



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO

ALANA CERQUEIRA PARANHOS CAPITÓ

**A CONFIGURAÇÃO DO GÊNERO PROFISSIONAL: ANÁLISE DA ATIVIDADE
DOCENTE COM O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO MÉDIO**

RECIFE

2024

ALANA CERQUEIRA PARANHOS CAPITÓ

A CONFIGURAÇÃO DO GÊNERO PROFISSIONAL: ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE COM O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Artes e Comunicação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosiane Maria Soares da Silva

RECIFE

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Capitó, Alana Cerqueira Paranhos.

A configuração do gênero profissional: análise da atividade docente com o ensino de gêneros textuais no ensino médio / Alana Cerqueira Paranhos
Capitó. - Recife, 2024.

141 p.

Orientador(a): Rosiane Maria Soares da Silva

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

Inclui referências, anexos.

1. Atividade docente. 2. Gênero profissional. 3. Língua Portuguesa. 4. Gêneros textuais . 5. Ensino Médio. I. Silva, Rosiane Maria Soares da. (Orientação). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2024 - 138)

ALANA CERQUEIRA PARANHOS CAPITÓ

**A CONFIGURAÇÃO DO GÊNERO PROFISSIONAL: ANÁLISE DA ATIVIDADE
DOCENTE COM O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Letras da Universidade Federal
de Pernambuco, Centro Acadêmico de Artes e
Comunicação, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguística

Aprovada em: 12/07/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rosiane Maria Soares da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof^a. Dr^a. Otavia Pinheiro Pedrosa Fernandes (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima (Examinador Externo)
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE

RECIFE
2024

Dedico este trabalho à minha primeira professora, minha tia Adriana (carinhosamente chamada de tia Nana), que me guiou até este momento e ensinou o verdadeiro significado da língua e da linguagem. Estendo esta dedicatória às minhas professoras e aos meus professores responsáveis pela formação do meu ser social e pelo meu enlace educacional.

AGRADECIMENTOS

Aqui, abro espaço para agradecer. O meu agradecimento eterno, gravado em cada linha desta dissertação:

À luz que guia os meus passos, ao Universo que conspira em meu favor e à força invisível que me impulsiona a seguir sempre adiante.

À minha família, porto seguro e fonte inesgotável de amor, deixo meu mais profundo reconhecimento. Vocês são a raiz que sustenta o meu ser, a razão de meu florescimento e o amor que me fortalece: minha mãe que com a sua paciência e coragem enfrentou muitos desafios para permitir o meu trajeto livre até aqui; minhas irmãs, Amanda e Aline, sempre presentes em minha vida desde a minha chegada neste universo; meu avô Arnóbio (*in memoriam*) e minha avó Maria, que plantando as suas lavouras, sob muito sol, me permitiram colher, sob sombras, os frutos da educação; minhas tias Adriana, Abigail, Alice e Ana Maria que, assim como a minha mãe, são mulheres que lutaram e venceram obstáculos permitindo a abertura de novos horizontes para outras pessoas; meus tios, Adelmo, Afrânio e Adalto, que sempre desejaram a minha felicidade e são exemplos de integridade; os demais familiares (primos, primas e tias/ tios de coração) que fazem parte de tantos momentos e conquistas infinitas. Para cada um que citei neste parágrafo: obrigada por cada sorriso encorajador, por cada palavra de apoio e por acreditarem em meu potencial mesmo nos momentos de incertezas.

A Neto Holanda por estar comigo sempre e além de tudo. Tua presença constante, paciência e encorajamento foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Nesta jornada e em todas as outras jornadas que escolheremos trilhar, você é luz que irradia no meu ser.

À Dorghisllany e Dona Doraci por me acolherem e incentivarem o meu trajeto na UFPE. Grata pelas palavras de carinho destinadas à minha transformação.

Aos meus sobrinhos, Davi e Cecília, que, mesmo sem ainda compreenderem a vastidão do meu trajeto até aqui, encheram meus dias de alegria e suavidade com a pureza de seus sorrisos e a leveza de seus olhares.

Aos meus amigos, cúmplices de sonhos e parceiros de vida, expresso minha eterna gratidão. Cada conversa, cada risada e cada abraço foram vitais para que eu me mantivesse firme e determinada.

À minha orientadora, Rosiane Xypas, que com sabedoria e paciência guiou meu caminho acadêmico, dedico um agradecimento especial. Obrigada por acreditar em meu trabalho e por me ajudar a transformar desafios em oportunidades.

Aos colegas e professores que encontrei ao longo da minha jornada acadêmica, deixo minha admiração e gratidão. Cada ensinamento compartilhado, cada debate enriquecedor e cada palavra de incentivo contribuíram para a construção deste trabalho.

Aos meus professores da Educação Básica. Vocês são os tijolos que edificaram este sonho, pela dedicação e pelo papel fundamental que desempenharam na minha formação, tanto pessoal quanto profissional.

Aos professores que integram o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), os quais mostraram o verdadeiro significado do compromisso com o ensino, compartilhando tanto saberes acadêmicos quanto lições de vida em tempos tão desafiadores.

À Coordenação e à Secretaria do PPGL pela cordialidade, compreensão e atenção dada durante os semestres do mestrado.

Às professoras participantes deste estudo, cujo envolvimento e disponibilidade foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço também à gestão da escola por permitir a realização desta pesquisa e por fornecer o suporte necessário ao longo de todo o processo da pesquisa.

Aos professores Gustavo Lima e Otavia Pinheiro pelas valiosas contribuições e orientações durante a banca de qualificação e de defesa, que foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

Esta dissertação é um marco em minha trajetória e um símbolo de que, em pares, podemos transformar sonhos em realidade.

“Que nada nos limite, que nada nos defina, que nada nos sujeite.
Que a liberdade seja nossa própria substância, já que viver é ser livre.”

Simone de Beauvoir

RESUMO

Neste estudo, buscamos analisar como tem se configurado o gênero profissional na atividade docente com o ensino de gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa no ensino médio. O gênero profissional, as práticas e modos de agir, constitui uma estrutura que proporciona uma base comum de entendimento e ação entre os trabalhadores, ao mesmo tempo que permite a adaptação e a inovação dentro da prática profissional (Clot, 2010). De forma específica: a) Verificar até que ponto as prescrições influenciam na construção do gênero profissional da atividade docente no que concerne ao ensino dos gêneros textuais; b) Caracterizar esse gênero profissional no que concerne à planificação e às ferramentas de ensino; e c) Compreender, a partir das verbalizações docentes, alguns aspectos subjacentes a esse gênero profissional. Os dados tiveram como campo de pesquisa uma escola da Rede Estadual de Pernambuco, escola de ensino Médio Integral, situada no Agreste Meridional, do município de Correntes. Nesta pesquisa seguimos a perspectiva da análise qualitativa, em virtude de capturar “a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (Lüdke; André, 2012). O estudo desenvolvido contou com os seguintes instrumentos e procedimentos metodológicos: Realização de duas entrevistas semiestruturada, observação dos planos de aula, observação e registro em áudio e vídeo das sequências de ensino com um gênero textual e realização de sessões de Autoconfrontação Simples. O *corpus* é composto pela observação de duas sequências de ensino ministradas por duas professoras de Língua Portuguesa e os textos das sessões de Autoconfrontação Simples (Clot, 2007), oriundos das verbalizações docentes acerca das aulas observadas neste estudo. Os resultados da pesquisa demonstram que as prescrições curriculares influenciam significativamente na construção do gênero profissional da atividade docente no ensino de gêneros textuais. A interpretação dos dados revela que, embora essas diretrizes orientem o planejamento e as práticas pedagógicas, elas também podem limitar a autonomia das professoras. A professora D1, por exemplo, busca cumprir essas diretrizes enquanto adapta suas estratégias para enriquecer o aprendizado, evidenciando a importância da formação continuada e da reflexão crítica. A professora D2, por sua vez, implementa as diretrizes de forma a tornar o ensino mais contextualizado e relevante. Ambas as professoras utilizam ferramentas semelhantes, como datashow, lousa, e atividades impressas, para estruturar suas sequências de ensino e ter acesso ao conhecimento prévio dos alunos, finalizando com a delimitação da produção final do gênero. As ressignificações atribuídas às necessidades de ensino, aprendizagem e organização do trabalho com gêneros textuais mostram como as docentes ajustam suas práticas para melhor atender aos objetivos pedagógicos e demandas curriculares, conectando o aprendizado escolar com contextos reais de uso da língua. Em suma, a configuração do gênero profissional na atividade dos professores do ensino médio, no que concerne ao ensino de gêneros textuais, é um processo dinâmico, adaptativo e reflexivo, moldado pelas exigências das prescrições curriculares e as especificidades emergentes das práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade docente; Gênero profissional; Língua Portuguesa; Gêneros textuais; Ensino Médio.

ABSTRACT

In this study, we seek to analyze how the professional genre is configured in teaching activities with the teaching of textual genres in Portuguese language classes in high school. The professional genre, as practices and ways of acting, constitutes a structure that provides a common basis for understanding and action among workers, while allowing adaptation and innovation within professional practice (Clot, 2010). Specifically: a) Verify to what extent prescriptions influence the construction of the professional genre of teaching activities with regard to the teaching of textual genres; b) Characterize this professional genre with regard to planning and teaching tools; and c) Understand, based on teachers' verbalizations, some aspects underlying this professional genre. The data were obtained as a research field from a school in the Pernambuco State Network, a full-time high school, located in the Southern Agreste region, in the municipality of Correntes. In this research, we followed the perspective of qualitative analysis, in order to capture “the ‘participants’ perspective’, that is, the way informants view the issues that are being focused on” (Lüdke; André, 2012). The study was developed using the following instruments and methodological procedures: conducting two semi-structured interviews, observing lesson plans, observing and recording in audio and video the teaching sequences with a textual genre, and conducting Simple Self-Confrontation sessions. The corpus is composed of the observation of two teaching sequences taught by two Portuguese Language teachers and the texts of the Simple Self-Confrontation sessions (Clot, 2007), originating from the teachers’ verbalizations about the classes observed in this study. The results of the research demonstrate that curricular prescriptions significantly influence the construction of the professional genre of the teaching activity in the teaching of textual genres. The interpretation of the data reveals that, although these guidelines guide planning and pedagogical practices, they can also limit teachers’ autonomy. Teacher D1, for example, seeks to comply with these guidelines by adapting her strategies to enrich learning, highlighting the importance of ongoing training and critical reflection. Teacher D2, in turn, implements the guidelines in order to make teaching more contextualized and relevant. Both teachers use similar tools, such as projectors, whiteboards, and printed activities, to structure their teaching sequences and access students’ prior knowledge, ending with the delimitation of the final production of the genre. The resignifications attributed to the needs of teaching, learning, and organization of work with textual genres show how teachers adjust their practices to better meet pedagogical objectives and curricular demands, connecting school learning with real contexts of language use. In short, the configuration of the professional genre in the activity of secondary school teachers, with regard to the teaching of textual genres, is a dynamic, adaptive and reflective process, shaped by the demands of curricular prescriptions and the emerging specificities of pedagogical practices.

KEYWORDS: Teaching activity; Professional genre; Portuguese language; Textual genres; High school.

LISTA DE QUADROS E FIGURA

Quadro 1 – Sessões de Autoconfrontação Simples com D1 e D2.....	54
Quadro 2 – Sequência de ensino da professora D1	79
Quadro 3 – Sequência de ensino da professora D2	83
Quadro 4 – Como se configura o gênero profissional da atividade docente no ensino de gêneros textuais no Ensino Médio?	118
Figura 1 – O gênero profissional da atividade docente	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS: Autoconfrontação Simples

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

D1: Docente que trabalhou com o gênero artigo de opinião

D2: Docente que trabalhou com o gênero resenha crítica

EM: Ensino Médio

OCEM: Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PIC: Programa Institucional de Iniciação Científica

PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência

SE: Sequência de ensino

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 QUADRO TEÓRICO	25
2.1 GÊNEROS TEXTUAIS.....	25
2.1.1 Perspectivas teóricas sobre os gêneros textuais.....	26
2.1.2 Referenciais de ensino para as práticas de linguagem.....	29
2.1.3 Os gêneros textuais na sala de aula	32
2.2 A ATIVIDADE DOCENTE	35
2.2.1 O gênero profissional: constituição do ser transitório.....	41
3 METODOLOGIA.....	46
3.1 DESENHO DA PESQUISA	48
3.2 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	50
3.2.1 Instrumentos para coleta de dados.....	52
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	55
4.1 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS	55
4.1.1 Dados da entrevista com a professora D1	56
4.1.2 Dados da entrevista com a professora D2	71
4.2 AS SEQUÊNCIAS DE ENSINO DAS PROFESSORAS.....	78
4.2.1 Análise da sequência de ensino de D1	78
4.2.2 Análise da sequência de ensino de D2	83
4.3 AS VERBALIZAÇÕES DAS PROFESSORAS	86
4.3.1 As verbalizações da professora D1.....	87
4.3.2 As verbalizações da professora D2.....	104
4.4 A CONFIGURAÇÃO DO GÊNERO PROFISSIONAL	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	137
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	137
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	139
APÊNDICE C – ROTEIRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES.....	140

1 INTRODUÇÃO

O campo da docência é vasto e multifacetado, possibilita englobar discussões sobre políticas públicas, a relação entre professores e alunos, as práticas de ensino e a formação inicial e continuada dos docentes. Os processos de ensinar e aprender, a reflexão sobre a prática, o pensamento crítico e os saberes docentes são elementos que compõem a complexidade do trabalho do professor e se transformam conforme os contextos socio-históricos. Esses aspectos fazem com que a docência esteja em constante evolução, moldada pelas ações dos professores diante dessas mudanças. Assim, constrói-se uma docência caracterizada pela transitoriedade e pelo dinamismo.

A atividade docente é uma das atividades mais complexas e fundamentais da sociedade. O desenvolvimento do ser professor vai além do simples ato de planejar e lecionar aulas, envolve também a apropriação de conhecimentos adquiridos na formação tanto inicial quanto contínua e durante as experiências vivenciadas no contexto escolar. Tornar-se professor envolve processos de apropriação de prescrições oficiais, artefatos (físicos e simbólicos), dispositivos didáticos no contexto de trabalho. Sendo assim, tudo isso forma a identidade profissional, manifestando-se em ações recorrentes que definem a atuação dentro da profissão.

Na atividade docente há diversos destaques notáveis para o agir, entre os quais se encontra a busca por alternativas e estratégias capazes de mitigar as dificuldades inerentes à efetivação do processo de ensino-aprendizagem da língua materna. A relevância desse enfoque é evidenciada pela abordagem de que os gêneros textuais contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, promovendo simultaneamente a competência leitora, a capacidade de produção textual e o conhecimento da língua. Além disso, o próprio desenvolvimento do “métier dos professores”. Portanto, examinaremos a prática docente sob a ótica da ergonomia e da clínica da atividade, com um foco especial nos gêneros textuais como objeto de ensino.

A motivação para desenvolver este trabalho de investigar a configuração do gênero profissional dos professores de Língua Portuguesa originou-se de experiências significativas em nosso percurso acadêmico. Uma dessas experiências foi a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante PIBID), de 2018 a 2020, que nos permitiu mergulhar profundamente no ambiente da escola pública como bolsista do programa. Além disso, o interesse por este estudo foi fortalecido graças à nossa participação no Programa

de Iniciação Científica (doravante PIC-PIBIC)¹, no qual houve a oportunidade de aprofundar reflexões sobre o agir didático relacionado aos gêneros textuais. Adicionalmente, ocorreu o aproveitamento dos conhecimentos adquiridos ao longo dessas experiências no Trabalho de Conclusão de Curso (doravante TCC), em 2021. Nessa etapa, os dados do PIC foram utilizados para analisar a configuração do gênero profissional no contexto da atividade docente, particularmente nos anos finais do ensino fundamental. Todas essas experiências ocorreram durante a graduação na Universidade Federal Rural de Pernambuco, campus Garanhuns.

A participação no PIBID possibilitou o contato com o ensino de língua pautado nos gêneros textuais e o desenvolvimento do eu-docente. Durante essa experiência ocorreu a produção de projetos didáticos com foco no ensino de gêneros textuais e o planejamento de aulas a serem ministradas e supervisionadas pelo professor da turma. Os momentos de regência de aulas mostraram que ser docente está muito além dos conteúdos, o professor de Língua Portuguesa deve possibilitar aos estudantes a sua inserção na sociedade por meio da língua e considerar a realidade dos alunos e as suas inquietações.

A pesquisa desenvolvida no âmbito do PIC/UFRPE (2019 a 2020) analisou a importância e o lugar atribuído aos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, os motivos e as razões que influenciaram as duas professoras participantes na escolha de dispositivos didáticos e de ferramentas e os fundamentos teórico-metodológicos que embasaram o agir didático com gêneros nas aulas de Língua Portuguesa. A pesquisa contou com o aproveitamento de registros audiovisuais de sequências didáticas com gêneros ministradas pelas duas professoras – os dados foram coletados em uma outra pesquisa também desenvolvidas no âmbito do PIC/PIBIC por outras bolsistas² – e houve a seleção de trechos dos registros audiovisuais de acordo com os nossos objetivos de pesquisa para realização das sessões de Autoconfrontação Simples (doravante ACS) e entrevista semiestruturada. Essa pesquisa permitiu observar importância de dar voz aos docentes para discutirem a relevância desse agir, bem como analisar as teorias que perpassam esse ensino, além disso, essa pesquisa possibilitou o encantamento pela ACS por este procedimento permite o contato com ressignificações acerca do que não é possível observar de forma direta na prática do professor.

¹ Os projetos vinculados foram “O gênero como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa: a perspectiva do professor” (2020) e “Modelos didáticos de gêneros para o ensino de gêneros da ordem do narrar” (2021). Ambos os projetos foram idealizados e orientados pelo professor Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima.

² As bolsistas eram Camila Santos Ferreira (PIC) e Jéssica Florentino Soares da Silva (PIBIC).

A pesquisa desenvolvida no âmbito do PIBIC (2020 a 2021) foi uma proposta de subsídios didático-metodológicos para o agir didático com gêneros da ordem do narrar na escola a partir da elaboração de modelos didáticos, sob a ótica da Didática das Línguas (Schneuwly; Dolz, 2004; Dolz; Gagnon; Decândio, 2009; Schneuwly, 2009). O modelo didático foi elaborado com base em Bronckart (1999), o qual propõe, para analisar textos que fazem parte de diferentes gêneros, um modelo da arquitetura interna dos textos que tem como foco a análise do folhado textual e o gênero textual abordado foi o conto. Através dessa pesquisa, foi possível adquirir e ampliar conhecimentos acerca da importância de o ensino de língua ser pautado nos gêneros textuais para a aprendizagem significativa dos alunos na prática de leitura, produção e compreensão, sendo possível por meio da construção do modelo didático. Em nosso estudo, baseado na Didática das Línguas, observamos a linguagem constituída como instrumento fundamental para o desenvolvimento dos alunos e para a mediação das atividades educativas.

No TCC, ocorreu a análise de um *corpus* composto pela observação de duas sequências de ensino ministradas por duas professoras de Língua Portuguesa e textos das sessões de Autoconfrontação Simples (Clot, 2007), oriundos de pesquisas de Iniciação Científica (PIC) realizadas entre os anos de 2018 e 2020. O objetivo desse trabalho foi analisar a configuração do gênero profissional a partir de dados da atividade das duas professoras de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino fundamental no que concerne ao ensino de gêneros textuais. As professoras, denominadas P1 e P2, apesar de tomarem como base as prescrições para o agir didático com gêneros, revelaram singularidades com relação aos seus objetivos e às necessidades de ensino. Através dos dados analisados, observamos a influência maior das prescrições oficiais na construção do gênero profissional da atividade docente no que concerne ao ensino dos gêneros quanto à escolha de qual gênero ser trabalhado na determinada turma, porém, notamos que as professoras também adequam essas prescrições ao contexto em que os alunos estão inseridos e a própria necessidade de ensino. A análise dos dados nos permitiu enxergar que o gênero profissional é caracterizado por formas de planificações, gestos didáticos e ferramentas didáticas semelhantes nas sequências de ensino das duas professoras, mesmo que o agir didático de cada uma delas tenha focalizado gêneros distintos. As verbalizações mostraram ressignificações diversas, ressignificações que nos fizeram compreender alguns aspectos subjacentes ao gênero profissional. As verbalizações de P1 e de P2 apontaram ressignificações, em ambos os dados das sessões de ACS das professoras, atribuídas à necessidade de ensino, à avaliação da própria prática docente, à relação dos gêneros com o uso

da língua fora da escola, à realidade da sala de aula e aos modos de organização do trabalho com gêneros na sala de aula.

A junção de todas essas vivências, expostas anteriormente, guiou o caminho até este estudo. Nesta pesquisa, ao analisarmos a atividade docente, observamos, dentre outros aspectos, a forma que as professoras interpretam as prescrições e como apresentam um novo sentido sobre as tarefas atribuídas a si mesmas, bem como às formas de planificações e as ferramentas de ensino. É necessário destacar que a noção de gênero profissional também permite entender a atividade da ordem do coletivo para o individual, tem a função de organizar as atividades profissionais, estas que se transformam de acordo com os acontecimentos e os profissionais, agentes desses acontecimentos (Clot, 2007). O olhar será direcionado às formas compartilhadas de agir dos professores e a configuração do gênero profissional.

A escolha dos pressupostos teóricos para a realização dessa pesquisa recai na necessidade de pensar no gênero da atividade docente e analisar as perspectivas que visam sistematizar o ensino de Língua Portuguesa com a inserção dos gêneros textuais no ensino médio. A escolha da Ergonomia se dá por fornecer uma lente que examina como o ambiente de trabalho, incluindo o contexto escolar, influencia as práticas dos professores. Enquanto que a Clínica da Atividade se concentra na análise das atividades humanas em seu contexto social, permitindo-nos compreender as ações dos professores em um nível mais profundo. Por fim, o Interacionismo Sociodiscursivo por enfatizar em nossa pesquisa a linguagem como um instrumento central na construção do conhecimento e na formação de identidades profissionais.

Nossa pesquisa concentra-se na compreensão de gêneros textuais e seu ensino, com base nas ideias de Bakhtin (2003; 2016), Marcuschi (2008) e Schneuwly e Dolz (2004). Para orientar nosso estudo, adotamos como abordagem teórico-metodológica principal o Interacionismo sociodiscursivo, conforme proposto por Bronckart (2006). Este estudo também é moldado pela perspectiva da Ergonomia, incorporando os conceitos de trabalho planejado e trabalho efetivo, conforme delineado por Amigues (2004) e Bronckart (2006). Dentro do campo da Clínica da Atividade, Yves Clot (2007) amplia nossa compreensão do trabalho e destaca a importância da noção do real da atividade, com as verbalizações durante as autoconfrontações servindo como uma maneira de acessar elementos dessa atividade.

As diretrizes e orientações incorporadas pelos professores tornam-se parte integrante de seu acervo de saberes e habilidades, os quais empregam em seu ofício para direcionar suas ações e cumprir os objetivos educacionais. Consequentemente, os professores, moldando suas

identidades profissionais ao longo de suas trajetórias individuais, estão continuamente envolvidos em um processo de construção, reconstrução e reinterpretação, à luz desses conhecimentos e em resposta às mudanças sociais e educacionais. Um exemplo marcante dessas mudanças nas práticas educacionais foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) para o Ensino Fundamental, em 1998, que formalizou o gênero como objeto de ensino na disciplina de Língua Portuguesa (Lima, 2016), impulsionando sua integração às atividades escolares de linguagem.

Desde então, o trabalho com gêneros textuais tem se tornado cada vez mais proeminente no ensino de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, a escola deve ser reconhecida como um ambiente autêntico de comunicação, e as situações de ensino como oportunidades para a produção e recepção de textos (Schneuwly; Dolz, 2004). Isso cria um cenário no qual os alunos se veem imersos em variados contextos que demandam tanto habilidades escritas quanto orais. Nesse cenário, o professor desempenha um papel central, orientando os alunos na conexão das práticas de linguagem escolares com as práticas linguísticas presentes em diferentes contextos sociais. Adicionalmente, os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) enfatizam a importância das sequências didáticas como uma ferramenta que auxilia os alunos a adquirirem uma compreensão mais aprofundada de gêneros textuais específicos.

Nesse estudo, defendemos que o ensino de gêneros textuais não apenas viabiliza o domínio das diversas formas de expressão linguística (sejam elas artísticas, corporais ou linguísticas), mas também capacita o professor a incorporar o gênero como uma ferramenta no processo de ensino, capacitando os alunos a aplicá-lo em contextos extraescolares. Conforme apontado por Marcuschi (2002), textos se manifestam em formatos específicos de gênero textual, e é fundamental que os alunos compreendam como esses gêneros funcionam, tanto para fins de compreensão quanto de produção textual. Além disso, Machado (2010) ressalta que o trabalho com gêneros não só beneficia o desenvolvimento dos alunos, mas também pode influenciar o crescimento pessoal e profissional do professor.

Segundo Machado e Lousada (2010), as discussões enfatizam a diversidade de artefatos que mediam a atividade do professor, abrangendo finalidades do ensino, concepções sobre ensino-aprendizagem, conteúdos, procedimentos de ensino e a organização curricular. Destacam-se as prescrições dos PCN para Língua Portuguesa, que promovem o ensino de produção e leitura com foco em gêneros textuais por meio de sequências. No entanto, enfatizam que para o desenvolvimento profissional e a evolução do professor, é essencial que este se aproprie dessas finalidades, transformando-as em seus próprios objetivos.

Os gêneros textuais não só servem como instrumentos para os alunos, influenciando a construção do saber e os processos de conceitualização, mas também podem ser instrumentos para os professores, contribuindo para sua própria evolução profissional e pessoal. O professor, ao se apropriar desses artefatos, contribui para o desenvolvimento do "métier" docente e para a transformação de sua prática (Machado; Lousada, 2010). Para esta pesquisa, seguimos a possibilidade de que tal transformação pode influenciar na evolução do gênero profissional, uma vez que o professor transforma essas prescrições e busca, a partir do contexto em que está inserido, estratégias para realizar ou cumprir seguindo a realidade da sala de aula.

Para a realização desta pesquisa, houve a necessidade de adentrar aos estudos já existentes e as suas possíveis contribuições para ampliar a nossa visão e ajustar as lentes acerca da atividade docente. Entre as pesquisas, destacamos os estudos de Lousada (2006), Drey (2008), Silva (2013), Santos (2017) e Correia Neto (2020).

Lousada (2006), em sua tese de doutorado, explora a caracterização do trabalho de um professor de francês como língua estrangeira, analisando os aspectos representativos, o trabalho prescrito e o trabalho realizado. A autora destaca a importância do Interacionismo Social Vygotskiano, que orienta tanto o trabalho com gêneros textuais quanto os métodos de Autoconfrontação, que o professor reflete sobre as aulas filmadas. A mediação da linguagem, conforme discutida por Lousada (2006), atua como um instrumento psicológico essencial para a transformação dos processos psíquicos na aprendizagem de línguas e no trabalho docente. O enfoque deste estudo oferece uma base teórica robusta para entender como o gênero profissional dos professores de Língua Portuguesa se configura na prática educacional, principalmente, com relação ao trabalho realizado e prescrito.

Citamos, a contribuição de Drey (2008), em sua dissertação de mestrado intitulada "Eu nunca me vi, assim, de fora: representações sobre o agir docente através da Autoconfrontação". Os dados da pesquisa destacam as diversas representações que cada docente constrói a partir das reflexões sobre suas próprias práticas profissionais. Principalmente, essas reflexões revelam como cada professora entende e assume seu agir docente, proporcionando uma compreensão mais profunda de suas práticas educativas. Ao longo da dissertação, Drey (2008) defende a Autoconfrontação como um instrumento facilitador no processo de assimilação do próprio agir docente, justificando que ela permite ao educador reconhecer suas práticas com a oportunidade de observar os pontos que podem ser aperfeiçoados, o que abre caminho para o novo, tanto com relação ao agir docente quanto a perspectiva de ensino.

Encontramos também a tese intitulada “O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores” (Silva, 2013), que aborda o conceito de agir didático, que envolve a integração de intervenções linguísticas e não linguísticas, abrangendo a seleção do objeto de ensino, a definição de estratégias e procedimentos, a adaptação ao aluno, a escolha de ferramentas didáticas e o desenvolvimento do objeto de ensino. Este estudo é particularmente pertinente, pois fornece dados sobre como os professores podem influenciar o aprendizado dos alunos através de suas ações didáticas, adaptando suas práticas para atender às necessidades individuais. Além disso, a conscientização do próprio agir didático, conforme discutido por Silva (2013), pode promover uma compreensão mais profunda das teorias pedagógicas necessárias para transformar efetivamente os objetos de ensino em conhecimento. Este entendimento é crucial para analisar o gênero profissional da atividade docente a partir das possibilidades que a ACS possibilita para que o pesquisador acesse as motivações, ações e possibilidades do agir docente.

Santos (2017) envolveu em seu estudo da observação e gravação de aulas ministradas por dois professores de escolas públicas, o agir com sequência didática no ensino médio de escola pública. Para aprofundar a análise, foram realizadas sessões de autoconfrontação, nas quais os professores refletiram sobre suas práticas de ensino dos conteúdos linguísticos (CL). Os resultados indicaram que a maioria das ressignificações dos professores estava relacionada às necessidades de aprendizagem dos alunos, seguida pela adaptação à realidade da sala de aula. Foram encontradas também ressignificações observadas em relação ao planejamento, à perspectiva sociointeracionista e à autoavaliação da prática docente. Essas categorias serviram de ponto de partida também para o nosso estudo.

Um outro trabalho é “a atividade docente com o estudo sobre a língua no Ensino fundamental II: as tramas do trabalho real em Perspectiva”, de Correia Neto (2020). O estudo evidenciou que o ensino tradicional de gramática e a prática de análise linguística frequentemente se sobrepõem, combinando-se de forma a permitir que os professores respondam às diversas demandas da atividade docente. A prática dos professores é moldada por diversos fatores: a história pessoal dos docentes, as interpretações das prescrições curriculares e subprescrições tradicionais, e as necessidades específicas dos alunos (Correia Neto, 2020). O autor defende também que a atividade docente atende às exigências de inovação didática e se submete às normas do gênero profissional, fator importante para a nossa pesquisa.

Após a discussão sobre o estado da arte acerca dos temas relacionados, achamos necessário olhar para a atividade. Bronckart (2006, p. 203) observa que “a atividade de ensino

tem sido considerada como um verdadeiro trabalho”, levando suas características a serem alvo de análise em estudos didáticos e científicos. Durante muito tempo, enfrentou-se o desafio de descrever, compreender e comunicar as nuances do trabalho docente. Segundo Bronckart (2006), essa complexidade, definida como a dificuldade de descrever, compreender e comunicar o trabalho do professor, persistiu até que avanços na didática, especialmente na didática das línguas, acompanhados por contribuições da Ergonomia (Amigues, 2004) e da análise do trabalho (Clot, 2007), começaram a revelar a distinção entre o trabalho planejado e o trabalho efetivamente realizado pelo professor.

As práticas compartilhadas dos docentes são denominadas gênero profissional. O psicólogo Yves Clot (2007; 2010) argumenta que o gênero profissional é uma dimensão fundamental para entender como os indivíduos se relacionam com o trabalho e como a atividade laboral molda suas identidades e subjetividades.

O gênero profissional de um professor de Língua Portuguesa engloba a complexa teia de práticas, discursos e interações que definem o seu trabalho. Compreender essa configuração não se limita apenas a uma análise superficial das técnicas pedagógicas utilizadas, mas exige uma investigação profunda das dinâmicas subjacentes que moldam a atividade docente. É nesse contexto que a Ergonomia, a Clínica da Atividade e o Interacionismo Sociodiscursivo desempenham um papel crucial. Buscamos mergulhar nas complexidades dessa atividade docente específica, analisando a configuração do gênero profissional do professor de Língua Portuguesa que se dedica ao ensino de gêneros textuais no Ensino Médio. O Interacionismo Sociodiscursivo é uma abordagem teórica que se concentra na compreensão de como o sentido é construído nas interações sociais por meio da linguagem. A Clínica da Atividade é uma abordagem teórico-metodológica dentro da psicologia do trabalho e da ergonomia que se concentra na análise das atividades dos trabalhadores em seus contextos reais de trabalho. A ergonomia é uma abordagem que estuda o trabalho considerando a complexidade e a variabilidade de atividades reais em contextos específicos de trabalho.

Neste estudo, acreditamos que o olhar direcionado ao gênero profissional (Clot, 2007) possibilitará enxergá-lo como a memória transpessoal do coletivo de trabalho, a parte subentendida da atividade, a qual é conhecida por aqueles profissionais do mesmo horizonte. Dessa forma, observamos como um conjunto de avaliações/ações compartilhadas que organizam a atividade pessoal.

Neste estudo, defendemos a visão da atividade docente como uma prática em constante transformação (Clot, 2007). Na educação, a formação dos indivíduos representa uma construção colaborativa e reflexiva, envolvendo professores e alunos, que mutuamente moldam sua aprendizagem. Todos os envolvidos incorporam conhecimentos, valores e experiências. O processo de formação demanda competências pessoais e profissionais únicas, distintas de outras profissões. Assim, é crucial que a pesquisa se dedique a observar e analisar essas questões.

O trabalho do professor, assim como a formação de sua identidade profissional, requer investigação, pois a análise do trabalho é fundamental para a adaptação necessária. Essas mudanças podem ser observadas tanto no âmbito do ensino, envolvendo alterações nos documentos oficiais e materiais didáticos, quanto na própria prática dos professores.

O gênero profissional possibilita o pertencimento do sujeito ao coletivo de trabalho, sendo uma ferramenta para agir no convívio entre os trabalhadores em torno dos objetivos de ações comuns. O gênero profissional não é uma entidade estática, mas sim uma construção dinâmica que evolui ao longo do tempo, influenciada pelas experiências, aprendizado e interações no ambiente de trabalho. Inserir tal conceito na pesquisa sobre atividade docente permite encontrar-se com o ser-professor agindo e verbalizando sobre a sua própria prática de ensino-aprendizagem.

Diante do que que foi discutido, a nossa questão de pesquisa é: Como tem se configurado o gênero profissional na atividade dos professores do ensino médio no que concerne ao ensino com gêneros textuais?

Os nossos questionamentos específicos são:

1. Até que ponto as prescrições influenciam na construção do gênero profissional da atividade docente no que concerne ao ensino dos gêneros textuais?
2. Como se caracteriza esse gênero profissional no que concerne à planificação e às ferramentas de ensino utilizados para o ensino de gênero textual?
3. E a partir das verbalizações docentes, quais são os possíveis aspectos subjacentes a esse gênero profissional?

Para buscar possíveis respostas a esses questionamentos, foram determinados os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo Geral

- Analisar como tem se configurado o gênero profissional na atividade dos professores de Língua Portuguesa do ensino médio no que concerne ao ensino de gêneros.

Objetivos específicos

- a) Verificar até que ponto as prescrições influenciam na construção do gênero profissional da atividade docente no que concerne ao ensino dos gêneros textuais;
- b) Caracterizar esse gênero profissional no que concerne à planificação e às ferramentas de ensino;
- c) Compreender, a partir das verbalizações docentes, alguns aspectos subjacentes a esse gênero profissional.

Este estudo tem como objetivo não apenas analisar a atividade docente no ensino de gêneros textuais no Ensino Médio, mas também entender as motivações, os desafios e as estratégias dos professores envolvidos. Pretende-se contribuir para a valorização dessa profissão e para a melhoria contínua do ensino de gêneros textuais, preparando os alunos para enfrentar os desafios comunicativos do século XXI. Neste sentido, o estudo busca destacar a configuração do gênero profissional do professor como um agente de transformação educacional e social.

Nesse contexto, este estudo concentra-se na investigação da atividade docente, com o objetivo de analisar como ocorre a formação do gênero profissional entre os professores participantes. Isso envolve uma análise das estratégias de planejamento adotadas no ensino, bem como o uso das ferramentas pedagógicas. A formação desse gênero profissional será avaliada com base nas perspectivas das professoras sobre as diretrizes estabelecidas e em suas próprias reflexões sobre práticas pedagógicas. Estas perspectivas são extraídas dos dados coletados durante as sequências de ensino e as sessões de Autoconfrontação Simples, que revelam as adaptações e reinterpretações feitas pelos professores em relação ao seu trabalho docente.

Este estudo busca oferecer uma visão relevante para a formação de professores e examina a implementação do ensino de gêneros textuais na sala de aula. Com destaque a diferença entre o que é prescrito e o que acontece na prática real. Dessa forma, buscamos enriquecer o conhecimento existente sobre o assunto e esperamos contribuir para a formulação de políticas públicas de formação docente que priorizem o desenvolvimento das habilidades

linguísticas essenciais para que os alunos se envolvam efetivamente em diversas práticas sociais de linguagem.

O presente trabalho está estruturado em seções que abordam de forma sistemática a análise da configuração do gênero profissional dos professores de língua portuguesa no ensino médio, no contexto do ensino de gêneros textuais. A estrutura do trabalho é a seguinte: A primeira seção estabelece o quadro teórico da pesquisa, dividido em subseções que discutem os conceitos-chave relacionados ao ensino de gêneros textuais, à atividade docente e ao gênero profissional; A segunda seção detalha a metodologia adotada na pesquisa, descrevendo o desenho da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para a coleta e análise das informações; Na terceira seção são apresentadas as análises dos dados coletados, divididas em subseções que exploram as entrevistas com as professoras, as observações das sequências de ensino e as verbalizações das docentes e, por fim, a configuração do gênero profissional, que consiste na sistematização de todos esses dados; Após todas as discussões, chegamos quarta seção, no qual apresentamos as nossas considerações finais, seguidas das referências e apêndices.

2 QUADRO TEÓRICO

As bases teóricas compreendem estudos na área de ensino de línguas, incluindo os trabalhos de Bakhtin (2003; 2016) sobre a definição de gêneros do discurso, Schneuwly e Dolz (2004) que tratam da Didática das Línguas. Para explorar a relação entre gênero e ensino, fundamentamo-nos nas pesquisas de Marcuschi (2002; 2008) e Lima (2016), combinando-as com as discussões sobre o papel do professor, especialmente os estudos de Amigues (2004), Clot (2007), Machado (2010) e Bronckart (2006). Os conceitos teóricos que abordaremos a seguir incluem tópicos como gênero textual, o ensino de diferentes gêneros, as atividades dos professores, abrangendo o planejado e o realizado, a construção do gênero profissional, bem como as ferramentas e métodos de planejamento.

2.1 GÊNEROS TEXTUAIS

Para este trabalho, foi verificada a necessidade de abordar não só as teorias que envolvem a definição e o ensino de língua centrado nos gêneros textuais, mas também os referenciais prescritivos, documentos oficiais que norteiam o ensino de língua. Para tanto, organizamos em três subseções.

Na *subseção 2.1.1*, apresentaremos as discussões de gênero discursivo com base em Bakhtin (2003; 2016) e gêneros textuais, segundo Marcuschi (2002; 2008). Encerramos esta subseção com uma reflexão sobre o propósito subjacente ao estudo dos gêneros textuais, dialogando com Bakhtin (2016).

Na *subseção 2.1.2*, adentramos nas discussões sobre os referenciais de ensino para gêneros textuais, abordando documentos e diretrizes educacionais. Iniciaremos nossa exploração com os PCN para o ensino fundamental e médio, seguidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo de Pernambuco (CP), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e as transformações trazidas pelo Novo Ensino Médio.

A *subseção 2.1.3* é iniciada pela discussão sobre a adoção da abordagem sociointeracionista pela escola e os gêneros textuais como ferramentas e objetos para mediar as estratégias de ensino, seguindo a discussão sobre os gêneros como megainstrumento (Schneuwly; Dolz, 2004; Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), ferramentas de ensino (Silva, 2013) e as formas de planificação (Lima, 2016).

2.1.1 Perspectivas teóricas sobre os gêneros textuais

A linguagem é determinada pelo engendramento de aspectos ideológicos, culturais e históricos nas diversas esferas sociais. Esses aspectos envolvem a ação comunicativa, havendo uma ação essencialmente dialógica. Bakhtin (2003; 2016) aborda os gêneros do discurso (assim denominados pelo autor) como uma elaboração feita através da utilização da língua, dos seus tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, a interação linguística ocorre através de enunciados, orais e escritos, pois “falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto” (Bakhtin, 2016, p. 38). Compactuando dessa ideia, os gêneros textuais são a base para a comunicação ocorrer efetivamente, são através deles que nos expressamos, defendemos as nossas ideias, conversamos com alguém, compartilhamos conhecimento, podemos ter acesso as diversas informações e entre outros discursos compartilhado por meio dos gêneros.

Com base nas ideias de Bakhtin (2003) elencadas anteriormente, qualquer esfera da atividade humana estará sempre envolvida pela utilização da língua e é com base nisso que a definição de gêneros do discurso ganha contornos mais precisos. Nas palavras do teórico:

A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam a nossa experiência e a nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). (p. 283).

A partir da afirmação acima, o uso da língua se faz através de enunciados, em contextos específicos na interação social. Ao defender o enunciado como parte da atividade comunicativa, Bakhtin (2003) contrapõe a ideia de enunciado à de oração, afirmando que falamos por enunciados, vistos como “unidade real” da comunicação. Dessa forma, o contato com a língua materna ocorre através dos gêneros, a partir deles aprendemos a construir os enunciados e a organizar o nosso discurso para nos comunicarmos.

A comunicação possibilita a diversidade dos gêneros que se dá por suas diferenças em função da situação, da posição social e das relações pessoais, havendo uma reciprocidade entre os participantes da comunicação, pois é destacável a importância que os gêneros adicionam à nossa comunicação por possibilitar a compreensão das formas da língua (Bakhtin, 2003; 2016). Sendo assim, é enfatizada a importância de compreender os gêneros em seu contexto histórico e cultural, pois eles refletem a diversidade de vozes e pontos de vista presentes na sociedade.

Bakhtin (2003) aborda os gêneros discursivos como formas específicas de enunciados que são influenciados pela situação comunicativa e pela interação social, destaca que os gêneros não são apenas estruturas formais, mas também refletem os propósitos, valores e normas das comunidades linguísticas em que são utilizados. O autor supracitado considera que os gêneros textuais são dinâmicos e mutáveis, sendo moldados pelas necessidades de comunicação e pelos contextos sociais.

O surgimento dos gêneros textuais, segundo Marcuschi (2002), ocorre com a necessidade de atividades socioculturais, junto também às inovações tecnológicas, como é apresentado pelo próprio teórico ao analisar o desenvolvimento da oralidade, da escrita, da cultura impressa e da tecnologia resultando no surgimento de novos gêneros e nas novas formas de conversação. O autor destaca que trabalhar com gênero é uma forma de dar conta do ensino fundamentado nas propostas oficiais dos PCN. O trabalho com gêneros possibilita observar oralidade e escrita nos usos culturais e autênticos.

A concepção de Marcuschi (2002) nos leva a pensar o gênero como entidade comunicativa, sendo formas verbais realizadas em textos que fazem parte das diferentes comunidades de práticas sociais e em específicos domínios discursivos. Um outro destaque de Marcuschi (2002) é dado ao fato de que trabalhar com gênero é uma oportunidade de lidar com a língua nos seus diversos usos autênticos do contexto social. Concordamos com o teórico, visto que a inserção dos gêneros textuais nas aulas de língua visa a articulação com a prática social do aluno. Ou seja, o ensino pautado nos gêneros textuais permite levar para a sala de aula os textos que fazem parte do mundo dos alunos para explorá-los e permitir que os mesmos compreendam o uso da língua nas diversas esferas.

Em consonância com Marcuschi (2008, p. 173), “a vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente”. Sendo assim, os gêneros textuais são materializados em situações

comunicativas recorrentes que fazem parte da nossa vivência diária, são formas para a nossa inserção na sociedade. Desse modo, o autor supracitado afirma que,

Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos de uma máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social (p. 162).

A nossa constituição ocorre no envolvimento com a máquina sociodiscursiva, na qual os gêneros textuais são vistos como um dos instrumentos importantes para a nossa inserção na sociedade e o poder social. Para assim dizer, os gêneros textuais são definidos como “atividades discursivas socialmente estabilizadas” que anunciam aos mais variados tipos de controle social e de exercício de poder, os gêneros textuais são as formas para a nossa inserção na sociedade (Marcuschi, 2008).

O propósito subjacente ao estudo dos gêneros textuais é fundamentado na premissa de que a linguagem é um fenômeno intrinsecamente social. Nessa perspectiva, os textos podem ser considerados como manifestações tangíveis do discurso que emergem de uma determinada esfera de atividade humana. Para que essa esfera se estabeleça de forma reconhecível e impactante na sociedade, ela constrói suas expressões linguísticas de maneira relativamente consistente, buscando uma certa estabilidade em sua forma e conteúdo. Isso implica que os gêneros textuais se tornam representações concretas das diversas áreas de interação humana, refletindo suas normas, objetivos e características comunicativas.

Em resumo, os gêneros textuais podem ser vistos como veículos através dos quais diferentes esferas da vida humana se manifestam e se tornam socialmente relevantes. Segundo Bakhtin (2016, p. 20), os gêneros “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”, qualquer fenômeno novo seja fonético, léxico ou gramatical só passa a fazer parte do sistema da língua através de um processo complexo e prolongado após “ter percorrido complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos” (Bakhtin, 2016, p. 20). Dessa forma, segundo o autor, há um destaque para a interdependência entre os contextos sociais e a evolução linguística, ilustrando a importância dos gêneros textuais como mediadores nesse processo. Essa concepção ressalta a natureza evolutiva e adaptativa da língua, moldada pelos usos e necessidades sociais.

2.1.2 Referenciais de ensino para as práticas de linguagem

Com o olhar mais acurado sobre os gêneros textuais, partimos agora para a conceituação de ensino e aprendizagem centrados nos gêneros. Esta concepção ganhou mais destaque a partir da publicação dos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Brasil, 1998), como mencionamos na parte introdutória deste estudo. Os PCN (Brasil, 1998) de Língua Portuguesa, há mais de vinte anos, recomendam que os gêneros textuais sejam centrais nas atividades de leitura, escrita e produção de textos. Esses parâmetros delineiam diversos objetivos para alunos ao longo do ensino fundamental e médio, visando capacitar os estudantes a se posicionar de maneira crítica e responsável em diversos contextos sociais. Para alcançar esse objetivo, os PCN propõem um ensino da língua contextualizado, considerando dimensões sociais e culturais. Isso permitirá que os alunos compreendam a realidade à sua volta e se expressem de forma adequada de acordo com as situações e objetivos de comunicação.

Os PCN de Língua Portuguesa estão fundamentados no trabalho com a língua materna, tanto oral quanto escrita, no conhecimento necessário para que os participantes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem saibam adaptar as suas atividades linguísticas aos diversos eventos comunicativos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2000) enfatizam a importância do estudo dos gêneros discursivos, destacando sua flexibilidade e sua relação intrínseca com a linguagem e a sociedade. Eles ressaltam a variedade de formas que os textos literários, jornalísticos, publicitários e orais podem assumir, influenciados por diversos fatores como contexto, interlocutores e função social. Além disso, apontam para a necessidade de considerar a dimensão dialógica da linguagem em qualquer análise gramatical, estilística ou textual, destacando o papel central que os gêneros discursivos desempenham no cenário linguístico.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), doravante OCM, fornecem diretrizes importantes para a área de Linguagens, destacando que "as orientações não devem ser tomadas como 'receitas' ou 'soluções' para os problemas e os dilemas do ensino de Língua Portuguesa, e sim como referenciais que, uma vez discutidas, compreendidas e (re)significadas no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem" (Brasil, 2006, p. 17). Isso significa que os professores devem adaptar essas orientações às suas realidades específicas, promovendo um ensino contextualizado e relevante. Além disso, enfatiza-se que "o ensino médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção

no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo" (Brasil, 2006, p. 18).

No que diz respeito ao trabalho com múltiplas linguagens e gêneros discursivos, é apresentado, nas OCEM, que essa abordagem "merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos" (Brasil, 2006, p. 28). Esta escolha reflete um compromisso com a promoção de letramentos múltiplos, reconhecendo que "as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos" (Brasil, 2006, p. 28). Portanto, é destacado que os professores incluam práticas de linguagem que representem a realidade das comunidades em que a escola está inserida, utilizando a leitura e a escrita como ferramentas para agir socialmente.

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) para o ensino médio e fundamental compartilha dessa perspectiva, destacando o papel crucial dos gêneros textuais no desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos. A BNCC enfatiza uma abordagem integrada e transdisciplinar, onde os gêneros textuais são instrumentos para a construção do conhecimento em diversas disciplinas. Além disso, a BNCC ressalta a importância da inclusão e diversidade na abordagem dos gêneros, reconhecendo a variedade cultural e linguística na sociedade.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 490) aborda que quando o estudante adentra ao ensino médio apresenta "condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem". Essa afirmação segue a linha de que no Ensino Fundamental o mesmo domina gêneros textuais específicos os quais "circulam nos diferentes campos de atuação social considerados, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens" (Brasil, 2018, p. 490).

A BNCC enfatiza a importância do Ensino Médio como um período crucial no desenvolvimento das habilidades linguísticas e críticas dos estudantes. No contexto dessa etapa educacional, de acordo com o documento, os alunos já possuem competências consolidadas na linguagem, adquiridas ao longo do Ensino Fundamental, e estão prontos para se engajarem de forma significativa em diversas práticas sociais que envolvem a linguagem. Nesse sentido, o papel do Ensino Médio é aprofundar a análise das linguagens, promovendo uma perspectiva

analítica e crítica na leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos. Além disso, é essencial ampliar as referências estéticas, éticas e políticas que permeiam a produção e recepção de discursos, proporcionando aos estudantes oportunidades de fruição, construção e produção de conhecimentos, bem como de compreensão crítica e intervenção na realidade.

Os documentos acima discutidos, os PCN, o CP e a BNCC, enfatizam a relevância dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa. A abordagem proposta visa não apenas o domínio das estruturas linguísticas, mas também a compreensão das funções sociais e contextos de uso da linguagem. Essa abordagem prepara os alunos para se expressarem e interagirem de maneira eficaz em diversos cenários sociais e profissionais, promovendo uma educação conectada com a realidade.

Além dos documentos já citados, sentimos a necessidade de destacar o Novo Ensino Médio. A atual reforma, instituída pela Lei nº 13.415/2017, traz uma série de mudanças significativas na estrutura e na organização do ensino médio, visando torná-lo mais flexível e adaptado às necessidades dos estudantes. A reforma tem como objetivo principal oferecer uma educação mais conectada com o mercado de trabalho e com os interesses e aspirações dos jovens. Segundo o documento, a BNCC deve ter como objetivo assegurar que todos os estudantes recebam uma formação comum que abranja os conhecimentos essenciais para o exercício da cidadania (Brasil, 2017).

Após o desenvolvimento da proposta do Novo Ensino Médio, em 2017, e com o lançamento do currículo de Pernambuco, em 2021, ocorreu a ampliação de discussões sobre as diretrizes educacionais. Sendo assim, "o currículo do Ensino Médio será composto por uma parte de Formação Geral Básica (FGB) a ser orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por outra parte, dos Itinerários Formativos (IF)" devendo ser estruturados por meio da disponibilização de diferentes configurações curriculares, de acordo com a importância para o contexto local e a viabilidade dos sistemas de ensino (Pernambuco, 2021, p. 55). Isso significa que o currículo de Pernambuco é estruturado para atender tanto às diretrizes nacionais quanto às necessidades locais.

No Currículo de Pernambuco (2021), destaca-se a importância das estratégias pedagógicas que "devem priorizar temáticas que atendam à construção da identidade, à leitura crítica de mundo e à promoção de ações voltadas para o bem comum numa perspectiva inter e transdisciplinar" (Pernambuco, 2021, p. 87). Isso implica que o currículo deve integrar

componentes de diferentes áreas, promovendo uma visão holística que prepara os estudantes para entender e agir no mundo de maneira significativa. Além disso, a abordagem da Língua Portuguesa está alinhada com a pedagogia dos multiletramentos, oferecendo aos estudantes experiências variadas com a língua materna. O documento afirma que a disciplina deve "considerar a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias que compõem os textos nas diferentes práticas discursivas da atualidade" (Pernambuco, 2021, p. 94). Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa busca desenvolver leitores proficientes, refletindo sobre os usos da língua e as variantes linguísticas, além de promover uma participação ética e crítica na sociedade conectada.

2.1.3 Os gêneros textuais na sala de aula

A adoção da abordagem sociointeracionista pela escola significa que a mesma reconhece a língua como algo inseparável do contexto social e, nessa situação,

[...] trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 51).

Os gêneros são considerados como as ferramentas principais que mediam todas as estratégias de ensino e o material essencial para abordar o ensino de como produzir textos. Ao analisar as características distintas de cada gênero, é possível estabelecer uma base preliminar para criar uma estrutura instrucional que seja adequada na promoção das atividades de ensino necessárias para dominar esses elementos específicos de aprendizado. Em essência, os gêneros textuais não apenas fornecem um meio de transmitir informações e conhecimento aos alunos, mas também são a base estrutural sobre a qual os métodos de ensino devem ser construídos para efetivamente desenvolver as habilidades textuais dos alunos.

Schneuwly e Dolz (2004) veem os gêneros como ferramentas poderosas, referindo-se a eles como “megainstrumentos”, pois são “um termo de referência intermediário para a aprendizagem” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 65), essenciais para o ensino da Língua Portuguesa. De acordo com a sua perspectiva, a instrução baseada em gêneros facilita a ligação entre o objetivo global de aprender a comunicar e os meios linguísticos inerentes às situações, permitindo, assim, uma comunicação eficaz. Enfatizamos a importância do envolvimento

sistemático com os gêneros nas escolas devido ao potencial para nutrir diversas competências linguísticas dos aprendizes; os gêneros permitem preencher a lacuna entre as práticas de linguagem dentro do contexto educacional e aquelas que ocorrem fora dele. Sendo assim:

Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 65).

Isso significa que esses padrões de texto desempenham um papel crucial na comunicação e no processo de ensino-aprendizagem. Os gêneros oferecem orientação e estrutura para as interações comunicativas, ajudando a organizar e produzir seus textos de acordo com as normas de cada gênero. Os gêneros também funcionam como modelos para os aprendizes. Ao entenderem diversos gêneros textuais, os alunos desenvolvem bases sólidas para aprimorar suas habilidades de escrita e comunicação.

Schneuwly e Dolz (2004) explicam que as atividades que envolvem a linguagem não são apenas questões linguísticas, mas também incluem aspectos sociais e cognitivos do uso da linguagem em situações específicas de comunicação. Cada ação de linguagem envolve vários atos realizados pelos indivíduos, como se ajustar ao contexto e ao tema, usar suas habilidades de discurso e controlar suas capacidades linguísticas e discursivas.

Sendo assim, após a discussão sobre os gêneros textuais para o ensino de língua, observamos a importância de abordar as ferramentas facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem da língua. Para alcançar esse objetivo, é necessário adotar estratégias eficazes. Isso inclui a utilização de recursos didáticos, métodos de ensino e materiais educacionais nas salas de aula, de modo a criar oportunidades para os alunos vivenciarem situações reais e relevantes no processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário incorporar abordagens práticas e contextuais ao ensino de gêneros textuais, usando estratégias pedagógicas e materiais que tornem a aprendizagem mais envolvente e significativa.

As ferramentas de ensino desempenham um papel fundamental na criação de ambientes educacionais dinâmicos e eficazes. Desde materiais impressos até tecnologias avançadas, as ferramentas de ensino oferecem aos educadores meios versáteis para o ensino-aprendizagem, facilitar a compreensão dos conceitos e promover a aplicação prática do aprendizado, na promoção de uma educação eficaz e significativa.

Silva (2013, p. 77) define ferramentas como “o conjunto de suportes materiais organizados e utilizados em função de uma aprendizagem e, de outro lado, as atividades escolares que focalizam as dimensões do objeto de ensino” (Silva, 2013, p. 77). Através das ferramentas de ensino, são apresentadas as partes ensináveis dos gêneros (Silva, 2013). Os dispositivos didáticos são meios empregados pelos educadores para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem do objeto de ensino ou de suas partes, podem incluir recursos tecnológicos (como *datashow* e computadores), atividades e métodos de organização do ensino, como sequências didáticas.

A sequência didática é um conjunto organizado e sistemático de atividades escolares que se concentram em torno de um gênero textual, seja oral ou escrito, como explicado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esse dispositivo didático abrange uma variedade de atividades que devem ser adaptadas de acordo com as necessidades dos alunos e o contexto de ensino do gênero. Ela é composta por etapas como a apresentação da situação, produção inicial, módulos de atividades e produção final. A sequência didática desempenha um papel crucial na progressão do ensino. Essa progressão é estabelecida por meio da organização curricular pautada nos agrupamentos de gêneros, uma abordagem gradual que reúne gêneros com o objetivo de definir as habilidades que devem ser ensinadas ao longo da educação. Consequentemente, a construção de progressões é um aspecto fundamental da abordagem dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) no ensino de gêneros textuais.

No âmbito do nosso estudo, analisaremos os dados provenientes das sequências de ensino. De acordo com as ideias apresentadas por Dolz (2012 *apud* Lima, 2016), as sequências de ensino consistem em atividades escolares destinadas a explorar um determinado conteúdo educacional, que pode ser a leitura de um texto, a composição de um gênero textual, a abordagem de uma categoria gramatical ou a análise de um texto literário, entre outros exemplos.

No contexto do ensino de gêneros textuais em sala de aula, Lima (2016), ao analisar o ensino de gêneros de duas professoras, conclui que o gênero profissional parece seguir algumas formas específicas de planificação desse ensino, no agir didático dos professores de Língua Portuguesa. Estas incluem: avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero; explorar oralmente exemplos do gênero ou de suas partes constituintes; realizar atividades sistemáticas; e criar cenários de comunicação para a produção dos gêneros. O autor destaca que as professoras, inicialmente, resgatam o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero textual

em foco, seguindo para a exploração de exemplares do gênero quando levam exemplares do gênero para a sala de aula e realizam uma exposição dialogada sobre o gênero textual estudado e suas funções em diferentes contextos. Segundo Lima (2016), na realização de atividades escolares é visto o uso atividades práticas que permitem aos alunos interagir diretamente com o gênero textual. Por fim, há a delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero, na qual as professoras estruturam situações didáticas para a produção dos gêneros, tanto orais quanto escritos, o que pode incluir a definição dos objetivos de ensino e as circunstâncias em que as produções são realizadas. A partir do contato com essas descobertas, o nosso objetivo é o de investigar tanto essas estratégias quanto outras possíveis abordagens que possam emergir nas práticas dos professores durante o estudo proposto.

2.2 A ATIVIDADE DOCENTE

De acordo com Bronckart (2006), a elaboração do trabalho acontece como uma forma de atividade prática, sendo algo intrínseco à natureza humana e resultante de estruturas de organização coletiva. Bronckart define a atividade como as motivações, intenções e recursos que um grupo utiliza, e que estão em ação constantemente em nosso cotidiano. Por outro lado, ele descreve a ação como a intervenção de um indivíduo no mundo ao seu redor.

Amigues (2004) aborda que, com base na teoria da atividade, foi no campo da psicologia do trabalho e da ergonomia de língua francesa que a atividade passou a ter função heurística, permitindo assim formular teoricamente a questão da articulação entre a tarefa e a atividade. Para Amigues (2004), a atividade corresponde aos esquemas mentais do sujeito com o objetivo de realizar determinada tarefa, nas palavras do teórico:

A tarefa refere-se ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto, diretamente observado, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito. Logo, ela remete, classicamente, aos processos cognitivos, aos cálculos mentais ou estratégias que o sujeito recorre para organizar os meios que permitirão alcançar o objetivo da ação” (p. 39-40).

A atividade está associada, na visão de Amigues (2004), às atividades mentais e/ou aos processos que possibilitam ao sujeito recorrer para organizar os meios que permitirão alcançar o objetivo da ação. A ação está relacionada ao agente que intervém, o mesmo que possui um motivo, intenção e capacidade física para o agir. Com base nisso, podemos observar na sala de

aula a atividade quando o professor recorre, por exemplo, aos conhecimentos adquiridos, às prescrições e às metodologias do ensino-aprendizagem de língua para, assim, chegar ao objetivo pretendido durante o agir, ou seja, a ação que faz o docente realizar intervenções durante a sua aula para ocorrer a aprendizagem dos alunos. Essa distinção entre tarefa e atividade é feita no âmbito da Ergonomia. Na Clínica da Atividade, o elemento da subjetividade ganha relevo e o conceito de atividade é ampliado, passando a ser compreendido como não apenas aquilo que foi feito, mas aquilo que ainda não foi feito (Clot, 2007).

O autor supracitado apresenta a perspectiva de que a tarefa não é definida pelo próprio sujeito, ou seja, ela é pré-definida. As condições e o objetivo de sua ação são prescritos pelos planejadores, pela hierarquia. Então, há uma grande distância entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado. A análise da atividade permite compreender essa distância, pois é nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito mobiliza e constrói recursos que podem contribuir para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Na psicologia do trabalho ou para a ergonomia de língua francesa, “as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade” (Amigues, 2004, p. 42). As prescrições servem para além de um recurso que desencadeia a ação do professor, elas constituem a atividade docente.

Amigues (2004, p. 42) lança a crítica de que a atividade docente faz parte de um tipo de organização com prescrições vagas, esse *status* configura para os professores a redefinição “para si mesmo as tarefas que lhe são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos”. Sendo assim, o coletivo de trabalho através do contato com as prescrições iniciais “se autoprescrevem tarefas, que cada professor vai retomar e redefinir em sua classe ou suas classes” (Amigues, 2004, p. 43). Sendo assim, a vagueza, segundo o autor, faz o professor redefinir essas prescrições para constituir, no âmbito da atividade docente, o que será autoprescrito para si e prescrito para os seus alunos.

Além das prescrições, na organização da atividade docente existe a presença de instrumentos utilizados com foco na mediação do ensino-aprendizagem. Assim, a distinção entre artefato e instrumento é esclarecida com base nas definições de Machado (2010), que se baseia em Rabardel (1999). Instrumento é “uma entidade mista, constituída por um componente de artefatos (um artefato, parte de um artefato ou um conjunto de artefatos) e por um ou vários esquemas de utilização a ele associados” (Machado, 2010, p. 164). Por outro lado, artefatos são

elementos tanto materiais quanto simbólicos, construídos social e historicamente para mediar a ação humana e atingir objetivos específicos (Machado, 2010).

De acordo com Machado (2010), as prescrições são consideradas "artefatos disponibilizados para o agir do professor", ou seja, são orientações fornecidas aos professores para direcionar suas práticas de ensino. A expressão "artefatos" sugere que essas prescrições são elementos tangíveis ou materiais que podem ser utilizados pelos professores em sua atuação educacional. Machado (2010) destaca a importância de os professores transformarem esses artefatos em "instrumentos". Aqui, o termo "instrumentos" se refere a ferramentas práticas que os professores podem empregar para efetivamente ensinar e promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Isso envolve não apenas seguir as prescrições de maneira mecânica, mas adaptá-las às necessidades específicas da sala de aula e dos alunos.

Além disso, Machado (2010) ressalta que os professores devem considerar não apenas o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, mas também o aprimoramento de suas próprias habilidades e capacidades para o ensino. Ao internalizar as prescrições e transformá-las em instrumentos eficazes, os professores podem contribuir para o seu próprio crescimento profissional e a evolução da identidade profissional do educador.

O trabalho dos professores, segundo Lima (2016), é sócio-historicamente situado e orientado por prescrições sobre os conteúdos a serem ensinados e "como" ensinar, ou seja, é guiado por diretrizes que determinam tanto o que ensinar quanto a maneira de ensinar. Essas orientações, quando discutidas em conjunto na escola, passam por um processo de reinterpretação, resultando em uma recontextualização das práticas de ensino em sala de aula. Isso abrange a adoção de recursos educacionais, como quadros, e o estabelecimento de normas profissionais específicas (Lima, 2016).

As regras de ofício são compreendidas por Amigues (2004) como:

Aquilo que liga os profissionais entre si. São, é um mesmo tempo, uma memória comum e uma caixa de ferramentas, cujo uso especificado pode, com o tempo, gerar uma renovação nos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais. [...] (p. 43-44).

As regras de ofício aproximam os profissionais, ao serem representadas pela memória comum e uma caixa de ferramenta, e são observadas com as possibilidades de o profissional agir, podendo o uso resultar em modificações na atividade de ação. Além disso, é afirmado que

tais regras envolvem gestos genéricos e específicos acerca da disciplina ministrada. O professor utiliza essas ferramentas que podem ser transformadas com objetivos internos a sua prática, isso resulta na transformação das ferramentas em instrumento para o agir didático.

A análise da atividade aborda a importância das ferramentas na interação do sujeito com a tarefa, não apenas para aumentar a eficiência dos gestos, mas também para reorganizar sua própria atividade. As prescrições e sua redefinição resultam em escolhas que “cada professor efetua a partir das quais estabelece uma relação com os alunos através de um meio de trabalho, que lhe permitirá fazer, com a ajuda de ferramentas semióticas” (Amigues, 2004, p. 46). A atividade é considerada o ponto de encontro de várias histórias. Ponto esse que é o que o professor estabelece relações com as prescrições, ferramentas, a tarefa a ser realizada, com os colegas e com os valores dele mesmo. Essas diversas concepções da atividade e de sua organização é orientada certamente para a atividade dos alunos, porém também para o professor, que será o executor da sua própria concepção.

A partir da discussão entre atividade e tarefa, há dois outros conceitos essenciais no quadro das ciências do trabalho: o de trabalho prescrito e o de trabalho realizado.

A ergonomia desempenha um papel crucial nesta pesquisa, pois nos permite incluir a distinção entre o trabalho prescrito (planejado) e o trabalho realizado. Segundo Bronckart (2006), a ergonomia é uma disciplina que visa analisar o trabalho, identificando as discrepâncias entre o que é planejado e o que de fato acontece. Em resumo, a ergonomia é fundamental para compreendermos as diferenças entre o trabalho prescrito e o trabalho real, sendo essencial para as abordagens metodológicas empregadas em nosso estudo, sendo elas: observação e entrevistas de explicações com os trabalhadores.

Nessa abordagem ergonômica de Bronckart (2006, p. 208), são definidos dois conceitos-chave: o trabalho prescrito e o trabalho real como acabamos de mencionar. Desse modo, o trabalho prescrito engloba a representação antecipada do que o trabalho deve ser, incluindo elementos como projetos didáticos, sequências de ensino e materiais como manuais e livros didáticos. Por outro lado, o trabalho real se refere às características reais das tarefas executadas pelos trabalhadores em situações concretas, como a atividade dos professores na sala de aula (Bronckart, 2006). Portanto, essa abordagem ergonômica distingue entre a ideia preconcebida do trabalho e a maneira como ele é efetivamente realizado em contextos reais.

Complementando a visão do autor citado anteriormente, de acordo com Lousada (2006) “podemos considerar o trabalho prescrito como a tarefa dada, ‘prescrita’ pela instituição, ao passo que o trabalho realizado pode ser considerado como a atividade que é efetivamente realizada” (Lousada, 2006, p.75).

Seguindo a concepção definida na Ergonomia, a constituição do trabalho ocorre com um exemplo de atividade de prática. De forma específica, é a atividade que faz parte da espécie humana, desde o início da história da humanidade, a partir de surgimentos “de formas de organização coletiva destinada a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo” (Bronckart, 2006, p. 209). A atividade é referida às intervenções que nós desenvolvemos diariamente, enquanto que a ação pode ser definida como “uma intervenção deliberada de um agente humano no mundo”,

Essa intervenção supõe que o agente que intervém tem um motivo, uma intenção e a capacidade física de realizar os testes necessários para o agir. Assim, o motivo, a intenção e a capacidade definem a responsabilidade desse ser humano no encadeamento dos fenômenos. Entretanto, esses elementos da responsabilidade são propriedades psíquicas do agente que não podem ser observadas ou identificadas enquanto Tais; elas podem apenas ser inferidas a partir da ação em curso e, portanto, não podem ter o estatuto de causas que podem ser observadas antes dessa ação. (Bronckart, 2008, p. 210-211).

O agir relaciona-se com um tipo de intervenção que pode ter uma intenção específica, a qual pode definir a responsabilidade. Porém, os elementos que fazem parte de tal responsabilidade não podem ser observados, fazem parte das “propriedades psíquicas” que são inferidas, o que não pode ser apresentado como resultado de ações anteriores.

Diante do quadro acima delineado, a Clínica da Atividade (Clot, 2007) conclui que a atividade a que se refere a Ergonomia, relacionada aos gestos e às interações do sujeito com seu objeto de trabalho, não corresponde a tudo que faz parte da ação do trabalhador. A qual passa a ser denominada como “atividade realizada”. Nesse âmbito da Clínica da Atividade, o pesquisador Yves Clot (2007) amplia a concepção de trabalho, adicionando a noção do real da atividade como algo que se revela possível, impossível ou inesperado de acordo com as realidades, é algo visualizado por meio da verbalização do trabalhador. A existência desses caminhos possíveis, mas não explorados ou abandonados por qualquer razão, é que possibilita o seu desenvolvimento. A formulação de Clot (2007),

[...] o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido

ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente - aquilo que se faz para não fazer, aquilo que se tem que fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer (p. 116).

Seguindo essa perspectiva, o que se pode observar como a atividade do trabalhador é o conjunto de atividades que se sobressaíram o conflito entre as atividades possíveis. Porém, as atividades inibidas, importantes para a compreensão da atividade realizada, não são observáveis de forma direta, mas sim através do que os trabalhadores verbalizam acerca do seu trabalho. Nesse contexto, Clot (2010) destaca que a verdadeira atividade de um profissional vai além do que é observado em suas ações concretas, incluindo também as possibilidades não efetivadas e os caminhos não explorados.

O real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem sucedido - o drama dos fracassos - o que se desejaria ou poderia ter feito e o que pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar - paradoxo frequente - o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto [...]. Ora, a existência dos sujeitos é tecida nesses conflitos vitais, que eles procuram reverter em intenções mentais, para deles se desprenderem. A atividade é uma provocação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas - até mesmo as contra-atividades - devem ser incluídas na análise (Clot, 2010, p. 103-104).

Clot (2010) amplia essa ideia ao descrever o "real da atividade", que engloba tanto as ações executadas com sucesso quanto as tentativas fracassadas, os desejos não realizados e até mesmo as atividades evitadas. Esses conflitos internos são fundamentais para o desenvolvimento do sujeito, pois desafiam-no a reavaliar-se e a buscar a realização do que é necessário. Clot (2010) destaca a importância de incluir na análise não apenas as atividades realizadas, mas também aquelas suspensas, contrariadas ou impedidas, para uma compreensão completa da experiência do indivíduo.

Drey (2008) afirma que o procedimento de autoconfrontação "permite o descortinamento das dimensões do trabalho do professor", possibilitando que "o real transpareça" (2008, p. 36) e que sejam estabelecidas relações entre o trabalho prescrito e o trabalho representado. A autora enfatiza que a autoconfrontação, ao ser realizada em tempo real, oferece uma metodologia de coleta de dados menos suscetível à manipulação ou omissão por parte do pesquisado, isso se deve ao fato de que os comentários e apontamentos do pesquisador surgem conforme as imagens revelam aspectos-chave do trabalho docente, evitando as estratégias discursivas que podem ocorrer em entrevistas com perguntas diretas.

A Clínica da Atividade tem interesse em transformar o trabalho, encontrando nessa transformação a chave para compreendê-lo, a atividade vai além do que é diretamente observável. Acreditamos que a Clínica da Atividade (Clot, 2007) auxilia nas investigações do trabalho docente, pois permite um olhar crítico e abrangente sobre os aspectos que fazem parte desse trabalho, principalmente os elementos que constituem a atividade docente que não podem ser diretamente observados, “elabora aí aquilo que se pode chamar de uma psicologia prática construída pelos trabalhadores voltada para decifrar os objetivos e motivações dos atos humanos” (Clot, 2007, p. 127).

Os trabalhadores, ao interagirem com diferentes situações e pessoas em seus ambientes de trabalho, desenvolvem uma capacidade de entender as razões subjacentes ao comportamento das pessoas. Eles aprendem a interpretar as ações dos outros a partir de sua própria experiência e observação, formando uma compreensão pragmática das motivações e intenções por trás dessas ações. Isso ocorre como uma espécie de conhecimento prático adquirido no contexto do trabalho e das interações cotidianas.

2.2.1 O gênero profissional: constituição do ser transitório

A dicotomia entre os conceitos de trabalho prescrito e trabalho realizado nos leva a outro conceito, o de gênero profissional, proposto por Clot (2007), segundo o qual existe uma parte já subentendida na atividade, parte do coletivo de trabalho, “é como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional” (Clot, 2007, p. 41).

A ideia de gênero profissional foi influenciada pelo conceito de gêneros do discurso, conforme delineado por Bakhtin (2013; 2016). Os gêneros do discurso são formas estáveis de expressão utilizadas em diferentes situações comunicativas, nas quais os falantes recorrem a essas formas para se comunicar de maneira eficaz em um contexto social específico (Bakhtin, 2003; 2016). Da mesma forma, o gênero profissional se manifesta como padrões de ação, como por exemplo, as maneiras de começar, conduzir e finalizar uma atividade, formando um conjunto de ações adequadas ou inapropriadas para a situação, como é abordado por Clot (2007; 2010). Isso espelha a ideia dos gêneros do discurso, que oferecem enunciados adequados ou inadequados para contextos específicos de uso da língua, de acordo com Bakhtin (2003; 2016).

O gênero pode ser visto como meio de ação dos trabalhadores, a história de um grupo de trabalhadores e a memória impessoal de um local de trabalho (Clot, 2007). O termo "gênero" se refere às formas pelas quais as atividades são realizadas em contextos específicos e inclui a maneira como as coisas e as pessoas são compreendidas em determinados cenários.

Para Clot (2007), é necessário, ainda, destacar a presença do estilo, o qual participa da renovação do gênero, este que nunca deve se dar por acabado. A existência do estilo individual justifica-se nas situações de trabalho, pois os agentes não são meros executores de tarefas prescritas e sua prática está permeada por objetivos pessoais, com a presença de elementos individuais ao realizar as atividades, são esses elementos que criam estilos e que podem contribuir para a transformação dos gêneros profissionais. Em outras palavras, os trabalhadores ignoram a memória impessoal genérica para introduzir sua própria memória singular, buscando sempre a eficácia e a realização da tarefa, ocorrendo um desenvolvimento do gênero.

Clot (2010, p. 125) enfatiza a natureza fluida e adaptativa dos gêneros, que não apenas guiam a ação, mas também são moldados e ajustados pelas necessidades e modificações da prática real, “porque ele é o meio para agir com eficácia, sua estabilidade é sempre transitória”. Clot (2010,) aborda a natureza dos gêneros e sua relação com a ação eficaz. Ele ressalta que, embora os gêneros sejam meios para guiar a ação de forma eficaz, sua estabilidade é sempre temporária. Os profissionais “ajustam e aperfeiçoam os gêneros, posicionando-se igualmente fora deles por um movimento, por uma oscilação, às vezes, rítmica” (Clot, 2010, p. 126), ou seja, essas modificações podem ser vistas como formas de expressão individual, como "criações estilísticas", trata-se de interação flexível e criativa, em que os indivíduos podem se afastar, se alinhar ou até mesmo se confundir com os gêneros de acordo com as necessidades e as mudanças nas situações.

Os gêneros profissionais “assinalam a pertinência a um grupo e orientam a ação oferecendo-lhe, fora dela, uma forma social que a “re-presenta”, precede-a, prefigura-a e, por isso, a significa” (Clot, 2007, p. 47). Nesse viés, são as formas de ver o mundo e de agir sobre o mundo. Vejamos o que aborda o autor:

Quanto ao gênero, este não é senão o sistema aberto das regras impessoais não escritas que definem, num meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas; uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo. Pode-se defini-lo como um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e um jogo de indeterminação que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir em situações precisas; como bem realizar as transações entre colegas de trabalho requeridas pela vida em comum organizada em torno de objetivos de ação. Trata-se

das regras de vida e de ofício destinadas a conseguir fazer o que há a fazer, maneiras de fazer na companhia dos outros, de sentir e de dizer, gestos possíveis e impossíveis dirigidos tanto aos outros como ao objeto (Clot, 2007, p. 50).

O gênero retrata as regras definidoras da utilização de objetos, considerado um sistema aberto de regras definidoras, um rascunho das relações entre as pessoas para o agir. É visto como um sistema que se comporta como flexível às variações profissionais. O mesmo refere-se às regras de ofício sobre o sentido que o trabalhador dirige a si, aos outros e ao objeto da ação. Serve como um meio para organizar e definir as atividades:

O gênero organiza a reciprocidade dos lugares e funções ao definir as atividades independentemente das propriedades subjetivas dos indivíduos que as realizam num momento específico. Ele não regula diretamente as relações entre as pessoas, mas antes as relações entre profissionais, ao fixar o “espírito” dos lugares como instrumento de ação: diz, sem o dizer, o que deve fazer em tal ou qual situação o suposto desconhecido que jamais vamos conhecer. Ele representa o sistema simbólico com que a ação individual deve relacionar-se (Clot, 2007, p. 50).

O gênero profissional trata-se, por fim, das ações de trabalhadores que fazem parte do mesmo ambiente e função, é o sistema social das atividades que são reconhecidas ou interditas no meio profissional específico. Se dá como instrumento simbólico sobre as relações profissionais que resultam nas formas compartilhadas.

O gênero profissional, segundo Clot (2007), refere-se a uma construção social e psicológica que representa como os trabalhadores compreendem e dão significado às suas práticas. É uma forma de "molde" ou "modelo" que influencia como os indivíduos executam seu trabalho, como interpretam as situações laborais e como enfrentam desafios e demandas profissionais. O gênero profissional está intrinsecamente ligado à capacidade do trabalhador de exercer seu poder de agir, ou seja, sua capacidade de influenciar e transformar sua atividade de trabalho em conformidade com seus próprios objetivos e valores (Clot, 2007; 2010). Portanto, compreender o gênero profissional é fundamental para analisar como as pessoas se relacionam com o trabalho, como aprendem e se desenvolvem profissionalmente e como se adaptam às mudanças nas demandas profissionais. De acordo com Clot (2010), é uma construção que desempenha um papel crucial na forma como os indivíduos percebem e praticam seu trabalho, é importante compreender essa dimensão para promover um ambiente de trabalho mais saudável e produtivo e para apoiar o desenvolvimento profissional dos trabalhadores.

Podemos destacar que a tarefa prescrita, segundo Clot (2007), é redefinida pelo coletivo de trabalho, os quais transformam o gênero profissional vinculado às situações reais durante as

atividades. Havendo, assim, a delimitação dos “gêneros *de situação* de trabalho, memória pessoal e instrumento graças aos quais os sujeitos agem ao mesmo tempo no mundo e entre si” (Clot, 2007, p. 52).

Clot (2010) descreve o gênero como o conhecimento implícito nas atividades profissionais, compartilhado por aqueles que pertencem ao mesmo contexto social e profissional. Elas são fundamentais para orientar as ações dos profissionais, embora frequentemente não sejam expressas verbalmente. Essas avaliações implícitas estão profundamente incorporadas na prática dos profissionais, moldando suas operações e comportamentos em relação às situações. O gênero atua como um intermediário social, unindo avaliações compartilhadas que tacitamente organizam a execução das atividades individuais.

Clot (2010) destaca a importância fundamental dos gêneros no contexto da mobilização psicológica no ambiente de trabalho. Embora longa a citação abaixo, pensamos que ela se faz necessária:

Eles definem a filiação a um grupo e orientam a ação nele, oferecendo, fora dessa ação, uma forma social que a re-presenta e a precede, prefigura-a e, desse modo, a significa. Eles designam as factibilidades urdidas em maneiras de ver e de agir sobre o mundo, consideradas, em determinado momento, como adequadas no grupo dos pares. Trata-se de um sistema flexível de variantes normativas e de descrições, comportando diversos cenários e um jogo de indeterminação que nos diz como funcionam aqueles com quem trabalhamos, como agir ou abster-se de agir em situações precisas; e como conduzir a bom termo as transações interpessoais exigidas pela vida em comum, organizada em torno dos objetivos de ações. (p. 124-125).

Com base em Clot (2010), os gêneros desempenham um papel crucial na orientação e na prevenção de erros durante as ações individuais. Eles fornecem um meio de reorientação no contexto profissional, permitindo às pessoas saber como agir. O gênero profissional delimita possibilidades de visão e ação no mundo, considerando normas e cenários variados, permitindo adaptação dinâmica. O teórico enfatiza que os gêneros funcionam como guias tanto psicológicos quanto sociais na atividade profissional, influenciando ações individuais, interações interpessoais e funcionamento coletivo para alcançar objetivos compartilhados.

Em um meio profissional, nunca se abandona, sem consequências deletérias, a ideia de compartilhar formas de vida em comum, reguladas, além de reforçadas pelo uso e pelas circunstâncias. As tensões entre variantes que se enfrentam são, aliás, muitas vezes, o melhor sinal de que se busca estabilizar um gênero. A renúncia ao gênero, por qualquer razão que se possa imaginar, é sempre o início de uma desordem da ação individual. Ele desempenha, portanto, uma função psicológica insubstituível. Vamos defender, então, esta tese: é em seu aspecto essencialmente transpessoal que o gênero profissional exerce uma função psicológica na atividade de cada um. Porque ele organiza as atribuições e as obrigações ao definir essas atividades independentemente

das características subjetivas dos indivíduos que as executam em tal momento particular. Ele ajusta, não as relações intersubjetivas, mas as relações interprofissionais, ao fixar o espírito dos lugares como instrumento de ação. Por seu intermédio, é que os trabalhadores se avaliam e se julgam mutuamente, além de que cada um deles avalia sua própria ação. (Clot, 2010, p. 125).

Na fala de Clot (2010), destaca-se a importância dos gêneros profissionais na organização e estabilização da atividade em um meio profissional. Os gêneros são considerados formas de vida compartilhadas e regulamentadas pelo uso e pelas circunstâncias no contexto profissional. As tensões entre diferentes variantes ou abordagens frequentemente indicam o esforço de estabilizar um gênero específico. Abandonar um gênero, por qualquer motivo, é visto como o começo de uma desordem na ação individual.

Clot (2010) argumenta que os gêneros desempenham uma função psicológica crucial, principalmente em seu aspecto transpessoal. Isso se deve ao fato de que os gêneros profissionais organizam atribuições e obrigações, definindo atividades independentemente das características individuais dos executantes em um momento específico. Eles não apenas ajustam as relações interpessoais, mas também as relações interprofissionais, moldando a orientação das ações através do contexto profissional. Além disso, os gêneros profissionais atuam como mecanismos de avaliação, permitem que os trabalhadores se avaliem mutuamente e julguem a própria ação. Ao estabelecer critérios compartilhados para a avaliação, os gêneros facilitam a compreensão do sucesso ou insucesso das atividades, contribuindo para uma visão coletiva da qualidade do trabalho.

Defendemos a ideia de que as transformações do gênero profissional são influenciadas, entre um dos fatores, pelas mudanças no contexto educacional. A história da educação, segundo Bronckart (2006), mostra que o sistema de ensino tem sido objeto de movimentos de reforma e de renovações importantes. Isso pode ser explicado pela necessidade que as escolas possuem de se adaptar às novas expectativas das evoluções sociais e econômicas, assim como os novos conhecimentos sobre o conteúdo das disciplinas. Por muito tempo essa adaptação consistiu na aplicação direta dos conhecimentos científicos, ou seja, a aplicação das teorias desenvolvidas. Essas aplicações não foram inúteis, porém não houveram resultados satisfatórios, o autor destrincha isso em duas razões principais: primeiro, é necessário que a ação sobre a escola seja feita apenas ao levarmos em consideração, de forma cuidadosa, a realidade do seu estado atual, ou seja, como é a organização do sistema de ensino assim como outros questionamentos; segundo, não se pode aplicar de forma direta na escola os novos conhecimentos científicos.

3 METODOLOGIA

Na presente pesquisa a compreensão e a análise do objeto de pesquisa ocorrerá por meio, inicialmente, de entrevistas semiestruturadas (Lüdke; André, 2010) e de observações de sequências de ensino (doravante SE) de duas professoras colaboradoras com o registro audiovisual de seu agir didático na situação de trabalho com gêneros, posteriormente, utilizaremos o procedimento de Autoconfrontação simples (Clot, 2007) com as docentes. A ênfase desta pesquisa está na percepção que a professora possui em relação ao trabalho desenvolvido em sala e a constituição do mesmo, com foco no agir didático com gêneros. Dessa forma, verificaremos os significados e sentidos atribuídos sobre suas ações didáticas com gêneros e sobre a atividade de trabalho, cuja pesquisa proposta a configura como um elemento imprescindível.

A metodologia adotada seguiu uma abordagem predominantemente qualitativa em virtude de capturar “a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (Lüdke; André, 2012, p. 12). Essa abordagem possibilita o envolvimento da pesquisadora na apreensão de dados descritivos acerca dos significados e ressignificações que os professores atribuem ao trabalhar com o objeto de ensino, os gêneros textuais, e à própria configuração do gênero profissional.

O nosso corpus é constituído por dados que foram obtidos através da colaboração de duas professoras, cujo exercício do seu trabalho ocorre em turmas do ensino médio de uma escola estadual de Correntes, Agreste Meridional de Pernambuco, a saber: Escola de Referência em Ensino Médio Augusto Lúcio da Silva. A opção metodológica por essa região deve-se a um critério local (região onde reside a pesquisadora) e também pela necessidade de interiorização das atividades de pesquisa em linguagem, dando visibilidade aos modos de fazer dos professores que atuam nessa região. Além disso, o referido local da coleta de dados foi escolhido pela disponibilidade e aprovação sobre a possibilidade de realizar todas as etapas, sem restrição.

A primeira docente será denominada como D1 e a segunda docente como D2. Abaixo fornecemos um resumo sobre as participantes de nosso estudo.

A professora D1 tem formação em Letras, pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Pernambuco (UPE), Campus Garanhuns (ano de conclusão: 2002). Seu vínculo com a Rede Estadual de Pernambuco é efetivo. Atualmente, ela dedica uma carga horária de 40 horas semanais ao ensino de Língua Portuguesa. Na instituição

em que atua, ela ministra exclusivamente a disciplina de Língua Portuguesa, em horário integral. Disponível ao longo da semana, ela atende as turmas do período matutino e vespertino. Sua experiência de 17 anos como professora na referida escola reforça seu conhecimento profundo do ambiente educacional e sua habilidade no ensino da língua, o que demonstra seu comprometimento de longo prazo com a educação pública. Além disso, ela também é atuante na rede municipal como docente, especificamente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destaca-se ainda que a professora D1 já lecionou na Rede Estadual de Alagoas, contribuindo para o desenvolvimento educacional nesse estado. A professora D1 demonstra ser uma profissional dedicada e experiente no ensino da Língua Portuguesa, com um histórico diversificado.

A professora D2 é formada em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE), concluiu em 2015, e possui pós-graduação na mesma instituição. Atualmente, possui um contrato temporário com carga horária de 200 horas na Rede Estadual de Pernambuco, na qual ministra a disciplina de Língua Portuguesa para três turmas de segundo ano, e uma turma de segundo ano. A professora também conduz algumas disciplinas eletivas misturadas entre primeiro, segundo e terceiro anos. Além disso, ela tem um outro vínculo como docente em uma escola municipal em Palmeirina, onde ensina Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Ao longo de sua carreira, já trabalhou em diferentes redes de ensino, incluindo redes municipal, estadual e particular. Suas experiências acadêmicas incluem a participação no projeto PIBID, a partir do qual realizou uma pesquisa voltada para a literatura durante um ano na Escola de Aplicação de Garanhuns – PE. Através dessas experiências, ela teve a oportunidade de aprimorar suas habilidades de pesquisa, desenvolver seu conhecimento em sala de aula e avançar em sua formação como professora. Ela destaca a importância do PIBID para sua carreira, enfatizando a oportunidade de atuar como pesquisadora e sua satisfação com os resultados obtidos.

Nossa pesquisa baseou-se em três etapas: (1) realização de entrevistas semiestruturadas; (2) observação e gravação audiovisual das sequências de ensino das docentes; (3) e, por fim, realização de sessões de Autoconfrontação Simples. A coleta de dados foi iniciada após aprovação do Comitê de Ética³, via Plataforma Brasil, depois de todos os esclarecimentos terem sido fornecidos para a equipe escolar, para os professores colaboradores, os alunos da turma envolvidos nos registros das sequências de ensino e os seus responsáveis. As etapas da pesquisa serão explicadas de forma específica nas subseções 3.1, 3.2 e 3.3.

³ Com o número do parecer 6.166.298.

A seção 3.1, intitulada "Desenho da Pesquisa", delinea os aspectos fundamentais deste estudo que visa analisar a formação do gênero profissional dos professores de Língua Portuguesa no contexto do ensino de gêneros textuais. A pesquisa é conduzida como um estudo de campo, alinhando-se com a abordagem de Beaud e Weber (2007). Além da observação, a pesquisa visa compreender as verbalizações dos professores acerca de suas práticas didáticas com gêneros, artigo de opinião e resenha crítica, tendo como fonte principal as verbalizações dos docentes envolvidos no estudo. Essas verbalizações, como Clot (2007) sugere, desempenham um papel crucial como instrumento de ação interpessoal e social.

A segunda subseção apresenta os instrumentos de coleta de dados, que incluem registros no diário do pesquisador, entrevistas semiestruturadas, planejamento dos professores, observação de sequências de ensino e Autoconfrontação simples. Cada instrumento foi direcionado para atingir objetivos específicos da pesquisa, como a análise das prescrições, a caracterização do gênero profissional e a compreensão das verbalizações docentes.

A seção 3.3, intitulada "Procedimentos para a Coleta de Dados", descreve minuciosamente os métodos e abordagens que foram empregados durante a coleta de dados no estudo. As estratégias adotadas visaram minimizar interferências da pesquisadora e compreender de maneira abrangente a constituição do gênero profissional dos professores de Língua Portuguesa no ensino de gêneros textuais.

3.1 DESENHO DA PESQUISA

O nosso foco consistiu em analisar a constituição do gênero profissional do professor de Língua Portuguesa relacionado ao ensino de gêneros textuais. Sendo assim, trata-se de uma pesquisa de campo (Beaud; Weber, 2007). A investigação foi conduzida diretamente no ambiente em que os professores atuam, envolvendo observações, entrevistas e sessões de Autoconfrontação Simples. A escolha de uma abordagem de campo sugere uma intenção de compreender a prática e a experiência real dos professores no contexto específico do ensino de gêneros textuais.

Esta pesquisa de campo também busca compreender as verbalizações desse profissional quanto ao agir didático com gêneros, tendo como fonte de coleta as vozes de docentes envolvidos neste estudo. Segundo Clot (2007, p. 135) “a verbalização em análise do trabalho é um instrumento de ação interpsicológica e social [...]”. De acordo com Clot (2007), a

verbalização na análise do trabalho é considerada um instrumento que desempenha um papel tanto no âmbito interpessoal quanto no social. Através da verbalização, os indivíduos não apenas compreendem melhor suas próprias ações, mas também compartilham conhecimentos e perspectivas com os outros, criando uma base para a interação, o entendimento mútuo e o aprendizado coletivo.

Nesse sentido, levamos em conta aqui a perspectiva dos participantes, ou seja, os significados atribuídos pelos professores ao trabalho com gêneros na sala de aula. Partimos da premissa de que uma visão global das ações e das atividades humanas só pode ser apreendida a partir da interação entre os indivíduos (Bronckart, 2006).

Esta pesquisa é constituída por estudos de caso (Lüdke; André, 2012), a partir dos quais é analisada a configuração do gênero profissional na atividade dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em relação ao ensino de gêneros textuais. Tal escolha justifica-se pelo estudo de caso, segundo Lüdke e André (2012), enfatizar a interpretação em contexto e porque busca retratar a realidade de forma completa e profunda.

O tipo de pesquisa é de natureza básica, uma vez que o presente trabalho busca mostrar como o estudo do tema é relevante para a formação de professores e a análise sobre como está ocorrendo o ensino com gêneros textuais na sala de aula. Além disso, porque a partir deste estudo, espera-se ampliar o estado da arte sobre o tema e contribuir para que políticas públicas de formação docente sejam implementadas, com vistas no desenvolvimento do gênero profissional dos professores e de capacidades de linguagem que são imprescindíveis para que os alunos possam atuar em diferentes práticas sociais de linguagem.

O estudo em questão se apoia em uma perspectiva interpretativa da atividade docente, a partir da qual será possível descrever as pessoas, os acontecimentos incluindo as transcrições das entrevistas (Lüdke; André, 2012) e das autoconfrontações (Clot, 2007).

Os participantes são docentes que atuam no Ensino Médio da referida escola. O nosso estudo foca no 1º ano e 2º ano, visto que nessa fase os alunos podem ter o contato com uma diversidade maior de gêneros textuais. Explicamos que a nossa pesquisa olhará apenas para duas sequências de ensino ministradas pelas colaboradoras ao trabalharem com o gênero específico, artigo de opinião e resenha crítica. A escolha se deu em decorrência de no 3º ano, os professores, em sua maioria, ter o foco das suas aulas para o ensino do gênero dissertação, ou seja, a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a preparação para

outras provas externas como o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEBE).

3.2 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Na coleta de dados foi adotada a observação direta, a fim de ocorrer menor interferência possível da pesquisadora. Além disso, foram utilizadas as entrevistas semiestruturada (Lüdke; André, 2012) e as gravações audiovisuais das sequências de ensino ministradas pelos professores colaboradores, e das sessões de ACS (Clot, 2007). Dessa forma, nos próximos parágrafos está elencado como cada instrumento foi utilizado para os objetivos específicos.

Para verificarmos a influência das prescrições na construção do gênero profissional da atividade docente no que concerne ao ensino dos gêneros textuais, analisamos as entrevistas semiestruturadas (Lüdke; André, 2012) e a sequência de ensino dos professores, com foco nas escolhas e na organização pedagógica para o trabalho com gêneros, bem como as próprias verbalizações dos professores acerca de suas escolhas e organizações para o agir didático.

A fim de caracterizar o gênero profissional no que concerne à planificação e às ferramentas de ensino, nos baseamos nos dados das sequências de ensino com gêneros, focalizando as formas compartilhadas da planificação do agir didático e as ferramentas de ensino para o trabalho com gêneros textuais na sala de aula.

Com a finalidade de compreender, a partir das verbalizações docentes, alguns aspectos subjacentes a esse gênero profissional, nos embasamos nos dados obtidos por meio das ACS (Clot, 2007), com foco nas verbalizações dos professores. Segundo Clot (2007, p. 135) essas verbalizações” servem, sem dúvida, para trazer à luz as realidades do trabalho”. As categorias de análise com vistas a responder às questões propostas para esta pesquisa, serão as ressignificações com base no estudo de Santos (2017) e Capitó, Ferreira e Lima (2020). Observamos as ressignificações: atribuídas à avaliação da própria prática docente (Santos, 2017); atribuídas à realidade da sala aula (Santos, 2017); atribuídas à necessidade de aprendizagem (Santos, 2017); atribuídas à necessidade de contemplar as prescrições (Capitó; Ferreira; Lima, 2020); atribuídas às potencialidades do gênero no ensino de língua (Capitó, Ferreira; Lima, 2020); atribuídas aos modos de organização de trabalho com o gênero na sala de aula (Capitó, Ferreira; Lima, 2020); atribuídas às necessidades de ensino da professora

(Capitó, Ferreira; Lima, 2020); e atribuídas à relação do gênero com os usos da língua fora da escola (Capitó, Ferreira; Lima, 2020).

O uso das categorias de análise do estudo de Santos (2017) ocorre por oferecer uma compreensão abrangente e detalhada das dinâmicas presentes no contexto educacional. Essas categorias permitem explorar e refletir sobre como os professores avaliam e refletem as suas próprias práticas pedagógicas, sobre a compreensão das condições reais em que o ensino ocorre, incluindo as dinâmicas entre alunos e professores, os recursos disponíveis, as limitações enfrentadas e o ambiente geral de aprendizagem e das necessidades de aprendizagem dos alunos de forma mais precisa.

A escolha de utilizar as categorias de análise propostas por Capitó, Ferreira e Lima (2020), se justifica por essas categorias de revelarem aspectos essenciais do trabalho com o gênero textual que poderiam não ser evidenciados por uma perspectiva limitada ao olhar do pesquisador. Essas categorias permitem identificar nuances importantes, como a necessidade de diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero em questão e de adaptar o ensino para atender às necessidades reais de aprendizagem. Além disso, destacam a importância da utilização de recursos didáticos e tecnológicos adequados para abordar o gênero, promovendo um ensino mais eficaz e relevante. Outro ponto significativo é que as categorias de análise revelam a percepção das professoras sobre as potencialidades do ensino de gênero para o desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos. Elas também podem indicar uma compreensão inicial das professoras sobre a importância de conectar o ensino de gêneros textuais em sala de aula com as práticas de linguagem que ocorrem fora do ambiente escolar.

Com base no estudo de Lima (2016), para analisar as sequências de ensino no que se refere às formas de planificação, optamos pelas quatro formas de planificação destacadas em seu estudo. Sendo elas: levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero a ser focalizado; exploração oral do gênero como objeto de ensino; exploração sistemática do gênero com o suporte de atividades escolares escritas; e delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero.

No âmbito da análise, investigamos o gênero profissional no processo de transposição dos objetos a serem ensinados (trabalho prescrito) em objetos efetivamente ensinados (as formas de planificação do agir didático), o trabalho realizado, atentando-se para as ferramentas

de ensino utilizadas para decomposição do objeto de ensino, no caso o gênero textual, e o trabalho interpretado (as verbalizações sobre o próprio agir didático com gêneros).

As professoras colaboradoras entraram em contato com a análise podendo passar do status de "observados" para o de observadores, co-atores para produzir os dados coletados. Assim podemos ver o método de autoconfrontação. Esse procedimento metodológico permitiu a visualização do real da atividade do professor, ou seja, o que se revela possível, impossível ou inesperado de acordo com as realidades, visualizado por meio da verbalização do trabalhador.

Os trechos das sequências de ensino ao serem selecionados de acordo com os objetivos pretendidos para este estudo permitiram que o analista do trabalho e os trabalhadores, protagonistas da atividade, travem um diálogo sobre situações já familiares que estes selecionam para colocar em análise durante as sessões de ACS, podendo interromper o vídeo quando desejam iniciar uma discussão sobre a atividade. A partir destas marcas do trabalho, o profissional se observa e assume uma posição de protagonismo diante de sua atividade. O analista atua, nesse cenário, como coadjuvante, ou seja, como um dos instrumentos mediadores da análise.

Com base nos procedimentos metodológicos, buscamos responder a nossa questão de pesquisa através de possíveis análises que estarão disponíveis a seguir na sessão de análise e interpretação dos dados. Todos os dados foram sistematizados após a fase de transcrição das entrevistas e das ACS.

3.2.1 Instrumentos para coleta de dados

Através das teorias estudadas, foram estabelecidos os critérios de análise para tratamento e observação dos dados científicos, com o objetivo de apresentar informações científicas e também reflexões e/ou comentários sobre o contexto da pesquisa, registrados no diário de pesquisador.

O início da coleta de dados ocorreu pela participação de uma entrevista semiestruturada (Lüdke; André, 2012) sobre o seu agir didático com gêneros. A entrevista foi o instrumento de análise para verificar as influências na construção do gênero profissional. A entrevista foi escolhida por ser um instrumento que permite o contato direto com os pares e as respostas serem mais livres, com base nas perguntas definidas/estruturadas pela pesquisadora em um momento

anterior à sua realização.

A realização de uma entrevista semiestruturada⁴, “esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke; André, 2012, p. 34), com cada professora, permitiu apreendermos o lugar que as docentes atribuem aos gêneros nas suas aulas, bem como identificar indícios das possíveis prescrições subjacentes ao trabalho docente. Com o objetivo de verificarmos a influência das prescrições na construção do gênero profissional da atividade docente no que concerne ao ensino dos gêneros, analisamos essas entrevistas e as sequências de ensino das professoras, como será dito adiante.

Plano de aula das professoras: Antes das aulas ocorrerem, foi solicitado que as professoras disponibilizassem o plano de aula para ocorrer o contato do pesquisador com as suas anotações e, assim, observarmos o que o docente pretendia realizar durante as suas aulas (o trabalho planejado (Machado, 2009)). Ambas as professoras compartilharam, posteriormente, um arquivo que apresentava dados relevantes sobre as suas ações acerca dos gêneros estudados. Porém o arquivo da professora D1 seguia uma estrutura mais voltada para um plano de ensino, visto que apresentava os objetos de conhecimento, os campos de atuação, as habilidades e os conteúdos de modo geral para o bimestre, impossibilitando a visão direta acerca do planejamento específico das aulas de sua sequência de ensino. Apenas o arquivo encaminhado por D2 apresentava uma especificidade maior, o qual abordava período, conteúdo, objetivo (as aprendizagens desejadas), as evidências (o que desejava que o aluno construísse) e as estratégias de aprendizagem (atividades realizadas para atingir a aprendizagem esperada).

Observação e registro de duas sequências de ensino: Este instrumento possibilitou o olhar para as aulas com gêneros textuais ministradas pelas professoras, “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (Lüdke; André, 2012, p. 26). Os registros audiovisuais foram utilizados com o objetivo de identificarmos as possíveis formas compartilhadas de planificação e das ferramentas para o trabalho com gêneros textuais nas aulas mobilizadas pelos professores no agir didático com gêneros textuais a fim de caracterizar o gênero profissional.

Autoconfrontação Simples: Fizemos um recorte dos trechos das aulas dos professores, com base nos objetivos deste estudo, os quais foram abordados durante as sessões de ACS

⁴ O roteiro produzido para o momento das entrevistas semiestruturadas está presente nos apêndices (apêndice B).

(Clot, 2007), direcionamos as professoras a assistirem os trechos e verbalizarem sobre o seu agir ao serem autoconfrontadas com a sua imagem. Este procedimento metodológico consiste em uma atividade em que o trabalhador descreve a sua situação de trabalho para o pesquisador, o foco será as suas verbalizações. Nesse viés, a autoconfrontação trata-se de uma atividade em que o trabalhador descreve a sua situação de trabalho para o pesquisador. As verbalizações são vistas como necessárias para trazer "à luz as realidades do trabalho", e a análise do trabalho "confere o valor adicionado a experiência descrita. Esse é um ponto em que há a ressignificação" (Clot, 2007, p. 143). Abaixo, apresentamos um quadro que contém o dia, o horário, a duração e o local das ACS:

Quadro 1 – Sessões de Autoconfrontação Simples com D1 e D2

PROFESSORA	DIA	HORÁRIO	DURAÇÃO	LOCAL
D1	Quarta 20/12/2023	Às 10h	2h30min Aproximadamente	Casa da professora (escritório)
D2	Terça 30/11/2023	Às 13h	2h Aproximadamente	Escola (sala da gestão)

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes da realização das sessões de Autoconfrontação Simples, após assistir aos trechos das sequências de ensino e com base em nossos objetivos, foi produzido um roteiro para ser usado nas sessões de autoconfrontação (apêndice C). Nessa fase, utilizamos um *notebook* para que as professoras assistissem às suas aulas com o intuito de comentarem, refletirem, reagirem acerca de determinados trechos. Utilizamos também um aparelho celular e suporte de base para registrar as sessões de autoconfrontação com as docentes para posterior análise.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, serão apresentadas e analisadas entrevistas com as professoras D1 e D2, visando verificar as influências das prescrições na constituição da atividade docente. Serão detalhados os dados das entrevistas, seguidos pela análise das sequências de ensino planejadas e implementadas por cada professora. A seguir, serão examinadas as verbalizações das professoras durante as entrevistas e observações em sala de aula, para entender como se configura o gênero profissional. Por fim, será discutida a configuração do gênero profissional das professoras, analisando como cada uma constrói e manifesta sua identidade profissional.

4.1 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

Este estudo envolveu a condução de entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas na sala da coordenadora de ensino durante os horários em que as professoras estavam em suas aulas de departamento, são momentos “livres” que são usados para planejamento de aula, elaboração de planos de intervenções e projetos didáticos e entre outras ações. As perguntas direcionadas às professoras buscavam coletar informações detalhadas sobre diversos aspectos relacionados ao seu perfil e prática docente. Essas indagações englobavam informações gerais sobre formação acadêmica, vínculo com a Rede Estadual de Pernambuco, carga horária, disciplinas lecionadas, horário das aulas, experiência na instituição, vínculos docentes adicionais e experiências passadas em outras redes de ensino.

Durante a entrevista, no âmbito do ensino centrado em gêneros textuais, as questões exploraram a perspectiva das professoras sobre a importância do trabalho com gêneros, abordagens para o ensino de gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa, recursos e documentos utilizados para fundamentar sua prática, frequência de abordagem de gêneros em aula e participação em cursos ou eventos que ampliaram seu entendimento sobre gêneros textuais. Além disso, as professoras foram questionadas sobre qual gênero específico estavam trabalhando em suas aulas e o que motivou essa escolha. O objetivo primordial das entrevistas foi *investigar até que ponto as prescrições exercem influência na construção do gênero profissional do docente no contexto do ensino de gêneros textuais.*

Os dados apresentados na seção seguinte fazem parte da entrevista semiestruturada realizada com as professoras voluntárias de nossa pesquisa, os quais foram transcritos de acordo com Dionísio (2001). As verbalizações nas entrevistas demonstraram que ambas as docentes

seguem as diretrizes curriculares e documentos oficiais, mas aplicam certa flexibilidade para adaptar o conteúdo à realidade de suas turmas e necessidades pedagógicas específicas. As experiências de formação destacam as limitações das prescrições institucionais, com isso, ambas as docentes procuram ampliar suas práticas além do que é prescrito, buscando formações adicionais e novas abordagens teóricas. As prescrições curriculares influenciam as escolhas de gêneros textuais a serem trabalhados, mas as docentes verbalizam que buscam ajustar essas escolhas para manter a relevância e a contextualização do ensino. Portanto, as prescrições estabelecem uma estrutura básica para a prática docente, mas a construção do gênero profissional envolve uma complexa interação entre essas prescrições, as experiências formativas e a autonomia pedagógica das docentes. Como veremos nas próximas seções.

4.1.1 Dados da entrevista com a professora D1

A fala da professora D1 sobre o ensino de Língua Portuguesa pautado nos gêneros textuais enfatiza a importância dos gêneros como uma maneira de compreender a língua e a comunicação em sua função social. Vejamos o trecho da entrevista:

E	Agora acerca da:... informações... do: seu ensino de Língua Portuguesa... pautado nos gêneros textuais... você considera importante trabalhar com gêneros?
D1	Si::m
E	Por quê?
D1	Os gêneros nada mais são na minha concepção... do: que:... é:: a lí:ngua:... a comunicação na sua função social... então não dá para se pensar a comunicação nessa sociedade letrada sendo uma forma específica... existem várias formas... vários formatos que a língua assume em determinados contextos... e hoje até a própria digamos assim... a programática do ensino o próprio conteúdo o próprio programa... ele já vem voltado para isso pra que a gente trabalhe: com gêneros... não é que toda aula vai ter gênero um gênero esp/ a gente vai trabalhar gênero X gênero Y até porque existem outras demandas também... mas eles devem ser trabalhados e são trabalhados... agora: seguindo sempre o programa é:: da Secretaria de Educação.

A professora destaca que, em sua concepção, os gêneros textuais representam a linguagem e a comunicação na sociedade. Isso indica que ela parece compreender os gêneros como ferramentas comunicativas que têm significado e função dentro de contextos sociais específicos. Há a associação dos gêneros textuais à comunicação em sua função social. Isso sugere que não são apenas estruturas linguísticas, mas formas de comunicação que refletem práticas sociais, normas e valores, seguindo a visão de que “gênero é um instrumento” (Schneuwly, 2004).

D1 enfatiza que a língua assume diversas formas e formatos em diferentes contextos. Isso realça a ideia de que os gêneros textuais são flexíveis e se adaptam às necessidades de comunicação em situações variadas. Na fala dela é mencionado que o ensino está cada vez mais voltado para a abordagem dos gêneros textuais. Isso significa que a professora aparenta enxergar os gêneros como parte central do currículo, reconhecendo sua relevância para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Essa análise encontra-se com a visão de Marcuschi (2002), ele ressalta que trabalhar com gênero oferece a oportunidade de lidar com a língua em suas diversas manifestações autênticas dentro do contexto social. A docente ressalta que não se trata de ensinar um único gênero, mas de abranger diversos gêneros textuais. Isso reflete a compreensão de que a comunicação em diferentes esferas requer familiaridade com diversos tipos de gêneros, desde textos mais formais até informais.

Observamos o destaque do ensino baseado em gêneros que deve estar alinhado com o programa da Secretaria de Educação. Isso indica a importância de seguir as diretrizes curriculares estabelecidas, ao mesmo tempo em que se integra a abordagem dos gêneros textuais. A professora D1 demonstra uma compreensão clara da importância dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa. Ela reconhece que os gêneros são uma representação da comunicação social e que devem ser abordados de forma variada, adaptando-se às demandas contextuais e seguindo as orientações do programa educacional. Essa visão de D1 pode estar associada a abordagem de que o gênero nos conduz a considerá-lo como uma entidade comunicativa, representando formas verbais presentes em textos pertencentes a distintas comunidades de prática social e a domínios discursivos específicos (Marcuschi, 2002).

A entrevista com a professora D1 fornece a visão sobre como ela acredita que o trabalho com gêneros textuais deve ser abordado nas aulas de Língua Portuguesa:

E	Então... como você acredita... que deve ser esse trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa?
D1	Sempre utilizado com aulas de leitura e reflexões sobre a Língua... sobre a função social daquele gênero... e de preferência também associado com a escrita dele: sempre associando a discussão... oralidade... leitura... análise E produção escrita.

A abordagem da professora D1 para o ensino de gêneros textuais é ampla e envolve a integração de várias habilidades linguísticas, bem como a compreensão do contexto social dos gêneros. Ela enfatiza a interação entre leitura, análise, oralidade e produção escrita como um meio de enriquecer a aprendizagem dos alunos e sua capacidade de se comunicar efetivamente.

Na fala da professora, o uso dos gêneros deve estar integrado em várias áreas do aprendizado, incluindo leitura, reflexões linguísticas, discussões orais e produção escrita. Essa abordagem abrangente ajuda os alunos a compreenderem não apenas as estruturas dos gêneros, mas também seu contexto social e funcional. Ela sugere que os gêneros textuais não devem ser abordados de forma isolada, mas sim em conjunto com outras habilidades e componentes do ensino de Língua Portuguesa. Isso inclui promover discussões sobre os gêneros, sua função social e a relação entre a oralidade, a leitura e a escrita. Essa abordagem multidisciplinar enriquece a compreensão dos alunos sobre a língua e sua utilidade na comunicação. Essa visão compartilha o olhar da BNCC para o ensino de língua, pois o documento defende que práticas de linguagem não são isoladas, havendo conexões entre elas. Ao abordar a produção de texto, é viável, por exemplo, conduzir entrevistas (oral) seguidas de registros (escrita), analisar textos exemplares do mesmo gênero (leitura) e converter a entrevista em texto escrito (análise linguística).

A professora D1 ressalta a importância de reflexões sobre a língua ao trabalhar com gêneros textuais. Ela provavelmente está se referindo à análise linguística, na qual os alunos exploram aspectos gramaticais, estilísticos e semânticos dos textos, ajudando-os a desenvolver uma compreensão mais profunda da língua.

É mencionada a necessidade de explorar a função social de cada gênero textual. Isso destaca a importância de entender como os gêneros são usados em diferentes situações de comunicação na sociedade. Essa compreensão contextual é fundamental para ajudar os alunos a se tornarem comunicadores eficazes em diversos contextos. D1 destaca a importância de associar o trabalho com gêneros textuais à produção escrita. Isso implica que os alunos não apenas devem analisar os gêneros, mas também praticar a produção de textos dentro desses gêneros.

D1 revela os recursos e documentos que ela utiliza para fundamentar sua prática de ensino de Língua Portuguesa:

E	Quais tipos de recurso... e de documentos você utiliza pra fundamentar a sua prática?
D1	É muito comum a gente recorrer ao uso do datashow pra fazer projeção... quando é possível... e quando o conteúdo tem o livro didático a gente utiliza o livro também como recurso mas... infelizmente os livros não dão conta então a gente recorre a: a: projeção... recorre também a cópias de textos tá... pra poder ter aquele material visual porque os meninos precisam ler né:: eles precisam acompanhar a reflexão do texto... então... quando tem no livro a gente utiliza o livro não tendo o livro vamos pra projeção e:: quando dá para tirar xerox fazer as cópias a gente faz cópias dos gêneros das atividades para poder trabalhar.

A utilização do *datashow* é mencionada pela docente para fazer projeções em suas aulas. Isso permite que ela compartilhe materiais visuais com os alunos, como textos, imagens e outros conteúdos relevantes. No entendimento da docente, a projeção é uma maneira eficaz de apresentar informações de forma visual e envolvente. Ela também menciona que utiliza o livro didático como recurso, quando disponível. O livro oferece um guia estruturado para o conteúdo do currículo e pode ser usado como referência para atividades e discussões em sala de aula.

Podemos observar a ênfase sobre a importância de disponibilizar cópias de textos para os alunos. Isso permite que os alunos tenham acesso visual aos materiais de leitura, o que é fundamental para acompanharem as reflexões e atividades relacionadas aos textos. Essas cópias podem ser usadas como suporte para análises mais aprofundadas. Ela menciona que, mesmo usando o livro didático, muitas vezes os livros não são suficientes para cobrir todos os aspectos do ensino. Nesse sentido, a projeção e as cópias de textos entram como complementos, permitindo que a professora amplie o material de ensino e ofereça uma variedade de recursos aos alunos. Essa visão também é compartilhada por Machado (2009),

A docente demonstra em sua visão sobre a importância de recursos visuais para ajudar os alunos na leitura e reflexão dos textos. Isso indica que sua abordagem se concentra na compreensão textual e na análise crítica dos conteúdos, o que é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação dos alunos. D1 demonstra flexibilidade ao utilizar diferentes recursos com base na disponibilidade de materiais e nas necessidades da turma. Ela adapta sua abordagem para melhor atender aos alunos e promover um ambiente de aprendizado eficaz. No âmbito educacional, o ato de ensinar envolve a capacidade de promover diversas maneiras de pensamento, expressão, ação e interpretação, utilizando ferramentas semióticas como signos ou sistemas linguísticos, isto é, os textos (Silva, 2013).

A professora D1 apresenta uma combinação de recursos, incluindo projeções, livros didáticos e cópias de textos, para fundamentar sua prática de ensino de Língua Portuguesa. Ela enfatiza a importância de recursos visuais para apoiar a leitura, reflexão e análise de textos, ao mesmo tempo em que se adapta às necessidades específicas de sua turma.

Analisaremos abaixo a compreensão de como é a adesão às diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação em sua abordagem pedagógica:

E	Esse trabalho... no caso... segue o documento?
---	--

D1	Si:m... como eu disse a você a:ntes é o documento norteador da Secretaria de Educação... a gente de Língua Portuguesa não tem LI:berdade pra poder dizer: a::h mas eu acho que deveria ter é:: tal gênero neste conteúdo aqui ou nesta unidade nesse bimestre... não... a gente tem que seguir os da secretaria... a orientação que a gente tem é que a gente pode a:-cres-centar... mas a gente não pode deixar de vivenciar aqueles... aí a gente/ infelizmente é bem engessado nessa parte tem que segui:r aquilo que foi determinado.
----	---

A professora D1 enfatiza que segue o documento norteador da Secretaria de Educação. Esse documento inclui as diretrizes curriculares, os objetivos de aprendizado e os conteúdos a serem ensinados em um determinado período. Ela destaca que esse documento serve como uma orientação fundamental para seu planejamento de ensino. Em sua fala é mencionado que, no ensino de Língua Portuguesa, há restrições e orientações rígidas a serem seguidas, o que significa não ter a liberdade de decidir por conta própria quais gêneros textuais ou conteúdos ensinar em determinado momento. Em vez disso, ela deve aderir às diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação.

Embora a professora tenha alguma flexibilidade para adicionar elementos ao currículo, ela destaca que essa liberdade é limitada. Ela pode acrescentar abordagens ou materiais adicionais, mas não pode ignorar os tópicos e diretrizes definidos pelo documento oficial. A professora D1 menciona que, infelizmente, essa abordagem é engessada, o que pode limitar a capacidade dela de adaptar completamente seu ensino às necessidades específicas da turma. Sendo assim, a professora D1 leva a sério o cumprimento das diretrizes do documento da Secretaria de Educação. Isso pode ser uma indicação de seu compromisso em fornecer uma educação alinhada com os padrões educacionais estabelecidos.

Nesse contexto, observamos, com base em Clot (2010), que o gênero profissional delimita as possibilidades de percepção e ação no mundo, levando em conta normas e contextos variados e permitindo uma adaptação dinâmica. Tais estruturas, ainda segundo Clot (2010), funcionam como guias tanto psicológicos quanto sociais na atividade profissional, influenciando as ações individuais, as interações interpessoais e o funcionamento coletivo para alcançar objetivos comuns.

Apesar do “currículo engessado”, a docente busca equilibrar o cumprimento das diretrizes com a necessidade de atender às necessidades e realidades de seus alunos:

E	Com que frequência você costuma abordar os gêneros textuais nas suas aulas?
D1	É uma pergunta assim meio... porque assim a gente depende vários fatores... depende de projetos que a gente tem na escola... né? E assim... geralmente eu costumo:... tentar juntar pois já que o nosso currículo é muito longo e ele não é coerente com a unidade o período tempo para se vivenciar... aí por exemplo eu tenho: no campo da:/ da:/ da pesquisa por

exemplo eu tenho... é: orientações para trabalhar com as práticas de pesquisa a parte de curadoria... mas eu posso juntar isso com o campo jornalístico midiático... então que gêneros eu posso trabalhar? Ou que gênero? Porque às vezes um gênero demora... a gente não pode dizer assim... às vezes tem uma sugestão de cinco gêneros... mas daqueles eu escolho um... o que é mais viável agora... porque o mais viável? Porque principalmente nessa formatação do Novo Ensino Médio tem muitos gêneros pra se trabalhar são gêneros digitais... e a gente precisaria ter uma sala de informática... com internet de qualidade... e aí a gente não tem condições. Por exemplo... () eu tenho que trabalhar texto de opinião... aí tá lá como opção... artigo de opinião... vlog né... crítica da mídia... e aí que é que eu observo? Tem certas práticas que vão ser pedidas ali... oralidade... aí no caso eu tenho leitura análise linguística e produção que eu vou precisar que meu aluno pesquise... que ele tem acesso a um material monitorado e como ele é integral ele não tem condições de pesquisar em casa muitas vezes porque eu tenho aquele aluno que vai chegar em casa oito horas da noite... porque mora na zona rural... eu tenho aquele aluno que diz “eu tenho internet limitada só serve mais pra rede social”... que se eu mandar até um vídeo ele não abre () não tem internet pra abrir... então a gente fica... tem-tando se adaptar... à realidade mais próxima deles. Então... Tem várias possibilidades de vídeo tem... ô/ô de gêneros mas aquele que tá mais... simples... de acordo com os recursos que a gente tem é aquele que eu vou trabalhar. Então eu costumo elencar “pera ainda nes/ nes/ nesse campo aqui... né de trabalho... ou nesse eixo: quais são os gêneros possíveis... que eu posso trabalhar?” Elejo uma temática e dentro daquela temática a gente vai vendo as etapas daquele gênero... Então assim... eu posso passar uma semana com o gênero... dependendo da situação porque justamente quando é prática de produção eles demoram mais... mas dependendo das necessidades pedagógicas que nós vamos tendo durante a unidade a gente antecipa... então se eu tenho cinco aulas de Língua Portuguesa eu posso por exemplo utilizar três aulas praquilo... mas dependendo da complexidade do gênero eu posso usar até as cinco... na semana. Mas eu tento ser a mais breve possível tendo em vista o currículo que é imenso. E REPITO... a gente... infelizmente tem um currículo engessado a gente é monitorado né... os conteúdos de Língua Portuguesa lá... a medida que a gente vai trabalhando tá lá ficando sim ou não... sim ou não no sistema e é uma cobrança de que a gente veja todo o conteúdo dentro da unidade. Então o máximo possível... pode ser um gênero por semana ou não. Embora que a gente leva em consideração também as atividades de letramento literário que a gente não deixa de trabalhar... com gêneros... mas não nessa formatação... digamos... fora do campo artístico.

A professora D1 menciona que a frequência de abordagem dos gêneros textuais nas aulas depende de vários fatores. É levado em consideração projetos escolares e o tempo disponível, adaptando sua abordagem de acordo com esses fatores. Ela aponta que o currículo é longo e nem sempre coerente com o tempo disponível para explorar os conteúdos, um fator que limita o tempo que ela pode dedicar a cada gênero textual. A professora D1 destaca a importância dos recursos disponíveis, como acesso à internet e computadores. Ela menciona que gêneros digitais podem exigir recursos que nem sempre estão disponíveis para seus alunos, o que a leva a escolher gêneros mais viáveis em termos de recursos. Enfatiza que as necessidades pedagógicas e a complexidade dos gêneros também influenciam sua escolha. Gêneros que envolvem práticas de produção podem requerer mais tempo, enquanto gêneros de leitura podem ser trabalhados de forma mais breve.

Em sua fala, D1 destaca que adapta suas escolhas aos recursos e às realidades dos alunos. Alunos com limitações de acesso à internet ou tempo podem influenciar suas decisões sobre quais gêneros abordar. Ela descreve um planejamento flexível, que elenca os gêneros possíveis dentro de um determinado tema e adapta o tempo de acordo com a complexidade e as necessidades dos alunos. A professora D1 menciona que há uma pressão para cobrir todo o conteúdo curricular dentro da unidade. Isso pode afetar a quantidade de tempo que ela pode dedicar a cada gênero, enquanto também cumpre as diretrizes.

Em outro momento, a professora revela sua experiência em participar de eventos, cursos e formações relacionadas ao ensino de gêneros textuais:

E	Então... durante a sua trajetória... participou de algum evento... de algum curso... de alguma formação de professores... que ampliou o seu olhar a respeito do ensino de gêneros textuais?
D1	Sim... a gente já teve... agora recentemente não... assim bem consistente. Eu lembro que a gente teve... uma formação é: na época acho que era do Gestar... certo? E assim foi muito boa com relação aos gêneros... o/ o Gestar é: trabalhava em cima disso. Depois teve uma outra em 2010... que foi mais geral foi pra todo mundo aqui mas que foi muito bom também que foi um curso... do antigo ProEMI que vinha aqui que era até dia de sábado. Quer queira, quer não é: assim tinha uma reflexão em Língua Portuguesa valorizava também a questão do protagonismo juvenil... de ter contato com gêneros diferentes da esfera mais dos jovens... tentar entender mais os comportamentos... os seus desejos... os seus anseios... suas necessidades... tá? Mas assim é: mais consistente mais amplo... NÃO. Os da Secretaria de Educação que acontecem na GRE são bons, tá? Então, vira e mexe eles trazem um apanhado, mas sempre voltado para o currículo e a necessidade de ver o currículo. Então, assim, às vezes elenca alguns gêneros daquela unidade então assim... se faz uma reflexão teórico-metodológica. E lembrando que essas formações são uma por bimestre e apenas uma manhã. E aí, depois que fazer essa reflexão teórico-metodológica... então joga para os professores elaborar uma atividade... uma prática de aula que pudesse ser vivenciada. Mas assim não há... digamos assim... um acompanhamento... uma assessoria. Fica muito assim: a gente tá fazendo uma breve reflexão então veja o que é que dá pra fazer na escola e às vezes essa formação, infelizmente já vem no final da unidade. Então se eu preciso me planejar no começo da unidade... se eu preciso de uma luz digamos no fim do tudo caso eu queira inovar caso eu tenho dificuldade principalmente com gêneros digitais e numa situação em que a gente não tem os recursos pra trabalhar e que nesse novo ensino médio a gente vê um desafio muito grande... que é trabalhar com gêneros que a gente não está habituada... mas que infelizmente a gente não tem os recursos pra trabalhar e precisava: Sim, fazer o quê nesse caso? Como é que a gente trabalha se a gente não tem os recursos? Pra que caminho a gente deveria então é: se dirigir? Às vezes fica no vazio por conta disso... ou que apresenta já é no final da unidade ou de repente fica muito no campo superficial porque na prática no chão da sala de aula a gente não vai ter como executar.

A professora D1 menciona ter participado de formações e cursos que tiveram impacto em sua visão sobre o ensino de gêneros textuais, a formação do Programa Gestão da

Aprendizagem Escolar⁵ (Gestar) e um curso do Programa Ensino Médio Inovador⁶ (ProEMI). As experiências destacadas tiveram um enfoque consistente nos gêneros textuais e ofereceram oportunidades de reflexão e ampliação de perspectivas. O curso do ProEMI proporcionou uma reflexão mais ampla sobre gêneros textuais para a professora, abordando não apenas os tradicionais, mas também os relacionados ao protagonismo juvenil e às necessidades e anseios dos jovens.

Sobre as formações oferecidas pela Secretaria de Educação, a professora D1 aponta que elas têm um foco mais voltado para o currículo e, muitas vezes, elencam gêneros da unidade em questão. No entanto, ela observa que essas formações são breves e não oferecem um acompanhamento ou assessoria constante, o que limita a profundidade da reflexão e sua aplicação prática.

Há a menção do desafio de trabalhar com gêneros digitais no contexto do Novo Ensino Médio, especialmente quando os recursos tecnológicos não estão disponíveis. A professora D1 destaca que, muitas vezes, as formações acontecem no final da unidade, o que dificulta a implementação das práticas planejadas. Ela levanta a questão de como trabalhar com gêneros quando os recursos não estão disponíveis, indicando que isso pode resultar em lacunas na aplicação prática.

A busca por soluções adaptativas é uma preocupação constante, principalmente em relação aos gêneros digitais e às restrições de recursos. Podemos notar que “o trabalho é uma atividade conflituosa, pois o trabalhador deve fazer escolhas permanentes, enfrentando conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições etc.”, com base na preocupação em englobar todos esses aspectos constrói objetivos para si mesmo (Machado; Bronckart, 2009, p. 37).

Através dos dados da entrevista, professora D1 diz adotar uma abordagem de ensino que combina elementos da linguística textual, sociolinguística e análise do discurso, sem se apegar a um único teórico ou teoria, com ênfase na compreensão dos textos como comunicação social, considerando o contexto e as interpretações possíveis. Como podemos ver abaixo:

E	E:: existe alguma leitura que foi... que norteia o seu ensino? A leitura teórica? Algum teórico que a senhora segue?
---	--

⁵ O programa Gestar oferecia formação continuada em língua portuguesa e matemática para professores que atuam nos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em escolas públicas.

⁶ O ProEMI, estabelecido pela Portaria nº 971 em 9 de outubro de 2009, é uma estratégia do Governo Federal destinada a promover a reestruturação curricular do Ensino Médio.

D1	<p>Não... não especificamente UM teórico... tá? Geralmente assim a concepção de professor é de pesquisador então eu tenho um gênero pra trabalhar então vamos ver... certo? Eu gosto muito da área da linguística textual que eu não sei nem se na faculdade ainda tem porque quando eu fiz a graduação tinha a linguística textua:l... aí vê a/ a sociolinguística amparando... entendeu? A questão do texto... da análise do texto, da análise do discurso também... os discursos possíveis fico sempre alertando aos meninos: sim... mas se fosse determinada pessoa ou em determinada situação como é que a gente poderia fazer essa interpretação? Ou ver interpretações possíveis? Alguém tem outra visão sobre isso aqui, sobre esse determinado assunto, né, que é abordado nesse texto? Então assim... é::: ver... digamos assim essas possíveis formações discursivas... certo? A partir de determinadas formações ideológicas... falando de uma forma um pouquinho mais técnica... mas assim nada assim específica eu tô amparada nessa teoria específica ou nesse autor específico. A gente na verdade fica fazendo uma colchinha de retalhos e vendo de acordo com a necessidade do nosso estudante o que poderia ser mais viável pra sua aprendizagem. Então assim se prender a uma teoria específica? Não. Mas... eu acho que um amparo da linguística textual dessa estudo/ desse estudo dos gêneros e também ver essa questão da função social da língua nos gêneros... eu acho que é o que ampara melhor com a ajudinha da análise do discurso.</p>
----	---

Observamos que a docente demonstra que sua abordagem é relacionada ao ser pesquisador, o que pode significar que ela procura diversas fontes e estratégias para desenvolver seu ensino, parece buscar não seguir especificamente um único teórico, mas sim abrange uma variedade de perspectivas. A professora afirma levar em consideração a área da linguística textual, que analisa as estruturas e as características dos textos. Ela associa isso à sociolinguística, que explora as relações entre a linguagem e a sociedade. Essa abordagem permite que ela compreenda o texto como uma forma de comunicação social e ideológica. Um outro ponto, é o destaque sobre a importância da análise do texto e do discurso em sua abordagem. Ela afirma encorajar os alunos a explorar diferentes interpretações possíveis e a considerar como o contexto e as formações ideológicas influenciam a compreensão dos textos.

A professora D1 descreve sua abordagem como uma "colcha de retalhos", que ela combina diferentes conceitos e teorias para criar um método adaptativo, considerando a melhor maneira de ensinar de acordo com as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Nessa verbalização de D1, observamos a natureza fluida do gênero profissional, o qual, além de guiar ações, também é moldado e (re)ajustado pelas necessidades e práticas reais do trabalhador (Clot, 2010).

A docente sinaliza que a abordagem diversificada que dá ao ensino de gêneros textuais, é relacionada a seleção de gêneros variados e relevantes para os alunos, o que pode integrar diferentes habilidades, como leitura, escrita, pesquisa e apresentação oral:

E	<p>Ok, então deixa eu seguir outros dois aqui... Então... durante esse momento qual gênero que você está trabalhando na sala de aula e o que motivou... essa escolha... esse trabalho?</p>
---	--

D1	<p>Bom... o gênero que está pra ser trabalhado porque agora no momento eu estou com literatura... Então a gente tá vendo né? Os documentos... a literatura de informação... que são mais crônicas do período do quinhentismo... em literatura e também... alguns poemas no caso algumas obras algumas produções do Padre José de Anchieta que a gente tá vendo o quinhentismo. MAS saindo do campo literário... a gente tá trabalhando com o texto teatral. A gente teve um trabalho de leitura... uma obra escolhida pelos alunos que eles têm que fazer uma adaptação e agora tá na parte já tiveram a produção escrita tá na parte agora de apresentação... de forma oral que tá bem breve. Então a gente tá com esse foco. Mas também temos outro texto em andamento que também começamos na outra unidade mas com foco nesta porque... é o texto que envolve a questão das normas e questões mais relacionadas às regras do direito digamos assim que foi a opção pelo júri simulado. Então esse texto já foi produzido está as/ apenas para ser revisado porque a gente ainda não priorizou porque a apresentação é em setembro... meados de setembro. Então temos o texto do júri... esse gênero em andamento... do currículo também para esta unidade no caso dos primeiros anos a que eu me refiro nós temos o texto de opinião... aí nós temos engatinhado aí uma discussão sobre uma determinada temática até de uma orientação da secretaria para produção de artigo. Temos também... duas dissertações em vista... para serem produzidas... justamente com aplicação de simulado então quando a escola vai aplicar um simulado que é coletivo e vai para todos os estudantes em dois momentos... então a gente aproveita também para trazer a dissertação escolar que é um gênero que a gente vem trabalhando desde a primeira unidade. Também temos... é:: priorizando no caso pesquisa e oralidade um outro tema que já foi um tema também que já vem no currículo como engessado que é o cyberbullying. Então vem a parte de pesquisa... já que é sugerida então a gente pega o campo de pesquisa... de curadoria que tem pra trazer pra o campo também... é:: das redes sociais que é sobre o cyberbullying. Então já tem uma proposta de uma pesquisazinha:: em rede social pra depois fazer uma discussão e também a apresentação porque a gente já tem em vista de que eles pesquisem exemplos nas redes sociais de práticas de cyberbullying e que possam trazer pra apresentar em forma de PowerPoint... em slides um material visual pra que a gente possa discutir sobre aquilo que eles encontraram e que opinião eles geram sobre... mas amparada também numa pesquisazinha porque tem que ter uma pesquisazinha prévia que peça até para que eles anotem no caderninho de redação que a gente tem um caderninho de redação.</p>
----	--

O trecho acima da entrevista nos mostra que as escolhas de gêneros textuais são motivadas pela relevância dos temas, pelas orientações curriculares e pelas necessidades de aprendizado de seus alunos. Essa observação dialoga com Lima (2016), o qual apresenta em sua análise da pesquisa que a seleção dos gêneros pode ser orientada pela necessidade de ensino e também orientada por prescrições.

A professora D1, no momento da pesquisa, estava trabalhando com diferentes gêneros textuais em sua sala de aula. Ela menciona que, no momento, está envolvida em uma unidade que inclui a literatura de informação, particularmente crônicas do período do Quinhentismo, e algumas obras do Padre José de Anchieta. Além do campo literário, ela está trabalhando com o gênero textual do texto teatral. Os alunos estão adaptando uma obra por meio da leitura e produção oral. O trabalho incluiu a produção escrita e agora está na fase de apresentação oral. Um outro gênero em andamento, o júri simulado, que envolve questões legais e normativas, os alunos estão preparando para apresentações que acontecerão em setembro.

No momento da entrevista, a professora havia iniciado a abordagem sobre o tema do *cyberbullying* através de pesquisas em redes sociais e apresentações em *PowerPoint*, com foco na análise e na opinião dos alunos.

Os gêneros estão relacionados às orientações da Secretaria de Educação e que, em alguns casos, eles se conectam a outras disciplinas, como a curadoria e pesquisa de informações nas redes sociais. É destacado o uso de um "caderninho de redação", onde os alunos anotam informações relevantes para a pesquisa, o que enfatiza a importância da preparação e organização no processo de aprendizado.

O trecho abaixo da entrevista com a professora D1 fornece informações sobre os próximos gêneros que planeja trabalhar em sua sala de aula e como suas escolhas estão interligadas às orientações curriculares:

E	Ok, então:... qual seria o próximo gênero... que: você pensa em trabalhar?
D1	<p>Que no ca::so... você diria o próximo em que sentido? Porque assim eu disse que o tem que ter engatilhado então pró::ximo pró::ximo mesmo eu tenho o texto teatral... que vai apresentação. O que eu falei da temática sugerida pela secretaria eu dependo de outra professora porque ficou com uma sequência didática. Pre/ pref/ preciso da professora de biologia... primeiro introduzindo o tema pra que eu po:ssa trazer... a minha abordagem que é a questão polêmica pra que a gente possa fazer o debate e produ::zir o artigo de: opinião porque o vou priorizar... de texto de opinião... o artigo mas lembrando que a gente vai ter também duas dissertações para produzir... inclusive uma delas vai ser com a temática também relaciona::da a essa questã::o da: temática do artigo... que não é:: digamos a MESma coi::sa porque o trabalho é sobre a questão da vacinação do HPV contra o HPV. Mas um dos temas cogitados para o Enem... é justamente a questão da vacina... que o Brasil está/ teve que:da de vacina de doenças que eram tidas como erradicadas volta:ram... ao cenário brasileiro como sara::mpo... coquelu:che né? Então a gente tá visando esse trabalho mas pra poder introduzir a questão do HPV a professora de biologia vai ter que primeiro trabalhar a questão mais informativa do vírus... porque eu vou entrar na questão da polêmica da vacina. E a gente sabe que quando entra no debate os meninos querem saber muitas coisas. Por exemplo... nessa pesquisa eu encontrei que existem mais de 50 tipos de HPV... e o que/ os que é:: mais provoca o câncer está associado/ estão associados ao câncer são o 18 se eu não me engano ao 18... não o 16 e o 18. E aí que é que acontece? Dependendo da pergunta que fizer eu mesmo não vou ter a propriedade... pra falar porque vai ter que ter o debate embora que a minha... questão seja a vacina em si porque eu estou com o texto de:/ um vídeo de Drauzio Varella justamente falando de mi:tos... dando a opinião dele que acha que as pessoas que são contra a vacina deveriam inclusive serem... é/ é /é digamos penalizadas deveriam ser presas mas devem ser também punidas. Mas por outro lado a gente tem uma reportagem onde tem umas mães falando que tiveram três fi::lhas que estão internadas e ficaram em UTI e que não sabe o que foi que aconteceu depois que tomaram as vacinas. Então tem essa questão da reação. Se um professor de biologia não fala primeiro... do vírus e aborda um pouco da vacina e seus possíveis efeitos tem certas perguntas que vão me fazer no debate que eu não vou saber responder... mesmo eu trabalhando somente a questão da polêmica da vacina... vacinar ou não vacinar... tentando alertar logicamente pra questão da vacina. Mas trabalhando ISSO eu preci::so que a professora de biologia trabalhe previamente e como a gente tem esses dois trabalhos engatilhados então enquanto ela não trabalha eu vou continuar a parte de literatura... vou finalizar o Quinhentismo que eu ainda estou com andamento aí na sequência ter essa pesquisa do cyberbullying... sobre uns tópicos que eu anotei porque eu faço perguntas para</p>

<p>que eles pesquisem formatando um texto tá? que segue mais um modelo dissertati:vo. Então... eu vou dar pelo menos uns oito dias pra eles fazerem essas perguntas porque como eu tenho também o texto teatral que já é pro dia 11 que já é no caso de amanhã a oito pra apresentar... se eu não fizer i:sso dá um tempo pra pesqui:sa eu não vou ter o resultado que eu espero... porque eles ficam sobrecarregados e se a gente tivesse... repito... o laboratório de informática era fácil... “vamos pra informática ho::je”. Então eu falaria com a coordenação... reserva a sala vamos fazer a pesquisa agora... dez minutinhos num instante a gente pesquisa dez quinze vinte minutinhos monitorando a pesquisa... tá ótimo... porque você tem a pesquisa então vamo lá... vamo fazer essa discussão... tá? Fez a discussão fez o debate? Ótimo. Agora vocês vão pesquisar em redes sociais exemplos daquilo que eu tô pedindo... facilitaria demais o trabalho... na escola... com gêneros... se a gente tivesse esse laboratório porque infelizmente os livros didáticos não... comportam... eles não contemplam... a maior parte dos conteúdos que a gente precisa trabalhar.</p>

A professora D1 compartilha que o próximo gênero que será trabalhado é o artigo de opinião com o tema da vacinação do HPV, mas observa que a abordagem depende da colaboração com a professora de biologia. Isso porque ela pretende introduzir a polêmica sobre a vacina, mas antes é necessário que os alunos entendam o vírus e os possíveis efeitos da vacina para que os aspectos do tema da vacinação do HPV sejam abordados de forma adequada, isso evidencia a integração interdisciplinar. Podemos verificar o que Amigues (2004) conceitua sobre as prescrições desempenharem um papel importante do ponto de vista da atividade, pois elas orientam, de algum modo, o que o professor irá fazer em suas aulas.

A professora menciona que a questão da vacinação é relevante e está em destaque no cenário atual, considerando a retomada de doenças que eram consideradas erradicadas, além da abordagem do Enem em relação a temas como vacinas, demonstrando a relevância da discussão em nível nacional. Porém, a falta de recursos, como um laboratório de informática, é ponto que, segundo D1, dificulta a realização eficaz de pesquisas e atividades *online*. O acesso a esses recursos facilitaria a exploração de gêneros textuais de forma mais dinâmica e interativa. A professora D1 destaca a importância do planejamento estratégico para permitir que os alunos tenham tempo suficiente para realizar as pesquisas necessárias.

De acordo com D1, os livros didáticos não abrangem todos os conteúdos necessários para o ensino, o que reforça a importância de usar abordagens complementares, como pesquisas e discussões online. Esse trecho revela a flexibilidade da professora D1 em adaptar sua abordagem de ensino de acordo com as circunstâncias, colaborações e disponibilidade de recursos, enfatiza também a importância de abordar os tópicos de maneira abrangente, mesmo quando há limitações. A professora D1 demonstra uma abordagem adaptativa que considera a colaboração interdisciplinar, a relevância atual dos temas, os desafios de recursos e o

planejamento estratégico para proporcionar uma educação abrangente aos seus alunos, mesmo dentro das limitações existentes.

A professora ao ser questionada sobre as suas vivências desde a sua formação acadêmica até o presente momento aborda as observações que surgiram ao lidar com diferentes tipos de textos dentro do ambiente de ensino:

E	Ok. Só pra finalizar... gostaria da::... que você destacasse algumas experiências que você vem tendo de::sde a sua graduação::o... desde o primeiro dia de aula da sua graduação até os momentos atuais.
D1	Eu percebo que o trabalho com o gênero por exemplo já que foi o foco ele dá mais resultado quando a gente tem uma ressignificação de publicação. Ou seja... o que eu vou fazer vai pra onde? Aah vai ser publicado em algum lugar em alguma rede social. O que você vai tá produzindo vai ser apresentado para a escola... ou vai ser apresentado pra comunidade... É diferente quando os alunos sabem que isso deles pode resultar... num trabalho de maior visibilidade. O problema que a gente encontra... como publicar esse material porque a ideia não é publicar o me-lhor. A ideia era fazer/ trazer visibilidade a todos... a gente não tem como né? A gente... Acho que você deve lembrar talvez o trabalho da feira de saúde por exemplo... que a gente faz os artigos e a gente tenta fazer um formato mais acadêmico possível. E a gente não conseguiu. A/ o primeiro trabalho que a gente fez... a gente formatou uma coletaneazinha bem arrumadinha como um livrinho e até hoje tá aí... eu pego como exemplo pra mostrar pros meninos que a gente tá produzindo no terceiro acompanhando também o trabalho... o trabalho da pesquisa da feira de saúde. A gente percebe... que os meninos brilham os olhos como ficou bom esse trabalho... não conseguiu/ a gente não conseguiu dar visibilidade... certo? A gente tinha um jornal... online... MAS fechou... por quê? Porque a escola não tinha dinheiro pra pagar anuidade que é uma coisa pequena. Então fica assim se o professor quiser então pague. Como eu não paguei também porque era uma coisa de escola... não era uma coisa particular então se perdeu. Então eu percebo o seguinte... nesse trabalho com os gêneros textuais quanto maior a visibilidade... pra produção deles... mas eles se empolgam em fazer porque ALGUÉM vai ver ALGUÉM vai apreciar... além do professor. Se for somente pra critério de estu::do... então a gente vai estudar esse gênero... vai analisar... vai ler... vai produzir pra quê? Porque eu vou dar uma pontuação... porque no final das contas isso tem que se reverter a pontuação. Se não se reverte em pontuação ninguém produz. Produzir pra quê... né? É um fruto de uma sociedade capitalista... você vai me dar o quê em troca disso? Então tem que ser uma troca e eu tenho que ter lucro nessa troca. Só por isso a aprendizagem não é efetiva. Só é efetiva quando há... de fato uma ressignificação onde eles percebem que têm digamos assim um canal... de publicação ou de visibilidade dessa produção dele. Quem vai ler? Quem vai ver além da senhora?

No trecho acima, é destacada a importância da visibilidade para o engajamento e o desempenho dos alunos ao trabalhar com gêneros textuais. Ela observa que os alunos estão mais envolvidos e motivados quando sabem que suas produções terão um público além do professor. A perspectiva de compartilhar suas criações com uma audiência mais ampla, seja na escola ou na comunidade, acrescenta significado e propósito ao trabalho dos alunos. Ela menciona a dificuldade de proporcionar visibilidade às produções dos alunos devido às limitações financeiras, como a falta de recursos para manter um jornal online.

A professora ressalta que, em um contexto mais amplo e muitas vezes impulsionado pelo sistema educacional e pelas expectativas capitalistas da sociedade, a motivação dos alunos muitas vezes é influenciada pela perspectiva de recompensas tangíveis. A ideia de "qual é o lucro que vou obter?" é uma preocupação presente. Ela sugere que a aprendizagem é mais efetiva quando há uma troca real e visível para os alunos em termos de visibilidade, reconhecimento e pontuação.

Na fala da professora, notamos importância dada sobre proporcionar aos alunos experiências que reflitam situações reais, para que suas produções tenham um impacto além do ambiente da sala de aula. Isso não apenas motiva os alunos, mas também ajuda a desenvolver habilidades relevantes para a vida fora da escola, como comunicação eficaz, publicação e apresentação.

Ao longo de suas experiências, a professora D1 observou que, quando os alunos percebem que suas produções têm potencial para serem vistas e apreciadas por outras pessoas além do professor, eles se empenham mais nos projetos. Esse senso de visibilidade e significado real impacta positivamente o engajamento e a aprendizagem dos alunos. As limitações financeiras, como a falta de recursos para manter um jornal on-line, ilustram a realidade enfrentada por muitas escolas. Essas restrições podem restringir as oportunidades de publicação e visibilidade, limitando o potencial de impacto das produções dos alunos.

De acordo com a nossa análise, D1 enfatiza a importância da visibilidade, do propósito real e das oportunidades de publicação para engajar os alunos na aprendizagem por meio de gêneros textuais. Ela aponta os desafios enfrentados na criação de oportunidades de visibilidade e reconhece a necessidade de ressignificar a aprendizagem para torná-la relevante para os alunos. Essa perspectiva vai de encontro ao que Marcuschi (2008) aborda, que a nossa vivência cultural está sempre ligada à linguagem, assim como todos os textos localizam-se nas vivências "estabilizadas simbolicamente". Dessa forma, segundo o autor, isso trata-se de "um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana" (Marcuschi, 2008, p. 173).

Com base nos trechos da entrevista da professora D1, é possível identificar vários pontos que revelam a influência das prescrições curriculares na construção do gênero profissional da atividade docente, particularmente no ensino de gêneros textuais.

A professora D1 menciona explicitamente que segue o documento norteador da Secretaria de Educação, o qual define os objetivos de aprendizado e os conteúdos a serem ensinados. Isso demonstra que as prescrições curriculares fornecem uma estrutura que guia o

planejamento e a execução das aulas. A adesão a essas diretrizes indica uma conformidade com as expectativas institucionais, mas também sugere uma limitação na autonomia docente. Conforme D1 aponta, essa abordagem pode ser "engessada", limitando a flexibilidade para adaptar o ensino às necessidades específicas da turma.

A professora D1 demonstra uma compreensão dos gêneros textuais considerando-os não apenas como estruturas linguísticas, mas como práticas sociais que refletem normas e valores da sociedade. Ela enfatiza a integração de várias habilidades linguísticas — leitura, análise, oralidade e produção escrita —, o que enriquece a aprendizagem dos alunos. Essa abordagem é alinhada com as prescrições curriculares que promovem uma visão holística do ensino de gêneros textuais, mas também exige que a docente desenvolva competências específicas para abordar a interdisciplinaridade de maneira eficaz.

Apesar das diretrizes curriculares estabelecidas, a professora D1 adapta sua abordagem com base nos recursos disponíveis e nas necessidades dos alunos. Ela utiliza uma combinação de recursos visuais, livros didáticos e cópias de textos para complementar o ensino. Isso revela a capacidade da docente de trabalhar dentro dos parâmetros prescritos, ao mesmo tempo em que busca estratégias para superar limitações e enriquecer a experiência educacional dos alunos.

A professora D1 menciona a participação em programas de formação continuada, como o Gestar e o ProEMI, que influenciaram sua visão sobre o ensino de gêneros textuais. Esses programas oferecem uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, possibilitando a atualização e o aperfeiçoamento constante. No entanto, D1 destaca que essas formações são muitas vezes breves e sem acompanhamento contínuo, o que pode limitar a profundidade da aplicação prática das novas abordagens aprendidas.

D1 trabalha com diversos gêneros textuais, ajustando suas escolhas de acordo com a relevância dos temas e as necessidades dos alunos. A inclusão de gêneros como crônicas do Quinhentismo, textos teatrais e artigos de opinião sobre temas atuais, como a vacinação do HPV, demonstra uma preocupação em conectar os conteúdos ensinados com o contexto social dos alunos. Isso também reflete uma aplicação prática das diretrizes curriculares que valorizam a relevância e a aplicação contextual do aprendizado.

A professora D1 aponta desafios significativos, como a falta de recursos tecnológicos e a pressão para cobrir todo o conteúdo curricular dentro do tempo disponível. Esses desafios afetam a capacidade de abordar certos gêneros textuais, especialmente os digitais, que requerem recursos específicos. A necessidade de adaptação constante evidencia a pressão que as

prescrições curriculares exercem sobre a prática docente, exigindo que a professora encontre um equilíbrio entre cumprir as diretrizes e atender às necessidades reais de seus alunos.

4.1.2 Dados da entrevista com a professora D2

Na entrevista com a professora D2 foi observado inicialmente que para ela o ensino de Língua Portuguesa deve incorporar gêneros textuais devido à sua capacidade de aproximar o ensino da realidade dos estudantes, promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas e sociais e proporcionar um aprendizado mais significativo e contextualizado. Vejamos com as palavras da professora:

E	É:: então... agora voltando o olhar... para algumas informações acerca do ensino de Língua Portuguesa... atrelado aos gêneros textuais... você considera... que é importante trabalhar os gêneros textuais [na aula?
D2	[Si::m
E	Por quê:?
D2	É importante porque é uma forma de aproximar... é::... a realidade né... as diferentes é: situações... as diferentes situações assim da sociedade e trazer isso: mai:s... o ensino de Língua Portuguesa mais próximo daquilo que os estudantes estão convivendo... então de facilitar... de desenvolvimento dessa/ da questão da habilidade de:: socialização... do desenvolvimento das habilidades da Língua Portuguesa.

Para a professora D2, é importante trabalhar com gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, pois permite uma aproximação maior entre o ensino e a realidade dos estudantes, além disso, também por ser possível abordar diferentes situações presentes na sociedade, o que torna o ensino mais relevante e engajado.

A professora destaca que a utilização de gêneros textuais ajuda a trazer a realidade para a sala de aula. Isso significa que os estudantes podem explorar textos que são comuns em suas vidas cotidianas, como notícias, cartas, e-mails, anúncios, entre outros. A professora D2 menciona que o trabalho com gêneros textuais também contribui para o desenvolvimento das habilidades de socialização dos estudantes. A professora ressalta que essa abordagem não apenas torna o ensino mais próximo da realidade dos estudantes, mas também facilita o desenvolvimento das habilidades linguísticas específicas.

Dolz e Schneuwly (2004) propõem que os gêneros devem servir como uma ferramenta para conectar as práticas sociais aos objetivos educacionais, especialmente no domínio do ensino de produção de textos falados e escritos. Através do uso de gêneros textuais, a professora D2 afirma que busca proporcionar um aprendizado mais significativo. Os alunos não apenas

aprendem as regras gramaticais e vocabulário, mas também compreendem como esses elementos são usados em contextos reais para atingir objetivos de comunicação específicos.

Abaixo podemos observar o trecho em que D2 discute sobre a sua abordagem para trabalhar com gêneros textuais na sala de aula:

E	Como você acredita que deve ser esse trabalho com gêneros textuais na sala de aula? A sua visão acerca desse ensino... como deve ser?
D2	É:: como eu:: tenho trabalhado ultimamente... ultimamente a gente... é:: aborda... traz... o gênero... fala das principais característi::sticas do contexto social... onde é usado... como ele é usado... qual é a finalidade... apresentação... e depois... é: aprofundar né... nes/ nas características e na produção textual... a partir desse:: estudo.

A professora D2 afirma que sua abordagem para ensinar gêneros textuais é contextualizada, inicia apresentando as principais características do contexto em que um determinado gênero textual é utilizado. A professora menciona que parte de sua estratégia é focar nas características essenciais do gênero textual em questão, inclui aspectos como estilo de linguagem, estrutura do texto, propósito comunicativo e público-alvo.

Schneuwly e Dolz (2004) argumentam que os gêneros textuais, por sua natureza genérica, desempenham um papel intermediário na aprendizagem, “considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 65). D2 parece compartilha dessa noção, pois segundo a professora, é necessário explorar a finalidade do gênero textual, ou seja, entender por que ele é utilizado e quais são seus objetivos comunicativos. Além de discutir as características e a finalidade, a professora D2 menciona que sua abordagem inclui um aprofundamento na produção textual. Ao mencionar o processo de aprofundamento na produção textual a partir do estudo das características, a professora indica uma abordagem que busca integrar a teoria com a prática.

No seguinte trecho da entrevista, a professora D2 fala sobre os recursos que utiliza na prática do ensino de gêneros textuais:

E	Então... quais recursos você utiliza quando... na prática... com ensino de gêneros textuais? Quais são os recursos... livro didático... textos?
D2	Isso... o livro didático... o texto... o currículo... porque:: a gente segue... o currículo... então a proposta que ele nos orienta é: a partir desse/ do currículo a gente traz textos à parte... o livro didático... é:: vídeos... enfim.

A professora D2 afirma que busca fornecer uma abordagem variada e enriquecedora para o ensino de gêneros textuais. Ela se baseia no livro didático, textos autênticos, diretrizes curriculares, materiais adicionais e vídeos para criar uma experiência de aprendizado abrangente e contextualizada para seus alunos.

Segundo a professora D2, o livro didático é um dos recursos que ela utiliza para ensinar gêneros textuais. Além do livro didático, a professora D2 menciona o uso direto de textos como recurso, referindo-se a textos complementares que não estão no livro didático. A professora menciona que segue o currículo como orientação para seu ensino. Isso sugere que ela se baseia nas diretrizes curriculares estabelecidas pela instituição educacional ou pelo sistema de ensino, o que ajuda a garantir que os tópicos de gêneros textuais sejam abordados de maneira consistente e alinhada com os objetivos educacionais. Sendo assim, retomamos ao estudo de Lima (2016), o qual demonstrou, a partir das categorias de análises, os critérios de duas professoras para selecionar os gêneros. A seleção era orientada principalmente pelos documentos oficiais, pelas necessidades imediatas dos alunos e pelas possibilidades de aprendizagem decorrentes do trabalho com o gênero na sala de aula.

A docente menciona o uso de vídeos como recurso, materiais audiovisuais relacionados aos gêneros textuais em suas aulas.

E	Sendo assim... com que frequência você costuma abordar os gêneros textuais nas suas aulas?
D2	Geralmente... como o ensino ele é:... pautado aí: a questão do gênero textual então a gente sempre... busca estar recapitulando e voltando... escolhe o gênero... como já tem no currículo... olha o gênero... por exemplo... nesse/ neste... bimestre... então a gente já tem os gêneros... o currículo traz e a gente tenta... trabalhar nas nossas aulas/ nas minhas aulas no caso... sempre: com base no currículo e o que ele traz... pra gente... pra o gênero abordado.

Com base nas verbalizações da professora D2, os gêneros textuais são abordados com uma certa frequência em suas aulas, pois a mesma utiliza a palavra "geralmente", o que sugere que trabalhar com gêneros textuais é uma prática regular em sua abordagem de ensino.

A professora também destaca a importância do currículo como guia para abordar os gêneros textuais. Ela destaca que tal documento já inclui os gêneros a serem estudados durante cada bimestre, o que significa que ela segue as orientações curriculares para planejar suas aulas em torno desses gêneros específicos. A escolha do gênero é realizada seguindo o que solicita o programa de ensino, ou seja, as prescrições (Bronckart, 2006).

A professora enfatiza a prática de recapitular e revisar os gêneros textuais previamente estudados em momentos subsequentes. A professora afirma planejar as suas aulas com base no

que o currículo propõe em relação aos gêneros textuais. Embora a professora não detalhe, é possível inferir que, ao longo do ano letivo, diferentes tipos de gêneros textuais são trabalhados em suas aulas.

Vejamos o que a professora D2 afirma sobre a sua experiência em participar de cursos, formações de professores e eventos científicos relacionados ao ensino de gêneros textuais:

E	Durante a sua trajetória... você já participou de algum curso... de alguma formação de professores... de algum evento científico que ampliou o seu olhar acerca desse ensino com os gêneros textuais?
D2	Eu só participei de:: acho que foi uma mesa redonda... mas foi muito::... faz muito tempo.
E	Foi quando você ainda estava [na graduação?
D2	[Isso: isso
E	Após esse momento... nem as formações do estado?
D2	É::... nas formações do estado: também né... que eles sempre têm... pega um gênero... mas eu acho que a formação do estado assim muito.... ampla... não ampla... mas vazia poderia contribuir melhor... não é? Porque aí deixa muito assim... pega um gênero que:: está no currículo... que é o que a gente tem acesso e pede para a gente desenvolver atividades ou possibilidades ali... com aquele gênero... então a gente sempre se reúne um grupo de professores... e: debate... faz o debate... e:: faz... uma exposição no final... então fica muito simples... poderia... contribuir/ contribuir melhor

D2 menciona ter participado de pelo menos uma mesa redonda que abordou o ensino de gêneros textuais durante sua graduação. Além disso, menciona as formações promovidas pelo estado. No entanto, ela expressa uma visão crítica em relação à eficiência dessas formações, considerando-as como "vazias" e que poderiam contribuir melhor para o desenvolvimento profissional dos professores. A professora D2 destaca que as formações estaduais muitas vezes consistem em escolher um gênero textual do currículo e pedir aos professores para desenvolver atividades em torno desse gênero. Ela menciona que o formato é simplificado e que poderia ser mais aprofundado para ser mais eficaz no aprimoramento das práticas de ensino.

A professora expressa um desejo por formações mais abrangentes e aprofundadas. Ela parece sentir que as formações atuais não oferecem informações ou orientações suficientes para melhorar verdadeiramente o ensino de gêneros textuais, e que o momento poderia ser mais enriquecedor e detalhado. Observamos aqui a relevância que uma formação continuada poderia ter se englobasse o contexto do professor, com foco nos temas e práticas de linguagem que fossem mais próximas dessa realidade, assim como o desenvolvimento e compartilhamento de materiais didáticos para os professores.

Acerca de outro momento durante a entrevista, a professora D2 é levada a falar sobre a experiência com leituras teóricas sobre gêneros textuais, especialmente durante sua graduação e o envolvimento com o professor Benedito⁷ na UPE. O referido momento:

E	Com relação a alguma leitura... você já fez alguma leitura... de: um livro teórico... de: algum artigo: que fale a respeito do gênero?
D2	Já:... é:: eu até estudei com o professor Benedito... lá:: na UPE... então a gente... como acompanho... tenho o acesso:: mas muito vago assim não... não parei pra fazer esse estudo... estou voltando por conta da:: eletiva... é: específico... quando eu falo... é esse estudo mais específico assim com esse olhar... que a gente já faz de acordo com as aulas mas não tão direcionado assim os gêneros... nham prestar atenção aqui... como funciona no quesito mai::s de pesquisa mesmo... então só: tive contato com/ na graduação... mas esse contato é mais de graduação... que a gente faz.

A professora admite que, embora tenha acesso a materiais teóricos, seu envolvimento com essas leituras tem sido vago e não tão aprofundado quanto poderia ser. Ela indica que está voltando sua atenção para esses estudos de forma mais específica, devido a eletiva em que está envolvida. A professora D2 menciona que, apesar de sua familiaridade com conceitos teóricos, seu contato mais intenso com gêneros textuais ocorre principalmente no contexto do ensino em sala de aula. Ela reconhece que há uma diferença entre a abordagem teórica mais ampla e o estudo mais específico direcionado à pesquisa. D1 afirma que o seu contato mais significativo com leituras sobre gêneros textuais ocorreu durante sua graduação. Sabemos e defendemos a importância que tem o ensino de gêneros, mas para ocorrer um ensino efetivo, com a aprendizagem voltada para os contextos reais do uso da língua, há a necessidade de um aprofundamento maior. Nessa lacuna, utilizamos esse termo no sentido de algo que precisa ser preenchido, poderia ser o momento da formação continuada tomar como ponto de partida o desenvolvimento de estudos teóricos e práticos acerca dos gêneros textuais.

No recorte abaixo, a professora D2 discute os gêneros textuais que está trabalhando, suas motivações e como eles estão integrados ao projeto político da escola:

E	Então... nesse momento... qual é gênero textual que você está trabalhando?
D2	O júri simulado... o júri simulado e o texto teatral
E	E o que foi que motivou você a trabalhar/ trabalhar esses dois gêneros?
D2	O currículo... né... e:: o: porque os dois já são/ já faz... na verdade já:: o:: tanto o júri simulado aí já está no PPP da escola e já é um trabalho que já: vem... há muito tempo né... aqui que já faz parte.
E	Esses dois gêneros fazem parte do que exatamente aqui na escola?
D2	Do projeto político da escola

⁷ Professor do curso de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE), campus Garanhuns, e estudioso da área de gêneros textuais.

E	Então... por estar no PPP... a escola desenvolve alguma coisa que:: esteja específica sobre esses dois gêneros... com algum projeto?
D2	SIM... a gente tem aí... fazem... o quê? Faz... dois anos aí que estou aqui... e assim é todo voltado à questão do planejamento... do olhar... a gente já começa o:: ano letivo planejando... monta o cronograma que envolve a questão da literatura que esses estudantes eles têm que ter contato com essa obra literária... faz a leitura... faz a seleção primeiro e depois faz... a leitura... e aí a gente começa a partir do conhecimento da obra literária a gente é:: explica o gênero:: textual... a::s características/ características e como funciona... pra eles começarem a produzir... então e ser apresentado a todo... há um planejamento muito grande assim/ uma mobilização por parte::... da gestão dos professores e:: dos estudantes.
E	Trata-se de um projeto interdisciplinar... não é?
D2	I::sso

No momento da entrevista, a professora D2 afirma que estava trabalhando com os gêneros textuais do "júri simulado" e "texto teatral". A professora menciona que sua motivação para trabalhar esses dois gêneros está relacionada ao currículo da escola. Ela indica que ambos os gêneros já são parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e têm sido implementados ao longo do tempo, aparentemente, a escola possui um plano educacional que inclui esses gêneros específicos como parte de suas atividades pedagógicas. Mais uma vez, notamos que, D2 ao ser questionada sobre o gênero trabalhado, no momento da entrevista, apresenta a influência de um outro documento que serve como exemplo para o que é trabalho prescrito (Bronckart, 2006).

A professora D2 descreve um processo de planejamento colaborativo e sistemático. Ela menciona que, no início do ano letivo, o planejamento envolve a seleção e a leitura de obras literárias, a exploração das características dos gêneros textuais associados a essas obras e, em seguida, a produção de textos por parte dos alunos. A entrevistada não aborda diretamente a interdisciplinaridade, mas dá a entender a colaboração entre os professores das diversas áreas.

Outro ponto a ser analisado é sobre os gêneros textuais que a professora pretende trabalhar:

E	Professora, muito obrigada... podemos finalizar... ma::s antes disso... você poderia falar sobre... o próximo gênero que você pretende trabalhar?
D2	É:: nós temos no currículo a:: resenha crítica... e:: o resumo... dando uma sequência.
E	Então as suas pretensões são voltadas [para esses dois gêneros?
D2	[I::SSO

A professora D2 menciona que os próximos gêneros textuais que pretende trabalhar são a "resenha crítica" e o "resumo". Ela indica que esses gêneros estão no currículo da escola, sugerindo que a escolha está alinhada com as diretrizes curriculares estabelecidas.

A professora menciona que os gêneros "resenha crítica" e "resumo" serão trabalhados em sequência. A escolha de seguir a sequência "resenha crítica" e "resumo" pode refletir uma abordagem consistente em relação ao currículo escolar. Isso sugere que a professora está seguindo um plano educacional que estrutura o ensino de gêneros textuais de maneira progressiva e alinhada. A professora D2 tem planos para trabalhar os gêneros textuais "resenha crítica" e "resumo" em suas próximas aulas e sua escolha parece estar relacionada ao currículo escolar.

D2 ao destacar que o seu trabalho com os gêneros está alinhado as prescrições, observamos mais uma ocorrência do que Amigues defende: as prescrições não são apenas responsáveis por motivar a ação dos professores; são vistas para além de um recurso, pois "elas constituem a atividade docente" (Amigues, 2004, p. 42). A partir das declarações da professora D2, é possível observar que as prescrições curriculares têm uma influência significativa na construção do gênero profissional da atividade docente no ensino dos gêneros textuais.

A professora D2 enfatiza a importância de aproximar o ensino da realidade dos estudantes, utilizando gêneros textuais que eles encontram no cotidiano. Isso reflete a aplicação das diretrizes curriculares que priorizam a contextualização do ensino, buscando relevância prática e engajamento. As prescrições orientam os professores a utilizar materiais e atividades que sejam significativos e aplicáveis ao mundo real dos alunos, o que contribui para um aprendizado mais efetivo e contextualizado.

O relato da professora D2 sobre a utilização do currículo para planejar suas aulas demonstra uma adesão às diretrizes estabelecidas. Ela menciona que o currículo já inclui os gêneros a serem estudados em cada bimestre, e ela segue essas orientações para garantir uma cobertura abrangente e sequencial dos gêneros textuais. Isso indica que as prescrições curriculares fornecem uma estrutura e um roteiro que guiam o ensino, assegurando que os objetivos educacionais sejam alcançados de maneira organizada.

A professora D2 faz uso do livro didático, textos complementares e vídeos, todos alinhados com o currículo. A escolha desses recursos é influenciada pelas prescrições curriculares que determinam o que deve ser ensinado e como. O uso desses materiais visa proporcionar uma experiência de aprendizado rica e variada, conforme esperado pelas diretrizes educacionais.

Apesar da crítica da professora D2 às formações promovidas pelo estado, que ela considera "vazias" e simplificadas, a própria existência dessas formações indica um esforço

institucional para alinhar as práticas de ensino com as prescrições curriculares. As formações são desenhadas para capacitar os professores a implementar o currículo de forma eficaz, embora a professora sugira que a qualidade e profundidade dessas formações poderiam ser melhoradas.

A professora menciona um planejamento colaborativo no início do ano letivo, o que sugere uma integração entre diferentes áreas do conhecimento e uma abordagem interdisciplinar. Isso está em consonância com as prescrições curriculares que frequentemente incentivam a colaboração entre professores para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

A escolha da professora D2 pelo gênero "resenha crítica", conforme o currículo, reflete a influência das prescrições no que concerne à seleção dos conteúdos a serem trabalhados. Essa possível adesão indica uma conformidade com os objetivos educacionais estabelecidos, ao mesmo tempo que permite adaptações que atendem às necessidades específicas dos estudantes.

4.2 AS SEQUÊNCIAS DE ENSINO DAS PROFESSORAS

Esta seção foi elaborada através dos dados observados e os seus respectivos registros das sequências de ensino das professoras visando responder ao objetivo: *Caracterizar esse gênero profissional no que concerne à planificação e às ferramentas de ensino*. A análise da sequência de ensino da professora D1 ocorreu com a abordagem do gênero *artigo de opinião* em uma turma do *1º ano* do ensino médio (doravante EM), já na sequência de ensino da professora D2 foi observado o ensino pautado no gênero *resenha crítica* na turma do *2º ano* do EM.

4.2.1 Análise da sequência de ensino de D1

Para caracterizar o gênero profissional da professora D1 no que concerne à planificação e às ferramentas de ensino, a análise das sequências de ensino revela uma abordagem diversificada, conforme detalhado no quadro de síntese das aulas a seguir:

Quadro 2 – Sequência de ensino da professora D1

AULAS	Nº DE AULAS	SÍNTESE DAS AULAS	FORMAS DE PLANIFICAÇÃO (Lima, 2016)	FERRAMENTAS DE ENSINO
1 e 2 (1ª)	2 aulas	- Apresentação oral dos alunos acerca da opinião sobre o tema <i>cyberbullying</i> ; - Registro de opinião no caderno sobre o tema	<i>Exploração de atividades diversas</i>	<i>Datashow</i> ; Caderno.
3 e 4 (2ª)	2 aulas	- Introdução do gênero artigo de opinião; - Análise do artigo de opinião;	Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero a ser focalizado Exploração oral do gênero como objeto de ensino Exploração sistemática do gênero com o suporte de atividades escolares escritas	<i>Datashow</i> ; texto impresso; atividade impressa
5 (3ª)	1 aula	- Modalização	<i>Exploração de atividades diversas</i>	<i>Datashow</i> ; exemplos de manchetes
6 (4ª)	2 aulas	- Atividade de modalização sobre manchetes; - Produção de macroestrutura/ roteiro do artigo de opinião; - Produção textual	<i>Exploração de atividades diversas</i> Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero	<i>Datashow</i> ; lousa; caderno dos alunos
7 e 8 (5ª)	2 aulas	- Considerações sobre as produções dos estudantes sobre <i>cyberbullying</i> . - Retomada do roteiro sugestivo da produção textual	Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero	Quadro

Fonte: Elaborado pela autora.

A observação da sequência de ensino da professora D1 teve início antes do trabalho com o gênero artigo de opinião, pois a mesma sinalizou que abordaria em suas aulas o assunto que os estudantes iriam estudar para a produção do texto. Com isso, a professora fez uso da sala de aula invertida, na *primeira aula* observada ocorreu a apresentação oral de grupos sobre o assunto, os estudantes fizeram pesquisas e apresentaram exemplos de casos sobre *cyberbullying*

e outras discussões relacionadas ao tema, como preconceito, discriminação, machismo, intolerância religiosa etc. Após esse momento, a professora finalizou a aula comentando sobre o tema e levantando reflexões para os alunos. Desde esse momento, os estudantes iniciaram a imersão no assunto e registraram em seu caderno (de redação) a opinião sobre o assunto. Os alunos, em grupo, deveriam, de acordo com o comando da professora, produzir enquetes e *vlogs*. O *vlog* foi publicado na conta do *Instagram* da escola. Com a mediação da professora, foi criado de maneira colaborativa o roteiro do *vlog*. A professora solicitou que elaborassem uma enquete a ser produzida e encaminhada no *WhatsApp* e/ou *Instagram*.

Apesar da professora nesse momento inicial não abordar o gênero artigo de opinião, trazer essa aula e analisá-la se fez necessário para observar que a preocupação da professora não era apenas cumprir o que estava determinado no seu planejamento, ou seja, o trabalho com o artigo de opinião. A ação docente reflete no possível olhar atribuído a necessidade de fazer os alunos participarem de atividades para conhecer melhor sobre o tema, acessar dados, pontos de vistas e organizar os argumentos. Só depois de acessar o devido assunto, ter argumentos e conhecimentos para a produção textual.

No *segundo momento* observado, a professora introduziu o gênero artigo de opinião através do *slide* e *atividade impressa*, sendo esse momento o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero a ser focalizado (Lima, 2016). No início da apresentação, a professora destacou um aspecto sobre o tamanho da letra no slide. Voltando o olhar especificamente para a introdução ao gênero, a professora iniciou questionando os estudantes se eles lembravam de já ter estudado sobre artigo de opinião, a maioria sinalizou que já havia estudado em outro momento.

Durante o momento de exposição do assunto, D1 destaca a definição do gênero artigo de opinião como um texto que registra a opinião. Segundo a docente, o diferencial do artigo de opinião comparado a dissertação está relacionado ao limite de linhas e a espontaneidade presente no artigo. Há também o destaque para a necessidade de se especializar sobre o assunto e, assim, ocorrer o posicionamento a importância de apresentar argumentos para defender esse posicionamento e retoma as atividades realizadas, a pesquisa e produção do *vlog* para enfatizar a necessidade de se especializar, ou seja, estar informado para produzir um texto.

Dando sequência, D1 aborda os locais de circulação do artigo de opinião citando os jornais e revistas. As diferenças na exposição da opinião e liberdade de expressão, pois mesmo com a liberdade há a necessidade de se respaldar sobre a forma de apresentar os seus

argumentos. D1 cita que “palavra tem poder” e que a língua é vista como um instrumento de poder, também instrumento de dominação, exemplifica com o fato histórico sobre os grandes ditadores que conseguiram arrastar multidões através do discurso. Retomando o artigo de opinião, D1 aborda a questão polêmica, com o foco em motivar a escrita de um artigo de opinião, o convencimento do leitor e as credenciais do autor.

Após finalizar a exposição, D1 inicia a *atividade impressa*, nela havia um artigo de opinião e questionamentos com foco na estrutura, elementos e interpretação do texto. O texto foi retirado da Coletânea da Olimpíada de Língua Portuguesa sobre a maioria penal. A discussão oral das questões abou os seguintes pontos: Apresentação da estrutura (título; autor; credenciais do autor); Leitura do texto pela professora e pelos alunos; Análise interpretativa sobre trechos do texto, destaque para o sistema prisional e a maioria penal; Questionamentos sobre autor, local de publicação, questão polêmica, acontecimentos que levou o autor a produzir o artigo, argumentos que o autor apresenta que são contrários ao posicionamento dele; Abordagem de questões gramaticais acerca do texto analisado (utilização de conjunções); Identificação do público leitor; Uso da primeira pessoa do singular e plural; Recursos de modalizações para organizar os argumentos no texto. Com base em Lima (2016), verificamos a forma de planificação que trata da exploração oral do gênero como objeto de ensino, especificamente, nesse momento, a professora mobiliza a planificação relacionada a exploração sistemática do gênero com o suporte de atividades escolares escritas.

No *terceiro momento*, a professora retoma o artigo discutido em sala nas aulas anteriores, com ênfase no título, o qual D1 afirma que antecipa a tese. D1 apresenta, através do *datashow*, os modalizadores (definição e função, com base em Ingedore Koch) destacando que ao expressarmos a nossa opinião, de forma oral ou escrita, utilizamos recursos que ajudam levantando uma certeza, dúvida, negação, possibilidade e afetividade, o efeito que gostaríamos de levar para o nosso interlocutor, as intenções argumentativas. O foco da exposição de D1 também foram os recursos de modalização (adjetivos, substantivos e verbos) para expressar opinião.

D1 apresentou exemplos de frases, uma sem usar os recursos e outra utilizando recursos de modalização, com isso, destaca a mudança no enunciado, exemplos de intenções comunicativas através dos recursos (assertivos, delimitadoras, deontológicos, afetivos), enfatiza que os modalizadores podem aparecer na fala ou na escrita. D1 afirma que a conjunção também pode modalizar. Após esse momento inicial, ocorreu a análise textual e leitura de manchetes, observando o uso de modalizadores. Observamos uma incompletude quanto a

sequência de atividades, pois, ao levar a discussão sobre modalizadores, a professora aborda a análise a partir de outro texto que não era o iniciado nas aulas anteriores.

No *quarto momento*, D1 utilizou o *datashow* para realizar a atividade sobre modalização (retoma a função) através do *word*. A atividade foi construída através de três manchetes e a análise acerca dos pontos centrais, tais como: qual das manchetes é a mais imparcial? / quais verbos usados para indicar desempenho? / qual das alternativas não há modalização?). A atividade focou na interação entre D1, os estudantes e os conhecimentos construídos até o determinado momento sobre a temática.

Ao finalizar a discussão, D1 anotou na *lousa* o planejamento do artigo de opinião e destacou em sua fala a sua importância para a produção dos textos diversos. Observamos que entre a exploração sistemática do gênero com o suporte de atividades escolares escritas e a delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero, D1 adicionou outro exemplar de texto, a manchete, para analisar e verificar as questões voltadas para a modalização.

Nesse momento, notamos a delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero (Lima, 2016). Então, ainda na *lousa*, D1 monta sempre discutindo com os estudantes a estruturação do roteiro de produção textual, os pontos foram: introdução (conceito; por que muitos cometem esse crime?; questão polêmica [qual é o seu posicionamento]); desenvolvimento 1 (como o *cyberbullying* se manifesta?); desenvolvimento 2 (quais as principais causas dessa prática para as vítimas? Citar exemplos e comentar); desenvolvimento 3 (como combater esse mal?); conclusão (quais são as suas reflexões sobre o assunto?). Solicita que os alunos façam no rascunho, se não tivessem com o caderno de redação. D1 acompanha as produções dos estudantes, verificando de banca em banca cada produção e sanando as dúvidas que surgiram.

No *quinto momento*, D1 faz anotação no *quadro* “considerações acerca dos artigos de opinião”, em meio ao início da aula, a professora para o que está fazendo e destaca as atividades pendentes e a organização da sala. Após o momento de organização inicial, D1 fala sobre as produções, as quais não teve uma produção 100%, citou alunos que não seguiram o roteiro de produção, aborda as cópias da internet, os exemplos citados e copiados iguais em diferentes textos. A partir desses apontamentos, D1 continua afirmando sobre a produção textual e a importância de refletir sobre o tema para escrever, pois, segundo a mesma, o objetivo era produzir um artigo de opinião para reflexão sobre o assunto.

D1 parece se preocupar com o fato de muitos estudantes não terem comentado sobre “quem pratica o *cyberbullying*, por que o pratica?”, destaque para as duas alunas que abordaram esse ponto em sua produção, aborda que muitos dos estudantes que fizeram cópia da internet não foram para o roteiro, por isso não apresentaram um dos pontos elencados. Cita o exemplo, quando o aluno dissesse “*quem comete esse crime o faz porque abusa do poder de liberdade de expressão*” esperava que usassem após o posicionamento de quem pratica “mas, no entanto, contudo, entretanto, todavia” para rebater e dizer que isso é um erro que deve ser combatido e rebatido.

Para D1, o gênero artigo de opinião é um “texto aberto” que não segue uma regra, mesmo assim retoma as partes do roteiro e os pontos que deixaram de lado. D1 destaca o momento de realização do ENEM e SSA, pois se não fizer de acordo com o planejamento, não terá a pontuação devida, o mesmo acontece nas avaliações externas, chama a atenção para a ausência dos sinais de pontuação. A aula é finalizada com D1 solicitando que os estudantes passem a limpo o texto e refaçam de acordo com os comentários, que poderia fazer um artigo diferente, mas contanto que contemplasse os aspectos esperados para o gênero artigo de opinião.

4.2.2 Análise da sequência de ensino de D2

Com base nos dados da SE de D1, ao compararmos com a SE de D2, é possível perceber que as docentes apresentam formas semelhantes de iniciar e finalizar as aulas das SE. Porém, durante as aulas notamos estratégias diferentes com relação ao uso das ferramentas de ensino e aos momentos de exploração do gênero. Como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 3 – Sequência de ensino da professora D2

AULAS	Nº DE AULAS	SÍNTESE DAS AULAS	FORMAS DE PLANIFICAÇÃO (LIMA, 2016)	FERRAMENTAS DE ENSINO
1 e 2 (1ª)	2 aulas	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução do gênero resenha crítica; - Atividade em grupo de análise guiada sobre o gênero textual; - Atividade de pesquisa (em grupo) sobre produtos culturais para produção de texto. 	<p>Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero a ser focalizado.</p> <p>Exploração sistemática do gênero com o suporte de atividades escolares escritas.</p>	<p><i>Lousa</i>; textos impressos; questionário impresso; caderno dos estudantes.</p>

3 e 4 (2ª)	2 aulas	- Exposição da análise sobre os textos disponibilizados pela professora; - Atividade de análise e produção de texto sobre o produto cultural escolhido pelo grupo.	Exploração oral do gênero como objeto de ensino. Exploração sistemática do gênero com o suporte de atividades escolares escritas. Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero	Textos impressos (exemplares de resenhas); Produtos culturais
5 e 6 (3ª)	2 aulas	- Apresentação oral da resenha produzida em grupo; - Análise e correção das produções escritas.	Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero	<i>Datashow</i> ; Caderno dos estudantes
7 e 8 (4ª)	2 aulas	- Apresentação oral da resenha produzida em grupo; - Análise e correção das produções escritas. - Finalização da sequência.	Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero	<i>Datashow</i> ; Caderno dos estudantes

Fonte: Elaborado pela autora.

Na *primeira aula* observada, D2 trabalha com o gênero textual resenha crítica, a sequência de ensino ocorreu da seguinte maneira: A aula começou com a utilização da *lousa* para escrever o tema da aula, proporcionando uma visão clara do que seria abordado. A professora introduziu o gênero, destacando sua caracterização e principais elementos, notamos que aqui ocorreu o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero a ser focalizado (Lima, 2016).

Em seguida, houve a exploração sistemática do gênero com o suporte de atividades escolares escritas. Ela explicou a atividade em grupo, enfatizando a análise de exemplos do gênero estudado. Os grupos foram organizados e receberam os pontos para análise em uma folha impressa. A professora explicou novamente a *atividade* para os grupos, garantindo que todos entendessem o objetivo e os passos a serem realizados. Durante a atividade, houve interação dos alunos nos grupos, a professora circulou pela sala, oferecendo suporte e tirando dúvidas. Houve uma segunda interação dos alunos sobre a atividade, com a professora passando novamente pelos grupos para acompanhar o progresso e fornecer orientações adicionais. Ao finalizar a aula, a professora solicitou que os alunos escolhessem um produto cultural para ser discutido na próxima aula.

No *segundo dia*, a observação da sequência de ensino da professora D2 foi a seguinte: A aula começou com a utilização da *lousa* para escrever o tema da aula, destacando a necessidade de conhecer o produto cultural para elaborar uma resenha crítica significativa. Em

seguida, ocorreram apresentações em grupo, retomada da atividade realizada nas aulas anteriores, sobre as análises das resenhas, que foi questionado se a resenha crítica serve para instigar o interesse do leitor no produto cultural.

Durante as apresentações, houve momentos de concordância e discordância dos estudantes com o que foi exposto pelos grupos. A professora questionou os alunos sobre aspectos específicos abordados nas resenhas críticas, incentivando a reflexão sobre os elementos essenciais desse tipo de texto. Em determinado momento da aula, discutiu-se se o livro ou a obra ficou mais fácil de analisar a partir das resenhas, identificando pontos comuns e diferenciais, como a apresentação da resenha e o local de publicação. Nesse momento, notamos a exploração oral do gênero como objeto de Ensino (Lima, 2016).

Posteriormente, nas últimas aulas, sucedeu a delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero (Lima, 2016). Os alunos participaram de uma atividade em grupo sobre a resenha do produto cultural escolhido, com a professora passando pelos grupos para explicar e orientar. Os grupos se deslocaram para a biblioteca, onde continuaram a atividade com o apoio da professora, que novamente explicou e deu instruções separadamente à cada grupo. A atividade não chegou a ser finalizada.

No *terceiro momento*, a sequência de ensino da professora D2 foi observada da seguinte forma:

Inicialmente, a professora parabenizou a turma pelo desempenho no júri simulado, um dos projetos que foi realizado durante o momento da pesquisa, reconhecendo o envolvimento e a dedicação dos alunos. Em seguida, os grupos realizaram a apresentação das resenhas produzidas, utilizando o *datashow* para compartilhar os trabalhos com toda a classe.

Após alguns minutos da aula, a professora fez um destaque, enfatizando e pontuando alguns trechos das apresentações e resenhas críticas, fornecendo *feedback* detalhado aos alunos. Além disso, ela discutiu como seria feita a avaliação, abordando os critérios de pontuação da nota e ressaltando a importância de assistir debates, relacionando-os com a habilidade de escrever dissertações de forma eficaz.

No final da aula, alguns alunos estavam no birô com a professora para receber orientações mais individualizadas. A professora, sentada no birô com os alunos, dedicou-se a leitura das produções, oferecendo o suporte e auxiliando no aprimoramento das habilidades de escrita dos estudantes.

No *quarto momento*, a aula foi iniciada com uma introdução dando continuidade às apresentações e abordando as produções entregues pelos alunos, além de destacar a importância da reescrita para aprimorar os trabalhos. Os grupos foram organizados para as atividades planejadas, houve a solicitação da colaboração e troca de ideias.

Durante a aula, D2 chamou a atenção para o início das apresentações dos demais grupos, incentivando a participação e o envolvimento de todos os estudantes. Os grupos realizaram a apresentação das resenhas produzidas, utilizando o *datashow* para compartilhar seus trabalhos com a turma, proporcionando uma oportunidade para *feedback* e discussão sobre as temáticas e produtos culturais abordados. Ao final da aula, ocorreu o encerramento com a entrega, leitura, correção e devolução das produções (resenhas).

4.3 AS VERBALIZAÇÕES DAS PROFESSORAS

Para esta seção, buscaremos abordar o objetivo “compreender, a partir das verbalizações docentes, alguns aspectos subjacentes a esse gênero profissional”, com foco nos textos produzidos durante as seções de ACS. As sessões ocorreram após a finalização da sequência de ensino das professoras e a organização dos recortes das aulas (com base em nossos objetivos) a serem contempladas nas sessões de ACS. As verbalizações das docentes sobre o respectivo momento das aulas foram transcritas de modo literal, diferente das transcrições das entrevistas.

O diálogo com as professoras participantes permitiu o acesso a verbalizações que apresentaram ressignificações diversas, além de enfatizar pontos que foram expostos na entrevista inicial. Destacamos que os trechos abordados e analisados estarão sempre à mostra para novos olhares, novas considerações, pois o gênero da atividade docente é algo transitório, inacabado (Clot, 2010).

Dolz e Schneuwly (2004) destacam que a função social dos gêneros textuais deve ser uma consideração central no ensino. Eles afirmam que os gêneros textuais são instrumentos de comunicação que desempenham papéis específicos em contextos sociais e culturais variados. Portanto, ensinar um gênero textual implica não apenas ensinar suas características estruturais e linguísticas, mas também contextualizar seu uso, finalidade e relevância na sociedade.

Segundo Dolz e Schneuwly, a abordagem didática deve enfatizar como e por que certos gêneros são usados em determinadas situações, quais são suas funções sociais e como eles

podem ser adaptados para diferentes públicos e objetivos. Essa perspectiva ajuda os alunos a compreenderem a importância prática dos gêneros textuais e a desenvolverem habilidades para utilizá-los de forma eficaz em suas próprias vidas.

4.3.1 As verbalizações da professora D1

As verbalizações de D1 sobre a introdução do gênero artigo de opinião indicam as suas motivações para a organização da sequência de ensino e o trabalho com o gênero textual artigo de opinião:

Quando eu peguei, quando eu peguei na verdade o currículo e assim o conteúdo programático para aquela unidade, então eu vou vendo os textos que eles vão ter de produzir. Então se eu puder fazer uma sequência didática, pegando o mesmo conteúdo, para que eles possam produzir diversos gêneros a partir deles, desse conteúdo específico, eu prefiro. Acho que como eles já estão familiarizados com o conteúdo, fica mais simples. Aí como tem o campo de pesquisa, então eles tinham que ter uma pesquisa, mas tinha também a questão do cyberbullying, para trabalhar no campo jornalístico midiático. [...] Aí, opa, mas eles precisam treinar a oralidade. Entre os gêneros, tinha debate, então a gente já pode fazer debate. Já que eles tinham que oralizar a pesquisa, então faz a pesquisa em grupo. Mas, se todo mundo fosse pesquisar o que era cyberbullying, [...]. Para eu trabalhar o artigo de opinião eu precisava que eles tivessem acesso ao conhecimento e achei que esse seria o melhor itinerário. Eu construo primeiro o conhecimento para depois então gerar minha opinião sobre ele. Mas eu também tenho que ter o debate primeiro.

D1 ressignifica a introdução do artigo de opinião como um momento que deve ser precedido pelo desenvolvimento de conhecimento e debate acerca do tema para a produção textual. Além disso, a sua fala apresenta o processo de planejamento curricular e o reorganiza para integrar o ensino de diversos gêneros textuais, utilizando um único conteúdo, no qual o mesmo conteúdo pode servir como base para a produção de diferentes gêneros textuais, incluindo o artigo de opinião. Ela vê a sequência e ensino como um caminho que os alunos primeiro adquirem e discutem informações sobre o tema (*cyberbullying*), antes de serem capazes de formar e expressar uma opinião informada. Assim, a ressignificação aqui destaca a importância de uma abordagem cuja construção do conhecimento é fundamental para a escrita crítica.

A professora reorganiza o que é prescrito e busca integrar o conteúdo programático com a prática de diferentes gêneros textuais apresentados no currículo atrelada a um tema no campo de pesquisa: *quando eu peguei na verdade o currículo e assim o conteúdo programático para aquela unidade, então eu vou vendo os textos que eles vão ter de produzir; pegando o mesmo conteúdo, para que eles possam produzir diversos gêneros*. Com isso, D1 redefine as prescrições iniciais e cria, dentro da sua prática pedagógica, o que será auto-prescrito para si

mesma e prescrito para os seus alunos (Amigues, 2004). Ainda assim, a categoria “ressignificação atribuída à necessidade de contemplar as prescrições”, proposta por Capitó, Ferreira e Lima (2020).

D1 verbaliza sobre no início da sequência de ensino ter realizado a introdução ao gênero abordando o que os estudantes já conheciam sobre o gênero:

Por eles serem 1º ano do Ensino Médio, então acredito que ele já tinha convivido, já tinha produzido o artigo de opinião. [...] Mas aí, como a gente ia produzir, repito, eu precisava lembrar. Aquela questão de dizer o que é que eles sabem sobre isso. [...] Então a ideia foi de realmente uma aula expositiva. Poderia, em outro momento, a gente ter feito, talvez, uma dinâmica para com outros gêneros, identificar. Mas, repito, diante da sequência de conteúdos, nessa formatação do novo ensino médio, e para essa unidade que foi a terceira, estava demais. Então, assim, às vezes, para a gente poder dar conta daquilo que a gente planejou, então, às vezes, a gente tem que simplificar. E a forma mais simples foi essa, foi a aula expositiva, com exposição dialogada, porque eles poderiam fazer interferência, eu gosto muito de fazer perguntas, mas não deu para, nesse momento, por exemplo, ter uma abordagem mais criativa, não tinha como, é uma abordagem realmente de exposição.

D1 reconhece que os alunos do 1º ano do Ensino Médio provavelmente já tiveram contato com o gênero artigo de opinião antes, mas sublinha a importância de lembrar e revisar conceitos. A ressignificação aqui é o entendimento de que a aprendizagem é um processo contínuo e cumulativo, sendo a revisão de conhecimentos prévios essencial para consolidar novas habilidades. As verbalizações de D1 representam a sua ressignificação sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos (Santos, 2017).

D1 ressignifica a necessidade de adaptação ao novo currículo do Ensino Médio, que parece exigir um volume considerável de conteúdos a serem abordados. Diante dessa exigência, D1 reconhece que é necessário simplificar o planejamento e a execução das aulas para conseguir cobrir todo o conteúdo necessário. Esta adaptação sugere uma flexibilidade por parte de D1, que ajusta suas estratégias pedagógicas para cumprir as exigências curriculares, mesmo que isso signifique adotar uma aula mais expositiva. Essa ressignificação destaca a realidade prática do ensino, onde as idealizações pedagógicas muitas vezes precisam ser ajustadas à realidade concreta das salas de aula. A reflexão pode estar associada a um entendimento de que a educação é um campo dinâmico e que as práticas pedagógicas precisam ser constantemente avaliadas e ajustadas. Dessa forma podemos verificar que a atividade docente está associada às atividades mentais e aos processos que permitem ao sujeito organizar os meios necessários para atingir o objetivo da ação, quando a professora utiliza as prescrições e metodologias de ensino-aprendizagem de língua para alcançar o(s) objetivo(s) pretendido(s) (Amigues, 2004).

As ressignificações nas verbalizações de D1 revelam uma abordagem pedagógica que valoriza o ensino do gênero artigo de opinião não apenas como uma competência textual, mas como uma ferramenta para desenvolver uma consciência crítica sobre o uso da língua:

É assim, acho que não se dá para trabalhar com texto de opinião, somente no caso de um artigo de opinião, sem falar do poder que a língua tem. E assim, analisando, que bom que eu frisei esses detalhes, né? De como o discurso, de como a língua pode ser utilizada como instrumento de dominação, e mesmo a gente se informando sobre o assunto, mas só voltou a dizer que a geração deles tem que ser melhor do que a nossa. [...] Mas a linha é o respeito.

D1 reconhece que o ensino do gênero artigo de opinião não pode ser isolado do entendimento do poder da língua e do discurso. A ressignificação aqui é que a língua não é apenas um meio de comunicação, mas um instrumento de dominação e poder. Ao enfatizar essa dimensão, D1 transforma o ensino do artigo de opinião em uma oportunidade para os alunos compreenderem as implicações sociais e políticas do uso da linguagem. Esta abordagem amplia o objetivo da aula, indo além da mera estruturação textual para incluir uma consciência crítica sobre a função da língua na sociedade. D1 expressa a esperança de que a nova geração seja melhor que a anterior, utilizando o conhecimento sobre o poder da língua para promover mudanças positivas. Esta ressignificação indica uma visão pedagógica que não se limita à abordagens de conteúdos, mas que busca formar cidadãos críticos e conscientes. Ao destacar que a linha é o respeito, D1 ressignifica o ensino do artigo de opinião como uma prática que deve ser orientada por valores éticos. Isso implica que, além de aprender a argumentar e expressar opiniões, os alunos devem ser ensinados a fazer isso de maneira respeitosa.

As verbalizações de D1 demonstram um alinhamento com a visão contemporânea de educação que visa formar indivíduos críticos, competentes e comprometidos com múltiplos aspectos de sua existência e do ambiente ao seu redor. Esta abordagem reflete em várias dimensões do currículo pernambucano (Pernambuco, 2021). Além dessa visão sobre a criticidade, é notável que a docente ressignifica sua prática e atribui às potencialidades do gênero no ensino de língua (Capitó, Ferreira; Lima, 2020). Segundo Marcuschi (2008), a manipulação dos gêneros são fundamentais para a forma como nos inserimos socialmente e exercemos nosso poder social.

Discutir os locais de circulação do gênero textual é ressignificado por D1 como uma forma de clarificar a diferença entre gêneros e contextos de publicação, ela responde ao porquê da importância desse realizar esse destaque:

Sim, porque quando vai à questão de gênero textual, existem artigos que parecem mais uma dissertação, né? E aí poderia dizer, mas a dissertação circula no jornal, na revista ou não? Esse é um gênero tido

como jornalístico. Se é no meio impresso, vai ser jornal e revista mesmo. Que existe também jornal e revistas eletrônicas, que a gente vai encontrar o artigo lá também.

D1 ressignifica a discussão sobre os locais de circulação do gênero textual como uma ferramenta essencial para esclarecer as diferenças entre diversos gêneros textuais. Ao afirmar que é crucial identificar se um texto circula em jornais, revistas impressas ou eletrônicas, D1 ressignifica o ensino do artigo de opinião para incluir uma análise do meio de publicação. Esta abordagem destaca que o gênero textual não está apenas relacionado ao conteúdo, mas também ao meio onde é publicado, afetando seu formato e estilo. D1 destaca a natureza jornalística do artigo de opinião, diferenciando-o de gêneros acadêmicos como a dissertação. Ao fazer isso, ressignifica o ensino do artigo de opinião, conferindo-lhe uma função social e comunicativa específica que vai além da mera expressão pessoal ou acadêmica. Essa ressignificação reforça a ideia de que o artigo de opinião é um texto de comunicação pública, voltado para a discussão de temas relevantes na esfera pública, e que tem um papel significativo na formação da opinião pública.

As ressignificações de D1 podem ser atribuídas à relação do gênero com os usos da língua fora da escola (Capitó, Ferreira; Lima, 2020). O contexto social dos gêneros textuais na sala de aula é fundamental para a formação de indivíduos capazes de interagir eficazmente em diversas esferas da vida (Marcuschi, 2008).

D1 destaca a especificidade com que o novo ensino médio trata as habilidades necessárias para cada gênero textual

E só um detalhe, quando a gente pega a habilidade, ou a habilidade que o novo ensino médio pede pra cada gênero. Então, é tudo muito especificado, tá? Então, meio de circulação, produção, entendeu? Características... Então, o que você imaginar do gênero, se detalha tudo, tudo, tudo, tudo. Incluindo a modalização, que eu tinha dito a você. Não vou ter como trabalhar especificamente modalização agora. Mas assim, eu acabei dando uma palazinha só depois. Mas foi uma palha, não foi nem o que deveria realmente trabalhar. Acabou não dando.

D1 destaca a especificidade com que o novo ensino médio trata as habilidades necessárias para cada gênero textual. Essa ressignificação reflete a adaptação dos professores ao novo currículo, que demanda uma abordagem mais detalhada e estruturada na educação de gêneros textuais. Isso implica que cada aspecto do gênero, como meio de circulação, produção, e características, deve ser abordado com profundidade, proporcionando uma compreensão abrangente aos alunos. Especialmente em relação à modalização, ao admitir que apenas conseguiu introduzir superficialmente este aspecto, D1 ressignifica o trabalho docente como um processo de priorização e adaptação constante, o qual nem sempre é possível abordar todos os tópicos com a profundidade desejada devido às restrições do contexto educacional.

Notamos que a organização do agir docente com o gênero está relacionada às ressignificações atribuídas à necessidade de contemplar as prescrições oficiais (Capitó, Ferreira; Lima, 2020). Dessa forma, a professora apesar de seguir as diretrizes curriculares, também adapta para atender às necessidades específicas do trabalho com gêneros (Amigues, 2004), assim como pode estar relacionada ao tempo (veremos em outros trechos seguintes).

D1 destaca a importância de entender as diferenças entre gêneros textuais, usando o exemplo das credenciais de autoria:

Porque quando eu pego, por exemplo, uma reportagem, vai ter as credenciais de jornalista? Não vai ter. Porque ele já é, digamos, para aquele gênero, uma reportagem, uma notícia, não vai ter essas credenciais, mas no caso do artigo de opinião você vai ter essas credenciais.

D1 destaca a importância de entender as diferenças entre gêneros textuais, usando o exemplo das credenciais de autoria. A ressignificação aqui é a ênfase na função e estrutura de cada gênero. Para reportagens e notícias, as credenciais não são destacadas porque a credibilidade é assumida. Em contrapartida, os artigos de opinião exigem credenciais, reforçando a importância da autoria e da perspectiva individual. Isso pode ajudar os alunos a compreenderem como a credibilidade e a autoria são construídas de forma diferente em cada gênero.

No caso do artigo de opinião, a ênfase de sua verbalização recai sobre as "credenciais" que o diferencia de outros gêneros, como a reportagem, que se baseia em fatos e informações objetivas. A exploração sistemática do gênero textual na sala de aula, como exemplificado pela distinção entre uma reportagem e um artigo de opinião, na fala de D1, é essencial para desenvolver a competência dos alunos na produção de textos diversos com ênfase na caracterização de elementos que constitui o gênero estudado, resultando em ressignificações atribuídas à necessidade de aprendizagem (Santos, 2017).

D1 ressignifica o trabalho com o gênero artigo de opinião ao enfatizar a importância de escolher textos adequados que facilitem o reconhecimento das propriedades do gênero e ao valorizar a relevância dos temas abordados:

Então, como eu repito, já conhecia. A questão da escolha do texto em si, pelos motivos que já coloquei, e a atividade, que é de reconhecimento do gênero, das propriedades, também achei muito positiva. Tanto é que esse texto, se desse tempo, era motivo até de debate, fazer uma outra pesquisa, para eles ampliarem a opinião. Infelizmente, assim, tem muita coisa na escola que a gente acha que poderia fazer, mas se tivesse mais tempo, a gente não tem. O autor é bastante convincente, mesmo não sendo muito extenso, porque existem artigos, como eu já havia falado, bastante extensos. E aí eu gostaria de que eles se familiarizassem. Ah, não precisa ser uma coisa tão grande. Então se a gente vê a informação correta, então a gente consegue fazer um bom texto sem ser extensivo. E também o tema. Eu gostei muito desse assunto, porque fala da questão da violência envolvendo o contexto jovem, né? [...] Então

achei muito interessante esse texto com essa abordagem aí, porque acho que pra ao contexto de sala de aula seria adequado.

D1 enfatiza que já conhecia o texto e escolheu especificamente por suas propriedades que ajudam no reconhecimento do gênero. A ressignificação aqui está no entendimento da importância de selecionar textos que facilitem o reconhecimento das propriedades do gênero. D1 vê a atividade de reconhecimento do gênero como muito positiva, mas lamenta a falta de tempo para expandir a atividade com debates e pesquisas adicionais. A ressignificação desta limitação temporal mostra um desejo de proporcionar uma experiência de aprendizagem mais rica e interativa, mas reconhece as restrições práticas do ambiente escolar. Ao destacar que o artigo não precisa ser extenso para ser convincente, D1 ressignifica a ideia de que a qualidade de um artigo de opinião não está necessariamente em sua extensão, mas na clareza e correção da informação apresentada.

As verbalizações de D1 apresentam o seu olhar para o trabalho com o gênero artigo de opinião, “*e a atividade, que é de reconhecimento do gênero, das propriedades*”, “*então achei muito interessante esse texto com essa abordagem aí, porque acho que pra ao contexto de sala de aula seria adequado*”, tais verbalizações indicam ressignificações atribuídas aos modos de organização de trabalho com o gênero na sala de aula (Capitó, Ferreira; Lima, 2020). A menção ao potencial de usar o texto como base para debates e pesquisas adicionais revela uma ressignificação do uso do artigo de opinião não apenas como uma atividade de escrita, mas como um ponto de partida para uma exploração mais profunda e crítica dos temas abordados.

D1, ao ser questionada sobre possíveis mudanças após revisitar as suas aulas, fala sobre a necessidade de uma organização mais sequencial e menos fragmentada do conteúdo, indicando ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente (Santos, 2017):

Se eu pudesse, assim, voltar no tempo, né, o que eu poderia ter feito era ter me organizado pra fazer todo esse percurso antes do ensaio das peças. Porque foi uma unidade que teve peça e júri. Então teve a apresentação das peças logo na sequência teve o júri. Então assim, tomou muito tempo. É uma atividade extremamente importante, todos esses gêneros relacionados, elencados nessa proposta do cyberbullying, mas em algum momento ficou atropelado. Então se a gente pudesse reorganizar pra fazer isso de uma forma sequencial, sem tantas quebras, eu acho que seria mais interessante.

D1 expressa um desejo de reorganizar o planejamento didático. Ao refletir sobre a necessidade de ter se organizado melhor, D1 ressignifica a experiência passada, reconhecendo que uma preparação antecipada poderia ter melhorado o fluxo das atividades e evitado atropelos. D1 parece refletir sobre um aprendizado contínuo e a vontade de aprimorar as suas práticas pedagógicas. “*Então assim, tomou muito tempo*” as demais atividades que já faziam parte do PPP da escola, sendo assim, D1 reconhece que, apesar da importância das atividades realizadas,

o tempo disponível não foi suficiente para explorar cada gênero de forma adequada. A escolha do tema *cyberbullying*, mesmo sendo influenciada pelas prescrições (Bronckart, 2006), a incorporação dos demais gêneros relacionados mostram uma tentativa de abordar questões relevantes e contemporâneas, adaptando à realidade a qual encontra-se.

D1 destaca a necessidade constante de retomar os conteúdos previamente abordados:

É importante, porque já esqueceram, até por conta, mesmo que fosse uma aula de um dia anterior, no próximo momento a gente tem que retomar. Por quê? Porque eles não só têm Língua Portuguesa, eles têm outras disciplinas, eles têm outras atividades a fazer. Então, a ideia é sempre a retomar. A gente parou onde? Onde a gente parou? Nesse ponto da aula. Mas, repito, a crítica que eu faço é que a aula de 25 de agosto pra 13 de setembro, a lacuna é grande. E teve um evento que eles ficaram muito empolgados, que foi o Júri.

O trecho acima indica uma ressignificação do processo de ensino, cuja a retomada e a revisão são vistas como estratégias essenciais para consolidar o aprendizado. D1 reconhece que os alunos possuem uma carga horária variada e múltiplas disciplinas, o que justifica a importância de visitar o conteúdo para assegurar a continuidade do aprendizado. A crítica de D1 à lacuna de tempo entre as aulas (25 de agosto a 13 de setembro) reflete uma ressignificação do planejamento e da execução das atividades. D1 percebe que intervalos longos entre as aulas podem prejudicar a continuidade e a retenção de informações, especialmente no ensino de gêneros textuais como o artigo de opinião, que exige uma construção progressiva de habilidades.

D1 menciona o entusiasmo dos alunos com o momento do Júri, embora valioso, podem causar interrupções que precisam ser geridas com uma revisão estratégica. A prática de retomar os pontos de parada nas aulas é ressignificada como uma técnica essencial para manter a continuidade e a clareza no ensino do artigo de opinião. D1 reconhece que a fragmentação do tempo de aula exige uma abordagem metódica para assegurar que os alunos não percam o “fio da meada”, especialmente em tópicos complexos e de construção gradual como os gêneros textuais.

É possível verificar que a docente ressignifica o seu olhar sobre retomar o que já os alunos haviam visto sobre o gênero, “*é importante, porque já esqueceram, até por conta, mesmo que fosse uma aula de um dia anterior, no próximo momento a gente tem que retomar*”. As ressignificações podem ser analisadas como atribuídas à realidade da sala aula (Santos, 2017), uma vez que a docente ao trabalhar o gênero artigo de opinião reconhece que não houve uma sequencialidade para as aulas, havendo também a ressignificação atribuída à necessidade de ensino da professora, como uma forma de verificar “onde a gente parou”.

A professora D1, após trabalhar com exemplar do gênero artigo de opinião, direciona o olhar para a modalização. Vejamos a seguir uma verbalização de D1 acerca da modalização: “*acho importante porque assim, quando é um, digamos assim, quando você pega o conteúdo dessa unidade, tinha recurso modalização*”. D1 destaca a importância dos recursos de modalização no ensino de língua, evidenciando que estes recursos estavam presentes nas prescrições para aquela unidade (III). Com foco na modalização, essa verbalização indica ressignificações atribuídas à necessidade de contemplar as prescrições oficiais (Capitó, Ferreira; Lima, 2020).

Ao ser questionada sobre a possibilidade de trabalhar o recurso de modalização a partir de exemplares de artigos de opinião, verbaliza:

Poderia ter sido feito isso, mas como eu disse que isso era uma discussão sobre modalização em si, eu acabei não colocando. Se eu tivesse tido mais tempo, eu poderia ter feito uma atividade trazendo fatos e pedindo para eles modalizarem, [...]. Então, assim, poderia ter feito isso, mas faltou até tempo diante de toda aquela conjuntura da unidade para fazer. Mas essa ideia também eu tive. Agora, nessa aula em si, era só para dizer, realmente, era só para expor. Mas que poderia ter sido feito, caso tivesse mais tempo. Até porque esse material da aula era um material que eu tinha montado no ano anterior, fiz pequenas alterações no slide.

D1 demonstra consciência sobre a importância da modalização, reconhece que a capacidade de modalizar os fatos e opiniões é crucial para a eficácia, destacando a necessidade de abordar essa questão em sala de aula. D1 reconhece as limitações de tempo enfrentadas durante a implementação das atividades. Ela destaca que, embora tenha considerado realizar uma atividade prática sobre modalização, a complexidade do tema e a falta de tempo disponível impediram sua execução completa. Apesar das limitações de tempo, D1 demonstra flexibilidade e adaptação do planejamento de acordo com as necessidades e oportunidades que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem. As verbalizações sugerem ressignificações atribuídas às necessidades de ensino da professora (Capitó; Ferreira; Lima, 2020) atreladas à realidade da sala de aula (Santos, 2017).

Dialogando com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 89), "as atividades de observação e de análise de textos – sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos de funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão". Para os autores supracitados, as atividades de observação e análise de textos são vistas como como um ponto de referência indispensável para a aprendizagem. No entanto, há uma problemática a ser considerada quando a análise linguística não aborda diretamente o gênero que visa a produção final. Se a análise linguística não está alinhada diretamente com o gênero que será produzido pelos alunos, pode haver uma desconexão entre a teoria e a prática. Os alunos podem entender as características

de diferentes gêneros, mas não aplicar esse conhecimento de forma eficaz ao gênero específico que precisam produzir.

No momento da aula em que D1 retoma que a conjunção também pode modalizar, faz análise textual e leitura de manchetes observando o uso dos modalizadores, ela verbaliza:

Eu achei interessante, isso foi em uma postagem em uma rede social, como foi um material do ano passado, porque eu achei interessante, porque quando você vai ver, os recursos de modalização não têm conjunção. Nunca tem assim, ah, conjunção também pode ajudar na modalização, pelo menos nas pesquisas que eu fiz. [...] E, repito, para a gente ainda falta um material didático que seja mais esclarecedor, mais produtivo. Então, assim, é como se eu estivesse dormindo no escuro, eu não tenho esse material, tá aqui no currículo, vou procurar outro, não tem, vou dar uma pesquisa. Então, o que eu achei que acho que é interessante, que eu ia seguir naquela linha, então, isso é como eu vou colocando.

D1 destaca a dificuldade em encontrar materiais didáticos que abordem de forma clara e produtiva o tema da modalização. Isso reflete uma ressignificação no reconhecimento das lacunas existentes nos recursos disponíveis para o ensino do artigo de opinião. Ao mencionar que teve que recorrer a uma postagem em rede social para encontrar informações sobre modalização, D1 demonstra sua autonomia e iniciativa na busca por recursos alternativos. O comentário de D1 sobre a falta de material didático esclarecedor e produtivo sugere uma verbalização acerca da importância do desenvolvimento de recursos específicos para o ensino. Isso pode indicar uma oportunidade para futuras iniciativas de criação de materiais mais abrangentes e acessíveis para professores e alunos. Essa verbalização é um exemplo de como D1 ressignifica a realidade da sala de aula (Santos, 2017).

Sobre as possíveis mudanças sobre a sequência de ensino, podemos observar ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente (Santos, 2017) na seguinte verbalização:

Eu mudaria se eu fosse refazer, pra ficar sequencial, se não fossem aquelas questões externas do projeto, faria sequencial e colocaria o exercício na sequência dessa aula e o exercício contendo questões abertas pra eles modalizarem, porque eu não fiz, não deu tempo.

D1 volta a expressar o desejo de ter estruturado as atividades de forma mais sequencial, destacando a importância de uma progressão lógica no ensino do artigo de opinião. Essa ressignificação sugere um reconhecimento da necessidade de uma organização mais coesa e contínua das atividades para promover uma compreensão mais profunda do gênero. Ao mencionar que teria incluído exercícios para os alunos praticarem a modalização, D1 revela uma ressignificação na compreensão da importância desse aspecto no ensino do artigo de opinião. Isso indica um reconhecimento da relevância da modalização na expressão de opiniões e na construção de argumentos convincentes dentro do gênero.

As verbalizações de D1 indicam o objetivo da atividade ser centrada na análise de manchetes:

Para eles reconhecerem, de fato, como a modalização e que exemplos desses três, que são três exemplos aqui, qual desses realmente a modalização acontece. Por isso, percebem, opa, tem opinião [...]. Então era uma ideia de aprender a filtrar direitinho, que pode concordar com aquilo ou não, mas pelo menos perceber que existe um jogo de informação.

D1 ressignifica o uso de manchetes como uma ferramenta para ensinar modalização. Através da análise de exemplos. Ao focar no reconhecimento da modalização nas manchetes, D1 tenta promover o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Eles são encorajados a discernir opiniões, concordar ou discordar, e entender a subjetividade na apresentação das informações, o que é crucial para a leitura crítica de textos jornalísticos e artigos de opinião. Destacamos nessas verbalizações mais uma ocorrência das ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem (Santos, 2017).

Sobre o momento do planejamento para a produção textual, D1 permite acessarmos a sua visão acerca da importância desse planejamento:

Como eu disse, todo texto requer, antes da sua produção, o planejamento. E por mais que a gente diga aos meninos que façam o planejamento, eles não conseguem fazer, eles começam a escrever de forma aleatória. [...] o debate, 21 de agosto, a gente tá em 18 de setembro, é quase um mês. Mas é necessário planejar. Então, assim, antes eu não fazia isso não, deixava planejar sozinho. Mas hoje eu tô dizendo, bora planejar. Que informações a gente vai colocar aí, primeiro parágrafo, segundo, terceiro, quarto, quinto, né, e sempre seguindo aquela linha do que se espera desse gênero, tá? Então, e esse planejamento ser coletivo. Por mais que haja um direcionamento do professor, mas a gente tem que instigar para que eles participem desse planejamento também.

D1 ressignifica a importância do planejamento na produção de textos, destacando que, apesar das dificuldades iniciais dos alunos em planejar, o processo é essencial para a escrita organizada e coerente. O destaque é o reconhecimento de que os alunos precisam de orientação e prática para desenvolver habilidades de planejamento. D1 enfatiza a mudança de uma abordagem individual para uma abordagem coletiva no planejamento de textos. A análise dos trechos acima revela como D1 ressignifica suas práticas pedagógicas ao ensinar o gênero artigo de opinião, adaptando-se às necessidades e contextos dos alunos, utilizando recursos tecnológicos de maneira prática, promovendo o desenvolvimento do pensamento e enfatizando a importância do planejamento coletivo na produção textual. Cada interpretação apresentada neste parágrafo nos leva a enxergar as ressignificações atribuídas aos modos de organização de trabalho com o gênero na sala de aula (Capitó; Ferreira; Lima, 2020).

A verbalização de D1 sobre o objetivo de construir o roteiro sugere também as ressignificações atribuídas aos modos de organização de trabalho com o gênero na sala de aula (Capitó; Ferreira; Lima, 2020): *É pra dar o norte mesmo. E ensiná-los a fazer esse planejamento. A gente tem que ter esse escrito. Se você não desse norte, minha filha, olha bem, eles não fazem um parágrafo.* A professora enfatiza a importância do planejamento para a escrita, referindo-se a ele como um "norte". Esta metáfora reforça a ideia de que, em sua visão, o planejamento é uma guia essencial para que os alunos possam desenvolver suas habilidades de escrita. A expressão "*eles não fazem um parágrafo*" sugere que, sem uma orientação clara e estruturada, os alunos têm dificuldade em iniciar e desenvolver suas ideias. Isso indica que D1 ressignifica o planejamento como uma ferramenta indispensável para a produção textual, especialmente em gêneros que requerem argumentação e organização, como o artigo de opinião.

No momento em que os alunos estão fazendo a produção de texto, D1 passeia pela sala para tirar dúvidas e verificar as produções, tivemos acesso as ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula (Santos, 2017):

A gente mesmo fazendo um planejamento coletivo, né? Diz, agora é hora da produção e geralmente eu não deixo uma aula só, eu deixo mais de uma aula. A maioria dos alunos fica meio preguiçosa, tá? A maioria fica preguiçosa, então a maioria fica ali tentando postergar, deixar pra depois, [...]. Muita gente não faz, nem começa. E por mais que a gente tenha detalhado tudo, pode ter certeza, a maioria sai de uma aula dessa apenas com o primeiro parágrafo pronto. [...], eles não vêm uma prática de produção. Culpa deles, não. Culpa das escolas onde eles vieram? Eu acredito que também não. Porque quer queira quer não? Esses meninos passaram também por dois anos de pandemia. E nesses dois anos de pandemia ninguém exercitou escrita. [...] Então tem que passar de banca em banca, tem que ficar no pé, olha que eu tô no pé, que eu estou cobrando, vou anotar seu nome, vou entregar a direção, né?

D1 enfatiza a necessidade de uma orientação contínua e próxima. Passar de "banca em banca" e "ficar no pé" são práticas que D1 ressignifica como fundamentais para estimular a produção textual dos alunos, especialmente após um período de interrupção educacional significativa devido à pandemia. A menção aos dois anos de pandemia ressignifica a dificuldade dos alunos em se engajarem na produção escrita. D1 reconhece que essa falta de prática não é uma falha individual dos alunos, mas uma consequência do contexto educativo recente.

Na verbalização de D1, observamos que ela apresenta um pouco do contexto vivenciado, já que a finalidade da produção de texto era a entrega, correção e devolutiva, com isso observamos a necessidade de recompensar os alunos com notas e enviar avisos para a gestão escolar, nos casos de alunos que querem optar por não realizar a atividade proposta. Sobre isso, trazemos como ponto de destaque a possibilidade da utilização de uma sequência didática, pois Segundo Schneuwly (2004), "as estratégias de ensino supõem a busca de

intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem" (Schneuwly, 2004, p. 45). Para alcançar esse objetivo, as atividades comunicativas complexas, que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma, devem ser decompostas em componentes menores, permitindo que cada um desses componentes seja abordado separadamente. Nesse contexto, as sequências didáticas surgem como ferramentas valiosas que podem orientar as intervenções dos professores. (Dolz; Noverraz; Scheneuwly, 2004).

Em outro trecho, D1 verbaliza sobre o uso do *datashow*, no momento que vai introduzir a discussão sobre o artigo de opinião:

Primeiro ponto, não ter essa abordagem desse gênero no livro didático. Se eles tivessem isso no livro, estavam usando o livro. Eu gosto de usar o recurso que tem. Eu peço muitas xerox, porque como tem muito conteúdo que não tem nesses livros, então a gente tem que recorrer a cópias. E aí chegou o momento de ter de economizar papel. [...] Fica mais prático. Porque também se eu fosse copiar isso no quadro, para eles demoraria mais. Então é uma questão de praticidade. Eu preferi o slide. E também associando a ideia de que eles têm que perceber que slide, a gente tem um tamanho de letra específico para relembrar.

O uso do *datashow* é ressignificado como uma escolha pragmática que facilita o momento de diálogo sobre conteúdos não presentes no livro didático e economiza tempo e recursos, como papel. D1 vê o *datashow* não apenas como uma ferramenta tecnológica, mas como um meio eficiente de apresentar informações de forma clara e organizada, mantendo o foco dos alunos e permitindo uma interação mais dinâmica. No trecho acima verificamos um exemplo de ressignificações atribuídas às necessidades de ensino da professora (Capitó; Ferreira; Lima, 2020). D1 ressignifica o uso de textos da Olimpíada de Língua Portuguesa como uma estratégia para facilitar o ensino: *E esse texto que eu levei era um texto de uma coletânea da Olimpíada de Língua Portuguesa. Então, assim, é um texto que nasceu novo, mas já tinha uma atividade praticamente pronta, então até facilitou. Ao usar materiais que já vêm acompanhados de atividades, D1 maximiza o tempo e os recursos disponíveis, assegurando que os alunos possam identificar características do gênero de maneira prática e objetiva. Isso reflete uma abordagem pragmática na educação, onde o uso de recursos prontos pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais eficiente. Notamos que o foco da atividade estava para o reconhecimento das características do gênero estudado, sendo assim ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem (Santos, 2017).*

A escolha pela atividade impressa é ressignificada como uma questão de familiaridade e praticidade: *Como eu já havia falado, foi uma escolha porque era um material da Olimpíada. Então, assim, era um material que eu já conhecia, eu já estava familiarizada. [...] Então, como eu repito, já*

conhecia. A questão da escolha do texto em si, pelos motivos que já coloquei, e a atividade, que é de reconhecimento do gênero, das propriedades, também achei muito positiva. D1 ressignifica o trabalho com o gênero artigo de opinião ao enfatizar a importância de escolher materiais de qualidade e conhecidos, que facilitam o reconhecimento das propriedades do gênero. A familiaridade com o material escolhido é valorizada como uma estratégia que assegura um ensino mais eficaz. A verbalização sobre essa escolha exemplifica a ocorrência de duas categorias: ressignificações atribuídas às necessidades de ensino da professora (Capitó; Ferreira; Lima, 2020).

D1, ao ser confrontada com o momento da sua aula que aborda a atividade no *word* e o uso do *datashow* para projeção, verbaliza sobre o que motivou a atividade ser dessa forma: *eu acredito que foi uma questão de outras xerox que eu havia pedido também, [...] E tem aquela questão, eu tenho esse exercício, não era um exercício grande, então o exercício dava pra projetar, [...] É questão da economia*. Em sua verbalização observamos o que motivou a utilização de recursos tecnológicos. D1 ressignifica o uso do *datashow* como uma solução prática e econômica para a projeção de exercícios simples, evitando o gasto com xerox. A escolha de projetar questões simples sugere uma ressignificação do papel da tecnologia na sala de aula. Em vez de ser vista apenas como uma ferramenta de inovação, a tecnologia é valorizada por sua capacidade de simplificar e agilizar processos, tornando o ensino mais eficiente sem complicações desnecessárias. Destacamos aqui as ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem (Santos, 2017)

O uso do quadro, no momento da construção do roteiro de produção do gênero artigo de opinião, está relacionado ao motivo de ser uma construção coletiva, “*porque é uma construção coletiva. [...] E aquilo que eu coloco na introdução vai me dar o segundo parágrafo, que é o primeiro desenvolvimento, e o segundo desenvolvimento, que é o terceiro parágrafo do texto. Então, eu tenho essa prática também com dissertação*”. D1 ressignifica o uso do quadro, tradicionalmente uma ferramenta de ensino como um espaço para a construção coletiva do conhecimento. Isso transforma o quadro em um ponto central de interação, onde alunos e professor colaboram no planejamento do texto. D1 destaca a importância de uma estrutura lógica e encadeada no texto. A ressignificação aqui está em demonstrar que cada parte do texto (introdução, desenvolvimento) está interligada e que uma boa introdução prepara o terreno para os parágrafos de desenvolvimento subsequentes. D1 menciona que utiliza essa prática tanto em artigos de opinião quanto em dissertações, sugerindo uma transferência de habilidades entre gêneros textuais. Esta ressignificação demonstra que a capacidade de planejar e estruturar um

texto é uma habilidade transversal, aplicável a diversos gêneros, sendo assim, a professora ressignifica a sua necessidade de ensino (Capitó; Ferreira; Lima, 2020).

D1, ao assistir o momento inicial da última aula da SE, fala sobre a escolha do quadro para escrever o tópico da aula: “*a escolha foi bem aleatória. Não foi uma escolha pensada para dizer vou levar slide se só vou falar. Eu não quis só registrar o discurso, eu quis anotar os pontos que eu observei problemáticos após a correção desses artigos*”. D1 ressignifica o uso do quadro como uma ferramenta importante para reforçar o feedback dado individualmente nos cadernos. Ao escrever no quadro, D1 transforma o momento individual em uma reflexão coletiva, permitindo que todos os alunos vejam e discutam os pontos críticos. A prática de anotar no quadro os problemas comuns observados nos artigos sugere uma ressignificação do feedback como um momento de aprendizado coletivo. O quadro serve como uma ferramenta de mediação para realizar as considerações sobre as produções, as verbalizações mostram ressignificações atribuídas à necessidade de ensino (Capitó, Ferreira; Lima, 2020)

D1, no momento que destaca a ausência do ponto “por que o *cyberbullying* acontece?” nas produções, destaca a importância do planejamento e limites da liberdade de expressão:

Foi o ponto que a gente colocou o planejamento. Acho que Emily foi quem colocou só. Talvez, eu me lembro de Emily, mas talvez mais duas ou três pessoas. O restante não levou em consideração. Eu acho muito importante que eles tenham isso em mente. [...] Mas quando a gente pergunta o cyberbullying como acontece, por que ele acontece, faltou dizer o porquê. Porque as pessoas que cometem se acham no direito de fazer, eu acho que isso é errado. Abusam desse poder da liberdade de expressão, que é limitado. Porque o direito da liberdade de expressão é limitado. Liberdade é limitada. Não dá a entender que você pode fazer tudo em nome da liberdade. E isso faltou na maioria dos artigos. Então eu fiquei chateada porque isso foi comentado. Eles também reconheceram, mas na hora da produção, como vão buscar as cópias.

A verbalização de D1 revela o trabalho com o gênero artigo de opinião. Ela destaca a necessidade do planejamento, a importância de uma análise crítica e aprofundada dos temas, o entendimento dos limites da liberdade de expressão e a promoção da originalidade e autenticidade nas produções dos alunos. Essas verbalizações mostram um compromisso com a formação de alunos críticos, responsáveis e reflexivos, capazes de usar a escrita como uma ferramenta poderosa para a expressão de suas ideias e valores. Isso mostra uma ressignificação atribuída à necessidade de aprendizagem (Santos, 2017) a qual é verificada quando há o destaque sobre reforçar os pontos elencados no planejamento de texto e foca na liberdade de expressão.

D1 vê o *feedback* não apenas como uma correção, mas como uma "devolutiva" essencial para o aprendizado:

Lá na escola, é uma política já, não sei se todos os professores seguem, mas pelo menos é uma política pedagógica, que as atividades tenham sempre o feedback. [...] E no caso das produções de texto a gente tem que fazer isso que a gente chama de devolutiva, porque senão “ahh fiz? Fiz. A professora botou umas observações, eu vou lá passar a limpo”. Tem gente que não passa a limpo, tem gente que fica sem a pontuação porque não passa a limpo, mesmo você cobrando a preguiça do mundo todinho não deixa a pessoa passar a limpo, mas é necessário dizer, mesmo você fazendo, mesmo dizendo assim, tudo bem, você copiou igual o pessoal, fez até observação, você vai corrigir, vai passar ali, mas eu tenho que dizer, no geral, quais foram as impressões que eu tive. Por quê? Porque eu tô na posição de professora. E não adianta dizer só faça, e mesmo fazendo as observações no caderno, ou não fazer a observação no geral. Tem que ter esse, como dizer, esse puxãozinho de orelha. A gente fez um planejamento, a gente tem que seguir, a gente tem que ser mais original. Não tem problema usar o mesmo exemplo, mas a gente tem que ter cuidado para digerir esse exemplo e não copiar todo mundo da mesma forma. Não é só copiar e colar.

A utilização do termo "devolutiva" indica que o *feedback* é uma resposta ativa e construtiva ao trabalho do aluno. Essa devolutiva não é simplesmente uma lista de erros, mas um conjunto de orientações que ajudam os alunos a entenderem seus pontos fortes e fracos e a melhorarem suas futuras produções. D1 ressalta a importância de seguir o planejamento e a necessidade de originalidade nas produções de texto. Ela reconhece que, mesmo com um planejamento detalhado, muitos alunos podem falhar em aplicar o *feedback* de maneira efetiva. O planejamento é visto como uma estrutura essencial que guia os alunos no processo de escrita, mas que precisa ser complementado com uma reflexão crítica e uma prática constante. No trecho anterior, observamos as ressignificações atribuídas à necessidade de ensino da professora (Capitó, Ferreira, Lima, 2020).

D1 afirma a importância sobre o gênero artigo de opinião associado a “escrever bem”:

Com certeza, eu já havia até comentado isso com você, né? A questão da importância de a gente escrever bem. [...] Então uma boa escrita diz a respeito de como eu processo informação, porque processamento de informação está relacionado com aquilo que eu coloco.

A verbalização de D1 sobre a importância de escrever bem e o processamento de informações destaca as ressignificações atribuídas às potencialidades do gênero artigo de opinião no ensino de língua (Capitó, Ferreira e Lima). D1 ressignifica o artigo de opinião como uma ferramenta crucial para desenvolver habilidades de escrita de alta qualidade, pensamento crítico, e competências transversais.

D1 verbaliza sobre a sua visão para a sequência de ensino desenvolvida:

Achei importante essa sequência com esses textos de opinião, desde a pesquisa, parte do debate, abrir um vlog e ver essa produção do artigo. Logicamente a gente percebe limitações, por quê? Por uma questão de tempo, às vezes escassez de recurso. E tem até do professor mesmo, preparar atividades um pouco mais criativas ou mais dinâmicas. Porque veja, teve redação, a gente tem que dar redação, tem que dar feedback de redação, tem que fazer devolutiva de simulado, tem os conteúdos linguísticos também, porque não só tem um eixo, são vários eixos que tem ali que a gente tem que contemplar.

D1 reconhece as limitações práticas do ensino, como a falta de tempo e recursos, mas reafirma a importância do trabalho sequencial com o gênero. A sequência de atividades (pesquisa, debate, produção escrita) é crucial para um aprendizado integral. D1 ressignifica o gênero ao integrá-lo em um contexto mais amplo de ensino, onde ele se relaciona com outras atividades e conteúdo, mostrando que o ensino do artigo de opinião pode ser dinâmico e multifacetado. Marcuschi (2008) argumenta que o ensino de gêneros textuais deve envolver diferentes práticas sociais e comunicativas. A verbalização de D1, que integra o artigo de opinião em um contexto mais amplo de ensino, ressoa com essa ideia. Podemos verificar que ela ressignifica a necessidade de ensino (Capitó: Ferreira; Lima, 2020) atrelada a realidade da sala de aula (Santos, 2017).

Segundo D1,

Se fosse uma unidade para trabalhar só com o artigo de opinião, teria muita coisa para trabalhar. Então a gente faz uma sequência limitada, limitadíssima, e não envolvendo apenas alguns gêneros, a gente tenta elencar vários gêneros, né?

D1 reconhece que a abordagem atual para o ensino do artigo de opinião é limitada. A sequência é curta e acaba por incluir vários gêneros, o que dilui a profundidade com que cada gênero pode ser explorado. Essa ressignificação sugere que, embora o trabalho com o artigo de opinião seja valioso, ele é muitas vezes comprometido pela necessidade de cobrir uma ampla gama de conteúdos em um tempo restrito.

As mudanças para D1 seriam:

Se pudesse mudar, seria se tivesse um currículo menos encharcado. Eu sempre acho que o currículo de Língua Portuguesa, eu digo de Língua Portuguesa porque é a disciplina com a qual eu trabalho, né? O componente curricular com o qual eu trabalho. Se ele fosse mais enxuto, seria melhor. Porque a dinâmica do ensino médio hoje, pra Língua Portuguesa, é você realmente fazer “rolorolo” (som de algo sendo embolado, retirado do lugar e empurrado) e ir atropelando, atropelando, atropelando, e o aluno não aprender, mas vai atropelando, porque ele tem que ver. Porque ele vai ter SSA, ele vai ter ENEM, [...].

D1 critica o currículo sobrecarregado, que obriga os professores a passarem rapidamente por muitos conteúdos sem permitir uma aprendizagem significativa. Ela ressignifica o ensino do gênero artigo de opinião ao mostrar que um currículo mais focado e enxuto poderia proporcionar um aprendizado mais aprofundado e eficaz, permitindo aos alunos desenvolverem melhor suas habilidades de escrita e argumentação. As verbalizações de D1 também indicaram a sua observação sobre os recursos pedagógicos e gamificação: *Acredito que se a gente tivesse mais recursos pedagógicos, didáticos, como jogos, poderia facilitar.* Aqui, as ressignificações de D1 são vistas como atribuídas à realidade a qual está inserida (Santos, 2017).

A publicação do gênero se fosse em um outro momento,

A gente teve um jornal por um tempo, aí tinha que pagar uma anuidade, né, e a gestora da época não quis dar continuidade a esse pagamento dessa anuidade, como a tecnologia não era minha, não era um jornal meu, também achei que era injusto eu pagar a anuidade. Então, assim, por uma questão assim, não vou pagar, porque a escola, na verdade, tinha o PROEMI na época, tinha um recurso e acho que era uma questão de valorizar a produção dos meninos, porque a gente pegava as produções de destaque e acabava postando.

Neste trecho, D1 reflete sobre a importância de publicar as produções dos alunos para valorizar seu trabalho e motivá-los. A ressignificação aqui é clara: a publicação das produções dos estudantes em um blog ou jornal escolar é vista como uma prática valiosa, mas que foi comprometida pela falta de recursos financeiros. Observamos a ressignificação acerca da realidade a qual está inserida (Santos, 2017). D1 lamenta a ausência de continuidade dessa prática, destacando como a valorização das produções dos alunos através de publicações poderia incentivar uma maior dedicação durante a escrita. Afinal, a produção de texto precisa estar atrelada a “dada situação de comunicação” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004).

D1 comenta sobre o momento de autoconfrontar-se com a sua imagem:

Com relação à prática, assim, positiva. Mesmo você gravando... Positivo, não teve artificialidade. É isso mesmo, minhas aulas são isso aí, eu sou isso, essa interação com o aluno. Eu sou mais tradicional, não sou tão dinâmica pra trazer jogos, ter uma abordagem um pouco diferente. Minha abordagem é essa mesma, ela pega uma linha mais tradicional. Então, é isso que eu sou. Não trouxe uma abordagem de... Tem umas abordagens um pouco, talvez, mais lúdicas, mais progressistas, mais inovadoras. Eu sou mais isso mesmo, eu sou de seguir aquilo que é determinado no trabalho. Então, se tem isso pra fazer, então é isso que a gente vai fazer. Mas tem muita coisa, então vamos ver o que é mais importante que ele vai precisar lá na frente.

Observamos a ressignificação sobre a tomada de consciência acerca da sua atividade docente, trata-se, em nossa concepção, da ressignificação atribuída à configuração do gênero profissional no ensino de gêneros textuais. D1 identifica-se com uma abordagem tradicional no ensino, reconhecendo que suas aulas são estruturadas de maneira convencional e que sua interação com os alunos reflete essa prática. Ela menciona que não incorpora muitos elementos lúdicos ou inovadores, preferindo seguir um modelo mais tradicional. A interação constante é ressignificada como uma ferramenta essencial dentro de sua abordagem tradicional. D1 vê essa interação não apenas como um meio de transmitir conhecimento, mas também como uma forma de manter os alunos engajados e assegurar que estão acompanhando o conteúdo. Aqui, D1 ressignifica seu papel ao reconhecer que, mesmo dentro das limitações impostas pelo currículo e pelo tempo, é possível proporcionar um ensino de qualidade ao focar nos conteúdos mais relevantes.

4.3.2 As verbalizações da professora D2

Agora partiremos para a exposição e interpretação das verbalizações de D1. O trecho a seguir faz parte do comentário que a professora faz sobre o primeiro momento da sequência de ensino que utiliza o quadro para escrever o tema da aula e introduz o gênero resenha por meio de questionamentos para a sua caracterização:

Justamente pra saber qual é o conhecimento que eles já têm a respeito do gênero... da resenha crítica, na verdade. Porque como no próprio currículo, de Pernambuco já tem já apresentado, então eu queria saber como era que estava o conhecimento deles, o que eles tinham ali e que eles estavam lembrados, o que eles podiam apresentar, pra a partir dessa memória, desse conhecimento deles, começar a trabalhar, pelo menos, uma espécie de sondagem do conhecimento que eles traziam sobre o gênero.

D2 demonstra uma preocupação em avaliar o conhecimento prévio dos alunos ao utilizar questionamentos como uma estratégia didática para introduzir o gênero textual e estimular a participação dos alunos. Além disso, ela valoriza o conhecimento prévio dos alunos, utilizando-o como ponto de partida para novas aprendizagens. Ela reflete sobre a importância de utilizar o conhecimento prévio dos alunos como base para o desenvolvimento das atividades. Isso demonstra uma ressignificação dos modos de organização de trabalho com o gênero na sala de aula (Capitó; Ferreira; Lima, 2020), ao acessar essa ressignificação observamos o reconhecimento ao currículo de PE apresentar esse gênero, justificando o motivo de saber que os estudantes já apresentavam conhecimento sobre o gênero.

Em outro trecho, a professora ao assistir e ser questionada sobre o momento que explica a atividade acerca da análise das resenhas de acordo com os pontos a serem analisados.

Nesse momento, ali (aponta para o notebook) o intuito, na verdade, de fazer, né, pra que eles analisassem esse despertar, porque o início era justamente o contato que eles tinham de conhecimento e a partir desse momento, vamos dizer, essa segunda etapa da aula era justamente que eles analisassem, que eles tivessem contato, que eles fossem observando como é... como foi constituída a resenha que ele está tendo acesso, para partir disso, e tanto que no final, no último ponto, é a avaliação dele, que automaticamente é a crítica em relação àquela resenha, para que eles tenham essa percepção da constituição do gênero em si, dos principais aspectos. Por isso que eu elenquei.

A professora revela que o objetivo inicial da atividade era provocar um despertar nos alunos. Esse "despertar" pode ser interpretado como uma conscientização ou uma sensibilização em relação ao gênero textual (resenha). A professora descreve uma estrutura de aula em etapas, começando com a introdução ao conhecimento e avançando para uma análise mais profunda. A professora enfatiza a importância do contato direto com o texto (resenha) e a observação de sua constituição. A professora aponta para um culminar da atividade em uma avaliação crítica feita pelos próprios alunos. Isso indica a intenção de desenvolver habilidades críticas e reflexivas, que os alunos não apenas consomem o conteúdo, mas também avaliam e criticam de

forma fundamentada. A meta final é que os alunos compreendam os principais aspectos do gênero textual (resenha). A professora elencou pontos específicos para direcionar essa compreensão para proporcionar um aprendizado estruturado e focado nos elementos essenciais do gênero. Notamos a ressignificação sobre os modos de organização ao trabalhar o gênero em sua sala de aula (Capitó; Ferreira; Lima, 2020).

Ao ser questionada sobre os tópicos para análise (atividade):

Pra que eles fossem com base na estrutura, na parte argumentativa, que é um ponto que eles têm que saber também, até porque o currículo pedia para a gente trabalhar textos argumentativos e a estrutura em si. Então, eu peguei, destaquei, observei que é uma ótima oportunidade para eles perceberem como é feita essa argumentação, no gênero resenha crítica em específico. [...]

D2 justifica a escolha dos pontos de análise (estrutura e argumentação) com base nas exigências curriculares. Isso mostra que suas decisões pedagógicas podem estar orientadas tanto pelas diretrizes curriculares quanto pela necessidade de desenvolver habilidades específicas nos alunos. A professora identifica a atividade como uma oportunidade para os alunos compreenderem a construção da argumentação dentro do gênero textual da resenha crítica. A professora usa a resenha crítica como exemplo para os alunos identificarem e entenderem a argumentação. Ao destacar e observar os argumentos dentro desse gênero, os alunos podem visualizar concretamente como a argumentação é construída e aplicada. D2 ressignifica a sua prática atrelada à necessidade de aprendizagem (Santos, 2017).

D2 afirma ainda que no momento da atividade,

eu tinha planejado o seguinte... deixar como se fosse, como até eu mencionei na aula, fizesse um posto daquela resenha crítica ali e os grupos fizessem esse ciclo com essa movimentação, sem necessariamente deixar para cada grupo como foi feito. Só que por conta do espaço em si, na hora eu percebi que não seria possível esse posto. Então, eu tinha que deixar em grupos específicos. Então, muitos utilizaram foto, né? A questão de celular para tirar foto e fazer análise.

D2 ressignifica a avaliação da própria prática docente, pois verbaliza que, inicialmente, planejou uma atividade dinâmica para os grupos de alunos rotacionarem entre diferentes postos de resenhas críticas. No entanto, devido às limitações de espaço na sala, ela teve que adaptar o plano e manter os alunos em grupos específicos. Para contornar essa limitação, os alunos utilizaram celulares para fotografar as resenhas e realizar a análise a partir das fotos. Aqui, “*eu tinha planejado o seguinte...*”, com base em Clot (2007), visualizamos o real da atividade, “o que se revela possível, impossível ou inesperado”, visto que era a pretensão do seu planejamento, o que foi alterado: “*então, muitos utilizaram foto, né?*”.

Acerca de um outro trecho da aula, a professora foi questionada sobre o que motivou a organização dos grupos e entrega da atividade impressa com os pontos para a análise:

Pra ficar até mais fácil para uma socialização entre eles, para uma percepção... até por conta também da economia do tempo mesmo, que aí depois até para a produção. Então, foi mais voltado por conta disso, né? A economia mesmo do tempo e pra ficar mais fácil. E eu acredito muito assim, que um sempre puxa uma característica que o outro não percebeu, ou percebe, na verdade, uma característica que o outro não percebeu, então eles se conversam.

D2 apresenta em sua verbalização que escolheu essa abordagem para facilitar a socialização entre os alunos, economizar tempo e promover a colaboração. D2 parece acreditar que o trabalho em grupo permite que os alunos se ajudem mutuamente, destacando características que outros possam não ter percebido. A economia de tempo é outra consideração importante, permitindo que a atividade seja concluída de maneira eficiente. D2 também destaca a dinâmica de grupo como uma oportunidade para os alunos desenvolverem habilidades de observação e análise mais aprofundadas, ajudando-se mutuamente a identificar e compreender diferentes aspectos da tarefa. D2 apresenta ressignificações atribuídas à necessidade de aprendizagem, conforme discutido por Santos (2017), ao enfatizar a importância dessas abordagens colaborativas para o desenvolvimento integral dos estudantes.

D2, ao ser questionada sobre a importância de apresentar exemplares do gênero estudado, menciona:

Na verdade, é o destaque para que eles percebam que não só tem como é feito, não só tem o modelo... [...] É justamente para reflexão, para crítica mesmo, de percepção, porque eu acredito que uma coisa é quando falo ou explico sem um exemplo, ou como faço a exposição, outra coisa é eles tendo contato, manuseando aquele texto. Assim, tem os pontos que tem características que é fundamental ali, que precisa, como tem na resenha crítica, por exemplo. Mas tem coisas assim que é diferente, então que eles tivessem também contato com isso, de “dizer, não, em um determinado momento eu vou precisar fazer aqui, seguir à risca esse modelo, mas em outro momento eu posso fazer também de outro jeito”.

D2 acredita que o acesso aos exemplares da resenha é fundamental para que eles possam refletir e criticar, percebendo como o gênero é construído. Ela reconhece que apenas explicar ou expor conceitos não é tão eficaz quanto proporcionar uma experiência prática de manusear os textos. Ao terem acesso aos exemplares, os alunos têm a oportunidade de realizar uma análise mais crítica e reflexiva, o que contribui para um aprendizado mais significativo. Além disso, D2 destaca a importância de os alunos perceberem a diversidade de abordagens possíveis dentro do gênero resenha, o que os capacita a adaptar suas próprias produções de acordo com as necessidades e contextos específicos. Esse posicionamento tem relação com o que Marcuschi (2002) aborda sobre a perspectiva do ensino de gênero, o qual deve “levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e

identificarem as características de gênero em cada um” (Marcuschi, 2002, p. 35). D2 ressignifica mais uma vez os seus modos de organização para o trabalho com o gênero na sala de aula (Capitó; Ferreira; Lima, 2020).

Após o momento da atividade, ocorreu a interação dos estudantes em grupos acerca da atividade, nesse momento, a professora passa pelos grupos e ao assistir afirma:

Aí eles perguntavam, né? “Olha, professora, é assim? como está? nesse processo”. Então era um momento de validar, assim, de acompanhar, monitorar e corrigir aquilo que eles não estavam atendendo, de acordo com a análise. Esclarecem as dúvidas também.

Ao monitorar e intervir nas discussões realizadas em grupo pelos alunos durante o processo de análise, D2 pode ter ressignificado sua prática priorizando esse momento de interação direta, os quais podem permitir ajustes imediatos para garantir o entendimento adequado, notamos a ressignificação com foco na necessidade de aprendizagem dos alunos (Santos, 2017). Essa verbalização indica que D2 pode ter percebido a importância de uma abordagem individualizada ao acompanhar os grupos, ela pode ter reconhecido a necessidade de orientação personalizada para atender às diferentes necessidades e compreensões dos alunos.

Na finalização da aula, D2 solicitou aos alunos que escolhessem um produto cultural para uma atividade a ser realizada na semana seguinte, sem impor restrições específicas, o objetivo era:

Dá continuidade à questão das etapas, no sentido de “eu analisei, tive contato com outras resenhas e a partir desse contato e com o meu conhecimento prévio, eu juntar e elaborar a minha, a partir dessa reflexão que eu fiz com outras resenhas críticas”. [...] Então, eu deixei eles bem à vontade e que eles... levassem para a aula algo do cotidiano deles, que eles gostassem, que eles se sentissem confortáveis para falar mesmo nesse... a ideia foi essa.

D2 considerou necessário que os alunos realizassem uma pesquisa prévia sobre o produto cultural escolhido, a fim de que pudessem retomá-lo posteriormente para a atividade. Essa pesquisa prévia permitiria aos alunos analisar e refletir sobre o produto cultural escolhido, integrando suas experiências e conhecimentos prévios com as resenhas críticas estudadas em aula, antes de elaborar sua própria resenha. O ensino, na visão de D2, deve estar relacionada com a realidade do aluno, o contexto real o qual está inserido (Marcuschi, 2008). Podemos relacionar a isso as ressignificações atribuídas às potencialidades do gênero no ensino de língua (Capitó; Ferreira; Lima, 2020).

Com relação aos objetivos propostos, D2 é questionada se conseguiu atingir a tais objetivos:

Eu acredito que sim, sim. [...] Porque, assim, foi posto, na verdade foi colocado, né, foi... eles me apresentaram o que sabiam, o conhecimento que eles já tinham tido, já tinham tido contato com o

gênero. Logo em seguida, essa apresentação, essa parte da argumentação, então eles foram percebendo ali como isso, como o texto estava sendo construído, como essa argumentação estava sendo feita, qual o momento do resumo da argumentação e do posicionamento crítico dele. Em modo geral, sim.

D2 afirma que alcançou os objetivos propostos durante a aula. Sua resposta reflete uma avaliação positiva, baseada na observação do progresso dos alunos ao longo da atividade. Ela destaca que os alunos apresentaram conhecimento prévio sobre o gênero textual e foram capazes de perceber a construção do texto e a argumentação. Essa análise pode sugerir que D2 valoriza o engajamento dos alunos e a compreensão durante a aula, o que pode estar relacionado aos objetivos pedagógicos. As ressignificações são atribuídas à avaliação da própria prática docente (Santos, 2017).

Com relação ao segundo momento das aulas de D2, a professora fala sobre o momento de compartilhamento das análises realizadas pelos estudantes:

Então foi uma forma de socializar mesmo, de percepção de cada um, de ver a crítica e ver quais são os pontos ali que realmente eles concordam ou discordam ali, foi positivo ou não foi, para que tivesse esse diálogo mesmo, essa socialização.

A professora enfatiza a importância do momento de socialização das análises como uma prática de diálogo crítico. Ela vê esse momento como essencial para que os estudantes possam compartilhar suas percepções individuais, identificar pontos de concordância e discordância, e engajar-se em um debate saudável sobre as críticas apresentadas, promove a interação entre os alunos, assim como estimula o desenvolvimento de habilidades de argumentação e pensamento crítico. Com isso, a atividade de análise dos exemplares do gênero resenha é visualizada como referência para a aprendizagem da expressão da linguagem (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). A isso, podemos relacionar as ressignificações atribuídas às necessidades de aprendizagem (Santos, 2017).

Retomando o momento da SE, D2 destaca o que motivou a abordagem sobre o resumo na resenha crítica, momento em que a aluna afirma não precisar do resumo: “*Essa percepção de que é uma característica fundamental. [...] Então, é chamar a atenção da importância e porque a gente utiliza em uma resenha crítica*”. A professora destaca que uma das características fundamentais da resenha crítica é a capacidade de resumir. Ela pretende chamar a atenção dos alunos para a importância dessa habilidade dentro da prática de escrever uma resenha crítica. O objetivo é fazer com que os estudantes compreendam não só como fazer um resumo, mas também a razão pela qual essa habilidade é crucial na análise crítica de textos, contribuindo para a argumentação fundamentada. Observamos a categoria de ressignificação atribuída aos modos de organização de trabalho com o gênero na sala de aula (Capitó; Ferreira; Lima, 2020).

Em outro momento, quando os estudantes estão organizados em grupos produzindo a resenha sobre o produto cultural escolhido por eles, D2 aborda a questão da leitura e a necessidade de conhecer o tema para argumentar:

É justamente de percepção de leitura também, porque eu não falo daquilo que eu não conheço, eu preciso conhecer e conhecer bem, né. [...] Então, chamar atenção para essa percepção, porque vem muito nessa argumentação de apresentação, tá no currículo, é a parte da argumentação, de identificação, de saber como fazer, como se colocar ali naquele momento, né, tanto do texto escrito, como oral também, como em outras produções que eles fizeram.

A professora ressalta a importância do conhecimento profundo do material para poder falar sobre ele com propriedade na resenha. Ela conecta a prática da leitura crítica com a capacidade de produção escrita e oral dos alunos, destacando que essa habilidade é fundamental no currículo escolar. A professora visa desenvolver nos alunos a capacidade de argumentação e apresentação, seja em textos escritos, discursos orais ou outras formas de produção acadêmica, sendo esta verbalização um exemplo de ressignificação atribuída à necessidade de aprendizagem (Santos, 2017), além de também haver a ocorrência da ressignificação atribuída à necessidade de contemplar as prescrições (Capitó; Ferreira; Lima, 2016).

D2, ao ser questionada para falar sobre os objetivos das aulas do dia, confirma que conseguiu seguir o planejamento da aula conforme o previsto. Essa resposta sugere que as atividades planejadas foram executadas de acordo com o cronograma, indicando uma gestão eficaz do tempo e das atividades durante a aula. Porém, faz uma reflexão sobre possíveis modificações na aula “*eu levaria, na verdade, uma estrutura... para eles, um esquema de produção de resenha, que eu percebi que facilitaria melhor a questão da produção deles*”. A professora reflete sobre a possibilidade de melhorar a aula fornecendo um esquema de produção de resenha. Isso sugere uma percepção de que os alunos poderiam se beneficiar de um guia mais estruturado para a atividade, facilitando a compreensão e execução da tarefa. A ressignificação aqui é a identificação de uma necessidade pedagógica adicional que poderia melhorar o processo de aprendizado e a qualidade das produções dos alunos, sendo ela nomeada como ressignificação atribuída à da própria prática docente (Santos, 2017).

D2, ao assistir o trecho da aula que mostra o momento da produção da resenha em grupo, aborda o papel dessa produção para o desenvolvimento social e acadêmico dos alunos:

Parte ali dessa condição social deles, ou melhor, dessa pessoa social que está inserida em uma sociedade e que se coloca, que tem voz e tem vez e que tem essa autonomia nessa produção com base no conhecimento lógico que eles têm e com base na orientação feita.

A professora explica que a produção não se limita ao desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também aborda o seu papel social. Ela destaca que essa atividade ajuda os estudantes a se verem como indivíduos sociais com voz e autonomia. A produção é vista como um meio de expressão que permite aos alunos se posicionarem e se manifestarem com base em seu conhecimento e nas orientações recebidas. Esta ressignificação sublinha a visão da educação como um processo integral que abrange tanto o desenvolvimento intelectual quanto a formação cidadã e social dos estudantes. O posicionamento de D2 vai de encontro a declaração de Marcuschi (2008) sobre como seres sociais, desde nossa formação, estamos imersos em uma "máquina sociodiscursiva", sendo os gêneros textuais um dos meios mais influentes, pois são fundamentais para nossa integração social. Vislumbramos a ressignificação atribuída à relação do gênero com os usos da língua fora da escola (Capitó; Ferreira; Lima, 2020)

No terceiro momento, a professora assistiu a trechos de apresentações das resenhas críticas dos grupos. As suas verbalizações indicaram pontos importantes com relação ao desenvolvimento dos alunos e o seu próprio desenvolvimento:

Como a gente entende o gênero como... essa expressão, esse meio, essa voz, essa vez enquanto sociedade. Foi bem interessante na parte de Juliana, porque Juliana ela é uma aluna um pouco tímida, um pouco não, ela é bem na dela... [...] E aí eu percebi como foi importante para ela, era como se ela dissesse assim: "eu quero falar do que eu gosto porque eu sei". [...] e é uma coisa assim, eu estou aqui, escuta, eu tenho algo pra passar, eu tenho algo interessante pra mostrar a vocês. [...] essa voz, essa percepção, esse conhecimento, para que eles tivessem também essa liberdade, a partir desse conteúdo, eles tivessem essa liberdade, essa autonomia. Então, qual era o meu papel se não desse essa autonomia a ela? Qual era o meu papel como professora se eu não permitisse que ela falasse nesse momento? E eu percebi que o gênero e a apresentação em si foi a oportunidade que ela não teve em outro momento. [...] Então, é tipo assim, é um conhecimento, é uma inteligência, mas presa, que não tem essa liberdade de manifestação, eu sentia. [...] A escola serve como um diálogo, como essa reflexão, e dar à voz a esses estudantes que se sentem assim. Então foi muito importante o caso de Juliana.

A professora reflete sobre a importância do gênero textual e das apresentações como meios de expressão social e pessoal. No caso de Juliana, uma aluna tímida, a atividade de apresentar sua produção permitiu que ela se sentisse ouvida e valorizada, segundo D2. A professora reconhece que seu papel é fundamental para proporcionar essa autonomia e liberdade de expressão aos alunos. Ao permitir que Juliana falasse, a professora ajudou a liberar um potencial preso, dando voz e vez a uma estudante que normalmente não teria essa oportunidade. A ressignificação aqui é atribuída às potencialidades do gênero no ensino de língua (Capitó; Ferreira; Lima, 2020).

D2 cita em suas verbalizações a sua visão sobre a importância da produção e apresentação da resenha crítica, especificamente sobre a apresentação do grupo que escolheu o filme “Vermelho, Branco e Sangue Azul”, vejamos:

Eu já esperava, mas olha que lugar de fala, olha o gênero funcionando como essa autonomia de fala. Essa representação da resenha crítica, porque Heitor (nome fictício) foi quem decidiu, eu não tinha assistido. [...] e trazer temas para dentro da escola, que é preciso ser debatido, a questão do respeito, a questão do direito, dos direitos, e aí ele entrou muito... eu achei interessante a questão da homossexualidade, e ele frisou na resenha crítica dele, do grupo dele, [...] essa percepção a partir da vida deles, porque ele é, ele se considera, então ele diz com tranquilidade, eu sou homoafetivo e tudo bem, mas como foi importante ele trazer e dizer, olha, tem uma obra que fala sobre isso, tem uma obra que retrata aquilo que eu passo no meu dia a dia. O preconceito de ter que esconder, de ter que velar da família e ele colocou isso na produção dele e ele falou. Então, foi a resenha crítica como esse direito de fala e de uma fala social, de um discurso que vem e também de combate. De combater o preconceito, na verdade. Então, foi muito importante. E foi eu que fiquei assim, porque mesmo eu falando, eu não fiquei chocada, eu fiquei surpresa com a colocação deles, dele e de Juliana, porque ele perguntou, eu posso falar sobre isso? Então, olha o medo. [...] Então foi um momento de fala, realmente, desse direito, dessa voz social para a sociedade que sai da sala e a gente leva automaticamente para outros ambientes.

A apresentação da resenha crítica sobre o filme proporcionou um espaço para o estudante expressar sua identidade e experiências pessoais relacionadas à homossexualidade. A professora reflete sobre como a resenha crítica serviu como um meio de combate ao preconceito e de promoção de debates essenciais na escola, como respeito e direitos. A surpresa da professora com a coragem do aluno ao abordar esses temas destaca a importância de criar um ambiente seguro e acolhedor para discussões significativas. A resignificação aqui é a percepção da resenha crítica como uma ferramenta poderosa para a expressão pessoal e social, permitindo que os alunos compartilhem suas vivências e desafiem preconceitos. Mais uma vez enxergamos a resignificação atribuída às potencialidades do gênero no ensino de língua (Capitó; Ferreira; Lima, 2020).

Com base nas verbalizações de D2, observamos o gênero funcionando como uma ponte que liga o mundo dos alunos ao contexto escolar o qual a professora também participar, possibilitado pelo trabalho com o gênero resenha crítica, ocorrendo um desenvolvimento mútuo. Essa afirmação acerca da verbalização de D2 vai de encontro ao que Machado e Lousada (2010) afirmam que os diferentes gêneros textuais podem ser usados pelos alunos como ferramentas, pois sua utilização tem um grande impacto na forma como o conhecimento é construído e nos processos de formação de conceitos, “por outro lado, eles podem se tornar instrumentos para os professores no sentido de que eles também podem influenciar profundamente a construção do saber o os processos de conceitualização do próprio professor (sobre produção e leitura)” (Machado; Lousada, 2010). Assim, os professores avançam em seu

desenvolvimento profissional e pessoal, ao mesmo tempo em que contribuem para a transformação da profissão docente.

A professora destaca a função social do gênero textual, que é dar voz ao autor para expressar seus argumentos e pontos de vista:

Com essa função social, com essa função de dar a voz, né, que no caso o autor vai colocar ali, vai utilizar o quê? Seus argumentos, seu ponto de vista, essa função de levar para outras pessoas aquilo que ele acredita que é importante e defende como importante.

D2 enfatiza que o gênero serve como um meio para o autor comunicar aquilo que considera importante, defendendo suas ideias para outras pessoas. A ressignificação neste caso é a percepção do gênero textual como uma ferramenta que facilita a expressão e o compartilhamento de pensamentos e crenças, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e ativos. atribuída à relação do gênero com os usos da língua fora da escola (Capitó; Ferreira; Lima, 2020). O gênero na sala de aula deve ter espaço para a representação de como ele funciona na sociedade, “nas práticas de linguagem de referência” (Schneuwly; Dolz, 2004).

Em outro momento, a professora verbaliza sobre a importância da resenha crítica no desenvolvimento pessoal e social:

Com o gênero, exatamente, com a resenha crítica, que ela possibilita esse diálogo, ela possibilitou justamente essa, eu digo que essa aproximação. [...] mas foi diferente, eu senti justamente essa diferença nesse sentido que a resenha proporcionou, desse autoconhecimento, desse direito de se posicionar, como se vocês dissessem: “epa, aqui eu posso falar, aqui é o meu direito de falar, é minha vez”, mesmo ainda tendo esse: “eu posso falar sobre isso?”. “Deve”. “Eu posso trazer isso?” “Deve”. Desde que a gente trabalha muito com a questão do respeito, tanto que na parte do debate é justamente para entender, você concorda, você discorda, e que é normal, é uma forma de refletir também que traz na proposta também, de refletir esse cidadão que tem esse direito de voz, mas que ele tem ali esse direito de voz, que ele tem que respeitar, que ele pode falar, mas que ele pode e deve ouvir também. E refletir essas colocações sociais. Então, acho muito importante. Porque é como se fosse a minha voz agora.

A professora ressalta que a resenha crítica, como gênero textual, permite o diálogo, a aproximação e o autoconhecimento. Ela vê a atividade como uma oportunidade para os alunos se posicionarem e expressarem suas opiniões, promovendo um ambiente de respeito e reflexão. A ressignificação é a percepção da resenha crítica não apenas como um exercício acadêmico, mas como um meio de empoderamento dos alunos, dando-lhes voz e vez para discutirem temas relevantes e sociais. A atividade permite que os estudantes compreendam e exerçam seu direito de falar e ouvir, contribuindo para sua formação como cidadãos críticos e respeitosos. Essa ressignificação tem relação com o que Amigues (2004) aborda sobre o objeto da atividade do professor consistir em “organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto de conhecimento” (Amigues, 2004, p. 50). Sendo

denominada de acordo com (Capitó; Ferreira; Lima, 2020)., a resignificação atribuída às potencialidades do gênero no ensino de língua.

Seguindo a relação do gênero textual resenha com a possibilidade de abordagens voltadas para temas pertinentes:

Só reforçando, temas importantes abre discussões. para várias situações. A questão da mulher na sociedade, o interessante é que elas têm esse conhecimento, mas não deu tempo de fazer, até por conta do horário em si, porque só são quatro aulas. São justamente recortes de um dia e outro dia. São quatro aulas, semanais, a proposta do novo Ensino Médio, então reduz isso, mas aí já é para colocações assim, o ponto de vista, por exemplo, a colocação da mulher na sociedade [...].

A professora reconhece que há muitos temas importantes a serem discutidos, como a questão da mulher na sociedade, mas lamenta a limitação de tempo imposta pela estrutura do novo Ensino Médio. A resignificação aqui é a consciência das restrições temporais no ambiente escolar e a necessidade de fazer escolhas sobre quais temas abordar. A professora apesar de tentar abrir discussões sobre temas relevantes, também reconhece a necessidade de adaptação devido às limitações de tempo. Com isso, é citado o Novo Ensino Médio, podemos ver que a chegada do Novo Ensino Médio pode estar atrelada a algumas limitações, entre elas, a abertura sobre os temas pertinentes da sociedade. Verificamos a resignificação atribuída à realidade da sala de aula (Capitó; Ferreira; Lima, 2020).

D2 fala sobre o momento de questionamento para os alunos: *“Aqui eu achei interessante esse confrontar, para chamar a atenção deles para a análise que eles fizeram de outras resenhas e que isso influenciou totalmente na produção deles, na argumentação, na estrutura, na apresentação.”*

A professora destaca a importância de confrontar os alunos com análises de resenhas existentes para que eles percebam a influência dessas análises na produção própria. A professora vê o confronto como um meio pedagógico eficaz para que os alunos compreendam melhor as nuances do gênero textual da resenha, permitindo-lhes internalizar as técnicas argumentativas e estruturais aprendidas. Esse confronto serve para reforçar a aprendizagem crítica e reflexiva, fazendo com que os alunos não apenas reproduzam um gênero, mas compreendam suas características e apliquem-nas de forma consciente. Essa verbalização pode ser analisada como um exemplo de resignificação atribuída às necessidades de aprendizagem (Santos, 2017).

D2, em um trecho assistido na ACS, destaca a importância de abordar a finalidade da resenha crítica:

Porque mediante as etapas que a gente já tinha feito, é uma forma de dizer, olha, por isso que você está estudando a resenha. A gente não estuda como, sei lá, ah, porque é mais um gênero que eu tenho que conhecer. Não é só isso, mas essa função social que a resenha tem, né? Que eles vão, quando saem daqui ou até aqui, enfim, eles já estão lidando com essas produções. Então é de conhecer, saber, e dizer assim, eu conheço, eu sei porque eu estou utilizando, porque eu estou assistindo, eu estou lendo, enfim, eu sei qual é a função social desse texto. Então não é uma coisa que antes a gente via, como é que eu posso dizer, assim, como se fosse solto. Não, não é isso. Ela tem sim essa importância social, até porque nós somos, nós utilizamos, a gente se comunica, na verdade, através deles. Dos gêneros.

A professora enfatiza a importância de os alunos compreenderem a função social da resenha crítica, destacando que o estudo do gênero vai além do mero conhecimento técnico. Ela ressignifica a aprendizagem ao enfatizar que a resenha é uma ferramenta de comunicação social, que os alunos já utilizam em diferentes contextos, tanto na escola quanto fora dela. Esta abordagem visa tornar o aprendizado mais relevante e conectado com a vida real dos alunos, mostrando que o conhecimento adquirido na sala de aula tem aplicações práticas e significativas na sociedade. Dolz e Schneuwly (2004) destacam que a função social dos gêneros textuais deve ser uma consideração central no ensino. Portanto, ensinar um gênero textual implica não apenas ensinar suas características estruturais e linguísticas, mas também contextualizar seu uso, finalidade e relevância na sociedade. Nesse diálogo, podemos ver que D2 ressignifica a relação do gênero com os usos da língua fora da escola (Capitó; Ferreira; Lima, 2020).

D2 ao assistir o trecho em que está sentada com alguns alunos fazendo destaques para as produções é levada a falar sobre o respectivo momento:

É chamando a atenção [...] pra o processo de reescrita, naquilo que julguei que era necessário. Tanto para, no caso, esse aluno, como também para esse outro aluno, eu percebi que, na apresentação, eles se colocaram, foi muito bem, mas na produção escrita, quando foi para o papel deixou muito a desejar.

A professora utiliza o momento de correção para enfatizar a importância da reescrita. Ao notar que os alunos se expressaram bem oralmente, mas não tiveram o mesmo desempenho na produção escrita, ela ressignifica a atividade como uma oportunidade de melhoria contínua. A reescrita é vista como um passo essencial no desenvolvimento das habilidades de escrita, permitindo aos alunos refletirem sobre suas produções, corrigirem inadequações e aprimorarem sua expressão escrita. Sendo assim, observamos que a ressignificação de D2 está relacionada às necessidades de aprendizagem (Santos, 2017).

Sobre as escolhas da sequência de ensino acerca do processo de análise, produção e reescrita, D2 verbaliza sobre os motivos dessa sua escolha seguir os determinados passos:

Comecei pedindo, na verdade, quando eu fui fazendo algumas perguntas, era uma forma de dizer assim, vocês sabem, vamos trabalhar a partir daquilo que vocês já conhecem, então é trazer, por isso a indagação no primeiro momento. A análise é para essa percepção de a partir... eu observei muito, porque assim, a partir do momento que eles pegavam outros trechos para fazer essa análise e essa

análise crítica, então eles conseguiram notar coisas, por exemplo, que se eu solicitasse de imediato uma resenha ali, sem eles ter acesso a essa análise, a esse posicionamento, eles não iam conseguir. Então, vamos fazer assim, essa sondagem em seguida essa análise para eles verem como funciona, porque eles já sabem, mas eu quero que eles percebam as diferenças, eles se coloquem, ele observa o que cada um mantém ali em particular, qual é a característica, e tanto que no final das perguntas eu trazia esse posicionamento crítico dele, a avaliação daquela resenha. [...] Então foi a parte oral que é a de socializar, então eu estava contemplando também outro ponto do currículo, que é a parte da oralidade, deles socializarem, deles se colocarem, essa produção com a orientação e depois essa escrita e reescrita quando havia necessidade. [...] Não é como se, por exemplo, não é como a gente, se fosse trabalhar, e foi até uma análise que eu fiz desde quando comecei, o processo de escrita vem muito desse entender o que é que eu estou fazendo? Então, quando o estudante não entende o que ele está fazendo, ou ele não compreendeu bem aquele gênero textual, isso reflete muito na produção dele, no final. Então, além dele entender dessa identificação com o gênero, dessa questão social, de sentido pra a vida dele, pra sociedade, aí eles conseguem colocar com mais clareza na produção, para eles se produzem melhor.

A escolha metodológica da professora de seguir os passos de análise, produção, apresentação e reescrita é motivada pela necessidade de garantir que os alunos compreendam profundamente o gênero textual antes de se engajarem na produção escrita. A ressignificação aqui é a percepção de que a aprendizagem é um processo gradual e contínuo, que envolve não apenas a compreensão teórica, mas também a aplicação prática e a reflexão crítica. A professora acredita que, ao proporcionar etapas de sondagem e análise, os alunos podem internalizar melhor as características do gênero, resultando em produções mais claras e bem elaboradas. D2 verbaliza sobre a sua organização acerca da sequência de ensino, observamos que ela ressignifica os modos de organização no trabalho com o gênero artigo de opinião (Capitó; Ferreira; Lima, 2020).

Sobre o quarto momento da sequência de ensino, a verbalização indica que a finalidade da reescrita para a produção que foi realizada em grupo para D2 está relacionada a reflexão: “A finalidade é justamente refletir o processo de escrita dele. [...] Então, de fazer essa correção, não sei se correção, mas essa reflexão em cima daquilo que eles estavam produzindo.”. D2 demonstra acreditar que o momento de reescrita não é para os alunos apenas corrigirem erros, mas também reavaliam e aprimoram sua compreensão e habilidade de escrita. A reescrita é vista como uma ferramenta para desenvolver a competência textual dos alunos, tornando-os mais conscientes de suas escolhas linguísticas e estruturais, além de promover uma autocrítica construtiva que aprimora a qualidade da produção textual. Na verbalização de D2, notamos a ressignificação atribuída à necessidade de aprendizagem (Santos, 2017), pois o foco da ação está para o desenvolvimento dos estudantes.

Nos momentos finais da sessão de Autoconfrontação Simples, foi necessário retomar ao segundo momento da sequência de ensino, o momento da atividade de análise sobre os textos

impressos e os questionamentos (disponibilizados pela professora), D2 afirma que esse momento

É justamente para esse despertar, essa reflexão. Até porque aí eu visava esse produto final, que era a produção. Então por isso que eu levei até os pontos em uma folha, o que eles precisavam, analisar, porque ali eu julguei como elementos necessários para a produção da resenha crítica.

Segundo D2, a utilização de textos e questionários impressos é uma estratégia para promover a reflexão e a compreensão dos elementos necessários à produção da resenha crítica. A professora escolheu o material impresso para facilitar o manuseio e a análise. As verbalizações de D2 indicam a ressignificação atribuída a necessidade de aprendizagem (Santos, 2017). Ainda sobre a atividade de análise, D2 é questionada sobre a opção de ser impressa e não em um outro recurso disponível: “*Por conta da praticidade, eu achei mais para até a questão de manusear*”. Essa praticidade relaciona-se a ressignificação atribuída à necessidade de ensino da professora (Capitó, Ferreira; Lima, 2020).

Através das verbalizações de D2, foi possível ter acesso a revisão e autoavaliação do planejamento ao comparar as aulas dessa sequência de ensino a outras realizadas em um momento anterior:

Sim, porque... Eu sempre faço uma breve análise daquilo que trabalhei. [...] Como eu coloquei agora... Se eu tivesse trazido mais vídeos, coisas envolvendo a tecnologia, explorado outras ferramentas, tinha se aproximado, tinha ficado mais atrativo pra eles.

A professora reflete sobre as suas estratégias pedagógicas e reconhece que a inclusão de mais elementos tecnológicos poderia ter melhorado as aulas. Essa reflexão é ressignificada como um processo contínuo de autoavaliação e adaptação, o qual a professora busca constantemente melhorar suas práticas de ensino para atender melhor às necessidades e interesses dos alunos. A ressignificação presente em sua verbalização reflete a avaliação da sua própria prática (Santos, 2017).

As verbalizações de D2 também demonstram o seu olhar sobre a importância do trabalho com o gênero textual resenha crítica: *Porque é uma ferramenta de colocação de poder, de voz do indivíduo para a sociedade, fala muito desses pontos, desse posicionamento, desse direito de fala.* A professora ressignifica o trabalho com gêneros textuais, como a resenha crítica, como uma forma de empoderar os alunos, proporcionando-lhes uma voz na sociedade. Ela vê a importância de ensinar esses gêneros não apenas pela habilidade técnica, mas pelo desenvolvimento do posicionamento crítico e da expressão individual dos alunos, permitindo-lhes participar ativamente do diálogo social. Essa verbalização vai de encontro ao que é preconizado pelo currículo de Pernambuco, em uma sociedade marcada pela busca de respostas

rápidas e pela falta de aprofundamento de perspectivas, é crucial incentivar uma atitude investigativa e promover a imersão no universo do conhecimento. Isso é essencial para fomentar o compromisso com aspectos socioculturais e ambientais (Pernambuco, 2021). A resignificação nessa verbalização é atribuída às potencialidades do gênero no ensino de língua (Capitó; Ferreira; Lima, 2020)

D2 verbaliza sobre o seu determinado planejamento sendo possível observar uma autoavaliação da importância dessa sequência de ensino para ela: *Sim, sim, consegui, consegui. “Até porque esse processo de reavaliação, processo de reescrita é um processo de reavaliação deles, mas meu também, como professora.”*. A professora percebe a reescrita e a reavaliação como dois processos, tanto os alunos quanto ela mesma se beneficiam de uma reflexão contínua sobre a prática educativa. Essa resignificação destaca a importância da autocrítica e da adaptação constante no ensino, buscando sempre formas de aprimorar a eficácia pedagógica e o engajamento dos alunos. Assim, observamos mais uma ocorrência da resignificação atribuída às potencialidades do gênero no ensino de língua (Capitó; Ferreira; Lima, 2020). Essa verbalização mobilizada pela professora se entrelaça com a avaliação da própria prática docente (Capitó; Ferreira; Lima, 2020), mas apenas aconteceu após o reconhecimento do trabalho com o gênero resenha crítica. Sendo assim, os gêneros textuais podem ser vistos como ferramentas também para os professores, ao contribuírem para o desenvolvimento profissional e pessoal (Lousada; Machado, 2010), uma vez que D2 reconhece que o gênero resenha crítica permitiu o acesso aos assuntos e contextos dos estudantes.

4.4 A CONFIGURAÇÃO DO GÊNERO PROFISSIONAL

Nesta seção, retomaremos as análises realizadas nas seções anteriores com vista a responder a nossa questão de pesquisa: *Como tem se configurado o gênero profissional na atividade dos professores do ensino médio no que concerne ao ensino com gêneros textuais?*

Antecipadamente, salientamos que a configuração do gênero profissional dos docentes é um processo dinâmico influenciado por múltiplos fatores, incluindo prescrições curriculares, modos de agir, ferramentas pedagógicas e resignificações contínuas. As sessões de ACS desempenharam um papel crucial nesse processo, permitindo às professoras revisitarem as suas aulas, refletirem sobre suas práticas e pensar sobre adaptações de estratégias para melhor atender às necessidades educacionais de seus alunos e as suas também. Abaixo, apresentamos

um quadro que tem como objetivo demonstrar essa constituição da atividade docente e retomar aos nossos objetivos para esta pesquisa.

Quadro 4 – Como se configura o gênero profissional da atividade docente no ensino de gêneros textuais no Ensino Médio?

PROFESSORAS	FERRAMENTAS	FORMAS DE PLANIFICAÇÃO (Lima, 2016)	RESSIGNIFICAÇÕES
D1	Datashow Caderno de produção textual Atividade impressa Atividade arquivo digital (word) Lousa/ quadro	<ol style="list-style-type: none"> 1. Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero a ser focalizado 2. Exploração oral do gênero como objeto de Ensino 3. Exploração sistemática do gênero com o suporte de atividades escolares escritas 4. Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero 	<p>atribuídas à necessidade de contemplar as prescrições oficiais (Capitó; Ferreira; Lima, 2020)</p> <p>atribuídas à necessidade de aprendizagem (Santos, 2017)</p> <p>atribuídas às potencialidades do gênero no ensino de língua (Capitó; Ferreira; Lima, 2020)</p> <p>atribuídas aos modos de organização de trabalho com o gênero na sala de aula (Capitó; Ferreira; Lima, 2020)</p> <p>atribuídas às necessidades de ensino da professora (Capitó; Ferreira; Lima, 2020)</p> <p>atribuídas à relação do gênero com os usos da língua fora da escola (Capitó; Ferreira; Lima, 2020)</p> <p>atribuídas à avaliação da própria prática docente (Santos, 2017):</p> <p>atribuídas à realidade da sala aula (Santos, 2017)</p>
D2	Lousa/ quadro Textos impressos Questionário impresso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o 	<p>atribuídas à necessidade de contemplar as prescrições oficiais (Capitó; Ferreira; Lima, 2020)</p>

	Caderno dos estudantes	gênero a ser focalizado. 2. Exploração sistemática do gênero com o suporte de atividades escolares escritas. 3. Exploração oral do gênero como objeto de ensino. 4. Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero	atribuídas à necessidade de aprendizagem (Santos, 2017) atribuídas às potencialidades do gênero no ensino de língua (Capitó; Ferreira; Lima, 2020) atribuídas aos modos de organização de trabalho com o gênero na sala de aula (Capitó; Ferreira; Lima, 2020) atribuídas às necessidades de ensino da professora (Capitó; Ferreira; Lima, 2020) atribuídas à relação do gênero com os usos da língua fora da escola (Capitó; Ferreira; Lima, 2020) atribuídas à avaliação da própria prática docente (Santos, 2017): atribuídas à realidade da sala aula (Santos, 2017)
--	------------------------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base na síntese apresentada no quadro acima, abordaremos nos próximos parágrafos uma síntese dos dados analisados nas seções anteriores, uma vez que acreditamos na importância de retomar as análises e, assim, enfatizar como se dá a configuração do gênero profissional das docentes colaboradoras. Dessa forma, a nossa discussão será, inicialmente, para retomar a influência das prescrições na construção do gênero profissional da atividade docente, posteriormente, como se caracteriza esse gênero profissional quanto a utilização das ferramentas de ensino e as formas de planificação, retomamos também as verbalizações e as ressignificações das docentes para a compreensão de alguns aspectos subjacentes a esse gênero profissional. Por fim, resgataremos o nosso objetivo geral fazendo um resumo geral acerca de como tem se configurado esse gênero profissional no EM atrelado ao ensino de gêneros textuais.

Ao comparar as verbalizações presentes nas entrevistas, fica evidente que as prescrições exercem uma influência significativa, mas não determinante, na construção do gênero profissional das docentes. As prescrições podem ser definidas como prefigurações para o agir (Machado, 2009), sendo assim, podemos explicar essa relação ao relacionarmos o que as docentes falam sobre o ensino de língua pautado nos gêneros textuais: (D1) *elas (os gêneros textuais) devem ser trabalhados e são trabalhados... agora: seguindo sempre o programa é:: da Secretaria de Educação*"; (D2) *“sempre: com base no currículo e o que ele traz... pra gente”*. As normas ajudam a padronizar e orientar a prática educativa, garantindo uma certa uniformidade e coerência no processo de ensino-aprendizagem, como podemos observar nas falas das docentes.

Dessa forma, as prescrições, com base no que é dito por D1 e D2, influenciam na construção do gênero profissional no que se trata do ponto de partida para o trabalho com gêneros textuais no EM. Porém, notamos que as docentes fazem adaptações que julgam necessárias. Para defender isso, retomaremos às verbalizações de D1 e D2.

Com base nos trechos analisados, D1 afirma que apesar de ser *“um currículo engessa::do”*, ela também faz adaptações, *“no campo da:/ da:/ da pesquisa por exemplo eu tenho... é: orientações para trabalhar com as práticas de pesquisa a parte de curadoria... mas eu posso juntar isso com o campo jornalístico midiático”*. A visão de D2 dialoga com a observação de D1, *“a gente segue... o currículo... então a proposta que ele nos orienta é:: a partir desse/ do currículo a gente traz textos à parte... o livro didático... é:: vídeos... enfim”*.

Embora as prescrições estabeleçam uma estrutura a ser seguida, assim como a necessidade de cumprir tais orientações, as professoras também têm a liberdade de adaptar essas diretrizes às necessidades específicas de seus alunos e contextos. Essa adaptação permite que as prescrições sirvam como um ponto de partida, que é então ajustado conforme necessário para atender melhor às demandas do ambiente de ensino.

Além disso, observamos que as docentes enxergam a importância do trabalho com os gêneros textuais: *“Os gêneros nada mais são na minha concepção... do: que:... é:: a lí:ngua:... a comunicação na sua função social”* (D1); *“É importante porque é uma forma de aproximar... é::... a realidade né... as diferentes é: situações... as diferentes situações assim da sociedade”* (D2). As verbalizações das docentes demonstram a importância de trabalhar com os gêneros textuais, apesar de tais concepções fazerem parte de recomendações dos documentos oficiais (PCN; BNCC e outros), nesse momento, elas não abordaram a citação direta a eles. Mas podemos ver

que as prescrições podem auxiliar as professoras na escolha das abordagens mais eficazes para ensinar os determinados gêneros textuais, promovendo uma prática docente mais atualizada com foco na língua em sua função social, a comunicação. Para isso, os gêneros textuais são formas de comunicação socialmente reconhecidas e usadas em práticas discursivas específicas (Dolz; Schneuwly, 2004), os alunos ao estudarem e produzirem diferentes gêneros podem passar a enxergar como a linguagem é utilizada para cumprir diferentes propósitos sociais, sendo pessoas mais conscientes de seu papel como agentes sociais.

A caracterização do gênero profissional também está relacionada aos modos de organização para o trabalho com os gêneros textuais e a mobilização de ferramentas para agir.

Ao olharmos para os dados da sequência de ensino da professora D1, notamos que a preparação para o trabalho com o gênero artigo de opinião iniciou antes mesmo da sua inserção na sala de aula, pois a professora demonstrou que é importante trabalhar primeiro o tema a ser explorado na produção do artigo de opinião, sendo necessário preparar os alunos. Antes de abordar diretamente o gênero "artigo de opinião", ela preparou os alunos com uma série de atividades relacionadas ao tema *cyberbullying*, que incluíram apresentações orais, pesquisas, enquetes e produção de *vlog*. Isso permitiu que os alunos emergissem imergissem no assunto, adquirissem informações relevantes e refletissem sobre o tema, preparando-os para a produção do texto.

Ao introduzir o gênero "artigo de opinião", D1 realizou o levantamento do conhecimento prévio dos alunos, questionando-os sobre experiências anteriores com o gênero. A professora D2 iniciou o trabalho com a resenha crítica escrevendo o tema na lousa, o que proporcionou uma visão clara do foco da aula. Na sequência de ensino realizada por D2, notamos que a introdução do gênero resenha também ocorreu através do levantamento do conhecimento prévio dos alunos. O que vai de encontro com as evidências expostas por Lima (2016) com relação a busca pelas professoras acerca de "verificar" ou "resgatar" os conhecimentos que os alunos detinham a respeito do gênero nessa forma de planificação. De acordo com os dados das SE, esse levantamento faz uma ponte com experiências passadas, as quais os estudantes poderiam ter tido acesso, já que a fase do EM é vista como o aprofundamento de conhecimentos e habilidades esperadas para serem desenvolvidas no ensino fundamental (BNCC).

Após o momento de levantamento do conhecimento prévio dos alunos, D1 apresentou o gênero "artigo de opinião", através de slide com o uso do datashow, destacando suas

características distintivas, como a necessidade de especialização sobre o assunto, a estrutura do texto, a espontaneidade e a liberdade de expressão, mas sempre com respaldo argumentativo. Notamos a forma de planificação exploração oral do gênero como objeto de ensino (Lima, 2016).

Já D2, após o levantamento do conhecimento prévio dos estudantes, ao apresentar, através de material impresso, uma atividade de análise dos exemplares de resenhas críticas sobre filmes, séries e/ou livros demonstra em seu agir a forma de planificação sobre a realização de atividades escolares sobre o gênero (Lima, 2016). Na sequência de ensino de D1, a realização de atividades escolares sobre o gênero (Lima, 2016) ocorreu também no primeiro momento da sua sequência de ensino, quando conduziu a análise de um artigo de opinião retirado da Coletânea da Olimpíada de Língua Portuguesa sobre a maioria penal. A professora e os alunos discutiram a estrutura do texto, os argumentos apresentados, as credenciais do autor, e questões gramaticais como o uso de conjunções e modalizadores.

D1, no segundo e terceiro momento das aulas observadas não apresentou uma linearidade quanto as formas de planificação, visto que nesses dois momentos, ela abordou a modalização (definição e função), porém com foco na argumentação de manchetes. Diferente do que aconteceu na sequência de ensino de D2, o segundo momento da sequência de ensino representou a exploração oral do gênero como objeto de ensino (Lima, 2016). Nessa forma de planificação, a partir dos exemplos para análise em grupo, ocorreu as discussões sobre estrutura e disposição dos argumentos em cada texto.

Ainda no segundo momentos da SE, D2 inicia também a delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero (Lima, 2016), no momento em que os estudantes se organizaram em grupos para produzirem a resenha sobre obras as quais foram escolhas próprias deles. O objetivo dessa produção foi a entrega para a professora apontar as possíveis melhoras e o compartilhamento das resenhas através das apresentações orais em grupos. D2 assim como D1 acompanharam de perto a produção textual dos alunos, verificando e comentando sobre as produções ao passear pela sala. D1, na delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero, construiu, com o uso da lousa, um roteiro coletivo de planejamento para a produção do artigo de opinião. Depois do planejamento, os alunos iniciaram a produção do artigo de opinião.

No último momento da SE, D1 destacou para os alunos a importância de seguir o roteiro de produção e refletir sobre o tema para escrever um artigo de opinião consistente. Ao final, D1

solicitou que os alunos revisassem e passassem a limpo seus textos, incorporando os comentários e correções feitos para entregar a ela. O objetivo da produção textual estava atrelado ao seu foco de preparar os alunos para avaliações futuras, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SSA (Sistema Seriado de Avaliação da UPE).

As escolhas de ferramentas pelas professoras para agir didaticamente com os gêneros são semelhantes. A professora D1 recorreu ao *datashow* para apresentar slides, exemplar do gênero artigo de opinião e atividade impressa, nas aulas finais da SE também utilizou a lousa, na construção do roteiro de produção de texto e para realizar o feedback sobre as produções escritas. Na SE, D2 utilizou a lousa, posteriormente, exemplares de resenhas e atividade impressa com questionamentos para análise e reconhecimento do gênero focalizado, além de também mobilizar o uso dos cadernos para correção e demandas para reescrita das produções dos alunos.

Apoiados em Lima (2016), notamos que as professoras iniciaram a sequência de ensino, apesar de trabalharem gêneros diferentes, a partir do levantamento do conhecimento prévio dos estudantes. Após esse momento, identificamos a diferenciação, a qual D2 focaliza na exploração sistemática do gênero com o suporte de atividades escolares escritas, enquanto que D1 foca na exploração oral do gênero como objeto de ensino. Essa forma de planificação, D2 representa em sua SE durante a discussão da atividade sobre o gênero estudado. As últimas aulas acerca dos gêneros focalizados demonstraram, em ambos os casos, a delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero.

Essas formas de planificação compartilhadas estão associadas ao que Clot (2007; 2010) defende. Com base no teórico, o gênero profissional refere-se às ações de trabalhadores que atuam no mesmo ambiente e função, formando um sistema social que define quais atividades são reconhecidas ou interditas no contexto específico, o qual funciona como um instrumento simbólico que molda as relações profissionais e resulta em formas compartilhadas de prática.

Dando continuidade a nossa tentativa de analisar como o gênero da atividade docente é configurado, descortinaremos as verbalizações das professoras, com a abordagem focada nas ressignificações docentes.

As análises do trabalho interpretado evidenciaram ressignificações atribuídas:

(1) *à necessidade de contemplar as prescrições oficiais (Capitó; Ferreira; Lima, 2020)*

Observamos que a organização do agir docente em relação ao gênero está vinculada às ressignificações atribuídas à necessidade de atender às prescrições oficiais (Capitó, Ferreira; Lima, 2020). Nesse processo de ressignificação, as professoras destacaram a importância de seguir as diretrizes curriculares, enquanto adaptam suas práticas para atender às necessidades específicas do trabalho com gêneros textuais (Amigues, 2004). As professoras demonstram equilibrar as prescrições oficiais com a necessidade de desenvolver competências críticas nos alunos, ajustando suas estratégias pedagógicas ao contexto e às exigências curriculares. Acreditamos necessário destacar que durante as sessões de ACS, a professora D1 fez mais comentários sobre o cumprimento das prescrições do que a professora D2. Essa diferença pode ser atribuída a uma maior preocupação de D1 em alinhar sua prática pedagógica com as diretrizes oficiais, possivelmente refletindo uma abordagem mais rigorosa em relação às normas estabelecidas nos documentos oficiais que norteiam o ensino.

(2) à necessidade de aprendizagem (Santos, 2017)

A partir das verbalizações das professoras D1 e D2, identificamos aspectos subjacentes ao gênero profissional da atividade docente com o foco na aprendizagem dos alunos a respeito do gênero focalizado durante as SE. A professora D1 enfatiza a importância de desenvolver a competência dos alunos na produção de textos diversos, destacando a caracterização dos elementos que compõem o gênero estudado, e mostra um compromisso com a formação de alunos críticos, responsáveis e reflexivos, capazes de usar a escrita como uma ferramenta poderosa para a expressão de suas ideias e concepções de mundo. Em contraste, a professora D2 destaca a importância da argumentação dentro dos gêneros textuais, com o objetivo de os alunos visualizarem concretamente como a argumentação é construída e desenvolvida, adaptando seu acompanhamento às diferentes necessidades e compreensões dos alunos, promovendo a reflexão e a compreensão dos elementos necessários à produção da resenha crítica. Nessa ressignificação, a recorrência de verbalizações de D2 foi maior se compararmos aos comentários da professora D1.

(3) às potencialidades do gênero no ensino de língua (Capitó; Ferreira; Lima, 2020)

A professora D2 representou com mais verbalizações essa categoria, uma vez que destacou: a integração das experiências dos alunos na escolha do produto cultural a ser

resenhado, a importância da produção do gênero para “dar voz” aos alunos, se posicionarem e expressarem as suas opiniões, sendo o gênero, para ela, uma ferramenta de poder, além disso, ela reconhece que o momento de reescrita dos estudantes também é um momento da sua própria avaliação. Quando olhamos para as verbalizações de D2, notamos que ela também ressignifica a necessidade do ensino com artigo de opinião ser atrelado, e destacar para os alunos, a compreensão do poder da língua e do discurso na argumentação.

(4) aos modos de organização de trabalho com o gênero na sala de aula (Capitó; Ferreira; Lima, 2020)

As verbalizações de D2 representaram mais ocorrências no que diz respeito aos modos de organização de trabalho com o gênero, ao verbalizar sobre a necessidade do levantamento prévio, a atividades de análise com exemplares do gênero, o contato com esses exemplares para o “despertar” dos estudantes e a abordagem focada na relação do resumo com a resenha. A professora D1, apresenta as verbalizações sobre a atividade de reconhecimento do gênero, a produção coletiva do roteiro de planejamento textual para ser o “ponta pé inicial” da escrita do artigo.

(5) às necessidades de ensino da professora (Capitó; Ferreira; Lima, 2020)

A respeito dessa verbalização, analisamos que D1 apresentou mais verbalizações, estas relacionadas necessidade de retomar o que os alunos já haviam aprendido sobre o gênero, a escolha do quadro como ferramenta de mediação, vista como fundamental para realizar considerações sobre as produções dos alunos, o planejamento visto como uma estrutura essencial que guia os alunos no processo de escrita. Em contrapartida, notamos na verbalização de D2 o uso de textos e questionários impressos sendo associados à estratégia para incentivar a reflexão e a compreensão dos elementos essenciais da resenha crítica, além de sua escolha por material impresso estar associada a facilidade tanto e o manuseio durante as análises.

(6) à relação do gênero com os usos da língua fora da escola (Capitó, Ferreira; Lima, 2020);

A ressignificação atribuída à relação com os usos da língua fora da escola, conforme verbalizado pelas professoras D1 e D2, destaca a importância do contexto social dos gêneros

textuais na formação de indivíduos capazes de interagir eficazmente em diversas esferas da vida. D1 e D2 reconhecem que, como seres sociais, estamos desde nossa formação imersos nas interações sociais, nas quais os gêneros textuais desempenham um papel fundamental. D1 enfatiza a necessidade de conectar o ensino de gêneros textuais às práticas linguísticas reais dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa que transcende o ambiente escolar e facilita a integração social. D2, por sua vez, reforça a importância de utilizar exemplos concretos e situações cotidianas para ilustrar a aplicação dos gêneros textuais, ajudando os alunos a compreenderem e utilizarem essas estruturas de maneira eficaz fora da escola. Essa abordagem evidencia que a ressignificação dos usos da língua em contextos extraescolares pode enriquecer o ensino, preparando os alunos para uma participação ativa e competente na sociedade.

(7) à avaliação da própria prática docente (Santos, 2017)

D1, ao ser questionada sobre possíveis mudanças após revisitar suas aulas, expressa o desejo de ter estruturado as atividades de forma mais sequencial, destacando a importância de uma progressão lógica no ensino do artigo de opinião. Essa ressignificação sugere um reconhecimento da necessidade de uma organização mais coesa e contínua das atividades para promover uma compreensão mais profunda do gênero. Por outro lado, D2 ressignifica a avaliação da própria prática docente ao relatar que, inicialmente, planejou uma atividade dinâmica voltada para pontos estratégicos na sala em que os exemplares de resenhas ficariam disponíveis. No entanto, devido às limitações de espaço na sala, ela teve que adaptar o plano e organizou a atividade em grupos fixos. Ao verbalizar sobre essa mudança tivemos acesso ao real da atividade (Clot, 2007). D2 afirma que alcançou os objetivos propostos durante a aula, refletindo uma avaliação positiva baseada na observação do progresso dos alunos ao longo da atividade, além disso, destaca que seria importante ter levado um esquema de produção de resenha. A avaliação de sucesso ou insucesso dessas atividades vai de encontro ao objetivo de apurar tais parâmetros promovendo uma compreensão coletiva da qualidade do trabalho (Clot, 2010).

(8) à realidade da sala aula (Santos, 2017)

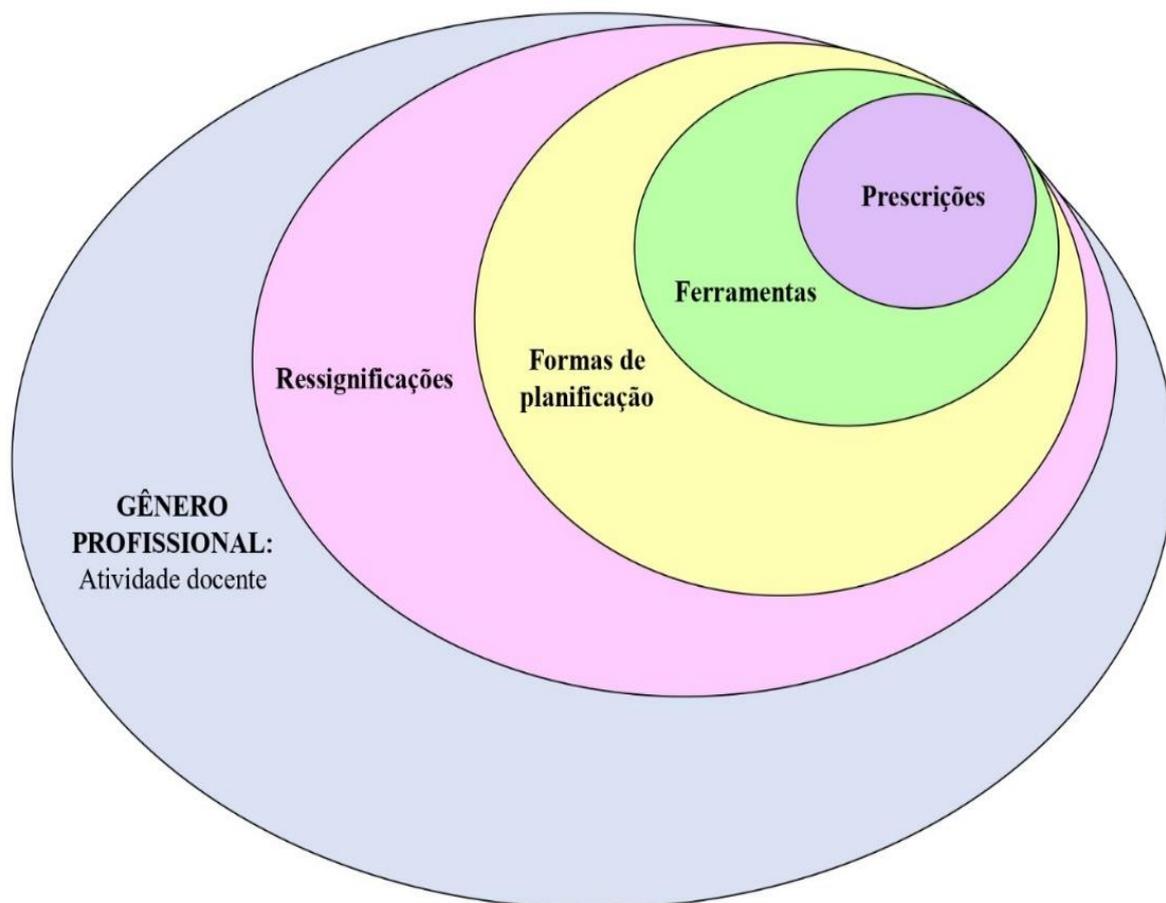
D1 apresentou mais verbalizações sobre a resignificação atribuída à realidade da sala de aula, conforme discutido por Santos (2017). Essa resignificação foi visualizada a partir das observações de D1 sobre a ausência de materiais didáticos, a ênfase sobre a necessidade de uma orientação contínua e próxima (“*passar de banca em banca*” e “*ficar no pé*”) como fundamentais para estimular a produção textual dos alunos, e também ao reconhecer a abordagem do ensino do artigo de opinião como limitada, por ser uma sequência curta e a inclusão de vários gêneros comprometerem a profundidade da exploração de cada gênero. Em contraste, a professora D2, apesar de tentar abrir discussões sobre temas relevantes, também reconhece a necessidade de adaptação devido às limitações de tempo, citando o Novo Ensino Médio como um fator que pode restringir a abordagem de temas pertinentes da sociedade, uma vez que, após a sua implementação, a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa foi reduzida para 4 aulas no 2º ano do EM. Nestas resignificações, verificamos o que Clot (2010, p. 125) destaca sobre os gêneros profissionais, pois afirma que eles são fluidos e adaptativos, servem tanto para guiar a ação quanto para serem moldados e ajustados pelas necessidades e mudanças da prática real.

Após as discussões, o olhar sensível ao tema desta pesquisa nos permite adentrar em um mundo prescrito, planejado, realizado e real: a atividade das professoras atuantes no EM com relação ao ensino focalizado nos gêneros textuais. Para ilustrar melhor esse gênero profissional, imagine um círculo, neste círculo imaginado encontra-se um “ser transitório” o qual é formado por prefigurações sobre como se movimentar, modos compartilhados de transitar e ferramentas para o agir, além disso, tais ações e escolhas podem estar relacionadas às diversas especificidades, que estão muito mais próximas desse ser que transita, que se modifica.

A configuração do gênero profissional, neste estudo, ocorre semelhante a este “ser transitório”, uma vez que a atividade docente é constituída a partir das prescrições, formas de planificação, ferramentas de ensino e as resignificações destacadas a partir das verbalizações docentes. Dessa forma, as categorias de análise, com base em Santos (2017) e Capitó, Ferreira e Lima (2020), nos levou a pensar em uma outra categoria, as resignificações atribuídas à configuração do gênero profissional da atividade docente no ensino de gêneros textuais.

Com o objetivo de ilustrar a análise sobre a configuração do gênero da atividade das duas professoras, apresentamos a seguinte figura:

Figura 1 – O gênero profissional da atividade docente



Fonte: Elaborada pela autora.

Defendemos que as ressignificações que tivemos acesso através das verbalizações docentes, durante as sessões de ACS, resultam em ressignificações atribuídas à configuração do gênero profissional da atividade docente no ensino de gêneros textuais. Essa categoria justifica-se ao considerar que o gênero profissional envolve uma construção social e psicológica (Clot, 2007; 2010) que influencia como as professoras se relacionam com seu trabalho e atribuem significado às suas práticas. As verbalizações docentes, verificadas durante as sessões de ACS, revelam como essas profissionais reinterpretam e adaptam suas práticas de ensino. As ressignificações mostram-se intrinsecamente ligadas à configuração do gênero profissional, evidenciando como as professoras ajustam suas abordagens pedagógicas no ensino dos gêneros textuais (artigo de opinião e resenha crítica).

Para as capacidades de agir, o gênero influencia e transforma as atividades (Clot, 2007; 2010) das docentes de acordo com os objetivos (o currículo e o planejamento), meios para como agir (as planificações) e a partir de quais instrumentos agir (as ferramentas) e as suas

ressignificações sobre suas práticas, “porque ele é o meio para agir com eficácia, sua estabilidade é sempre transitória” (Clot, 2010, p. 25). Finalizamos esta seção com a ideia de gênero profissional como não imodificável, estático, ele é o movimento e forma de mover-se durante a atividade docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo acerca da atividade docente, conforme discutida na seção teórica e corroborada pelos dados da pesquisa, revela as interfaces entre o trabalho prescrito, planejado, realizado e a atividade real. Observamos a importância de pautar o ensino de língua nos gêneros textuais e como isso influencia o desenvolvimento profissional das docentes. O estudo do gênero ao ser explorado por meio de entrevistas, observações e registros das sequências de ensino, bem como pelas verbalizações docentes, permitiu uma análise aprofundada e um olhar crítico sobre as teorias discutidas.

O acesso ao trabalho planejado das professoras participantes deste estudo foi um pouco comprometido em decorrência do possível entendimento que elas possuem sobre o plano de aula, mas, principalmente, a elaboração desse arquivo parece não ser recorrente na prática delas. Essa observação também foi realizada por Lima (2016) em seu estudo, porém, ao perceber isso, recorreu à utilização de entrevistas semiestruturadas para acessar esse planejamento. Em nosso caso, retomamos esse planejado durante as sessões de ACS perguntando “quais eram os objetivos para aquele momento da aula assistida” e “se conseguiu cumprir com o que havia planejado”. Apenas a professora D2, demonstrou em sua verbalização uma mudança em seu planejamento inicial. Com base nessa problemática, acreditamos que durante a nossa pesquisa deveríamos ter acessado esse trabalho planejado através de minientrevistas antes de cada aula observada.

Observamos que, em relação ao Novo Ensino Médio, o processo de implementação dessa reforma pode ser compreendido como uma reconfiguração de ações do gênero profissional. Isso ocorre na medida em que possibilita a reavaliação e a objetivação dos meios de trabalho pelos seus coletivos, adaptem-se às novas diretrizes, promovendo um desenvolvimento profissional contínuo (a transição e movimentação do gênero profissional).

Através dos dados das entrevistas semiestruturadas e sessões de ACS, tivemos acesso às verbalizações das professoras participantes e verificamos até que ponto as prescrições influenciam na construção do gênero profissional da atividade docente no que concerne ao ensino dos gêneros (objetivo A). Com base nesses dados, observamos que as prescrições curriculares influenciam na construção do gênero profissional da atividade docente no que concerne às escolhas no ensino com gêneros textuais, pois o planejamento verbalizado pelas professoras busca englobar essas diretrizes, em alguns casos podendo chegar até a limitar a autonomia e a flexibilidade das professoras. Especificamente, a professora D1 exemplifica uma

prática docente que busca cumprir essas diretrizes enquanto adapta estratégias para enriquecer o aprendizado e superar limitações, destacando a importância da formação continuada e da reflexão crítica no desenvolvimento profissional docente. A abordagem da professora D2 também exemplifica como essas diretrizes podem ser implementadas de maneira que tornem o ensino mais relevante, contextualizado e alinhado com as expectativas educacionais no que se trata ao ensino com gêneros textuais. Contudo, a necessidade de formações mais aprofundadas e significativas aponta para áreas onde as prescrições poderiam evoluir para melhor apoiar o desenvolvimento profissional das docentes.

Para caracterizar o gênero profissional em termos de planificação e ferramentas de ensino (objetivo B), observamos que as professoras D1 e D2 utilizaram modos de agir e ferramentas semelhantes, como *datashow*, *lousa*, *exemplares de gêneros textuais* e *atividades impressas*. Com relação aos modos de agir, ambas as docentes iniciaram suas sequências de ensino levantando o conhecimento prévio dos alunos e finalizaram com a delimitação da produção final do gênero. Segundo Clot (2007; 2010), essas práticas refletem o gênero profissional, que envolve ações comuns e compartilhadas no contexto educacional, moldando as relações e práticas pedagógicas.

Para responder ao nosso objetivo (C), compreender, a partir das verbalizações docentes, alguns aspectos subjacentes a esse gênero profissional observamos que:

As categorias de ressignificações interpretadas a partir das verbalizações das docentes participantes da pesquisa, com foco na configuração do gênero profissional (Clot, 2020), revelam uma complexa interação de fatores que influenciam a prática docente. Resignificações atribuídas à necessidade de contemplar as prescrições oficiais (Capitó; Ferreira; Lima, 2020) indicam a importância de alinhar as atividades pedagógicas com as diretrizes estabelecidas pelas políticas educacionais. As ressignificações atribuídas à necessidade de aprendizagem (Santos, 2017) destacam a constante adaptação das estratégias docentes para atender às diversas necessidades dos alunos, promovendo um ensino mais eficaz. Além disso, as potencialidades do gênero no ensino de língua (Capitó; Ferreira; Lima, 2020) são ressignificadas ao reconhecer o valor dos gêneros textuais como ferramentas essenciais para desenvolver competências linguísticas e comunicativas nos alunos e o seu próprio desenvolvimento (Machado, 2010; Machado; Lousada, 2010).

As ressignificações atribuídas aos modos de organização do trabalho com o gênero na sala de aula (Capitó; Ferreira; Lima, 2020) refletem a necessidade de estruturar as atividades

de forma coesa e sequencial, facilitando uma progressão lógica no ensino. As ressignificações atribuídas às necessidades de ensino da professora (Capitó; Ferreira; Lima, 2020) mostram como as docentes ajustam suas práticas para melhor atender aos objetivos pedagógicos e às demandas do currículo. As ressignificações atribuídas à relação do gênero com os usos da língua fora da escola (Capitó; Ferreira; Lima, 2020) evidenciam a importância de conectar o aprendizado escolar com contextos reais de uso da língua, tornando o ensino mais relevante e aplicável para os alunos. Finalmente, as ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente (Santos, 2017) e à realidade da sala de aula (Santos, 2017) destacam a reflexão contínua das professoras sobre suas metodologias e a adaptação às condições concretas encontradas no ambiente escolar. Essas categorias juntas delineiam um panorama abrangente das ressignificações que configuram o gênero profissional da atividade docente, demonstrando como as professoras negociam e reconstróem suas práticas em resposta às diversas exigências e contexto do ensino ao qual estão imersas.

A questão de pesquisa "Como tem se configurado o gênero profissional na atividade dos professores do EM no que concerne ao ensino com gêneros textuais?" pode ser respondida a partir da análise das verbalizações das professoras participantes do estudo e as suas organizações semelhantes. A configuração do gênero profissional na atividade docente pode ser vista como um "ser transitório", que se adapta e modifica de acordo com prescrições, planificações, ferramentas de ensino e as especificidades emergentes das práticas pedagógicas. Portanto, o gênero profissional das professoras do EM no ensino de gêneros textuais configura-se como um processo dinâmico, adaptativo e reflexivo, que as ações e escolhas pedagógicas são constantemente moldadas e reinterpretadas em resposta às diversas exigências e contextos do ensino.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para os cursos de formação docentes e o desenvolvimento de políticas públicas que atendam as necessidades do ensino de Língua Portuguesa pautado nos gêneros textuais, uma vez que para atender às demandas curriculares, os docentes precisam de meios para agir em função dos objetivos do ensino e da aprendizagem. Espera-se que o presente estudo tenha contribuído para um melhor entendimento de como a configuração do gênero da atividade docente é constituída.

O fim dessa pesquisa passa a ser início, pois estudar a atividade docente permite o desenvolvimento mútuo, do professor e do pesquisador. Ao observar e levar para análises os respectivos trechos de aulas, o professor-pesquisador tem acesso a outras metodologias, outras organizações de aula e formas de abordar os determinados pontos. Abrimos espaço para novas

discussões sobre o tema dessa pesquisa. Deixamos como sugestão, para estudos futuros, a constituição do gênero profissional da atividade de discentes ao ingressarem/ participarem de programas de iniciação à docência, tais como o PIBID e o antigo Residência Pedagógica.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, René. **Trabalho do professor e trabalho de ensino**. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-54.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução posfácio e notas Paulo de Bezerra; notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do Discurso**. In: Estética da Criação Verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, pp. 261-306.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Introdução**. In: BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 9-16.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental - Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino Médio. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006.
- BRASIL. **Lei nº. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Por que e como analisar o trabalho do professor**. In: MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 203-229.
- CAPITÓ, Alana Cerqueira Paranhos; FERREIRA, Camila Santos; LIMA, Gustavo. **Ressignificações do Professor de Língua Portuguesa no Agir Didático com Gêneros**. Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas, v. 10, n. 28, p. 80-97, 23 jun. 2020.
- CLOT, Yves. Métodos. In: CLOT, Yves. Métodos. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. pp. 125-150.
- CLOT, Yves. Uma psicologia cognitiva do trabalho. In: CLOT, Yves. Métodos. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. pp. 21-49.
- CLOT, Yves. Gêneros profissionais e estilos da ação. In: **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010, p. 117-154.

DREY, Rafaela Fetzner. **Eu nunca me vi, assim, de fora:** representações sobre o agir docente através da Autoconfrontação. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. UNISINOS. 2008.

LIMA, Gustavo Henrique da Silva Lima. **O que eu ensino quando ensino gêneros?** Um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de Língua Portuguesa. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras. UFPE. Recife, 2016.

CORREIA NETO, Lino Dias. **A atividade docente com o estudo sobre a língua no ensino fundamental II:** as tramas do trabalho real em perspectiva. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre trabalho prescrito e realizado:** um espaço para a emergência do trabalho real do professor. (Tese de Doutorado). São Paulo: 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; BARALDI, Glaucimara; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **Relações entre linguagem e trabalho educacional:** novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. In: MACHADO, Anna Rachel (org). Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2009. pp. 15-30.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. **(Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos:** a perspectiva metodológica do grupo Alter-Lael. In: MACHADO, Anna Rachel (org). Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2009. pp. 31-77.

MACHADO, Anna Rachel. **Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores:** primeiro olhar. In: MACHADO, Anna Rachel (org). Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2009. pp. 79-99.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. **A apropriação de gêneros textuais pelo professor:** em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. Linguagem em (Dis)curso, v. 10, n. 3. Santa Catarina: 2010, p. 619-633.

MACHADO, Anna Rachel. **Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho.** In: SERRANI, Silvia (org.). Letramento, discurso e trabalho docente. Vinhedo, Editora Horizonte, 2010. pp.160-171.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais & ensino. São Paulo: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais no ensino de língua.** In: Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 145-226.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**. Ensino Médio. Recife, 2021.

SANTOS, Bruna Bandeira de Mello. **A prática docente no ensino médio**: ressignificando os conhecimentos linguísticos. (Dissertação de Mestrado). Recife: 2017.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Carla Messias Ribeiro da. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores**. (Tese de Doutorado). São Paulo: 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “**A configuração do gênero profissional**: análise da atividade docente com o ensino de gêneros textuais no ensino médio”, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Alana Cerqueira Paranhos Capitó, Sítio Rodrigues, s/n, CEP 55315-000, Correntes-PE – Contato: (87) 98143-9605 / alana.paranhos@ufpe.br.

Esta pesquisa está sob a orientação de: Rosiane Maria Soares da Silva Xypas, Telefone: (81) 99140-2483, e-mail rosiane.mariasilva@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** Nesta pesquisa, o olhar direcionado ao gênero profissional possibilitará enxergá-lo como a memória transpessoal do coletivo de trabalho, a parte subentendida da atividade, a qual é conhecida por aqueles profissionais do mesmo horizonte. Dessa forma, observamos o gênero profissional como um conjunto de avaliações/ações compartilhadas que organizam a atividade pessoal. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como tem se configurado o gênero profissional na atividade dos professores de Língua Portuguesa do ensino médio no que concerne ao ensino de gêneros. Você será submetido(a), no âmbito escolar, a realização de entrevistas, de observações das suas aulas e de sessões de Autoconfrontação Simples, procedimento usado para você assistir as suas aulas e falar sobre as ações realizadas ou aquelas que você gostaria de realizar, as sessões serão registradas em áudio e vídeo. Neste sentido, solicitamos que nos autorize a usar todas as informações coletadas, inclusive imagens, em nossa análise de dados. Ressaltamos que estas imagens e demais registros ficarão armazenados em segurança num computador pessoal e que somente os pesquisadores envolvidos neste projeto terão acesso às informações coletadas. Dados pessoais dos participantes, tais como nome, idade, endereço e contatos não serão divulgados quando ocorrer a publicação dos resultados desta pesquisa na dissertação de mestrado. O tempo de duração pode variar entre um mês a dois meses.
- **RISCOS:** Entendemos que pode haver a possibilidade de timidez, constrangimento ou desconforto dos professores ao participarem, visto que as fases do estudo contam com as entrevistas, as sessões de autoconfrontação simples, as suas aulas serem observadas pela pesquisadora e os registros em áudio e vídeo. Para amenizar esse risco, os indivíduos receberão esclarecimento prévio sobre a pesquisa através da leitura do TCLE. A entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento, também será garantida a privacidade em suas respostas e a participação será voluntária. Um outro risco refere-se à de quebra de sigilo/anonimato/confidenciabilidade. Destacamos que as respostas dos docentes serão confidenciais e resguardadas pelo sigilo dos pesquisadores durante a pesquisa e divulgação dos resultados, assegurado também o anonimato, com a utilização de nomes fictícios. Garantiremos que se os colaboradores, professores, apresentarem algum nível de estresse ou dano as atividades de pesquisa serão interrompidas

imediatamente. Será esclarecido ao voluntário que ele poderá não dar o consentimento ou retirá-lo durante qualquer fase da pesquisa, assim como tem o direito de não participar de todas as fases do estudo. Para evitar sinais de cansaço entre os docentes durante as entrevistas, as sessões de autoconfrontação simples e ao responder às perguntas (quando necessário) serão realizadas pausas durante os momentos e a entrevista será validada na Plataforma Brasil.

- **BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para os voluntários: Não há benefícios diretos. Os resultados poderão contribuir para que políticas públicas de formação docente sejam implementadas, com vistas no desenvolvimento de capacidades de linguagem. Além disso, esta pesquisa poderá contribuir para o ensino de língua materna, uma vez que a análise da prática do professor está atrelada a transformação deste trabalho. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos acadêmicos, congressos e publicados em anais de eventos e em artigos/capítulos de livros, os quais poderão ser de livre acesso para os profissionais que buscam se apropriar de tais conhecimentos da área.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (anotações, entrevistas e gravações em áudio e vídeo) ficarão armazenados em pastas no computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora Alana Cerqueira Paranhos Capitó, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (**Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br**).

Assinatura da pesquisadora

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “**A configuração do gênero profissional: análise da atividade docente com o ensino de gêneros textuais no ensino médio**”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Correntes – PE, _____ de agosto de 2023.

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Informações gerais:

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Qual o tipo de vínculo com a Rede Estadual de Pernambuco?
3. Qual é a sua carga horária?
4. Qual(is) componente(s) curricular(es) você ministra nesta instituição?
5. Como é o seu horário de aulas nesta escola?
6. Há quanto tempo você atua como professor(a) nesta escola?
7. Você possui outro vínculo como docente?
8. Você poderia expor qual rede de ensino/nível/modalidade também atuou como docente?
9. Há quanto tempo você atua como professora? Poderia falar um pouco sobre as suas experiências?

Informações acerca do ensino pautado nos gêneros textuais:

1. Você considera importante trabalhar com gêneros? Por quê?
2. Como você acredita que deve ser o trabalho com gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa?
3. Quais tipos de recurso (livro didático, textos diversos, ferramentas etc.) e documentos (currículo etc.) você utiliza para fundamentar a sua prática docente com os gêneros textuais?
4. Com que frequência você costuma abordar os gêneros textuais nas suas aulas?
5. Qual gênero você está trabalhando na sala de aula? O que motivou esse trabalho?
6. Durante a sua trajetória participou de algum curso, formação de professores e/ou evento científico que ampliou o seu olhar sobre os gêneros textuais?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

Introdução

Olá, Profª [nome],

Bom dia! Boa tarde!

Hoje, iremos assistir a(s) sua(s) aula(s) do(s) dia(s) XX/XX. Gostaria que, neste momento, você se aproximasse do computador ao seu lado. Quando estivermos assistindo os trechos das aulas você pode pausar o vídeo ou retomar alguma cena e compartilhar reflexões sobre o planejamento, atividades realizadas em sala, desafios enfrentados ou outros pontos que você achar pertinente para o momento. Durante essa sessão, de acordo com os objetivos da pesquisa, farei algumas intervenções, mas você mantém o controle. Ok?

Vamos, então, iniciar a sessão de Autoconfrontação Simples...

Perguntas de Intervenção durante a Autoconfrontação:

1. Por que você iniciou a sequência de ensino destacando esses pontos sobre o gênero?
2. Por que você escolheu trabalhar inicialmente o gênero a partir dessa atividade?
3. Qual a importância de apresentar aos alunos exemplos do gênero que está sendo estudado?
4. Qual foi o seu objetivo para a realização desta atividade?
5. O que você pretendia neste momento, poderia falar um pouco sobre esse momento?
6. Nesta aula, você conseguiu seguir o que havia planejado anteriormente?
 - Sim. O que você faria de diferente se tivesse uma outra oportunidade de trabalhar esse gênero?
 - Não. Por quê?
7. Qual a finalidade da produção desse gênero pelos estudantes?
8. Você acredita que atingiu os seus objetivos propostos para essa(s) aula(s)?
9. Por que você trabalhou nesse momento com essa ferramenta?
10. Você considera importante o trabalho com esse gênero? Por quê?
11. Você já havia trabalhado antes com esse gênero?
12. Quais foram as suas motivações para introduzir o gênero artigo de opinião só após os estudantes terem realizado atividades sobre o cyberbullying?

13. Por que foi importante retomar as produções dos estudantes e apresentar um feedback? Fazia parte do seu planejamento?
14. Através dessa experiência, ao revisitar as suas aulas, a professora teria alguma modificação em sua performance? Qual aspecto poderia melhorar?