENT]	Lucas: eu peço uma produção... e dentro da produção textual deles... eu escolho aquelas que são mais... que são mais fracassadas entre aspas... e trabalho com eles... escaneio... coloco... tiro o nome deles... coloco os exemplos pra ver também... assim... umas coisas mais graves... e a partir da escrita... da dificuldade dele... é que eu reelaboro as aulas [ENT]
---	---

Assim, desenvolver o ESL “em torno” ou “a partir” das atividades de escrita dos alunos foi um dado consonante, mas resguardando, na ação de cada professor, algumas particularidades. Em comum, observamos a tendência de o foco didático recair sobre as dificuldades emergentes dos textos, a partir das quais os professores demonstraram elaborar meios para

abordá-las. Do mesmo modo, ambos desenvolvem estratégias para enfrentar questões objetivas como, por exemplo, as dificuldades com o trabalho de produção escrita impostas pelo número elevado de alunos.

Conforme Geraldi ([1984] 2006, p. 73) propôs inicialmente, a prática de análise linguística não deveria partir “do texto ‘bem escrito’ do bom autor selecionado pelo ‘fazedor de livros didáticos’”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele”¹⁰². Do mesmo modo, ainda segundo este autor, a prática de análise linguística teria como objetivo “partir do erro para a autocorreção”. Em nossas análises, identificamos que os professores tenderam a desenvolver uma abordagem diretiva ou “*demonstrativa*” (conforme verbalizou Lucas) das dificuldades emergentes dos textos dos alunos.

Esse dado pode ser interpretado enquanto elemento de estilização do gênero profissional (CLOT, 2006a; CLOT, FAÏTA, 2000). Como afirma Amigues (2002), as prescrições instituem um elemento consubstancial no trabalho do professor e são por ele retrabalhadas, interpretadas, redefinidas, dando lugar a meios de trabalho que são supostos como eficazes. Isso nos auxilia a compreender as apropriações que os professores fizeram em relação ao trabalho com o texto, especificamente nas atividades em que buscavam articular o ESL com a escrita.

Pedro elaborou uma abordagem individualizada para o trabalho com os textos, que pode ser considerada como uma “correção resolutiva” oralizada – decorrente, em parte, do fator tempo –, mas que superava o nível da “higienização do texto” (GERALDI, [1984] 2006), tendo em vista que, no processo de melhoramento das produções escritas, o professor ultrapassava aspectos da superfície do texto e atingia a funcionalidade e efeitos de sentido de alguns recursos linguísticos. Além disso, o docente criava estratégias de documentação das dificuldades emergentes que eram tratadas coletivamente, em uma abordagem situada e diretiva¹⁰³. É também

¹⁰² A proposta de Geraldi ([1984] 2006), com o foco na prática de AL a partir do texto do aluno, não considerou, em certa medida, a AL partindo da leitura de textos de autores renomados/profissionais.

¹⁰³ Conforme analisamos na segunda modalidade do estudo de caso 1 (*ESL voltado para as dificuldades emergentes das produções textuais*), o professor afirmou registrar as

interessante observar que Pedro instrumentalizava esta segunda estratégia como uma extensão da reescrita.

Lucas, por sua vez, buscou desenvolver o estudo da referenciação pronominal a partir de uma atividade escrita que foi concebida para tal fim¹⁰⁴. No entanto, foi também no nível de priorização das dificuldades emergentes da atividade dos alunos que o professor fez um desvio do objetivo inicial; o que, conforme interpretamos, pode ter decorrido do fato de socializar com a turma os textos mais “fracassados”. Embora não tenhamos captado nas observações de aula, o professor também verbalizou sobre uma estratégia de trabalho individualizado, a partir do texto dos alunos, parecendo ser semelhante à que foi empreendida por Pedro, isto é, instalar-se com o aluno no birô para corrigir o texto oralmente enquanto a turma desenvolvia outras atividades.

Podemos considerar que se fez ausente, nos dois estudos de caso, a tomada das produções textuais dos alunos como fonte de trabalho em torno de um conteúdo específico de ESL, partindo da observação indutiva para a sistematização. Nesse sentido, o estudo de Cusin e Schneuwly (2013) mostra que, ao relacionar o trabalho de reflexão sobre a língua com as produções dos alunos, os professores investem a contento no objetivo principal de levar os alunos a “escreverem melhor”, mas não atingem a construção efetiva de conhecimentos sistematizados sobre a língua a partir das atividades de produção¹⁰⁵.

dificuldades mais recorrentes a partir da análise dos textos dos alunos. Essas dificuldades foram abordadas em exercícios de preenchimento de lacunas, acompanhados de uma explicitação do professor voltada para os ângulos nos quais ele julgava estar a dificuldade dos alunos, tal como ocorreu com os pronomes do caso reto e oblíquos.

¹⁰⁴ Conforme analisamos na primeira modalidade do estudo de caso 2 (*ESL articulado à escrita*), o professor desenvolveu uma atividade escrita, na qual os alunos deveriam evitar repetição. A partir dessa atividade, o objetivo do docente era introduzir uma análise sobre referenciação pronominal. Contudo, como vimos, a análise coletiva das atividades escritas dos alunos incidiu sobre as dificuldades emergentes: paragrafação, pontuação, frases longas.

¹⁰⁵ Os autores analisaram, no caso do ensino da referenciação anafórica a partir dos textos dos alunos, que o foco dos professores oscila entre “objetivos estilísticos”, a partir dos quais acentuam a importância de enriquecer e variar o vocabulário, e “objetivos normativos”, destacando as “formas corretas” de referenciação (CUSIN; SCHNEUWLY, 2013).

Ainda segundo Cusin e Schneuwly (2013), a permuta entre construção de conhecimento gramatical e situação de produção constitui um problema didático difícil de resolver. Por esta razão, eles defendem que os procedimentos de descrição e construção de saberes explícitos sobre a língua e a comunicação também precisam ser associados à manutenção do ensino de gramática, a partir do qual se deve explorar as possibilidades de integrá-lo à ação linguageira. Caso contrário, os autores afirmam, retomando pesquisa anterior (TOULOU; SCHNEUWLY, 2009, p. 326 *apud* CUSIN; SCHNEUWLY, 2013, p. 370, tradução nossa): “para a gramática, como descrição e conhecimento, estar a serviço da expressão se paga, poder-se-ia dizer, o preço do seu próprio desaparecimento”.

Outra zona de convergência emerge dos dados trazendo a formação como uma das fontes de saberes que os dois docentes buscam operacionalizar. De modo global, pode-se considerar, com apoio no que postula Tardif (2014), que os percursos formativos parecem ter fornecido a Pedro e a Lucas um conjunto de concepções sobre as inovações no ESL, bem como algumas técnicas relacionadas a elas. O nível das concepções se sintetiza, por exemplo, na busca dos professores em abranger uma perspectiva “*mais discursiva*” (Pedro) ou “*mais interativa*” (Lucas). No nível das “técnicas”, se expressa com evidência, em ambos estudos de caso, o investimento na operacionalização do ESL com base nas atividades de escrita/reescrita dos alunos, a partir da qual os professores remontaram à formação em suas verbalizações:

<p>Pedro: [...] e também eu tive uma professora muito boa né? que foi Z... e que que acho que foi minha referência... minha referência de profissional é Z... parte do professor que eu sou hoje eu devo à Z... eu nunca vou tirar esse mérito dela... eu acho que ela realmente me fez sentir que eu gostava daquilo... que eu deveria continuar fazendo aquilo e o modo como eu faço hoje eu aprendi com ela... eu aprendi como fazer com ela e discutindo também com ela né? (autoconfrontação)</p> <p style="text-align: center;">***</p>	<p>Lino: [...] quando você passou a ter essa prática de apresentar o texto deles pra eles assim... e fazer também uma... uma orientação individual?</p> <p>Lucas: PROFLETRAS também... isso foi depois que entrei no PROFLETRAS</p> <p>Lino: e antes?</p> <p>Lucas: antes eu fazia do modo tradicional... corrigia, sublinhava, riscava e escrevia o certo em cima... mas não tem muito resultado não [...]</p> <p>(autoconfrontação)</p> <p style="text-align: center;">***</p>
<p>Pedro: [...] muito do que eu faço hoje eu fui me apropriando também do que lia no</p>	<p>Lucas: [...] no PROFLETRAS li muita coisa de linguística... Irandé Antunes...</p>

<p>decorrer da graduação e principalmente na pós-graduação... no mestrado comecei a ler outros autores que tratavam de questões mais práticas mesmo... porque na graduação a gente sabe que só encontra a prática quando chega nas disciplinas de prática... até então parece que a gente tá fazendo um bacharelado... é tanto que essas questões de eixo de ensino... a gente só começa a ter noção mesmo quando começa a trabalhar (autoconfrontação)</p>	<p>Geraldi... essa turma todinha que a gente vem estudando na universidade... e as aulas de gramática, variação e ensino... com Y [menciona nome de professor]... texto e ensino a gente também viu... todas elas contribuíram para essa... essa transformação do processo de sala de aula... então... leitura, estudo e colocar na prática... porque não adianta nada você ler tudo... teorias e não tentar colocar em prática... não é? (entrevista)</p>
---	--

Conforme Daguzon e Goigoux (2007) analisam, a formação, enquanto prescrição secundária, compõe um elemento propulsor do desenvolvimento profissional docente, uma vez que ela fornece uma série de recomendações “harmônicas”, incitando os professores a inovar no nível didático e, ao mesmo tempo, levando-os a terem consciência das expectativas sobre o seu trabalho. Contudo, os autores investem na hipótese de que, em um primeiro nível, o que os professores retêm da formação não é um aparato técnico, mas aquilo que lhes é transmitido com mais ênfase, isto é, princípios gerais ou “ideais pedagógicos” que, inicialmente, eles tentam transferir para qualquer tipo de situação didática. Nessas tentativas, e a partir de diversos ajustes impostos aos “ideais pedagógicos”, o docente elabora novas aprendizagens (DAGUZON; GOIGOUX, 2007).

Por este ângulo, e considerando que são dois professores em diferentes “estágios” de apropriação dos ideais pedagógicos da formação, podemos apreender uma particularidade das interferências do percurso formativo na atividade de cada um deles. No caso de Pedro, vimos que os saberes da formação são colocados em relação com os saberes da experiência (“*a gente só começa a ter noção mesmo quando começa a trabalhar*”). Assim, conforme analisamos anteriormente, o docente “atenua” as preconizações da formação, reconhecendo suas dificuldades de compreensão, limites de operacionalização e admitindo gestos do ensino tradicional. Já para Lucas, é a partir do mestrado profissional que se destacam seus esforços para transformar suas aulas e “*colocar [as teorias] em prática*”. Embora ele seja mais experiente que Pedro, pode-se

considerar que o recente contato com o “novo” se traduz, de certo modo, em tentativas de reprodução dos “ideais pedagógicos” da formação, que são colocados em oposição às suas “formas de fazer” anteriores.

Um ponto de convergência marcante nos dois estudos de caso se estabeleceu no ensino tradicional de gramática validado pelas “funções externas”. Nele observamos que a atividade dos docentes transitava em meio às representações sobre o trabalho dos pares, as avaliações externas ou mesmo sobre as formas como “os alunos aprenderam”. Esse dado, como já pontuamos anteriormente, vai de encontro à pesquisa de Neves ([1990] 2010, p. 11), identificando que o ensino gramatical, voltado para “o próprio conhecimento da língua em si e por si”¹⁰⁶, é visto pelos professores com finalidades voltadas para o sucesso profissional/social e para o sucesso na própria dinâmica escolar. Nesse sentido, cabe retomar alguns segmentos dos nossos dados:

<p>Pedro: eles vão se deparar com isso em algum lugar... Então pra que quando no futuro ele encontre um professor que insista na classificação e ele não saiba classificar... Então eu faço classificação. Eu acho que preciso insistir nessa classificação também... eu acho que isso faz parte e é importante eles saberem nomear... porque eles vão encontrar muitas vezes nos exames de avaliação externa e dependendo... se eles forem pra escola técnica... se eles forem fazer escola técnica... eles vão encontrar esse conhecimento categorizado assim... um conhecimento de nomenclatura e eles precisam saber (autoconfrontação)</p> <p>Pedro: A gente tem muita tradição ali dentro... sabe? E... é interessante que haja, porque muitos colegas não estão acostumados a trabalhar fora da tradição... a gente vive esse momento, né? Eu acho aquele texto de Cereja brilhante... entre tradição e enunciação (entrevista)</p> <p>Pedro: bem estruturalzinha essa aula, né? [risos] mas olha... quem tem uma visão muito boa de tudo isso é aquela C... a gente percebe que ela acerta tudo... ela tem uma formação bem estrutural.</p>	<p>Lucas: tem outra coisa... as provas externas elas ainda trazem muito... os enunciados com os nomes fechadinhos... com a nomenclatura... e aí é necessário no final de tudo você também dar aquela sistematizada... que não aconteceu em relação aos pronomes... por falta de tempo e muito assunto pra dar (autoconfrontação)</p> <p>Lucas: depois eu dou o conceito da gramática normativa... só pra ele ter essa... porque a gente também não pode omitir... na minha compreensão... um conceito que pra ele deve ser dado... porque mais tarde ele pode ser cobrado em outro ambiente e dizer... “ah meu professor nunca me deu isso”... embora ele já tenha construído o conceito... então... é... também por desengano de consciência (entrevista)</p> <p>Lucas: há alunos aqui que vêm de outras escolas... e passaram também por outros professores da casa que têm... um ensino mais... assim... do modo tradicional, entendeu? Então ele... pra pegar o meu jeito... demora... aí você tem que voltar e... dar uma aula desse tipo que é pra ele</p>
--	---

¹⁰⁶ O qual se distingue da gramática “como descrição e conhecimento” (TOULOU; SCHNEUWLY, 2009 *apud* CUSIN; SCHNEUWLY, 2013).

	entender... entrar na cabecinha dele (entrevista)
--	---

A representação, emitida pelos professores, sobre a tradição no trabalho dos pares nos permitiu identificar o ensino tradicional de gramática atuando como uma “norma do gênero profissional” (CLOT, 2006a; CLOT, FAÏTA, 2000). De acordo com Clot e Faïta (2000), a atividade do sujeito se desenvolve ao mesmo tempo em que ele se engaja na pressuposição da atividade do *outro*. É nessa dimensão, segundo os autores, que se definem as “formas de trabalhar aceitáveis” coletivamente, constituintes de um “‘premeditado social’ em movimento que não sucede da prescrição oficial, mas que a traduz e, se necessário, a contorna” (CLOT, FAÏTA, 2000, p. 13, tradução nossa). Nessa esteira, em relação ao ensino de língua materna, Cusin e Schneuwly (2013) sinalizam que:

Romper com práticas estabelecidas e concepções mais tradicionais do ensino da língua cria [...] a impressão de estar ‘à margem’ do ‘gênero profissional’, mais profundamente ancorado nas práticas do que pode parecer (CUSIN; SCHNEUWLY, 2013, p. 370, tradução nossa).

Do mesmo modo, Mendonça (2007a, p. 201) afirma que, para o professor de língua portuguesa, desprender-se das “formas conhecidas de ensinar” no processo de apropriação do novo equivaleria a “desvencilhar-se da sua própria identidade profissional”. Nesse sentido, convém igualmente mencionar que, apesar da difusão da perspectiva teórico-metodológica da análise linguística, diversos autores reconhecem a relativa estabilidade do ensino tradicional de gramática na prática dos professores, conservando o viés conceitual e classificatório (SUASSUNA, 2009; POSSENTI, 2012, 2006; SOARES, 1998; BAGNO, 2003; ANTUNES, 2003, 2007; SILVA, 2015).

Essa “estabilidade” da gramática tradicional pode ser apreendida pelas situações de “disfunções” do gênero, sinalizadas por Ruelland-Roger (2013). Segundo o autor, são comuns os desajustamentos provocados pelas circunstâncias em que a “rigidez” de um gênero profissional colide

com as mutações postas pelas orientações oficiais. Em consequência disso, o autor afirma que, para agir, o sujeito se coloca diante do enfrentamento entre as suas “formas de fazer”, as obrigações compartilhadas e as prescrições:

A história de um meio profissional pode cair na armadilha do passado. Então, travada pela rigidez de um gênero que só é o responsável por esquemas operatórios e simbólicos que se manifestam na repetição de uma versão única, a atividade individual, para desenvolver-se, tem de superar uma sobrecarga de obstáculos (RUELLAND-ROGER, 2013, p. 135).

Situadas nas normas do gênero, as finalidades do ensino de gramática expressas pelos docentes também podem ser postas em relação com o próprio papel social da escola, “uma instituição que assume, em nossas sociedades, a tarefa de transmitir os saberes sistematizados, condicionada por certos prazos e outras restrições” (MORAIS, 2002, p. 02). Nessa esteira, Tyack e Tobin (1994, p. 478) consideram que a inovação, ao aspirar a transformação didática no ensino de gramática, é ela mesma transformada pela própria cultura escolar. Isso porque os limites da inovação também são delimitados pelo substrato incontornável da tradição escolar, que o professor não desconsidera completamente em sua atividade devido às expectativas sobre o papel social da instituição. Por esta razão, segundo os autores:

Quase todo projeto de reforma básica será alterado durante a implementação, tão poderoso é o domínio da construção cultural do que constitui uma "escola real" e tão comum é o hábito dos professores em adaptar a reforma às circunstâncias locais e às expectativas do público (TYACK; TOBIN, 1994, p. 478, tradução nossa).

Em outros termos, entendemos ser necessário considerar que a tradição constituinte do papel social da escola antecede a “personificação” – por vezes, categórica e demasiadamente simplificada – do “professor tradicional”. A atividade docente com o ensino de língua não se desata dos efeitos do sistema escolar, que, segundo Béguelin (2001), se divide

contraditoriamente entre a atualização dos saberes científicos e a função de construir uma cultura gramatical comum. Essa função social da escola somada à incompletude de qualquer teoria linguística sobre os “produtos gramaticais” (BRONCKART, 2001) faz com que, segundo alguns autores (BÉGUELIN, 2000; SCHENEUWLY, 2007), o ensino de língua materna seja, forçadamente, composto por contradições, as quais devem ser tomadas como incontornáveis em qualquer projeto de transformação.

Em nossos dados, a finalidade externa do ensino de gramática vem associada à necessidade de os alunos deterem o “*conhecimento de nomenclatura*” (Pedro) ou os “*nomes fechadinhos*” (Lucas). Como afirma Mendonça (2006a), o domínio da metalinguagem técnica, que não deve ser o fim do ensino da língua materna, tem relevância para os alunos pelas funções de sintetizar os fenômenos linguísticos, possibilitar a manipulação de gramáticas e dicionários, bem como pela exigência em alguns concursos e vestibulares. Nesse sentido, Béguelin (2000) também atribui a necessidade de se estabelecer uma terminologia às determinações de unificação, ordenação e progressão próprias da instituição escolar. Reconhecendo que, inevitavelmente, essa necessidade “camufla” o fato de que os conhecimentos gramaticais são construtos relativizáveis, a autora afirma:

As escolhas terminológicas são frequentemente escolhas comprometidas: nem a descrição total, nem a descrição totalmente transparente se concebem. É difícil, na verdade, ser justo com os mecanismos linguísticos – extremamente complexos e desproporcionalmente teorizados – e formular adequadamente esses conteúdos intencionando-os aos destinatários que são os professores e os alunos. Na ausência de experiências psicolinguísticas conscientemente desenvolvidas, é igualmente difícil de se ter uma ideia exata e não ingênua das opções terminológicas que seriam realmente facilitadoras para os alunos”. (BÉGUELIN, 2000, p. 214)

Resta-nos, agora, apreender essa constatação no nível das “indefinições”. Nesse sentido, quando, em nossos dados, a gramática é significativamente aludida em relação a fins externos, podemos nos questionar se a definição da prática de análise linguística em oposição ao

ensino tradicional de gramática não dificulta a compreensão dos professores sobre o lugar efetivo da gramática no projeto de transformação do ensino de língua materna. Nessa esteira, Bunzen e Nascimento (2019) apontam que o próprio fato de, nas últimas três décadas, se ter evitado o termo gramática parece ter contribuído para uma lacuna na discussão sobre seu ensino nos cursos de formação:

Essa opção não só não tem ajudado o professor a compreender a complexidade da gramática e do seu ensino como tem levado muitos docentes a acreditarem que esses conhecimentos seriam dispensáveis à sua atividade em sala de aula. A valoração negativa atribuída ao termo é, a nosso ver, uma estratégia que não funcionou a contento. Entendemos que é preciso auxiliar o professor a compreender o que é gramática e não estimular a rejeição ao tema por parte desse profissional (BUNZEN; NASCIMENTO, 2019, p. 250).

Nossos dados podem trazer à tona esse fenômeno, ao observarmos que a formação e as leituras emergem com proeminência quando Pedro e Lucas verbalizam sobre o trabalho que realizam com o ESL a partir de atividades de escrita; mas, quando verbalizam sobre “gramática”, foram as demandas externas e as “normas do gênero” que se destacaram. No primeiro estudo de caso, vimos que o professor admite a pertinência didática de uma “*reflexão mais estrutural*” para atingir as dificuldades dos alunos e, para tanto, não tem “receio” de lançar mão do ensino tradicional de gramática. Contudo, o segundo estudo de caso nos mostra que o docente tem dificuldade em admitir a relevância didática do ensino de gramática: para ele, parece ser exclusivamente externa a necessidade do seu ensino e, por essa razão, os objetos sistêmicos não são prioritários em sua perspectiva; o que decorre de sua percepção de que “sistematização” e “conceito” constituem etapas suplementares e, talvez, dispensáveis. No entanto, o docente afirma reiteradamente recorrer a tais gestos por “*desencargo de consciência*” ou por razões mais objetivas relacionadas à lógica de condução da aula (GOIGOUX, 2001).

A valoração negativa atribuída à gramática (NEVES, [1990] 2010; BUNZEN; NASCIMENTO, 2019) e a difusão das críticas a seu ensino numa perspectiva tradicional têm provocado a negação do ensino da gramática e

a dificuldade de os professores admitirem que lançam mão dos gestos da tradição (MENDONÇA, 2006a). Com efeito, também devemos admitir uma via interpretativa desse dado por meio da qual o professor buscaria se situar no horizonte discursivo da inovação por meio de uma “subavaliação” da gramática, mais precisamente, do trabalho didático apoiado em uma metalinguagem técnica. Diante disso, Kleiman e Sepulveda (2014) postulam:

Em vez de negar a pertinência da prática de ensino de gramática, ficando à deriva porque não se sabe como transformar o conhecimento teórico em conhecimento didático-pedagógico (um trabalho que aliás, não cabe ao professor), afirmamos a importância de o professor fazer o que sabe fazer, ensinar elementos da Gramática Tradicional, ao mesmo tempo em que aprende a brincar com a língua, a aceitar a mudança e a evitar proibições arcaicas sobre o que é a língua e o que pode ou não pode ser dito, a prestar atenção às intuições do aluno, tentando recuperar as suas. Se fizer isso, confiamos que o professor de Língua Portuguesa não precisará mais esconder o que faz (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 151).

Por fim, não é menos importante observar que, entre as zonas de convergência dos dois estudos de caso, o livro didático aparece para os professores como um artefato a ser evitado. Para Pedro, o que se ressalta é o cuidado de “*não deixar o livro didático ser autor*” das suas aulas e a preferência pelo seu próprio material – sobretudo, quando se volta para as dificuldades de seus alunos. Do mesmo modo, para o docente, há algumas limitações no ajustamento do nível de abstração que esse instrumento exige dos alunos, o que motivou, por exemplo, um fracionamento que pudemos descrever. Já para Lucas, em sua busca pela “*transformação*”, o livro didático é evitado pelo fato de ser “*tradicional*” em suas proposições para o ESL, o que o professor compensou lançando mão de materiais elaborados por ele em autonomia ou no âmbito do mestrado profissional:

Pedro: esse livro tem essa perspectiva, né? mais discursiva mesmo... nos exercícios do apêndice... da parte mais de gramática... são ligados ao que aparece	Lucas: pouco uso esse livro... que... ele traz uma abordagem que acho bem tradicional... no sentido de que... ele tem uma parte que trabalha os gêneros e tem
--	--

lá... no começo... na unidade que eles separaram lá... Era uma coisa de que eu sentia falta... Eu já percebi que... nos livros didáticos, principalmente os que tem essa perspectiva mais assim né... é preciso haver uma parte bem estrutural... ou uma parte de exercício de gramática bem direcionada, sabe? Pra resolver os problemas (autoconfrontação)	outra separada só com gramática... que diz o livro ser construtivo... mas aquilo... não... na minha opinião... aquilo deveria estar inserido em todo o livro... com outra abordagem de uma forma construtiva... por isso eu praticamente não uso... uso muito pouco o livro didático (entrevista)
--	---

A avaliação dos professores sobre o livro didático é visivelmente emparelhada com as concepções que cada um deles expressa sobre o ESL¹⁰⁷ e com as ações que desenvolvem em sala de aula. Enquanto o primeiro investe nas imbricações entre AL e ensino tradicional de gramática, o segundo define sua concepção de ESL com foco na transversalidade do eixo de AL. Por conseguinte, considerando que o instrumento é o resultado do encontro entre sujeito e artefato (RABARDEL, 19995; CLOT, 2006a). Vimos que a avaliação positiva de Pedro oscila entre a perspectiva “*mais discursiva*” do livro didático e, em razão dela, a necessidade de uma “*parte bem estrutural*” se fazer presente. Lucas, contrariamente, emite uma avaliação negativa do livro didático e alude, precisamente, a justaposição entre o trabalho com os gêneros textuais e com a gramática “*separada*”, revelando a percepção de incongruência entre o artefato e a transversalidade da concepção de ESL do professor.

Esse dado se aproxima de estudo desenvolvido por Silva (2015). Ao analisar as mudanças e permanências nas práticas de ensino de gramática/análise linguística, o autor constatou que o uso não exclusivo do livro didático aparecia, na percepção dos docentes, como uma importante manifestação de mudanças. Além disso, tal como observamos nas falas dos professores acima, o estudo de Silva (2015) identificou que a presença ou a ausência de uma abordagem tradicional aparecem entre as motivações dos professores que declaram fazer pouco uso do livro didático.

Ademais, analisando o tratamento dos conteúdos de ESL em livros didáticos de língua portuguesa, Silva (2008) pôde identificar que, apesar de trazer mudanças em suas propostas, este artefato não se alinha

¹⁰⁷ Ver página 293.

completamente com os discursos de inovação das esferas acadêmica e oficial. Conforme analisa o autor, os livros didáticos apresentam uma tendente ampliação da reflexão linguística, permitindo ultrapassar os níveis típicos da tradição – ortografia, morfologia e sintaxe –, bem como uma aproximação dos eixos de ensino, mas sem delimitar com precisão as fronteiras entre eles. Do mesmo modo, o estudo de Silva (2008) mostra uma segunda tendência que se define pela oscilação entre a gramática tradicional e a análise linguística, uma vez que os livros didáticos demonstram dificuldades em propor uma perspectiva fundamentalmente analítica para os habituais conteúdos da gramática tradicional. Nesse sentido, o autor afirma:

[...] o que aparece nos livros didáticos não é resultado de uma mera transposição dos discursos acadêmicos e oficiais sobre o ensino de 'gramática' ou 'análise linguística' na escola, nem uma construção inteiramente original, mas uma espécie de 'acomodação' dos discursos inovadores aos antigos modos de ensinar gramática (SILVA, 2008, p. 210).

De modo semelhante, Kleiman e Sepulveda (2014) consideram que não existe uma clareza nos critérios selecionados pelos livros didáticos, que “pincelam” elementos conceituais tanto da gramática tradicional quanto da semiótica e da linguística. Esse “sincretismo” apresentado nos livros didáticos é interpretado por Aparício (2006) como uma forma de “solidarização”, buscando responder às expectativas dos professores em direção às perspectivas de inovação didática e, ao mesmo tempo, evitar a exclusão da gramática tradicional na escola.

Em suma, esta leitura cruzada dos dados nos permitiu constatar, em ambos os estudos de caso, os esforços dos professores para aderir às demandas de inovação no ESL, trazendo, em comum, a formação como uma importante fonte dos saberes mobilizados. Esses saberes se cruzam com as mobilizações subjetivas dos docentes e insurgem assimilados de formas distintas, dando lugar a duas formas de concepção e

operacionalização do ESL: uma definida pela “centralidade” e a outra pela “transversalidade”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou contribuir com a discussão sobre o ESL (prática de AL, ensino tradicional de gramática, bem como suas imbricações), por meio da análise de elementos emergentes do real da atividade (CLOT, 2006a) de professores de língua portuguesa do ensino fundamental II. Partindo de dois estudos de caso, nosso percurso analítico se apoiou em uma perspectiva descritiva e explicativa da atividade docente, a partir da qual nos debruçamos sobre as concepções de ESL empreendidas pelos professores, suas estratégias didáticas, assim como diferentes elementos do real da atividade que emergiram da coanálise dos participantes da pesquisa sobre as ações desenvolvidas em sala de aula.

Com o propósito de ampliar o raio de compreensão da atividade docente com o ESL para além da oposição de modelos de ensino (ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística) e problematizar as tensões entre prescrito e realizado, lançamos mão de uma abordagem teórico-metodológica que nos permitiu abertura analítica capaz de alavancar possíveis significados e motivações reais dos sujeitos sobre a própria ação. Nessa esteira, três pilares fomentaram nossos esforços de análise: a) a refutação de uma suposta passagem linear e direta entre a tarefa prescrita e a atividade realizada (CLOT, 2006a; CLOT; FAÏTA, 2000); b) a compreensão de que a atividade docente se desenvolve e se instrumentaliza nas interseções entre as dimensões pessoal e coletiva (GOIGOUX, 2007; AMIGUES, 2004); c) o reconhecimento dos multidirecionamentos e multifinalidades constituintes da atividade docente (GOIGOUX, 2007; DANIELLOU, 2002; SAUJAT, 2004).

Em uma leitura global dos dados, os estudos de caso que compuseram esta pesquisa nos permitiram observar duas formas de conceber e operacionalizar o ESL. O primeiro revelou a atividade docente cunhada pelas imbricações entre o ensino tradicional de gramática e a prática de análise linguística. Nesse estudo, as verbalizações do professor mostraram que essas duas perspectivas se superpunham em sua

atividade, principalmente, pelas zonas de “indefinições” das propostas de inovação e pela ponderação do docente sobre determinada “eficácia” de gestos do ensino tradicional de gramática. O segundo estudo de caso revelou os investimentos do professor em uma “transformação” da sua abordagem de ESL, mobilizando uma passagem da tradição para a inovação. Na base dessa transformação, evidenciaram-se as interferências da formação e o modo como o docente assimilava a transversalidade da prática de AL, ecoando certa “rejeição” à gramática – denotada apenas pela *classificação, conceito, nomenclatura e sistematização* –, bem como o não-distanciamento dos eixos de ensino.

Assim, os professores participantes do estudo revelaram esforços para romper com o ESL limitado ao ensino tradicional de gramática. Com perfis de formação significativos, ambos dominavam elementos do discurso da inovação e reconheciam as necessidades de ampliação do ESL, aproximando-o dos eixos de uso. As atividades tencionadas por tais esforços trouxeram, com frequência, nas entrevistas e autoconfrontações, indícios das prescrições, dos saberes de formação e científico do campo linguístico. Observamos, contudo, que essas fontes de saberes eram complexificadas, de diferentes formas, pelos professores: no primeiro estudo de caso, o docente admitia os limites de “transposição” de tais saberes em sua atividade; já no segundo, embora o professor buscasse aderir a uma prática consoante com as demandas de inovação, a redução e/ou abstenção de gestos do ensino tradicional de gramática em sua prática se destacou como elemento de tensão no real da atividade, motivado pelas “demandas externas”.

Nos dois estudos de caso, as fontes de saberes acima citadas se traduziram, inicialmente, no investimento do ESL a partir das atividades de escrita. “Partir dos textos dos alunos”, tentando instrumentalizá-los em uma atividade analítica coletiva, foi um dispositivo desenvolvido pelos dois docentes. No entanto, como analisamos, os professores demonstraram dificuldades em tomar um conteúdo de ESL específico, partindo da observação indutiva e atingindo a sistematização. Identificamos, assim, a tendência de uma abordagem diretiva ou “demonstrativa” com foco nas

dificuldades emergentes das atividades de escrita. Desse modo, interpretamos o amoldamento que atingiu esse dispositivo no nível da priorização das urgências (CHARTIER, 2000) e, também, pelo ângulo dos próprios obstáculos didáticos de se estabelecer a permuta entre a construção de saberes gramaticais e as produções dos alunos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009; CUSIN; SCHNEUWLY, 2013).

Os dados também mostraram que a operacionalização do ESL a partir das atividades de escrita era seguida da avaliação dos professores sobre a eficácia das estratégias didáticas empreendidas. A homogeneização formalizada pelas preconizações das prescrições – oficiais ou secundárias – não apreende os movimentos de instrumentalização do sujeito nem mesmo a situacionalidade da ação (DANIELLOU, 2002). Nesse sentido, observamos que a eficácia identificada pelos docentes, mesmo diante dos ajustes sofridos pelo dispositivo e dos obstáculos objetivos para operacionalizá-lo, se estabelecia, principalmente, pela possibilidade de tomar os textos como meio para identificar as principais dificuldades de escrita dos alunos, bem como pela regulação da qualidade da relação dos alunos com a escrita na escola: eles entendem que escrever é um “*processo*” (Pedro) ou perdem “*o medo de escrever*” (Lucas). Além disso, o primeiro estudo de caso mostrou que a eficácia identificada pelo docente se estabeleceu em relação à experiência em outro contexto de atuação, do qual ele mobilizou estratégias didáticas adaptando-as ao contexto escolar.

A mobilização das preconizações da formação e das prescrições oficiais também se mostrou expressiva na articulação do ESL à leitura, no segundo estudo de caso. A atividade do docente esteve voltada para a interface textual-discursiva dos objetos, e as interações em sala de aula foram predominantemente guiadas pela indução. No entanto, os dados também mostraram a concepção do docente segundo a qual, para inovar no ESL, “conceito” e “sistematização” passariam a ser etapas dispensáveis, do ponto de vista da eficácia didática. Esse dado reverberou a assimilação do professor a respeito da transversalidade do eixo de AL e, do mesmo modo, nos levou a refletir sobre as ausências das discussões sobre o

ensino de gramática, em um sentido amplo do termo, nas instâncias que preconizam a inovação.

Enquanto, no segundo estudo de caso, *sistematização* e *conceito* foram evitados porque estariam no domínio da “tradição”, o primeiro nos mostrou que o docente investia nesse ensino. As estratégias didáticas do professor se compuseram, prioritariamente, dos gestos de conceptualização, exemplificação e exercitação (NEVES, [1990] 2015). Entretanto, analisamos como a instrumentalização do livro didático possibilitou certa ressignificação dessas estratégias em um episódio de sedimentação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009), no qual as noções da gramática tradicional transmitidas aos alunos foram relativizadas e serviram de “suporte” para uma atividade analítica, abrangendo a dimensão semântica.

Se, no primeiro estudo de caso, as verbalizações do docente sobre o ensino de gramática se voltaram para a atividade realizada em sala de aula, no segundo, foi na dimensão do “não-feito” que o professor centralizou o conteúdo das verbalizações, aludindo “ausências” dos gestos do ensino tradicional, evitados em decorrência da “transformação” empreendida em sua sala de aula. Apesar dessa particularidade, em ambos os casos, o ensino tradicional de gramática figurou, com mais ênfase, relacionado às “normas do gênero profissional” e às demandas externas. Tal como discutimos, esse dado expressou a “estabilidade” da gramática tradicional situada nas contradições do ensino de língua materna, constituídas, sobretudo, pelas colisões entre saber científico e função social da escola (BÉGUELIN, 2000; MORAIS, 2002; SCHNEUWLY, 2007).

Nesse sentido, assim como mostrou o estudo de Silva (2016), o ensino gramatical foi prioritariamente denotado, pelos dois professores participantes da pesquisa, a partir de uma concepção prescritiva de gramática, associada à transmissão de regras, conceitos e classificações ou, de modo geral, à “tradição”. Esse dado nos levou a refletir sobre as dificuldades dos professores em apreender o real espaço da gramática diante das propostas de inovação. Nesse sentido, concordamos com

Kleiman e Sepulveda (2014), ao considerarem que a origem dessas dificuldades se encontra parcialmente fora do escopo das responsabilidades do trabalho do professor, que enfrenta diferentes obstáculos provenientes das ausências e limitações de uma transposição didática interna capaz de traduzir o saber científico em saber “a ser ensinado”. Do mesmo modo, também identificamos que, diante de tais subprescrições (DANIELLOU, 2002) das propostas de inovação, o ensino tradicional de gramática, compondo “as normas do gênero”, tende a preencher as “fendas do prescrito” (CLOT, 2006a).

Direcionada aos alunos, a atividade dos docentes revelou motivações, que, *grosso modo*, se entreteciam entre as demandas de inovação – ampliação dos objetos de ensino, articulação do ESL com os eixos de uso, relativizações de conceitos da gramática tradicional etc. – e a expressa necessidade de inserir os discentes em uma “cultura gramatical comum” (BÉGUELIN, 2000), a qual pareceu ser difícil para os professores conceberem fora da tradição gramatical.

Os elementos relacionados aos alunos validaram, nos dois estudos de caso, a preocupação dos professores com a progressão dos conteúdos gramaticais do currículo, relacionando-os à representação do trabalho de seus pares com tais conteúdos. Além disso, no primeiro estudo de caso, emergiram a avaliação do professor sobre as dificuldades de abstração dos alunos, bem como os ajustamentos didáticos, a partir dos quais ele lançou mão de gestos do ensino tradicional de gramática em atividade cujo foco incidia nos efeitos de sentido, mas que demandava da turma a capacidade de identificar classes gramaticais. Já no segundo estudo de caso, identificamos que, na perspectiva do docente, o ensino tradicional de gramática também responderia à “lógica de condução da aula”, enquanto a prática de AL se inseria na “lógica do saber a ser ensinado” (GOIGOUX, 2001) e cuja operacionalização seria dependente do nível de interatividade dos alunos.

Assim, considerando os multidirecionamentos da atividade docente (GOIGOUX, 2007; DANIELLOU, 2002; SAUJAT, 2004), esta pesquisa identificou uma significativa variedade de elementos submersos na ação

dos professores com o ESL, entre os quais se destacaram: experiência, formação, interpretações das prescrições, compensações de subprescrições pela gramática tradicional, características das turmas, questões de progressão, dificuldades dos alunos, ajustamentos didáticos e inserção dos alunos na cultura gramatical escolar. De modo geral, tais elementos se configuraram nos dados enquanto meios de validação dos professores para conjugarem ou justaporem o ensino tradicional de gramática e a prática de análise linguística.

Diante desses resultados, este estudo permite interrogar a suposta “imobilidade dos professores frente ao novo”, que explicaria a manutenção de práticas tradicionais (ALBUQUERQUE, 2002, p. 327), ou a compreensão de que os gestos empreendidos na ação revelariam incoerências entre a concepção do docente e sua “filiação teórica”. Como sustentamos ao longo desta pesquisa, a atividade do sujeito é produto da trama ou, nos termos de Clot (2010, p. 101), “o sujeito da atividade não é um sistema de tratamento de informações, mas o núcleo de contradições vitais às quais ele procura dar uma significação”. Nesse sentido, entendemos que as imbricações e/ou justaposições entre ensino tradicional de gramática e a prática de análise linguística se apresentam como meio suscetível para os professores responderem às diferentes fontes de exigência que tensionam a atividade docente.

Com efeito, pudemos identificar como a inovação para o ESL, cujas preconizações os professores conheciam, são atingidas pelas diversidades e limitações das exigências constituintes da atividade docente. A partir delas e projetando saídas para inovar no ESL, os professores demonstram realizar mobilizações subjetivas (CLOT, 2010; 2006a) que ressignificaram o prescrito para, também, preservar uma “coerência pragmática” (CHARTIER, 2000a).

Ao mesmo tempo que isso revela, no desenvolvimento do trabalho do professor de português, a proficuidade dos “ideais pedagógicos” (DAGUZON; GOIGOUX, 2007) que erigem o discurso de inovação, evidencia que o desenvolvimento de práticas inovadoras no ESL ocorrem diante de uma dependência mútua entre o estado de evolução real das

“normas do gênero profissional” (CLOT, 2006a) e as exigências plurais da atividade docente. Pode-se supor, desse modo, que uma abertura para contínuas aproximações do campo do “possível” – ou dos “fazer ordinários” (CHARTIER, 2000b) – é condição necessária para se produzir inovação didática no ensino de língua materna compreendendo a atividade docente.

Tal como mencionamos na abertura deste trabalho, entendemos que, apesar de difundidos desde os anos 1980, os aportes de inovação para a prática de análise linguística constituem um desafio atual para os professores. As duas tendências de apropriação aqui analisadas denotaram que pode persistir a estabilidade nas práticas habituais de ensino de gramática, bem como a concepção segundo a qual, diante das dificuldades de ressignificá-las, a sistematização dos saberes linguísticos não deteria pertinência didática. Ao mesmo tempo, esse resultado mostra que, ao apropriar-se das demandas de inovação, os professores se esforçaram para integrar o ESL às práticas de leitura e escrita, enquanto o estudo sistemático dos saberes linguísticos aparece como uma zona estável, uma vez que a alternativa prioritariamente identificada pelos docentes foi o ensino tradicional de gramática.

Em vista de tais resultados, ao contrário de considerações conclusivas, esta tese traz como desdobramento a necessidade de se continuar investindo em estudos sobre o ensino de gramática e a prática de análise linguística. Além disso, se mostra imprescindível o investimento em perspectivas de pesquisa e de formação que reduzam a hierarquização dos saberes constituintes do trabalho docente e fomentem uma epistemologia capaz de produzir a inovação didática com o ESL, tendo em conta os saberes elaborados pelo professor de português a partir dos esforços empreendidos para inovar em sala de aula.

De nenhum modo, isso visaria uma postura conformista diante da inércia de um ensino tradicional cujas limitação e inconsistência têm sido evidenciadas com relevância nas últimas décadas. No entanto, a inovação didática precisa ser inteligível para os professores e levar em conta a tradição disciplinar e profissional na qual o trabalho docente se inscreve

(GOIGOUX, 2001). Nessa esteira, entendemos que não se pode subestimar a complexidade do trabalho docente, mas, sim, desvelá-la para reconhecer os limites e potencialidades de assimilação e operacionalização, por parte dos professores, das propostas de inovação didática. Do nosso ponto de vista, essa abertura compreensiva das tensões entre prescrito e realizado é capaz de auxiliar a entender as dificuldades que os professores enfrentam e, a partir de suas configurações, buscar ampliar o rol das transformações concretamente apropriáveis na atividade docente com o ESL.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores (o caso do Recife)**. 2002. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. In. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ANDRADE, Renata Maria Barros Lessa. **Produção de textos escritos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a ação docente no Brasil e em Portugal**. 2015. 337 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AMIGUES, René. L'enseignement comme travail. In. BRESSOUX, Pascal. **Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction**. HAL Archives-ouvertes. 2002. Disponível em: <<http://www.recherche.gouv.fr/recherche/aci/cognib.htm>, 2002>. Acesso em: 01/07/2017.

AMIGUES, René. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Revue Skholê**, v. especial, n. 1, p. 5-16. 2003. Disponível em: <<http://www.recherches.philippeclazard.com/Pour%20une%20approche%20ergonomique%20de%20l%E2%80%99activit%C3%A9.pdf>>. Acesso em: 10/07/2017.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In. MACHADO, Anna Rachel. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

AMIGUES, René. Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. In. **Revue Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle**. v. 42, n., 2, p. 11-29. Caen: 2009. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-erenouvelle-2009-2-page-11.htm>>. Acesso em: 01/07/2017.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**. 2006. 217 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula. In. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 4, p. 883-907. Belo Horizonte: 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000400004>. Acesso em: 01/08/2017.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. (V. N. VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEGUELIN, Marie-José. **De la phrase aux énoncés**: grammaire scolaire et descriptions linguistiques. Bruxelles: De Boeck-Duculot, 2000.

BEZERRA, Maria. Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística**: afinal a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOIVIN, Marie-Claude; CHARTRAND, S Suzanne-G. Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. In: Falardeau, É. (Org.). **Le français**: discipline singulière, plurielle ou transversale? Actes du 9e Colloque international de l'AIRDF. Québec : AIRDF/PUL, 2005.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa - ensino de 5^a a 8^a séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017**: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

BRONCKART, Jean-Paul. **Enseigner la grammaire dans le cadre de l'enseignement rénové de la langue**. Genève: Département de l'instruction publique, 2001.

BRONCKART, Jean-Paul; SZNICER, Gérard. Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. **Le français aujourd'hui**: Travailler la langue: nouvelles démarches, n. 89, p. 5-16, 1990.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. 2007. 223 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BUNZEN, Clecio dos Santos; NASCIMENTO, Gláucia Renata Pereira do. Gramática na sala de aula: algumas reflexões sobre o ensino dos substantivos. In. **Letras**. v. 29, n. 58, p. 249-275. Santa Maria: 2019. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5902/2176148537990>>. Acesso em: 29/09/2019.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma proposta para a pesquisa e para a formação. In. **Revista Educação e pesquisa**. v. 29, n. 2, p. 157-168, jun.-dez. São Paulo: 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. In. **Revue Recherche et Formation**. n. 27, 1998. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1998_num_27_1_1475>. Acesso em: 18/07/2016.

CHARTIER, Anne-Marie. **Sob que condições as inovações pedagógicas podem melhorar o desempenho dos alunos?** Conferência ministrada na Escola de Altos Estudos (CAPES): Questões em torno do ensino da leitura e da escrita na escola. Caruaru: 2019.

CICUREL, Francine. De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral: une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. In. **Revue Pratiques**. n. 149-150, p. 41-55. jun. 2011. Disponível em: <<http://pratiques.revues.org/1693>>. Acesso em: 15/07/2017.

CICUREL, Francine. Des mots pour le dire: réflexion sur les verbalisations d'enseignants de langue. In. LAROUSSI, Foued; PENLOUP, Marie-Claude. **Identités langagières: mélanges offerts à Régine Delamotte**. Rouen: Presses Universitaires de Rouen et du Havre: 2012.

CICUREL, Francine. L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du "soi". In. **Revue Synergies Pays Scandinaves**. n. 8, p. 19-33, 2013. Disponível em: <<https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf>>. Acesso em: 15/07/2017.

CICUREL, Francine. Une vision de la "fabrique de la parole" en cours de langue à travers des verbalisations d'enseignants: genres et normes interactionnels. In. **Revue Recherches en didactique des langues et des cultures**. v. 12, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://rdlc.revues.org/693>>. Acesso em: 18/07/2017.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006a.

CLOT, Yves. **Vygotski: para além da psicologia cognitiva**. In. Revista Pro-Posições. v. 17, n. 02, mai-ago. Campinas: 2006b.

CLOT, Yves ; LEPLAT, Jacques. La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. In. **Revue Le travail humain**. v. 68, n. 4, p. 289-316. Paris: PUF, 2005. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2005-4-page-289.htm>>. Acesso em: 10/07/2017.

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

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. In. **Revue Travailler**. n. 04, p. 07-41. Paris: 2000.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel; FERNÁNDEZ, Gabriel; SCHLLER, Livia. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. In. **PISTES - Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé**. v. 2, n. 1, p. 01-09. Montreal: 2000. Disponível em: <<http://pistes.revues.org/3833>>. Acesso em: 28/06/2017.

CUSIN, Véronique Marmy; SCHNEUWLY, Bernard. Intégrer des apprentissages grammaticaux à l'étude d'un genre textuel: entre les dire et les faire. In. SCHAFFNER, Isabelle; BERTRAND, Olivier. (Org.) **Enseigner la grammaire**. Palaiseau: Editions de l'École polytechnique, 2013.

DAGUZON, Marc; GOIGOUX, Roland. L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale: construction d'un idéal pédagogique. In. **Actes du colloque actualité de la recherche en éducation et en formation**. Strasbourg: 2007. Disponível em: <aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Marc_DAGUZON_254.pdf>. Acesso em: 01/12/2018.

DANIELLOU, François. Le travail des prescriptions. In. **Actes du XXXVIIème Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française**. Aix-en-Provence, 2002. Disponível em: <<http://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/01/congres-self-2002-aix-daniellou-travail-prescriptions.pdf>>. Acesso em: 10/07/2017.

DIMENSTEIN, Gilberto; PRIETO, Heloisa. **Mano descobre o @mor**. São Paulo: Editora Ática, 2013, 48p.

DUARTE, Álvaro Vinícius de Moraes Barbosa. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa: um olhar sobre o trabalho com a análise linguística**. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

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

FAÏTA, Daniel. Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs: une activité discursive sur l'activité éducative. In. GIGER, Itziar Plazaola; STROUMZA, Kim. (org.). **Paroles de praticiens et description de l'activité: problématisation méthodologique pour la formation et la recherche**. Bruxelles: Editions De Boeck Université, 2007.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). In. **Educar em Revista**. v. 15, n. 15. Curitiba: 1999.

FERNÁNDEZ, Gabriel; CLOT, Yves. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. **Revista Informática na educação: teoria & prática**. v. 13, n. 1, p. 11-16, jan.-jun., Porto Alegre: 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/15135>>. Acesso em: 28/06/2017.

- FRANCHI, Carlos. **Criatividade e Gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.
- GARCIA-DEBANC, Claudine; PAOLACCI, Véronique ; BOIVIN, Marie-Claude. L'étude de la langue: des curricula aux pratiques observées. In. **Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle**. n. 49, p. 7-32.
- GIGER, Itziar Plazaola; STROUMZA, Kim. (org.). **Paroles de praticiens et description de l'activité: problématisation méthodologique pour la formation et la recherche**. Bruxelles: Editions De Boeck Université, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: João e Pedro Editores, 2015.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **Unidades básicas do ensino de português**. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras - ALB, 1996.
- GERRING, John. **Pesquisa de estudo de caso: princípios e práticas**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- GOIGOUX, Roland. Tâche et activité en didactique du français: contribution de la psychologie ergonomique. In. DOLZ, Joaquim *et al.* **Actes du 8e congrès de l'AIDFLM**. Neuchâtel: 2001.
- GOIGOUX, Roland. **Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une Monographie**. In: *Revue française de pédagogie*. v. 01, n.138, p. 125-134. 2002.
- GOIGOUX, Roland. Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. In. **Revue Éducation et didactique**. v. 1, n. 3, p. 47-69. dez. 2007. Disponível em: <<http://educationdidactique.revues.org/232>>. Acesso em: 01/07/2017.
- GOULART, Raquel da Silva; GATTO, Vanessa Bianchi. O método instrução ao sócia(ias) na pesquisa sobre o trabalho docente. In. **Revista Linguagens e Cidadania**. v. 15, jan.-dez., p. 01-16. Santa Maria: 2013.
- IDAP-DILTEC. La fabrique d'un entretien d'autoconfrontation dans le cadre d'une recherche sur l'agir professoral: Méthodes, buts et analyses. In. **Revue Recherches et Applications**. n. 51, jul. Paris: 2014.
- JACCOUD, Mylène; MAYER, Rober. Observação direta e a pesquisa qualitativa. In. POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- KLEIMAN, Angela; SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

LAHIRE, Bernard. Logiques pratiques: le “faire” et le “dire sur le faire”. In. **Revue Recherche e Formation**. v. 27, n. 1, p. 15-28. 1998. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1998_num_27_1_1471>. Acesso em: 01/12/2016.

LAHIRE, Bernard. **Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l’“échec scolaire” à l’école primaire**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1993.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (org.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEPLAT, Jacques, HOC, Jean-Michel. Tâche et activité dans l’analyse psychologique des situations. In. **Cahiers de Psychologie Cognitive**. v. 3, n. 1, p. 49-63. Paris: 1983. Disponível em: <<http://jeanmichelhoc.free.fr/pdf/LepHoc%201983.pdf>>. Acesso em: 01/07/2017.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? In. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (org.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIMA, Gustavo Henrique da Silva. **O que eu ensino quando ensino gêneros?** Um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa. 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**. São Paulo: Ática, 2008.

MARINHO, Marildes. A língua portuguesa nos currículos de final de século. In. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In. BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (org.) **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística na escola: deslocamento dos objetos de ensino. In: **Anais da XXI Jornada de Estudos Linguísticos do Nordeste**. João Pessoa: Ideia, 2006b. p. 1719-1723.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. (org.). **Diversidade textual: gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATTOS E SILVA, Rosa. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

MORAIS, Artur Gomes. Monstro à solta... análise linguística na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de "gramática". In: **Anais da 25ª reunião anual da ANPED**, n. 25, p. 1-18, out. Caxambu: 2002. Disponível em: <25reuniao.anped.org.br/arturgomesmoraist10.rtf>. Acesso em: 01/07/2016.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2015.

OLIVEIRA, Tania Amaral de; et. al. **Tecendo Linguagens: 8º ano**. São Paulo: IBEP, 2015.

PEREIRA, Camila Sequetto; et. al. **Universos: Língua Portuguesa, 9º ano**. São Paulo: Edições SM, 2015.

PEREZ, Deivis; MASSIAS, Carla. A autoconfrontação como dispositivo para a produção de saberes sobre o trabalho docente. In: **Revista (Con)textos Linguísticos**. v. 9, n. 14, p. 72-92. Vitória: 2015.

PEREZ, Deivis; MASSIAS, Carla. O dispositivo metodológico e interventivo autoconfrontação e seus usos em pesquisas de educação. In: **Revista Nuances: estudos sobre Educação**. v. 24, n. 3, p. 81-100, set.-dez. Presidente Pudente: 2013a.

PEREZ, Deivis; MASSIAS, Carla. A autoconfrontação e seus usos no campo da linguística aplicada ao estudo do trabalho do professor. In: **Revista Educação e Linguagens**. v. 2, n. 2, jan.-jun. Campo Mourão: 2013b.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (org.). **Anais do Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. p. 824-836.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco: Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Recife: 2012.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

RABARDEL, Pierre. Qu'est-ce qu'un instrument? Appropriation, conceptualisation, mises en situation. In: **Les dossiers de l'ingénierie éducative**. v. 19. 1995.

ROGER, Jean-Luc. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. In. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 111-120. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v16ispe1p111-120>>. Acesso em: 01/11/2019.

ROGER, Jean-Luc; RUELLAND, Danielle; CLOT, Yves. De l'action à la transformations du métier: l'activité enseignante au quotidien. In. **Revue Éducation et sociétés**. n. 19, 2007. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2007-1.htm>>. Acesso em: 01/07/2017.

RUELLAND-ROGER, Danielle. Gênero de atividades profissionais, variantes estilísticas e genericidade em clínica atividade. In. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. v. 16, n. especial, p. 133-144. São Paulo 2013.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola?** 1998. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

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

SAUJAT, Frédéric. Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". In. **Revista Polifonia**. v. 8, n. 8. Cuiabá: 2004b. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1128>>. Acesso em: 10/07/2017.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Artmed Editora: Porto Alegre, 2000.

SILVA, Alexsandro. Mudanças no ensino de gramática/análise linguística: com a palavra, os professores. In. **Educação: Teoria e Prática**. v. 25, n.48, p. 99-113, Jan-Abr. Rio Claro: 2015. Disponível em: <<dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n48.p99-113>>. Acesso em: 03/01/2020.

SILVA, Alexsandro. **Entre "ensino de gramática" e "Análise Linguística"**: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. 2008. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, Jorge Luís Lira. **O ensino de análise linguística/gramática na sala de aula: reflexões sobre concepções e práticas de professoras integrantes do Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa (GEDELP/SEDUC/PE)**. 2016. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Noadia Iris. **Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português**. 2009. 162. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009

SILVA, Rafaella Sales da; SILVA, Alexsandro. Saberes e práticas mobilizados por um professor de língua portuguesa no ensino de gramática. In: **Revista Educação em Questão**. v. 57, p. 1-27, 2019. Disponível em: <doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54ID18043>. Acesso em: 05/12/2019.

SOARES, Magda Becker. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (org.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neuza Barbosa (org.). **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

SOUZA, Sirlene Barbosa. **Entre o ensino de gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do Ensino Fundamental?** 2010. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Enseignement de la grammaire. Une finalité externe. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.) **La construction de l'objet enseigné en français: analyse du travail de l'enseignant en grammaire et production écrite**. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. Le “français”: une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. In: DOLZ, Joaquim; SIMARD, Claude. (Org.) **Pratiques d'enseignement grammatical: points de vue de l'enseignant et de l'élève**. Sainte-Foy: Presses de l'Université de Laval, 2007.

SUASSUNA, Livia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, Alexandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. (org.). **Ensino de Gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SUASSUNA, Livia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes: 2014.

TEIXEIRA, Marlene; FLORES, Valdir. Linguística da Enunciação: uma entrevista com Marlene Teixeira e Valdir Flores. **REVEL**, v. 9, n. 16, p. 406-425, 2011.

TENÓRIO, Fabiana Júlia de Araújo. **Ensino de gramática e análise linguística: mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea)–Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TYACK, David; TOBIN, William. The "grammar" of schooling: why has it been so hard to change? In. **American Educational Research Journal**. v. 31, n. 3, p. 453-479. 1994. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/1163222?seq=1>>. Acesso em: 01/05/2019.

WEISSER, Marc. Le savoir de la pratique: l'existence précède l'essence. In. **Revue Recherche et formation**. v. 27, n. 1, p. 93-102. 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YVON, Frédéric ; CLOT, Yves. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. In. **Psicologia da Educação**. n.19, p. 11-38. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752004000200002&script=sci_abstract&tlng=fr>. Acesso em: 01/07/2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome do(a) professor(a): _____ Codificação: _____

Idade: _____

Nome da escola: _____ Codificação: _____

Local da entrevista: _____

Data da entrevista: ____/____/____ Duração da entrevista: _____

Bloco 1 – Perfil do(a) docente

1. Você poderia falar sobre o seu percurso de formação acadêmica?
2. Com que frequência você participa de cursos ou eventos de formação continuada voltados para sua disciplina? Quais temas são abordados nesses cursos ou eventos?
3. Há quanto tempo você iniciou sua carreira profissional como professor(a) de língua portuguesa?
4. Há quanto tempo você atua na escola [*nome da escola em que as observações ocorrerão*]?
5. Você poderia falar sobre sua experiência profissional nessa escola?
6. Há quanto tempo você atua no Ensino Fundamental II? Em quais anos você tem atuado com mais frequência?

Bloco 2 – Prática com o ensino

1. Você poderia me falar um pouco sobre seu trabalho com o ensino de LP nos 8º e 9º anos?
2. Você identifica algo em sua prática, nessa etapa do Ensino Fundamental, que é particular em relação às outras?

3. Como você organiza a distribuição dos eixos/conteúdos na carga horária de sua disciplina?
4. Geralmente, qual percurso você segue para abordar um conteúdo linguístico nas turmas do 8º e 9º ano?
5. Você sempre adotou essa prática? Consegue identificar quando e como ela passou a fazer parte do seu trabalho?
6. Você já teve outras formas de abordar esses conteúdos? Quais? Por que passou a fazer como faz atualmente?

Durante a entrevista, fazer perguntas que aprofundem a relação entre a prática descrita pelo(a) professor(a) e os elementos que emergirem em sua fala, tais como:

- Documentos oficiais;
- Livros didáticos;
- Formação inicial e continuada;
- Interação com os colegas de trabalho;
- Percepção sobre o processo de aprendizagem dos alunos;
- Auto-avaliação de sua prática;
- Etc.

APÊNDICE B**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO E VIDEOGRAVAÇÃO DE AULA**

Nome do(a) professor(a): _____ Codificação: _____

Nome da escola: _____ Codificação: _____

Turma: _____ Data da observação: ___/___/___ Duração da observação: _____

Codificação da aula observada: _____ Tempo de gravação em vídeo: _____

Código de arquivamento do vídeo: _____ Código de arquivamento do áudio: _____

1. Como a sala de aula é organizada?
2. Como o professor começa a aula?
3. Quais são os padrões de interação observáveis na aula?
4. Quais conteúdos são ensinados?
5. Como o professor introduz, desenvolve e conclui o estudo dos objetos/conteúdos de ensino na prática de Análise Linguística?
6. Quais instrumentos são mobilizados pelo professor no ensino de Análise Linguística? Em que momento eles são utilizados?
7. Como esses instrumentos são organizados na atividade do professor?
8. Durante a prática de Análise Linguística, qual o nível de participação dos alunos?
9. O professor estimula a participação dos alunos nas aulas de Análise Linguística? Como?
10. Como o professor reage às questões dos alunos durante a prática de Análise Linguística?
11. Os alunos trabalham em grupo, duplas e individualmente nas aulas de Análise Linguística?
12. A Análise Linguística parte do texto, da frase ou da palavra?
13. Como o texto é abordado na aula de Análise Linguística?
14. Como a Análise Linguística é abordada nas aulas de leitura e produção de textos?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO

Nome do(a) professor(a): _____	Codificação: _____
Nome da escola: _____	Codificação: _____
Data da sessão: ___/___/_____	Local da sessão: _____
Codificação da sessão: _____	Duração da sessão: _____
Código de arquivamento do vídeo: _____	

Na abertura da sessão:

- Informar ao professor que o objetivo da sessão é obter seus comentários sobre o vídeo que será exibido e respostas a algumas perguntas sobre as atividades realizadas;
- Deixar claro que, a qualquer momento, o docente pode pausar o vídeo ou retornar a algum trecho, caso deseje;
- Orientá-lo a, sempre que quiser falar, para pausar o vídeo.

Para cada trecho de aula exibido, pausar o vídeo e fazer as seguintes perguntas:

1. Você gostaria de realizar algum comentário sobre esse trecho?
2. Em que momento você começou a desenvolver esse tipo de atividade?
3. Você costuma realizar outro tipo de atividade para abordar esse mesmo conteúdo? Em caso afirmativo, qual?
4. Anteriormente, para esse mesmo conteúdo, você costumava desenvolver outro tipo de atividade?
5. Você consegue identificar outras atividades possíveis para abordar esse mesmo conteúdo? Quais?
6. Do seu ponto de vista, qual atividade deveria ser evitada nesse contexto?

PLANEJAMENTO - LÍNGUA PORTUGUESA

9º ano – I BIMESTRE

ANEXOS

ANEXO A

COMPETÊNCIAS	SABERES
<p>• Interpretação crítica e produção de textos orais em contextos particulares e públicos;</p> <p>• Compreensão e produção de diálogos de forma adequada e pertinente às situações de uso;</p> <p>• Apropriação dos elementos supra-textuais: gestos, olhares, entonação, pertinentes ao texto oral;</p> <p>• Reconhecimento e valorização das variedades linguísticas existentes na sociedade e expressas na linguagem oral;</p> <p>• Reconhecimento da intencionalidade e das representações ideológicas nos discursos orais;</p> <p>• Entendimento e produção de estruturas argumentativas e contra argumentativas no texto oral.</p> <p>• Leitura de textos de diferentes gêneros, combinando as estratégias de decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação, de acordo com as situações e contextos;</p> <p>• Leitura de textos verbais e não verbais estabelecendo relações de significado;</p> <p>• Identificação de sentidos ou informações, com base em figura, foto, ilustrações, tabelas, gráficos, mapas e outros recursos visuais;</p> <p>• Relacionamento de ideias ou informações com outras presentes no texto ou com pressupostos no contexto extra verbal;</p> <p>• Estabelecimento de relações lógico-argumentativas entre orações, períodos, parágrafos ou blocos maiores do texto;</p> <p>• Localização de informações explícitas e implícitas;</p> <p>• Reconhecimento das intenções do autor, contexto de produção, características determinantes de diversos gêneros, assunto principal e secundários;</p> <p>• Reconhecimento da intertextualidade como elemento discursivo (relação entre informações recentes e outras conhecidas) explícita e implicitamente;</p> <p>• Reconhecimento /distinção entre linguagem denotativa e conotativa.</p>	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto oral (interlocução, entrevistas, crônicas); • Diálogos / respeito aos turnos; • Elementos supra-textuais (gestos, expressões fisionômicas, entonação, ritmo); • Variedades linguísticas (formal, informal, regional, de geração); • Intencionalidade e ideologia no discurso; • Argumentação e contra argumentação. <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características dos gêneros textuais e suportes dos textos (entrevista, crônica); • O texto como unidade significativa da linguagem; • Informações presentes no texto e outras pressupostas; • Relações de causalidade, temporalidade, oposição, finalidade, comparação, conclusão, entre outras; • Elementos da narrativa e recursos expressivos; • Sentido real e figurado (conotação e denotação); • Características do discurso escrito no gênero crônica.

Escrita

- Produção/refação de textos para diferentes situações, finalidades e interlocutores;
- Utilização dos modalizadores (tempo, modo, lugar) textuais na produção de textos;
- Manutenção da coesão textual, fazendo uso de conectivos diversos;
- Utilização dos recursos estruturais do texto tais como: paragrafação, emprego da letra maiúscula, pontuação, etc.;
- Adequação as regularidades linguísticas e discursivas próprias de cada tipo/gênero de texto;
- Ajuste do registro do texto às diferentes condições de contexto social de sua produção e circulação;
- Adequação vocabular aos contextos de produção (formal/informal);
- Organização das estratégias de desenvolvimento do texto, considerando as intenções, o destinatário previsto e as características do gênero;
- Observação da continuidade temática e da sequência lógica das ideias;
- Adequação do texto produzido ao suporte vinculado;
- Emprego das convenções da ortografia oficial;
- Estabelecimento da correlação entre sentido, intenção do texto e os sinais de pontuação.

- Características específicas dos diferentes gêneros textuais (entrevista, crônica, resumos);
- Elementos de coesão: modalizadores;
- Paráfrase e uso da letra maiúscula;
- Tipologia textual (narrativos, descritivos, dissertativos, explicativos e injuntivos);
- Condições de produção e recepção de textos;
- Seleção vocabular e formas de organização textual;
- Ortografia e uso de diversos sinais de pontuação;
- Variedades linguísticas;
- Progressão temática.

Análise Linguística

- Compreensão/utilização da ortografia regular e da língua portuguesa;
- Uso das estruturas morfossintáticas na construção do texto oral e escrito;
- Análise e refação de textos observando a pontuação dos períodos e a ortografia das palavras;
- Revisão e reestruturação de texto de diversos gêneros que circulam no contexto escolar e extraescolar, considerando suas diferentes organizações sintático-semânticas.
- Estudo da estrutura textual de resumos (sínteses e paráfrases)
- Reconhecimento das conjunções coordenativas e subordinativas e suas relações lógico-discursivas.

- Característica dos diferentes gêneros textuais;
- Adequação vocabular (formalidade/informalidade/intencionalidade);
- Recursos coesivos de reiteração (repetição, paráfrase, substituição, associação semântica entre palavras)
- Recursos coesivos conectores (preposição, conjunção, locução adverbial);
- Estruturas morfossintáticas na construção do texto oral e escrito (Morfologia/ Síntaxe)
- Período composto por coordenação;
- Período composto por subordinação.

PLANEJAMENTO - LÍNGUA PORTUGUESA

9º ano – II BIMESTRE

COMPETÊNCIAS	SABERES
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação crítica e produção de textos orais em contextos particulares e públicos; • Compreensão e produção de diálogos de forma adequada e pertinente às situações de uso; • Apropriação dos elementos supra textuais: gestos, olhares, entonação, pertinentes ao texto oral; • Reconhecimento e valorização das variedades linguísticas existentes na sociedade e expressas na linguagem oral; • Reconhecimento da intencionalidade e das representações ideológicas nos discursos orais; • Entendimento e produção de estruturas argumentativas e contra argumentativas no texto oral. <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos de diferentes gêneros, combinando as estratégias de decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação, de acordo com as situações e contextos; • Leitura de textos verbais e não verbais estabelecendo relações de significado; • Relacionamento de ideias ou informações com outras presentes no texto ou com pressupostos no contexto extra verbal; • Estabelecimento de relações lógico-argumentativas entre orações, períodos, parágrafos ou blocos maiores do texto; • Localização de informações explícitas e implícitas, reconhecendo e distinguindo linguagem denotativa e conotativa. • Reconhecimento das intenções do autor, contexto de produção, características determinantes de diversos gêneros, assunto principal e secundários; • Reconhecimento da intertextualidade como elemento discursivo (relação entre informações recentes e outras conhecidas) explícita e implicitamente; • Distinção entre as diversas vozes que circulam no discurso (polifonia); • Identificação das diferentes vozes verbais existentes nos textos lidos. 	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto oral (diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito; crônica e texto dissertativo argumentativo); • Diálogos / respeito aos turnos; • Elementos supra-textuais (gestos, expressões fisionômicas, entonação, ritmo); • Variedades linguísticas (formal, informal, regional, de geração); • Intencionalidade e ideologia no discurso; • Argumentação e contra argumentação. <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características dos gêneros textuais e suportes dos textos (editorial, carta do leitor, crônica e textos dissertativos argumentativos); • O texto como unidade significativa da linguagem; • Informações presentes no texto e outras pressupostas; • Relação entre elementos verbais e não-verbais; • Relações de causalidade, temporalidade, oposição, finalidade, comparação, conclusão, entre outras; • Recursos expressivos, sentido real e figurado (conotação e denotação); • Vozes polifônicas, vozes verbais.



<ul style="list-style-type: none">• Produção/refação de textos para diferentes situações, finalidades e interlocutores;• Utilização dos modalizadores (tempo, modo, lugar) textuais na produção de textos;• Manutenção da coesão textual, fazendo uso de conectivos diversos;• Utilização dos recursos estruturais do texto tais como: paragrafação, emprego da letra maiúscula, pontuação, etc.;• Adequação as regularidades linguísticas e discursivas próprias de cada tipo/gênero de texto;• Ajuste do registro do texto às diferentes condições de contexto social de sua produção e circulação;• Organização das estratégias de desenvolvimento do texto considerando as intenções, o destinatário previsto e as características do gênero;• Observação da continuidade temática e da sequência lógica das ideias, adequando o texto produzido ao suporte vinculado;• Produção de sínteses e paráfrases escritas de textos lidos, empregando as convenções da ortografia oficial;• Estabelecimento da correlação entre sentido, intenção do texto e os sinais de pontuação.	<p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none">• Características específicas dos diferentes gêneros textuais (editorial, carta do leitor, crônica e textos dissertativos argumentativos);• Elementos de coesão e modalizadores;• Parágrafo, uso da letra maiúscula e pontuação;• Tipologia textual (narrativos, descritivos, dissertativos, explicativos e injuntivos);• Condições de produção e recepção de textos;• Seleção vocabular e formas de organização textual; uso de diversos sinais de pontuação.• Ortografia (emprego do "g" e "j", "s" e "z", "ss" e "ç", "x" e "ch"). <p>Análise Linguística</p> <ul style="list-style-type: none">• Característica e função dos diferentes dos gêneros textuais (editorial, carta do leitor, crônica e textos dissertativos argumentativos);• Discurso direto e indireto; adequação vocabular (formalidade/informalidade/intencionalidade);• Recursos coesivos de reiteração (repetição, paráfrase, substituição, associação semântica entre palavras)• Recursos coesivos conectores (preposição, conjunção, locução adverbial);• Estruturas morfossintáticas na construção do texto oral e escrito (Morfologia/ Sintaxe)• Semântica/Estilística;• Concordância/regência Verbal e Nominal.
--	--

PLANEJAMENTO - LÍNGUA PORTUGUESA

8º ano – II BIMESTRE

COMPETÊNCIAS	SABERES
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação crítica e produção de textos orais em contextos particulares e públicos; • Compreensão e produção de diálogos de forma adequada e pertinente às situações de uso; • Apropriação dos elementos supra-textuais: gestos, olhares, entonação, pertencentes ao texto oral; • Reconhecimento e valorização das variedades linguísticas existentes na sociedade e expressas na linguagem oral; • Reconhecimento da intencionalidade e das representações ideológicas nos discursos orais; • Entendimento e produção de estruturas argumentativas e contra argumentativas no texto oral. <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos de diferentes gêneros, combinando as estratégias de decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação, de acordo com as situações e contextos; • Leitura de textos verbais e não verbais estabelecendo relações de significado; • Identificação de sentidos ou informações, com base em figura, foto, ilustrações, tabelas, gráficos, mapas e outros recursos visuais; • Relacionamento de ideias ou informações com outras presentes no texto ou com pressupostos no contexto extra verbal; • Relacionamento de informações oferecidas por gráficos ou tabela com outras constantes em um texto verbal; • Estabelecimento de relações lógico-argumentativas entre orações, períodos, parágrafos ou blocos maiores do texto; • Localização de informações explícitas e implícitas; • Reconhecimento das intenções do autor, contexto de produção, características determinantes de diversos gêneros, assunto principal e secundários; • Reconhecimento da intertextualidade como elemento discursivo (relação entre informações recentes e outras conhecidas) explícita e implicitamente; 	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto oral (debate regrado e entrevista oral); • Diálogos / respeito aos turnos; • Elementos supra-textuais (gestos, expressões fisionômicas, entonação, ritmo); • Variedades linguísticas (formal, informal, regional, de geração); • Intencionalidade e ideologia no discurso; • Conteúdo temático; • Argumentação e contra argumentação. <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características dos gêneros textuais e suportes dos textos (Sinopse, Relatório); • O texto como unidade significativa da linguagem; • Leitura de imagens, foto, ilustrações, tabelas, gráficos, mapas etc.; • Informações presentes no texto e outras pressupostas; • Relação entre elementos verbais e não-verbais; • Relações de causalidade, temporalidade, oposição, finalidade, comparação, conclusão, entre outras; • Elementos da narrativa; • Recursos expressivos; • Sentido real e figurado (conotação e denotação);

ANEXO B



	Escrita
<ul style="list-style-type: none">• Produção/refacção de textos para diferentes situações, finalidades e interlocutores;• Utilização dos modalizadores (tempo, modo, lugar) textuais na produção de textos;• Manutenção da coesão textual, fazendo uso de conectivos diversos;• Utilização dos recursos estruturais do texto tais como: paragrafação, emprego da letra maiúscula, pontuação, etc.;• Adequação as regularidades linguísticas e discursivas próprias de cada tipo/gênero de texto;• Ajuste do registro do texto às diferentes condições de contexto social de sua produção e circulação;• Adequação vocabular aos contextos de produção (formal/informal);• Organização das estratégias de desenvolvimento do texto considerando as intenções, o destinatário previsto e as características do gênero;• Observação da continuidade temática e da sequência lógica das ideias;• Adequação do texto produzido ao suporte vinculado;• Produção de sínteses e paráfrases escritas de textos lidos;• Emprego das convenções da ortografia oficial;• Estabelecimento da correlação entre sentido, intenção do texto e os sinais de pontuação.	<ul style="list-style-type: none">• Características específicas dos diferentes gêneros textuais (Sinopse, Relatório);• Elementos de coesão;• Parágrafo e uso da letra maiúscula;• Tipologia textual (narrativos, descritivos, dissertativos, explicativos e injuntivos);• Condições de produção;• Seleção vocabular e formas de organização textual;• Ortografia e uso de diversos sinais de pontuação.
<ul style="list-style-type: none">• Compreensão/utilização da ortografia regular e da língua portuguesa;• Uso das estruturas morfossintáticas na construção do texto oral e escrito;• Análise e refacção de textos observando a pontuação dos períodos e a ortografia das palavras;• Revisão e reestruturação de texto de diversos gêneros que circulam no contexto escolar e extraescolar, considerando suas diferentes organizações sintático-semânticas.	<p>Análise Linguística</p> <ul style="list-style-type: none">• Característica dos diferentes gêneros textuais;• Discurso direto e indireto;• Adequação vocabular (formalidade/informalidade);• Recursos coesivos de reiteração (repetição, paráfrase, substituição, associação semântica entre palavras)• Recursos coesivos conectores (preposição, conjunção, locução adverbial);• Estruturas morfossintáticas na construção do texto oral e escrito (Morfologia/ Sintaxe)• Semântica;• Elementos conectivos;• Intertextualidade, interdiscursividade.

ANEXO C
CODIFICAÇÃO DOS DADOS

Trechos de entrevista semiestruturada: **ENT.01; ENT.02; ENT.03...**

Trechos de autoconfrontação: **AC.01; AC.02; AC.03...**

Trechos de aula: **D1; D2; D3...** (dia de observação 1; dia de observação 2...)

Em caso de apresentação de mais de um trecho de uma mesma aula: **D7.T1; D7.T2...** (dia de observação 7, trecho 1; dia de observação 7, trecho 2...)

NOTAÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

		EXEMPLO	
Abreviação ou substituição de nomes	A. / H. / Y.	H. olhou pra mim e fez... “professor, o senhor gosta realmente de dar essa aula?” Eu disse “não H., mas eu preciso dar”	
Referência aos alunos na interação em sala de aula	A1 / A2 / A3	A1: professor... eu tou achando isso muito sem abreviação A2: [é verdade A3: [cadê os v c?	
Comentários do transcritor	[]	Aquele menino ali mesmo [aponta para a tela] ele tem... sérias dificuldades para escrever certas palavras	
Falas sobrepostas	[[A1: professor... eu tou achando isso muito sem abreviação A2: [é verdade A3: [cadê os v c?	
Supressão de trecho	[...]	Então eu já sei o que vou trabalhar naquela unidade [...] Aí esses conteúdos que estão lá bem explicitados lá a gente sabe qual é	
Fala reportada	“ ”	H. olhou pra mim e fez... “professor, o senhor gosta realmente de dar essa aula?” Eu disse “não H., mas eu preciso dar”	
Pausa de qualquer duração	...	A1: professor... eu tou achando isso muito sem abreviação	
Trecho do vídeo especificamente retomado na verbalização	[*]	Trecho de aula assistido pelo professor	Verbalização
		Professor: ontem iniciamos uma discussão aqui... é... ontem eu coloquei um texto pequeno... [*] que não tinha... é... muita coisa... eu pedi para vocês escreverem... e vocês colocaram da forma que vocês acharam melhor	Professor: [*] aí eu tou retomando a outra aula

(Adaptados a partir de Cicurel, 2007)

ANEXO D**Era uma vez - Kell Smith**

Era uma vez
 O dia em que todo dia era bom
 Delicioso gosto e o bom gosto das nuvens
 serem feitas de algodão
 Dava pra ser herói no mesmo dia em que
 escolhia ser vilão
 E acabava tudo em lanche
 Um banho quente e talvez um arranhão
 Era uma vez, era uma vez, era uma vez, era
 uma vez
 O dia em que todo dia era bom

Era uma vez
 É que a gente quer crescer
 E quando cresce quer voltar do início
 Porque um joelho ralado dói bem menos que
 um coração partido

É que a gente quer crescer
 E quando cresce quer voltar do início
 Porque um joelho ralado dói bem menos que
 um coração partido

Dá pra viver
 Mesmo depois de descobrir que o mundo
 ficou normal
 É só não permitir que a maldade do mundo te
 pareça normal
 Pra não perder a magia de acreditar na
 felicidade real
 E entender que ela mora no caminho e não no
 final

Dava pra ver, a ingenuidade, a inocência
 cantando no tom
 Milhões de mundos, e universos tão reais
 quanto a nossa imaginação
 Bastava um colo, um carinho
 E o remédio era beijo e proteção
 Tudo voltava a ser novo no outro dia
 Sem muita preocupação

Era uma vez, era uma vez, era uma vez, era
 uma vez
 O dia em que todo dia era bom

Era uma vez
 É que a gente quer crescer
 E quando cresce quer voltar do início
 Porque um joelho ralado dói bem menos que
 um coração partido

É que a gente quer crescer
 E quando cresce quer voltar do início
 Porque um joelho ralado dói bem menos que
 um coração partido

Era uma vez (era uma vez)

ANEXO E

Mais gramática

→ Estudo sobre o período composto: sintaxe

No volume 8, você aprendeu que existem dois tipos de período: o **simples** e o **composto**. O período simples é formado apenas por uma oração; já o período composto é formado por duas ou mais orações. Neste volume, vamos observar as orações do período composto.

Período composto por coordenação

No capítulo 1, você aprendeu que, em um período composto, as **orações coordenadas** são independentes sintaticamente entre si, mas podem ser dependentes no plano semântico. Elas podem produzir diferentes sentidos, como: adição, contraste e alternância.

Leia o trecho de uma notícia e faça as atividades.

Estresse pode fazer o cérebro encolher, segundo pesquisa.

Todo mundo sabe que o estresse causa dores de cabeça e insônia. Mas um estudo publicado na edição online da revista *Biological Psychiatry* sugere que ele também pode fazer o cérebro encolher.

Segundo a neurobióloga Rajita Sinha, autora da pesquisa, passar por momentos de tensão, como perder o ônibus, não tem nenhum impacto importante. Mas acontecimentos mais sérios, como a perda de um ente querido ou o fim de um relacionamento, podem, sim, alterar a quantidade de massa cinzenta do cérebro.

O encolhimento, de acordo com a pesquisadora da Universidade de Yale, ocorre mais em uma parte do córtex pré-frontal que regula as emoções, o autocontrole, a pressão arterial e os níveis de açúcar no sangue. A alteração, portanto, pode servir como um "sinal vermelho" para doenças como hipertensão e transtornos psiquiátricos. [...]

UOL, 10 jan. 2012. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/ciencia/ultimas-noticias/redacao/2012/01/10/estresse-pode-fazer-o-cerebro-encolher-segundo-pesquisa.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

1. Releia a seguir um trecho da notícia, atentando para a oração destacada.

O encolhimento, de acordo com a pesquisadora da Universidade de Yale, ocorre mais em uma parte do córtex pré-frontal que regula as emoções, o autocontrole, a pressão arterial e os níveis de açúcar no sangue. **A alteração, portanto, pode servir como um "sinal vermelho" para doenças como hipertensão e transtornos psiquiátricos.**

- a) A oração em destaque expressa ideia de:
 - conclusão.
 - explicação.
 - adição.
- b) Que palavra da oração é fundamental para expressar essa ideia? A que classe de palavras ela pertence?
- c) Entre as palavras a seguir, quais poderiam contribuir para expressar a mesma ideia identificada na atividade 1a?

assim • entretanto • logo • mas • por isso • porque • ou

2. Agora, observe essa possibilidade de reescrita de parte do terceiro parágrafo da notícia.

O encolhimento do cérebro devido ao estresse pode servir como um “sinal vermelho” para doenças como hipertensão e transtornos psiquiátricos, **porque a parte do córtex pré-frontal afetada por esse encolhimento regula as emoções, o autocontrole e a pressão arterial, entre outros.**

- a) Qual é a função do trecho destacado?
 • Apresentar uma explicação. • Contrastar informações. • Indicar alternativas.
- b) Qual das conjunções a seguir é a única que **não** poderia substituir *porque*, no trecho em análise, sem alterar o sentido?

pois • já que • mas • uma vez que • visto que

Levante uma hipótese sobre a classificação das orações nas atividades 1 e 2.

3. Em um período composto por coordenação, chamamos de **coordenadas assindéticas** as orações que não apresentam conjunção e de **coordenadas sindéticas** as orações que contam com conjunção. Qual oração coordenada estudou? Explique.
4. Leia o provérbio chinês para responder ao que se pede.

A palavra é de prata, o silêncio é de ouro.

- a) Identifique as duas orações do provérbio e classifique-as.
- b) O que tem mais importância para os chineses: a palavra ou o silêncio? Explique.
- c) Imagine que o provérbio chinês apresentasse originalmente uma conjunção. Discuta com o professor e os colegas que conjunções coordenadas poderiam ser usadas.
- d) Ao usar as conjunções, a valorização dos termos *palavra* e *silêncio* foi alterada em relação ao sentido do provérbio original?
- e) A presença das conjunções provoca mudanças no provérbio? Explique.

MAIS CONCLUSÕES

- Copie e preencha o quadro para sintetizar o que você aprendeu sobre orações coordenadas.

ORAÇÕES COORDENADAS		
Tipo	Relação de sentido estabelecida	Exemplos
Oração coordenada assindética adversativa		As coisas vão continuar como estão ou vão mudar para melhor.
	Conclusão	O encolhimento do córtex pré-frontal devido ao estresse deve servir de alerta para a hipertensão, porque a pressão arterial é regulada por essa parte do cérebro.

ANEXO F

ESCOLA _____ DATA: ____/____/____
 PROF: _____ TURMA: _____
 NOME: _____

ATIVIDADES

Situação Didática: Iniciar reflexões sobre a importância dos sinais de pontuação na produção dos sentidos do texto e convenções da escrita

dois pescadores conversavam pois é semana passada eu pesquei um lambari de dois metros aqui mesmo neste rio dois metros fantástico pois ontem eu pesquei um lampião aceso aceso não acredito, vamos fazer o seguinte diminui o seu lambari que eu apago o meu lampião

Leia o texto:

- 1) Você conseguiu compreender o texto em uma primeira leitura? Por quê? Comente:
- 2) Na sua percepção, que elementos facilitariam a sua leitura e compreensão?

Dois pescadores conversavam:

- *Pois é, semana passada eu pesquei um lambari de dois metros aqui mesmo neste rio.*
- *Dois metros? Fantástico! Pois ontem eu pesquei um lampião aceso!*
- *Aceso? Não acredito!*
- *Vamos fazer o seguinte: diminui o seu lambari que eu apago o meu lampião!*

ZIRALDO. Mais anedotas do Bichinho da Maçã. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

Leia agora a versão original do texto acima:

- 3) É bem provável que você tenha compreendido melhor a versão original. Por que isso aconteceu? Explique:
- 4) Releia a frase "Dois pescadores conversavam:".
 - a) Por que ela começou com letra maiúscula? Explique essa ocorrência:

- b) Nesse trecho em particular, por que a frase terminou com dois pontos?
- 5) Por que as quatro frases seguintes começam com travessão? O que elas indicam?
- 6) Leia agora este trecho: - *Vamos fazer o seguinte: diminui o seu lambari que eu apago o meu lampião!*
- a) No trecho destacado, os dois pontos foram usados com a mesma finalidade que você destacou na questão 4 b)?
- b) Com que finalidade foram usados agora?
- 7) Crie, com suas palavras, formas de explicar essas duas ocorrências de uso dos dois pontos (:)

ACHO QUE PODEMOS REPETIR A EXPERIÊNCIA COM UM OUTRO TEXTO DE ZIRALDO, AGORA COM MAIS FACILIDADE, PORQUE TEMOS MAIS FERRAMENTAS PARA COMPREENDÊ-LO:

a vizinha abre a porta é o Joãozinho dona Maria posso entrar no seu quintal não deixa que eu vou lá para você o que é que caiu lá desta vez minha flecha onde ela está espetada no seu gato

ZIRALDO. *Mais anedotas do Bichinho da Maça*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

- 8) Agora é sua vez: reescreva o texto utilizando as marcações de parágrafo, travessão, dois pontos, vírgulas, pontos finais, interrogação e exclamação quando necessário:
- 9) Pense um pouco e responda:
- a) É a primeira vez que Joãozinho deixa cair algo no quintal da vizinha? Justifique sua resposta com um fragmento do texto:
- b) Como você analisa o estado de humor da vizinha quando ela abre a porta e vê que é Joãozinho?
- c) Como a flecha foi parar justamente no gato? Essa informação está no texto? Então, como você chegou a ela?
- 10) Joãozinho pede para entrar no quintal. Veja duas possibilidades para a resposta da vizinha:

Não, deixa que eu vou lá para você.

Não!!! Deixa que eu vou lá para você!

Na sua percepção, há alguma diferença de sentido causada pelo uso dos diferentes sinais de pontuação? Se sim, quais? Comente:

- 11) Quando você reescreveu o texto em uma estrutura narrativa, é bem provável que tenha usado sinais de interrogação e exclamação. Escreva, com suas palavras, explicações para a ocorrência desses dois sinais de pontuação: