

O trabalho docente visto
pela ótica do PIBID
de Língua Portuguesa:
um diálogo entre especialistas e pibidianos

Lília Santos Abreu-Tardelli
Organizadora



Lília Santos Abreu-Tardelli (org.)

O trabalho docente visto
pela ótica do PIBID
de Língua Portuguesa:
um diálogo entre especialistas e pibidianos

Prefácio de Carla Silva-Hardmeyer
Posfácio: Entrevista com Gláís Sales Cordeiro

Araraquara
Letraria
2024

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

O trabalho docente pela ótica do PIBID de Língua Portuguesa [livro eletrônico]: um diálogo entre especialistas e pibidianos / Lília Santos Abreu-Tardelli (organizadora). - Araraquara, SP : Letraria, 2024.

PDF.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5434-105-9

1. Educação 2. Didática 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino 4. Linguística aplicada 5. Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) 6. Professores - Formação I. Abreu-Tardelli, Lília Santos.

24-244804

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação contínua : Educação 370.71
Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Apoio

CAPES - 001 "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

CAPES-PrInt



Conselho editorial

Angélica Hernandes-Lima

Carla Silva-Hardmeyer

Kelli Mileni Voltero

Lília Santos Abreu-Tardelli

Marta Aparecida Broietti Henrique

Neuraci Rocha Vidal Amorim

Sumário

Apresentação	8
Lília Santos Abreu-Tardelli	
Prefácio	13
Carla Silva-Hardmeyer	
Parte I: Lentes teórico-metodológicas para compreendermos o trabalho do professor	
Capítulo 1: Atividade educacional e prescrição: o papel dos documentos oficiais na transposição didática e a formação do professor	17
Marta Aparecida Broietti Henrique	
Capítulo 2: A escrita diarista como instrumento de (auto)reflexão e desenvolvimento na formação inicial de professores	36
Thaís Cavalcanti dos Santos	
Capítulo 3: Uma experiência da teoria à prática: verbalizações sobre o gesto de planejamento na formação inicial	51
Kelli Mileni Voltero	
Capítulo 4: Os gestos do formador no âmbito do PIBID	66
Neuraci Rocha Vidal Amorim	
Capítulo 5: Aportes epistemológicos sobre a atividade de trabalho e a formação inicial de professores: o PIBID como espaço de desenvolvimento do licenciando e do ofício do trabalho docente	81
Angélica Hernandez-Lima	
Parte II: Relatos de experiência dos pibidianos	
Capítulo 6: Experiências de escrita diarista no PIBID	100
Kelly Aguiar Freire	
Manoela de Araujo Benedetti	
Capítulo 7: O gesto de planejamento: análise de um trabalho em sala de aula	113
Bruna Fernanda Pavan	
Mariane Salton	

Capítulo 8: A influência do gesto didático de regulação das professoras coordenadora e supervisora na formação inicial de professores no âmbito do PIBID 131

Ana Carolina Mengatto Ferreira

Breno Pereira Bigolim

Posfácio: Contribuições da Didática de Línguas para o ensino e a pesquisa em leitura: entrevista com Glaís Sales Cordeiro 148

Glaís Sales Cordeiro (Unige)

Lília Santos Abreu-Tardelli (Unesp)

Cibele Cristina G. Rodrigues (Mestra em Docência para a Educação Básica-Unesp)

Camila Cazarim Girodo (Licencianda em Letras-Unesp)

Biodata dos autores 163

Apresentação

Esta obra foi planejada como um diálogo entre doutores formados (e uma doutoranda em formação) pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Unesp de São José do Rio Preto e discentes (majoritariamente do 2º ano de Letras) que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de língua portuguesa, sob minha coordenação, de novembro de 2022 a abril de 2024. Este programa da Capes tem se constituído, desde seu surgimento, como um pilar fundamental para o aprimoramento da formação dos licenciandos para a educação básica. Participaram, dessa edição do programa, duas professoras supervisoras de duas escolas estaduais que receberam e supervisionaram 16 alunos bolsistas e dois voluntários.

Esses alunos se dividiram em duplas, quando possível, para frequentarem semanalmente as aulas, sendo que parte teve contato com estudantes de 6os anos e, outra parte, com alunos de 9os anos. As duas pontas do Ensino Fundamental Anos Finais permitiram que as trocas entre os pibidianos fossem muito profícuas nas reuniões semanais que frequentavam sob minha coordenação e que contavam também com a presença das duas professoras supervisoras.

Ao longo dos dezoito meses do programa, foram vivenciados conflitos e experiências ora ouvidas nas reuniões, ora lidas nos diários escritos após as observações de aulas. Posso afirmar que um dos grandes conflitos vividos foi a mudança política das aulas em agosto de 2023, com a plataformização do ensino público no estado de São Paulo. Os alunos, que haviam tido o mês de julho para estudarem e planejarem seus objetos de ensino, para poderem colocar seus planejamentos em prática a partir de agosto, viram e presenciaram as mudanças sofridas e vivenciadas por todos os agentes educacionais, incluindo eles próprios que adaptaram suas atividades para não prejudicar o andamento das aulas das professoras, por um lado, mas, por outro, procuraram não perder o foco em relação a todas as discussões feitas sobre o processo de ensino e aprendizagem, que não eram compatíveis com o novo modelo imposto: sem dúvida, um esforço que provocou muitas discussões e reflexões para quem viveu o antes e o depois da plataformização do ensino público.

Destaquei aqui um dos conflitos vividos, mas houve muitos outros. A experiência vivida no PIBID de língua portuguesa, de 2022 a 2024, provocou em mim a vontade de compartilhar a riqueza do que presenciamos todos juntos. Assim, essa obra¹ foi o resultado de um convite feito a todos os participantes do Pibid e seis alunos aceitaram o desafio: escolheram um

¹ Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela concessão de verba CAPES-PROEX para a publicação desta obra.

tema que gostariam de compartilhar na forma de artigo científico de relato de experiência², tema que poderia ser algum conceito aprendido, alguma experiência vivenciada ou reflexão feita. Os temas escolhidos foram a escrita diarista que fizeram ao longo do programa, as prescrições que regem o trabalho docente, a importância da mediação do professor mais experiente (no caso, a coordenadora do programa e a professora supervisora da sala) e a importância do gesto de planejamento. A partir dessas temáticas, convidei professoras experientes e especialistas nas temáticas que, para escreverem seus artigos teóricos, leram os relatos de experiência dos pibidianos a fim de dialogarem com esses relatos em seus textos.

Marta Aparecida Henrique Broietti, no capítulo 1, intitulado "Atividade educacional e prescrição: o papel dos documentos oficiais na transposição didática e a formação do professor", escreveu sobre as prescrições que permeiam a atividade docente, oriundas dos sistemas educacional, de ensino e didático (Machado, 2010)³. A autora mostra o impacto das prescrições na forma coletiva de organização do processo de ensino e aprendizagem e a necessidade de compreender essas prescrições para melhor compreender o trabalho docente. Com isso, Henrique objetiva reconhecer como a prescrição dos documentos oficiais do ensino brasileiro pode ser configurada no trabalho do professor e como toda a comunidade escolar é impactada pelas prescrições.

No capítulo 2, intitulado "A escrita diarista como instrumento de (auto)reflexão e desenvolvimento na formação inicial de professores", Thaís Cavalcanti dos Santos aborda a escrita diarista como um instrumento de reflexão e desenvolvimento na formação inicial de professores, objetivando discutir como a produção de diários pode promover a reflexão e o desenvolvimento dos educadores em formação. A autora baseia-se no interacionismo sociodiscursivo e no conceito de desenvolvimento fundamentado no paradigma vigotskiano, que associa o desenvolvimento de capacidades humanas à apropriação de instrumentos semióticos. Em seu texto, Santos analisa diários escritos por dois bolsistas do PIBID de Letras, Kelly Aguiar Freire e Manoela de Araújo Benedetti, autoras do relato de experiência descrito no Capítulo 6 desta obra, intitulado "Experiências de escrita diarista no PIBID". A partir da experiência conjunta dessas professoras em formação inicial, são discutidas as potencialidades da escrita diarista como instrumento valioso para promover reflexões sobre o processo de aprendizado e de formação docente.

² É desnecessário dizer o desafio que foi escrever um artigo científico para estudantes de segundo ano de licenciatura e, nesse sentido, optamos em fazer sim leituras críticas e sugestões, mas respeitando também o processo e o resultado final de cada um dos relatos de experiência.

³ As referências trazidas nesta Apresentação se encontram nos capítulos mencionados.

No capítulo 3 desta obra, de Kelli Mileni Voltero, intitulado “Uma experiência da teoria à prática: verbalizações sobre o gesto de planejamento na formação inicial”, a autora reflete sobre a formação inicial docente e os gestos didáticos, especificamente, o gesto didático de planejamento a partir de alguns fragmentos do diário das aulas dadas e dos relatos de experiência de Pavan e Salton (Capítulo 7 desta obra) e de Ferreira e Bigolim (Capítulo 8 desta obra). A autora aponta a importância de se refletir sobre o trabalho docente em situações reais de sala de aula na formação inicial e a importância da elaboração do planejamento considerando os elementos constitutivos desse gesto didático. Observa, assim, que as reflexões teóricas, os gestos didáticos de planejamento e a aula em si possibilitaram uma formação inicial com situações reais de sala de aula. Por fim, Voltero destaca a importância das ações realizadas com o propósito de abrir espaços para refletir sobre o papel do professor e o seu agir antes, durante e depois da sala de aula na formação inicial docente.

“Os gestos do formador no âmbito do PIBID” é o quarto capítulo, de autoria de Neuraci Rocha Vidal Amorim, e objetiva analisar as características dos gestos do formador no âmbito do PIBID ocorrido na Unesp de São José do Rio Preto. Amorim recorre a Dolz (2012), Silva (2013), Silva e Dolz (2015) para conceitualizar os gestos didáticos, cujos estudos antecedem a abordagem dos gestos do formador, os quais são discutidos a partir de Gagnon *et al.* (2018). A autora discute os gestos do formador por meio da análise de excertos do relato de Ferreira e Bigolim (Capítulo 8) e conclui que o PIBID proporciona uma intersecção entre o sistema didático e o sistema de formação, possibilitando aos bolsistas uma experiência real com o contexto de trabalho vivenciado pelos docentes nas escolas públicas. Com isso, a autora evidencia a complexidade do papel da professora coordenadora que transita entre os obstáculos de aprendizagens/formação dos bolsistas e as tensões das docentes supervisoras.

O quinto capítulo, intitulado “Aportes epistemológicos sobre a atividade de trabalho e a formação inicial de professores: o PIBID como espaço de desenvolvimento do licenciando e do ofício do trabalho docente”, de Angélica Hernandez-Lima, objetiva discutir, a partir da elucidação de alguns conceitos-chave desenvolvidos pela Clínica da Atividade (Clot, 2006, 2010; Kotulski *et al.*, 2011), pela Ergonomia da Atividade Francófona (Amigues, 2004) e pelo Grupo ALTER-CNPq (Machado, 2007, 2010), a relevância de espaços institucionalizados de aprendizagem, como o projeto de PIBID de língua portuguesa, para promover o desenvolvimento de licenciandos à luz de reflexões teórico-práticas, tanto individuais quanto coletivas, sobre o trabalho docente. Os resultados apresentados revelam que os alunos, a partir de um trabalho coletivo, formaram um coletivo de trabalho e se apropriaram do gênero profissional.

Com isso, fechamos os capítulos teóricos que fundamentam as discussões trazidas nos relatos de experiência dos pibidianos, que compõem a segunda parte desta obra. O primeiro relato, feito por Kelly Aguiar Freire e Manoela de Araujo Benedetti, expõe as experiências das autoras e de outros colegas sobre os diários produzidos durante o programa. É a partir deles que as autoras dizem ser possível lembrar as diversas situações e trajetórias que presenciaram nas visitas às escolas da rede estadual durante as aulas de língua portuguesa das turmas do 6º e do 9º ano. Freire e Benedetti trazem trechos de seus diários, mostrando o processo de escrita e a mudança de percepções ao longo do processo, incluindo a da escrita do próprio diário de aula e a percepção da relevância desse gênero para uma melhor compreensão sobre o trabalho do professor e sobre as situações enfrentadas por ele. As pibidianas apontam a importância do compartilhamento dos diários escritos nas reuniões com a coordenadora do PIBID, com as professoras supervisoras e com os demais pibidianos. Salientam também as discussões ocorridas sobre “como” deveria ser escrito o diário por parte dos estudantes; as pibidianas relatam que os diários iniciais eram mais descritivos, passando, posteriormente e com a orientação da coordenadora, a expressar ideias, críticas e observações de modo mais pessoal. Essa mudança, segundo as autoras, tornou o diário um instrumento reflexivo que promove uma observação ampla do ambiente escolar, possibilitando um olhar sobre o agir das professoras e dos acontecimentos que ultrapassam o objeto de ensino em sala de aula.

No sétimo capítulo, “O gesto de planejamento: análise de um trabalho em sala de aula”, Bruna Fernanda Pavan e Mariane Salton explicitam suas experiências a partir do planejamento e da execução de uma aula. Elas salientam os estudos teóricos propiciados no PIBID sobre o preparo e o planejamento de atividades didáticas, além da discussão do processo do que foi executar a aula a partir de seu planejamento para alunos de 6º ano de uma escola estadual do noroeste paulista e o desenvolvimento delas como professoras em formação nesse processo.

O oitavo capítulo, de Ana Carolina Mengatto Ferreira e Breno Pereira Bigolim, intitulado “A influência do gesto didático de regulação das professoras coordenadora e supervisora na formação inicial de professores no âmbito do PIBID”, traz um relato do planejamento do ensino de um objeto gramatical e como esse planejamento se modificou a partir dos gestos de regulação da professora coordenadora e da supervisora, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da capacidade de planejamento de aula dos licenciandos, com o apoio de textos teóricos e do trabalho colaborativo.

É importante salientar que alguns desses textos teóricos, mencionados por Ferreira e Bigolim, foram previamente selecionados para o PIBID, mas outros eram trazidos a partir

das discussões e conflitos observados nas leituras dos diários e nas reuniões semanais. A partir dessa observação, além de leituras teóricas, professores externos eram convidados para ministrarem oficinas aos pibidianos sobre diferentes temáticas. Duas delas foram ministradas por professores visitantes do programa CAPES-PrInt que estiveram na instituição no período do PIBID, Joaquim Dolz, em fevereiro de 2023, e Gláís Sales Cordeiro, em outubro e novembro de 2023.

Esta obra se encerra com a entrevista feita com um desses convidados. Assim, o posfácio “Contribuições da Didática de Línguas para o ensino e a pesquisa em leitura: entrevista com Gláís Sales Cordeiro” traz relevantes discussões sobre o ensino de leitura a partir da perspectiva da autora e de uma ferramenta conceitual por ela desenvolvida e trabalhada em duas oficinas com os pibidianos: o sistema narrativa-personagem. Participaram da preparação da entrevista Cibele Cristina G. Rodrigues, professora da rede municipal, e Camila Cazarim Girodo, pibidiana do 3º ano de Letras. Suas participações possibilitaram que questões e dúvidas do ponto de vista de um professor em formação continuada e outro, em formação inicial, pudessem surgir, além das questões da própria coordenadora do PIBID e organizadora desta obra.

Por fim, vale destacar os motivos para a escolha de Carla Silva-Hardmeyer para a escrita do prefácio. Pude acompanhar Silva-Hardmeyer, hoje encarregada de ensino (*chargée d'enseignement*) da Universidade de Genebra, desde seu mestrado, que desenvolveu com nossa saudosa Anna Rachel Machado, formadora de nós duas e de tantos outros professores-pesquisadores que hoje se encontram em diferentes universidades do Brasil. Fiz parte de sua banca de defesa de doutorado e pude acompanhar seu processo de desenvolvimento até a pesquisadora comprometida que é hoje. Silva-Hardmeyer foi também minha primeira convidada a vir para a Unesp de São José do Rio Preto para ministrar palestra para professores da rede estadual e estudantes da Unesp e discutir pesquisas de Iniciação Científica em 2013, meu primeiro ano na instituição. É vice-líder do grupo ALTER-FIP que coordeno e, mesmo distante geograficamente, vem ocupando espaço de interação constante e contínuo com os membros de nosso grupo de pesquisa, o mesmo diálogo que espero compartilhar com esta obra que une pesquisadores em formação inicial com pesquisadores experientes. E para que esse processo continue, convido você, leitor, a dele participar.

Lília Santos Abreu-Tardelli

Prefácio

“Experiência sem teoria é cega, mas teoria sem experiência é um mero jogo intelectual.” (I. Kant)

É com imenso prazer que escrevo este prefácio, celebrando mais uma colaboração enriquecedora com a professora Dra. Lília Abreu-Tardelli. Trabalhar ao lado dela é sempre uma experiência gratificante, marcada por uma constante troca de saberes e aprendizado.

Esta obra reúne, em uma primeira parte, artigos de doutores que desenvolvem pesquisas na área do trabalho docente. Doutores esses que foram orientados pela professora Dra. Lília Abreu-Tardelli e dos quais pude acompanhar o percurso universitário e acadêmico em diferentes momentos, seja na graduação, seja em bancas de mestrado e de doutorado. Ao ler seus artigos presentes nesta obra, reconheço o percurso de cada um e cada uma na apropriação dos saberes científicos e a contribuição que eles trazem em suas pesquisas, alimentando as teorias que eles têm como base para a compreensão do trabalho docente.

Para mim, é significativo e gratificante participar desta obra que mostra a apropriação de saberes científicos por formandos a partir de seus relatos de experiências e ver que as teorias discutidas são alimentadas por ex-formandos, hoje doutores que passaram pelo mesmo percurso. Esta obra reflete uma forma de compreender a formação como um processo contínuo de alimentação da teoria a partir da apropriação da mesma, o que é muito presente no saber-fazer da professora Dra. Lília Abreu-Tardelli. Nesse sentido, a presente obra destaca-se pela sua capacidade de evidenciar a apropriação de conceitos teóricos e práticos por parte dos formandos e doutores envolvidos.

Nesta obra, é perceptível como os conceitos discutidos pelos especialistas, na primeira parte, vão sendo apropriados pelos formandos ao buscarem respostas para as experiências vividas e relatadas na segunda parte. A teoria apresentada ao longo desta obra não apenas informa, mas também constrói pontes entre o conhecimento acadêmico e a realidade vivida pelos formandos em suas próprias pesquisas. Os formandos, sob a orientação cuidadosa da professora Lília, têm a oportunidade de explorar conceitos complexos e discuti-los de maneira criativa e eficaz em seus contextos educacionais ou formativos. Este processo de apropriação teórica é fundamental para o desenvolvimento de profissionais críticos e reflexivos, capazes de contribuir significativamente para o campo educacional.

Este livro se destaca pelo seu compromisso em promover um diálogo enriquecedor entre teoria e prática no processo de formação docente. Organizado de maneira a facilitar essa interação, a obra divide-se em duas partes. A primeira parte é composta por artigos teóricos que introduzem conceitos fundamentais, os quais são aprofundados e tomados

como recursos importantes para responder às problemáticas encontradas nos relatos de experiências práticas apresentados na segunda parte. Essa estrutura não apenas enriquece a compreensão dos leitores sobre a atividade profissional docente, mas também contribui para o avanço das teorias discutidas em cada artigo, ao permitir que as práticas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) retroalimentem e desafiem os conceitos teóricos.

A discussão teórica em torno do trabalho do professor, à luz das concepções de agir docente (Machado; Bronckart, 2009) e agir didático (Silva, 2013), é fundamental para a formação e o desenvolvimento profissional dos educadores. A teoria não apenas informa a prática, mas também oferece um espaço para a reflexão crítica sobre as ações e intervenções cotidianas dos professores. O agir docente refere-se às decisões e ações tomadas pelos educadores no ambiente educacional, enquanto o agir didático diz respeito especificamente às estratégias de ensino utilizadas para facilitar a aprendizagem dos alunos. Tardif (2002) destaca que o conhecimento docente é um saber plural, composto por conhecimentos disciplinares, curriculares e experienciais. Dessa forma, a teoria fornece um arcabouço que permite aos professores compreender e integrar esses diferentes saberes em sua prática.

Ademais, os gestos profissionais do formador (Gagnon; Dolz, 2018) e do professor (Schneuwly; Dolz, 2009; Silva, 2013) são igualmente cruciais. Schneuwly (2009) argumenta que esses gestos são ações intencionais que visam criar condições favoráveis para a aprendizagem, englobando não apenas a transmissão de conteúdo, mas também a criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante. Assim, a teoria ajuda a identificar e analisar esses gestos, permitindo que os educadores desenvolvam uma prática mais consciente e eficaz. A teoria também oferece uma linguagem comum que possibilita a pesquisadores e formandos envolvidos no PIBID compartilhar experiências e discutir desafios relacionados ao trabalho docente e ao desenvolvimento profissional. Freire (1987) enfatiza a importância do diálogo e da troca de experiências entre educadores para a construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Por fim, esta obra se apresenta como uma leitura essencial para formadores de professores, pesquisadores e futuros educadores que desejam aprofundar seu entendimento sobre a formação docente e as práticas didáticas e pedagógicas. Ao integrar teoria e prática, os capítulos aqui apresentados oferecem uma visão abrangente e crítica sobre os desafios e as possibilidades do ofício docente, inspirando novas reflexões e práticas no campo da educação.

Carla Silva-Hardmeyer

Institut Universitaire de Formation pour l'Enseignement
Universidade de Genebra

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.

GAGNON, R.; DOLZ, J.; FORENDIF, E. Les gestes du formateur d'enseignants. **Former à la production écrite**, p. 201-228, 2018.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: perspectiva metodológica do grupo ALTER. *In*: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. (org.). **O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: PUR, 2009.

SCHNEUWLY, B. **Le travail enseignant**. Des objets enseignés en classe de français– Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 29-43.

SILVA, C. M. R. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 2002.

Parte 1

*Lentes teórico-metodológicas para
compreendermos o trabalho do professor*

Capítulo 1

Atividade educacional e prescrição: o papel dos documentos oficiais na transposição didática e a formação do professor

Marta Aparecida Broietti Henrique

Introdução

O trabalho docente tem sido estudado sob diferentes perspectivas teóricas. Contudo, apesar do grande desenvolvimento de pesquisas sobre esse tema, ainda é comum ouvirmos a voz social ecoar que essa profissão é dada como um “dom” ou uma “missão” aos que a exercem. Por isso, acreditamos que ainda são necessários estudos que verifiquem os diferentes aspectos que interferem no trabalho do professor, já que, como qualquer atividade profissional, é constituído por relações ligadas à formação e às normas institucionais que orientam as ações do sujeito trabalhador.

De modo amplo, há correntes que analisam o trabalho docente a partir daquilo que o professor realiza em sala de aula e outras que verificam a maneira como essa atividade é normatizada pelos programas, pelos documentos oficiais, pelos materiais didáticos e pelos procedimentos que atuam na regulação de ações profissionais. Nesse contexto, partimos da seguinte questão: como a prescrição de documentos curriculares atua no trabalho do professor de língua materna? Em busca de responder a essa questão, o estudo tem por objetivo reconhecer como a prescrição dos documentos oficiais do ensino brasileiro pode ser configurada no trabalho do professor.

Para atingir esse objetivo, este capítulo está organizado em três partes. Na primeira parte, evidenciamos os pressupostos teóricos que guiam nossa exposição. Já na segunda, fazemos a identificação e análise do documento curricular oficial em vigor e materiais que prescrevem o trabalho do professor, bem como dos alunos de graduação em licenciatura, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no contexto do estado de São Paulo. Por fim, as considerações finais apresentam algumas conclusões sobre a relação entre a prescrição e o trabalho docente.

1. Pressupostos teóricos

1.1 Atividade educacional e o trabalho docente

O presente estudo toma como base o aporte teórico da Linguística Aplicada e, em particular, a perspectiva do Grupo Alter⁴, criado por Anna Rachel Machado (2004) cujas pesquisas se relacionam com a perspectiva de linha francesa da Ergonomia da Atividade e com interacionismo sociodiscursivo, de J-P. Bronckart (Machado, 2004), bem como pela

4 A professora Anna Rachel Machado criou e liderou um grupo de pesquisadores brasileiros denominado Grupo ALTER-LAEL – Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações.

perspectiva do Grupo ALTER-FIP⁵ (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Formação, Intervenção e Pesquisa), liderado pela professora Lília Santos Abreu-Tardelli, que também comunga desses mesmos princípios teóricos e metodológicos.

Considerando as bases que fundamentam este trabalho, precisamos ressaltar que, segundo Machado (2009a, p. 83), o trabalho educacional consiste em uma atividade interativa, objetiva transformar “os processos psíquicos do aluno”, isto é, sua maneira de pensar, de se expressar e de reconhecer as situações. Assim, o trabalho do professor é construído pela mobilização, “de seu ser integral”, em contextos diversos de “planejamento, de aula, de avaliação”, a fim de gerar uma maneira de promover aos estudantes “a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores” e com uso de “instrumentos” conseguidos do “meio social” a partir da interação com aqueles que estão envolvidos na situação (Machado, 2007, p. 93).

Desse modo, de acordo com Machado (2009b), apoiada em Schneuwly e Vigotski, o resultado do trabalho do professor em sala de aula não será um objeto físico, numa visão marxista, mas sim um produto intelectual, forjado pela relação triádica de um agente (professor), de outrem (alunos, colegas, direção etc.) e um objeto (criação de uma forma favorável de aprendizagem e desenvolvimento).

Machado (2010), amparada em Yves Clot, delinea o trabalho docente como uma atividade múltipla, desenvolvida em situações complexas que devem ser pesquisadas e interrelacionadas. Com alicerce nas ideias da autora, elaboramos o quadro abaixo a fim de identificar as características da atividade docente.

Quadro 1 – Características da atividade docente

Características	Definição
Situada	Influenciada pelas condições sócio-históricas da sociedade
Norteadas por prescrições	Orientada pelos documentos oficiais de vários níveis do sistema educacional e por modelos de agir historicamente produzidos pelo coletivo de trabalho
Tratada pelas prescrições de forma impessoal	Orientada de forma coletiva para todos os trabalhadores e não para o indivíduo
Pessoal	Realizada por cada professor que mobiliza seu ser integral (físico, cognitivo, afetivo)

⁵ Criado em 2017, com objetivo de “desenvolver pesquisas sobre a atividade de trabalho do professor de línguas (português – como língua materna ou estrangeira – e de línguas estrangeiras) e de seus dispositivos metodológicos em variados contextos educacionais de ensino”, conforme informações do Currículo Lattes de Lília S. Abreu-Tardelli.

Finalizada	Desenvolvida para levar os alunos à aprendizagem de determinados conteúdos
Instrumentada	Realizada a partir de instrumentos materiais e simbólicos para alcançar seus objetivos
Interpessoal	Desenvolvida entre vários sujeitos presentes (alunos) e ausentes (direção, coordenação, colegas etc.)

Fonte: Elaboração própria com base em Machado (2010, p. 165)

O quadro acima reúne propriedades que configuram o trabalho do professor de modo geral e evidencia que não se trata de uma atividade autônoma, pois ela apresenta uma dimensão coletiva e está relacionada a diferentes aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais e seu desenvolvimento se associa à organização da atividade educacional de maneira global.

Ao buscar reconhecer o funcionamento do trabalho docente, Amigues (2004, p. 39) compreende, fundamentado na teoria da atividade de Leontiev, que existe uma diferença entre o conceito de "tarefa" e de "atividade". O primeiro conceito pode ser descrito quanto às condições, aos objetivos, aos "meios (materiais, técnicos...)" e diz respeito "ao que deve ser feito". Já o segundo conceito "corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa" e não é possível observá-la, mas pode ser "inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito". Dentro dessa visão, a tarefa não é estabelecida pelo sujeito, uma vez que "as condições e o objetivo de sua ação são prescritos pelos planejadores, e pela hierarquia" (Amigues, 2003, p. 40). Existe um espaço entre o modo como o trabalho é prescrito e a forma como é realmente realizado pelo sujeito. Segundo o autor, é justamente nessa relação entre aquilo que é "prescrito" e o que é "realizado" que o sujeito irá mobilizar e produzir "recursos" para se desenvolver profissional e pessoalmente.

A atividade docente é, pois, relacionada ao que é realizado e ao que não é realizado e, mais que isso, reflete e se constrói historicamente, considerando que é produzida por um "sujeito ativo", "dividido em suas dimensões fisiológicas, psicológicas e sociais" (Amigues, 2004, p. 4). Para o autor, a atividade do professor está ligada aos aprendizes, à instituição da qual faz parte e aos outros profissionais com os quais precisa lidar.

Da mesma maneira que Machado, Amigues (2004, p. 42, grifo do autor) afirma que a atividade docente é "socialmente situada e constantemente mediada por *objetos* que constituem um sistema" e são justamente esses objetos, constitutivos de sua atividade, que possibilitam o "agir" do professor. Dentre os objetos, o autor destaca: as prescrições, os coletivos (relações com os professores da disciplina, da mesma turma, da mesma

instituição); as regras do ofício e as ferramentas (físicas ou simbólicas). Nesse contexto, segundo Amigues (2004), tais objetos tornam o trabalho do professor uma profissão de grande complexidade, contrariando a “imagem” que se faz dela.

Neste estudo, em particular, nos deteremos às prescrições que, conforme Amigues (2004, p. 42), “não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor”, na verdade, são “também constitutivas de sua atividade”. As prescrições se materializam na organização e na reorganização “do meio de trabalho do professor” e do estudante. As prescrições condicionam a realização das tarefas que serão definidas pelo docente e que deverão ser cumprida pelos alunos. Dessa maneira, “a relação entre a prescrição inicial e sua realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas” (Amigues, 2004, p. 42).

Destacamos que essas prescrições são oriundas dos diversos sistemas aos quais a atividade educacional está relacionada. Há prescrições relativas às instituições, como, por exemplo, horários específicos para atividades e formas de desenvolver tarefas, como também existem prescrições determinadas em âmbito mais geral, por meio de leis, documentos oficiais de governos nas diferentes esferas e materiais didáticos que devem ser seguidos pelos professores. Assim, para compreender a forma como as prescrições se constituem na organização educacional, é necessário reconhecer como os níveis dessa atividade estão ordenados, ou seja, como os sistemas educacionais se articulam.

1.2 O trabalho docente e a organização da atividade educacional

Em grande parte dos países, inclusive no Brasil, a atividade educacional está dividida em três sistemas. O primeiro é o sistema educacional, ligado ao âmbito do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Secretárias Estaduais e Municipais de Educação, responsável pela formulação de leis, diretrizes, portarias, resoluções etc. O segundo nível é do sistema de ensino, ligado às instituições de ensino, diretamente aos pais, aos programas, aos instrumentos didáticos e à administração escolar. Já o terceiro nível é o dos sistemas didáticos, ligado ao trabalho do professor em sala de aula, constituído por três vértices: “o professor, os alunos e os objetos de conhecimento” (Machado, 2009b, p. 51).

Para Machado (2009b), é justamente na relação entre esses três níveis que se estabelece a atividade educacional que condiciona o trabalho do professor. Também é nessa relação que se desenvolve a transposição didática, que, por sua vez, é compreendida com a “transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posta em prática,

para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido”, conforme Yves Chevallard (2013, p. 7).

Tendo em mente a noção de transposição didática de Chevallard, Machado (2009b) explica que esse processo ocorre em três etapas. Na primeira etapa, relacionada ao sistema educacional, são elaboradas as diretrizes para o ensino de modo amplo, por meio da construção de documentos e leis que determinam quais e como os conteúdos devem ser desenvolvidos na atividade educacional. Esse conjunto de normas é também norteado por interesses sociais, econômicos e culturais, porém que se revestem de uma imagem de “objetividade científica” que se transformam em “conhecimentos a serem ensinados”, tornando-se prescrições incorporadas a textos oficiais e materiais didáticos. Tais diretrizes ganham um *status* de “cientificidade neutra”, já que são elaboradas por especialistas, mas nelas estão a seleção daquilo que é julgado como pertinente e como deve ser ensinado para os estudantes. Trata-se de uma forma de “controle exercido oficialmente” por aqueles que ocupam o poder e são portadores de visões de mundo (Machado, 2009b, p. 52).

Na concepção de Machado (2009b), os especialistas contratados para produzir documentos e materiais exercem influência sobre os sistemas de ensino e didático, uma vez que escolhem os conteúdos de acordo com as formações sociais aos quais são condicionados e às imposições institucionais a que estão submetidos. Precisamos destacar que também esses especialistas sofrem restrições das instituições, dos sistemas de ensino, das situações organizacionais, como, por exemplo, do tempo de elaboração do material e da progressão da aprendizagem. Além disso, a própria reunião de um grupo de especialistas oriundos de perspectivas teóricas e metodológicas distintas pode ser um aspecto relevante no momento da elaboração de diretrizes para o ensino. Inevitavelmente, haverá cruzamentos de vozes, defesas de pontos de vista e disputas pela manutenção de uma visão, entre outras questões que emergem do debate de posições que se manifestam nos documentos oficiais.

A segunda etapa da transposição didática está associada aos “conhecimentos a serem ensinados” que são transformados em “conhecimentos efetivamente ensinados” na situação de sala de aula, pressupondo o modo como conteúdo é desenvolvido, isto é, que tipo de atividade é promovida (atividade em grupo, individual, exercícios etc.) (Machado, 2009b, p. 54).

A terceira etapa de transposição é caracterizada pela transformação desses conhecimentos em “conhecimentos efetivamente aprendidos” pelos estudantes. Existe ainda um outro nível de transposição, acrescentado por Bronckart, que seria o dos “conhecimentos efetivamente aprendidos” transformados em “conhecimentos efetivamente avaliados” por processos de avaliação internos e externos, conforme Machado (2009b, p. 54).

2. O trabalho docente e o papel das prescrições

Como afirmamos, o trabalho docente é permeado por uma hierarquia de sistemas que são determinados por um conjunto de normas, tais como leis, decretos, resoluções, portarias, que, por sua vez, se materializam em diretrizes, procedimentos, condutas e materiais que funcionam de forma prescritiva nas instituições de ensino brasileiro.

Salientamos que não são apenas os professores que precisam seguir as prescrições de documentos oficiais, mas todos os profissionais que figuram no sistema educacional, tais como coordenadores, diretores, supervisores, agentes educacionais e futuros professores que atuam como estagiários ou como parte de projetos de instituições de ensino superior em formação inicial.

Nesse contexto em particular, destacamos um programa do governo federal brasileiro que tem contribuído para aproximar alunos de licenciatura da atuação em sala de aula: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O Pibid é um “programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas”, com a finalidade de favorecer os estudantes de licenciatura com o “exercício do magistério na rede pública” (Brasil, 2018b).

De acordo com informações do *site* oficial do Ministério da Educação, a meta é “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública”. Destacamos que um dos objetivos do Pibid é ajudar na inserção do estudante do Ensino Superior de licenciatura na prática da docência da Educação Básica. Com isso, também esse graduando deverá conhecer e se apropriar das prescrições oficiais no trabalho educacional.

Os graduandos em licenciatura inseridos nesse programa vivenciam o cotidiano escolar, com a observação das atividades promovidas na educação básica, bem como verificam o contexto social da instituição onde será desenvolvido o projeto. Além disso, acreditamos que a participação no Pibid possa colaborar para o desenvolvimento reflexivo em ações de aprendizagem que permitam a integração entre teoria e prática, utilizando diversas linguagens e ambientes físicos e virtuais. Em especial em relação à Língua Portuguesa, o discente de licenciatura do Ensino Superior pode desenvolver de forma apropriada capacidades comunicativas que o ajudarão a ampliar a sua formação para a docência.

Se apropriar dos documentos curriculares oficiais e das prescrições normativas aos quais as instituições de ensino estão submetidas, como currículos estaduais, municipais,

6 Esse fato pode ser verificado no trabalho Pavan e Salton, capítulo 7 desta obra.

7 BRASIL. Ministério da Educação. Pibid: apresentação. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid#:~:text=O%20programa%20oferece%20bolsas%20de,de%20aula%20da%20rede%20p%C3%ABlica>. Acesso em: 13 mar. 2024.

diretrizes de secretarias ou órgãos de ensino regionais (diretoriais, núcleos, coordenadorias etc.) é, portanto, uma questão de formação para os estudantes de licenciatura. Tal ação inclui ainda conhecimento de documentos oficiais de alcance nacional e os projetos políticos pedagógicos das escolas, dos materiais didáticos e dos recursos disponíveis para a execução de tarefas e atividades, considerando os sistemas educacional, de ensino e didático.

Cabe aqui observarmos que os graduandos que integram o Pibid participam de projetos que estão associados diretamente às atividades da escola. Por certo, o conhecimento dos documentos oficiais e a obediência às normas serão dois aspectos que influenciarão na realização das ações e tarefas que precisam ser conduzidas pelos professores/estagiários/coordenadores/diretores, enfim, os profissionais que trabalham nas instituições de ensino da Educação Básica.

É necessário notarmos que as prescrições em nível nacional podem se estabelecer de duas formas: regulatória e orientacional. A forma regulatória pode ser vista, por exemplo, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que diz ao “Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, resguarda os direitos da criança e do adolescente quanto ao acesso à escola, bem como no caso das Leis de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) cuja função é determinar os deveres do Estado quanto à Educação.

Já a forma “orientacional” pode ser reconhecida em documentos como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), que, com uma visão mais vaga, se propõe a trazer a “reflexão” para a prática docente. Esse último tipo de prescrição implica a organização dos estabelecimentos de ensino de modo geral, como, por exemplo, a distribuição de salas, do tempo de aula e como se ordenam os anos escolares até a realização das atividades didáticas desenvolvidas pelo professor.

O professor, diante da variedade de normas, pode enfrentar dificuldades pela natureza das prescrições, como também pelo modo diverso como elas são incorporadas pelas instituições de ensino, resultando em incertezas quanto à forma que impactam no trabalho docente, sem que evidencie os “mecanismos subjacentes” de seus efeitos, de acordo com Maria Cecília Perez de Souza-Silva (2004).

Assim sendo, é fulcral compreendermos como as prescrições impactam a realização do trabalho docente e como elas interferem nas “interações de sala de aula”. Isso porque de modo geral há uma crença de que a tarefa prescrita ao estudante é imediatamente realizada. Contudo, existe a necessidade de um tempo para que o estudante possa entender o que “deve ser feito”, principalmente quando precisa realizar uma nova tarefa (Souza-Silva, 2004).

Segundo Souza-Silva (2004, p. 92, grifo da autora), ao prescrever uma tarefa, professor e aluno procedem a uma atividade coletiva, que tem como objeto “a *regulação* do processo de realização”. Para autora, esse processo mostra que a ação do professor não se limita apenas “ao contexto e às interações”, na verdade, impacta a “história didática” de uma turma e “participa de sua manutenção e de sua evolução”.

Diante do fato de que essa prescrição se materializa em textos que influenciam diretamente a organização das instituições de ensino, como os objetivos de ensino, o tempo das atividades, as rotinas e o conteúdo a serem desenvolvidos (Machado; Bronckart, 2005), a análise desses documentos oficiais pode ajudar a configurar tais prescrições no trabalho em sala de aula.

No Brasil, o último documento oficial que prescreve todo o currículo da Educação Básica na federação é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018. Ao final do documento, há várias páginas com a ficha técnica com os nomes dos participantes do Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular das diferentes versões, dos coordenadores, dos redatores e dos leitores críticos.

Observarmos, pois, que, embora não tenha uma autoria declarada, no documento muitas pessoas que ocupam cargos de gestão (secretários de educação ou representantes de instituições ligadas ao ensino) e professores universitários estão entre redatores, leitores críticos e participantes das discussões preliminares do documento. Como vimos, uma das etapas de transposição didática é justamente a elaboração dessas diretrizes que, revestidas pela cientificidade, normatizam conceitos e objetos de ensino.

Em relação ao conteúdo de língua materna, vemos que na BNCC há opções por termos específicos de um aporte teórico que apoia a distribuição de toda a produção de linguagem denominado “campo” (Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo da vida pública, Campo jornalístico-midiático, Campo de atuação na vida pública), com a variação de quatro campos entre os anos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e cinco do Ensino Médio.

Particularmente na etapa Ensino Médio, o documento prescreve o trabalho com “as habilidades desse componente” que são “organizadas por campos de atuação social,” porém sem a separação pelo ano (Brasil, 2018a, p. 485). Além disso, a BNCC aponta a necessidade de formar jovens que sejam capazes de refletir sobre “o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses” (Brasil, 2018a, p. 485).

O uso de determinados termos (ou expressões) é significativo para revelar posturas teóricas que fundamentam as prescrições, ainda que esta informação não seja explicitada linguisticamente. Sem citar autores ou aportes teóricos, o documento conduz a algumas abordagens teóricas específicas, como, por exemplo, a de Michael Bakhtin, na obra *Os gêneros do discurso*⁸. Isto devido ao fato de conseguirmos verificar que, mesmo que a BNCC não apresente a fonte e nem referências de materiais utilizados para a confecção dos documentos, existe uma predominância na opção teórica que embasa a forma como os conteúdos são dispostos.

Segundo a BNCC, a escola básica deve trabalhar as competências – conhecimentos, habilidades, valores e atitudes – às quais o estudante deve se apropriar ao longo da Educação Básica a fim de que seja capaz de lidar com as situações da vida cotidiana, exercendo sua plena cidadania. Em resumo, o conteúdo ali proposto visa a desenvolver dimensões físicas, emocionais, sociais, éticas e morais dos aprendizes.

No documento, é afirmado que as disposições ali encontradas estão de acordo com a LDB e que foram construídas a partir de “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 2018a, p. 7). O documento organiza o currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais – 1º ao 5º e Anos Finais- 6º ao 9º) e Ensino Médio. Em relação à Língua Portuguesa, o documento reafirma as noções assumidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1998) de “centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem” (Brasil, 2018a, p. 67). A própria BNCC destaca que continua na perspectiva de “outros documentos” e “orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores” já conhecidos pelas instituições de ensino (Brasil, 2018a, p. 67).

Dentro dessa perspectiva, para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), a BNCC prescreve o trabalho com as práticas de linguagem considerando as necessidades de interação com vistas aos “letramentos”. O documento sistematiza as atividades a partir de eixos: “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica”.

É interessante ressaltarmos que nessa organização há uma cisão na forma como as unidades são estabelecidas, uma vez que temos uma separação entre “oralidade” e

⁸ Citamos o exemplo da obra *Os gêneros do discurso* (2016) porque na BNCC são empregados termos, como, por exemplo, “enunciado”, “gêneros do discurso”, “campo”. Além disso, o documento caracteriza gênero discursivo da mesma forma que a obra citada, considerando que são enunciados que se organizam pela “composição”, “conteúdo temático” e pelo “estilo”, assim como se verifica na BNCC.

“produção (escrita e multissemiótica)”. Essa ideia difere de diversos estudos que propõem que a língua seja entendida a partir das modalidades oral e escrita, que resultam em gêneros de textos orais e escritos ou produção de texto oral ou produção de texto escrito (Marcuschi, 2003; Andrade, 2011). Esse modo de conceber a língua implica reconhecer que a produção textual consiste em uma unidade que compreenderia o estudo do texto oral e escrito, enquanto produções textuais, assim como temos o eixo leitura/escuta dos textos realizados pela escrita e oralidade. Contudo, o documento propõe mais adiante que a prática de linguagem da oralidade se constitua em torno do contexto de produção e recepção do texto oral, considerando a “compreensão do texto oral” e “produção do texto oral”, levando em conta os diferentes gêneros orais.

Já a “análise linguística/semiótica” prescreve que as atividades escolares devem propor procedimentos para que o aluno identifique elementos linguísticos, de natureza gráfica, textual, sintática, morfológica, simbólica, entre outros, utilizados na materialização dos gêneros orais, escritos e multissemióticos. Nesse eixo, deve ser estudado o fenômeno da variação e da mudança linguística, considerando “o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado” (Brasil, 2018a, p. 81).

Chama atenção o destaque do documento para os gêneros relacionados aos ambientes digitais e multissemióticos. Segundo a BNCC, “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018a, p. 68).

Nesse cenário de normatização curricular, é preciso destacar que não se trata apenas de uma postura teórica, pois a prescrição de um documento como a BNCC tem impacto na adoção de uma série de outros documentos (estaduais e municipais), como também na elaboração de materiais didáticos que serão utilizados pelos alunos. As disposições da BNCC são assumidas por programas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, por sua vez, organiza e publica regras e critérios para seleção de obras didáticas e paradidáticas que serão distribuídas para o ensino básico. Logo, o emprego de termos teóricos e a indicação pela organização dos eixos são incorporados diretamente na produção de materiais didáticos.

Para os anos do Ensino Médio, não há a prescrição do trabalho a partir dos eixos, e sim das práticas – Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica – com base nos gêneros textuais, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e sete competências específicas.

A respeito da segunda etapa da transposição didática, a do conteúdo efetivamente a ser ensinado, na BNCC, podemos identificar que é vasta a lista de unidades temáticas e objetos de ensino, envolvendo os eixos e “os campos” no Ensino Fundamental e as competências específicas e “os campos” no Ensino Médio. A proposta envolve planejamento de produções, discussões temáticas, análise e uso de diferentes gêneros orais, escritos e multissemióticos. No rol do documento, figuram desde gêneros comumente trabalhados na escola, como o conto, até aqueles que emergiram com as novas tecnologias, como é o caso do gênero *podcast*.

O vulto de gêneros citados é elevado e demanda um cuidado por parte de docentes e elaboradores de materiais didáticos que necessitam conhecer as características para então propor atividades que respondam às competências e às habilidades que precisam ser desenvolvidas, bem como que estejam de acordo com a proposta do quadro teórico e metodológico disposto no documento.

Essa questão tem influência direta com a segunda e terceira etapa da transposição didática, uma vez que, devido ao volume de gêneros que são indicados, pode haver muitos equívocos na seleção, no planejamento e no procedimento que será adotado em sala de aula. Na tentativa de desenvolver um trabalho com diferentes gêneros textuais, os materiais e os professores podem apressar as tarefas sem o tempo necessário para o ensino e a aprendizagem, isto é, sem que o aluno consiga dominar as características dos gêneros textuais. Recuperando informações anteriores, é preciso um tempo para a realização das tarefas, isto, para o domínio de conteúdos e, principalmente, para apropriação dos novos conteúdos ensinados.

Quanto às terceira e quarta etapas de transposição, a transformação desses conhecimentos em “conhecimentos efetivamente aprendidos” e “conhecimentos efetivamente avaliados” por processos de avaliação internos e externos, verificamos que há uma implicação principalmente na construção de materiais didáticos e também na formação do professor. No caso dos materiais didáticos, a seleção daqueles que serão disponibilizados segue as prescrições do PNLD, que, por sua vez, elabora editais para avaliar as obras com base nas orientações do documento curricular em vigor, neste caso da BNCC. Isso significa que as noções apresentadas no documento precisam ser de fato incorporadas na seleção de textos e na preparação das atividades para que o material seja aprovado pelos avaliadores. Mesmo os materiais elaborados por instituições privadas, que não passam pela aprovação do PNLD, precisam seguir as diretrizes do documento nacional.

O guia do PNLD determina que o material deve “apresentar abordagem teórico-metodológica que, podendo contemplar distintos modelos pedagógicos, ofereça condições

de desenvolvimento das competências gerais, competências específicas e habilidades por estudantes com perfis diferentes” (Brasil, 2024, p. 66). Dessa forma, os materiais didáticos (físicos e digitais) são elaborados seguindo a orientação da abordagem teórico-metodológica daquele que produziu o documento nacional.

Embora não haja na BNCC uma diretriz que indique ao professor como os conteúdos devem ser desenvolvidos, existe um grupo de “competências gerais” da Educação Básica (“valorizar”, “utilizar”, “exercitar”, “compreender”, “criar”, “agir”, entre outros) e “competências específicas” por área/disciplina (“compreender”, “utilizar”, “desenvolver”, “conhecer”, “explorar”, entre outros) que são materializadas linguisticamente por verbos no infinitivo que desencadeiam as metas que devem ser atingidas pelas atividades.

Também é preciso destacar que essas metas são observadas em avaliações externas. Provas oficiais dos governos (federal, estaduais e municipais) tomam como princípios as competências e as habilidades que os alunos precisam desenvolver. As questões em geral dessas avaliações serão, então, norteadas pelas orientações dos currículos. De fato, a elaboração das atividades propostas pelo material didático é geral e não específica para uma turma. Demanda o reconhecimento dos objetivos que deverão ser alcançados e da forma como professor conduzirá o processo com os alunos. Isso porque “as prescrições impessoais às quais estão sujeitos os professores são por eles personalizadas e transmitidas aos alunos” (Souza-Silva, 2004, p. 91).

Essa relação entre a prescrição do documento, a prescrição das atividades propostas no material didático e a prescrição do professor do que e como deve ser feito em sala de aula resulta em um processo coletivo para a realização das tarefas. Trata-se de um contexto de interações entre professor e alunos que se relaciona com aquilo que os aprendizes já fizeram e aquilo que farão. Quando o professor prescreve a tarefa, dá início “a uma atividade coletiva professor/alunos cujo objeto é a regulação do processo de realização” (Souza-Silva, 2004, p. 92). Esse processo pode demandar um tempo diferente para cada turma/estudante, levando em conta o grau de dificuldade da tarefa, o nível de escolaridade e de conhecimento dos alunos. Dentro dessa perspectiva, ao realizar uma ação, o professor precisa considerar como as prescrições de caráter amplo podem ser adaptadas ao contexto de sua turma, considerando eventos não planejados e situações particulares.

Cabe ao docente não somente promover as interações sociais durante as aulas, mas organizar formas de mobilizar a turma para a realização coletiva de uma tarefa, visando ao “conhecimento efetivamente aprendido”. Por isso, as prescrições podem ter reflexo direto na forma como os conteúdos de fato podem se tornar significativos para o desenvolvimento do aluno. A prescrição de um documento oficial tem um reflexo direto na atividade realizada

pelo professor em sala de aula. A determinação de conteúdos, de objetivos que devem ser alcançados e de materiais didáticos disponíveis pode resultar na maneira como o professor age com seus alunos, uma vez que a sistematização daquilo que será ensinado depende do tempo disponível, dos recursos, das exigências das instituições escolares e das demandas dos alunos.

Precisamos considerar ainda que, no tocante à prescrição de âmbito nacional, tal como a organização do sistema de ensino brasileiro, há um efeito em cascata em instâncias estaduais e municipais. Com isso, currículos das secretarias de educação dos estados e dos municípios devem estar em consonância com o currículo federal, resguardadas as especificidades regionais, culminando na instauração de práticas educacionais que envolvem “tensões culturais e psíquicas” para os alunos, professores e todo o coletivo da instituição escolar que elaboram “representações de si mesmos”, dos outros, do universo ao redor, bem como representações construídas “sobre os objetos, as práticas e os objetivos de ensino” (Érnica, 2004, p. 110).

Em relação à adoção das prescrições do documento nacional, convém aqui lembrar um exemplo de como isso pode impactar as atividades em sala de aula. No ano de 2023, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc) anunciou que o material didático utilizado pela rede pública estadual seria alterado no segundo semestre daquele ano. Em julho de 2023, foi divulgada pela Seduc que seria disponibilizado para os alunos, a partir do 6º ano, um material digital, em formato de *slides*, e não mais usaria os livros didáticos do PNLD. Esse fato foi amplamente divulgado pelos meios de comunicação do país⁹. O material elaborado pela Seduc-SP não foi divulgado à população, apenas professores e alunos da rede estadual de ensino tinham acesso aos “*slides*” que também passaram a chamar a atenção e a ser pauta de matérias jornalísticas devido a problemas e a “erros” constantes em várias disciplinas¹⁰.

De acordo com reportagem da época (Patriarca; Rodrigues, 2023), a decisão pela adoção de material digital elaborado pela Seduc-SP, ao invés de material didático impresso fornecido pelo PNLD, tinha por objetivo adequar o conteúdo ao Currículo Paulista. Porém, os *slides* elaborados pela Seduc-SP, diferente dos disponibilizados pelo PNLD, não passaram pela avaliação de especialistas e muito se questionou quanto à qualidade e à forma do material (Garcia, 2023).

9 PATRIARCA, P.; RODRIGUES, R. Governo de SP não adere a livros didáticos do MEC para 2024 e diz que usará material próprio e 100% digital a partir do 6º ano. **G1**. 01/08/2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/01/governo-de-sp-nao-adere-livros-didaticos-do-mec-para-2024-e-diz-que-usara-material-proprio-e-100percent-digital-a-partir-do-6oano.ghtml>. Acesso em: 13 mar. 2024.

10 GARCIA, M. F. Material escolar do governo de SP cita praias na capital paulista. **Observatório do terceiro Setor**. 01/09/2023. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/author/maria-fernanda-garcia/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

A prescrição para o uso desse material surpreendeu¹¹ grande parte dos profissionais que trabalhava na rede de ensino do Estado de São Paulo, já que isso alterou o curso das atividades no meio do ano letivo e gerou diversos problemas pela falta de tempo para a adaptação de toda a comunidade escolar, não só dos profissionais da escola, mas principalmente dos estudantes.

Embora não haja informações sobre a obrigatoriedade dos materiais digitais elaborados pela Seduc-SP no *site* do governo do estado de São Paulo, já que no ambiente virtual oficial constam somente informações sobre a presença do material e não sobre seu uso exclusivo¹², professores, coordenadores, supervisores, diretores, estudantes de graduação em licenciatura que atuavam nas escolas naquele momento precisaram se adaptar aos materiais digitais, cuja constituição diferia tanto nos aspectos físicos como no conteúdo de vários materiais didáticos que estavam sendo usados até aquele momento.

Esse caso é representativo para ilustrar como a prescrição pode ter uma influência direta nas atividades desenvolvidas nas instituições de ensino, como também pode afetar diretamente as ações do professor na sala de aula. Isso porque, além de a decisão ter sido abrupta, sem discussão prévia pelos profissionais, há ainda a questão de que a prescrição não pondera as consequências de substituir o material impresso pelo digital, o que gerou não só dificuldades para os profissionais que trabalham na escola, mas principalmente para os estudantes da educação básica paulista¹³.

A prescrição para o uso desse material teve impacto direto no planejamento das aulas, já que demandou adaptação dos profissionais e em alguns casos reestruturação do conteúdo que é apresentado pelos alunos, alterando com isso a organização do sistema de ensino, como podemos observar neste livro a partir dos relatos nos textos de Pavan e Salton, bem como de Ferreira e Bigolim, alunos do Pibid.

Precisamos ressaltar que, após várias críticas à decisão da Seduc-SP, o governo estadual¹⁴ resolveu voltar atrás e aderiu ao PNLD para o ano de 2024. Ainda cabe mencionar que não existem informações oficiais sobre obrigatoriedade da troca do material impresso pelo digital em *sites* oficiais do estado de São Paulo, apenas sobre o retorno ao PNLD.

11 Essa informação pode ser confirmada com o relato de professores presente no capítulo 8, de Ferreira e Bigolim, nesta obra.

12 SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Educação de SP oferece material digital inédito para professores da rede. **Site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. 24/04/2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-educacao-de-sp-oferece-material-digital-inedito-para-professores-da-rede/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

13 SP TROCA livros do MEC por material digital: 'Passam os *slides* e o aluno anota', diz secretário. **Estadão**. 02/08/2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2023/08/02/sp-troca-livros-do-mec-por-material-digital-passam-os-slides-e-o-aluno-anota-diz-secretario.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 13 mar. 2024.

14 SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Secretaria da Educação comunica sobre adesão ao PNLD 2024. **Site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. 17/08/2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/secretaria-da-educacao-comunica-sobre-adesao-ao-pnld-2024/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

Logo, verificamos que o trabalho docente implica a mobilização de diversos fatores para cumprir as metas propostas pelas prescrições impostas pela organização do ensino brasileiro. O complexo feixe de condições com os quais o professor precisa lidar está impregnado por relações de poder que se manifestam nas diretrizes com abordagens teórico-metodológicas dos documentos oficiais e daquilo que eles impactam, como, por exemplo, recursos, materiais didáticos e cursos de formação para professor inicial e continuada.

Considerações finais

Em síntese, os documentos curriculares têm uma influência efetiva no trabalho docente, principalmente considerando que fornecem diretrizes para a elaboração de materiais didáticos, formação de professores (inicial e continuada) e para a organização das instituições escolares como um todo, pois norteiam as competências gerais e específicas. São esses documentos também que determinam quais são objetos de ensino e conseqüentemente o conhecimento que deve ser ensinado e o conhecimento que deve ser aprendido. Por isso, é necessário questionar abordagens teóricas e metodológicas dispostas no documento, já que isso implica a adoção de uma corrente, ou seja, de um viés histórico, cultural e ideológico que pauta materiais e procedimentos dos professores em sala de aula.

Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, a BNCC privilegia em seu texto algumas perspectivas teóricas e metodológicas que, por sua vez, serão transpostas por meio de obras didáticas e modos de desenvolver os conteúdos em sala de aula. Além disso, a própria maneira como o conteúdo está organizado, por eixos (leitura, oralidade, produção textual, análise linguística/semiótica), levando em conta a separação do eixo oralidade dos demais, revela um modo de pensar a língua materna.

Portanto, faz-se necessário que o professor tenha uma formação inicial e continuada que lhe permita compreender os aspectos subjacentes à construção da prescrição, como também lhe capacite para lidar com a complexidade de fatores que interferem na realização das atividades em sala de aula, uma vez que permitirá a ele identificar relações ideológicas e de poder instauradas pelos documentos e materiais revestidas do viés neutro da cientificidade.

Por isso, é preciso promover projetos, como o Pibid, que favorecem o conhecimento sobre a atividade profissional e aproximem o graduando da forma como se realizam as atividades docentes nas instituições de Educação Básica. Além disso, é a formação sólida que lhe possibilitará lidar com as exigências da coletividade instaurada na instituição escolar e com os próprios alunos que são de fato sujeitos de suas aprendizagens.

Referências

AMIGUES, R. O trabalho do professor e trabalho e ensino. *In*: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

ANDRADE, M. L. C. V. de O. Língua: modalidade oral/escrita. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. v. 11. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 50-67.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2024**: obras didáticas: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pibid**: apresentação. 2018b. <http://portal.mec.gov.br/pibid#:~:text=O%20programa%20oferece%20bolsas%20de,de%20aula%20da%20rede%20p%C3%ABlica>. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**, v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, maio/ago. 2013.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. *In*: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 81-104.

GARCIA, M. F. **Material escolar do governo de SP cita praias na capital paulista**. **Observatório do terceiro Setor**. 01/09/2023. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/author/maria-fernanda-garcia/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

MACHADO, A. R. O ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. *In*: SERRANI, S. (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizontes, 2010.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *In*: MACHADO, A. R. e colaboradores. **Linguagem e educação: o trabalho de educação em uma nova perspectiva**. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lília Santos Abreu-Tardelli. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. *In*: MACHADO, A. R. e colaboradores. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Organização Lília Santos Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Lopes Cristóvão. Campinas: Mercado de Letras, 2009b.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. de.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo: questões, epistemológicos e metodologias**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.P. De que modo os textos prescritivos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **D.E.L.TA.**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-214, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.

PATRIARCA, P.; RODRIGUES, R. Governo de SP não adere a livros didáticos do MEC para 2024 e diz que usará material próprio e 100% digital a partir do 6º ano. **G1**. 01/08/2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/01/governo-de-sp-nao-adere-livros-didaticos-do-mec-para-2024-e-diz-que-usara-material-proprio-e-100percent-digital-a-partir-do-6oano.ghtml>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Secretaria da Educação comunica sobre adesão ao PNLD 2024. **Site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. 17/08/2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/secretaria-da-educacao-comunica>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Educação de SP oferece material digital inédito para professores da rede. **Site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. 24/04/2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-educacao-de-sp-oferece-material-digital-inedito-para-professores-da-rede/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SOUZA-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho. *In*: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 81-104.

SP TROCA livros do MEC por material digital: 'Passam os *slides* e o aluno anota', diz secretário. **Estado**. 02/08/2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2023/08/02/sp-troca-livros-do-mec-por-material-digital-passam-os-slides-e-o-aluno-anota-diz-secretario.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 13 mar. 2024.

Capítulo 2

Escrita diarista como instrumento de (auto)reflexão e desenvolvimento na formação inicial de professores

Thaís Cavalcanti dos Santos

Introdução

O objetivo deste capítulo é abordar a escrita diarista que é produzida e circula no âmbito da formação inicial de professores como um instrumento capaz de promover a (auto)reflexão e, potencialmente, gerar desenvolvimento. Com esse fulcro, consideramos os textos produzidos por participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Letras da Unesp, câmpus de São José do Rio Preto, no qual a produção dos diários ocorre não como manifestação da intimidade do autor, mas como instrumento para o desenvolvimento de reflexões e o compartilhamento de experiências sobre o processo de formação.

Neste capítulo, dialogamos com os diários escritos por Kelly Aguiar Freire e Manoela de Araújo Benedetti, bolsistas do PIBID e participantes desta obra. A partir da experiência conjunta, abordamos a relevância da escrita diarista como instrumento para a (auto)reflexão e o desenvolvimento dessas educadoras em formação inicial.

Para efetivar nossos propósitos, organizamos o texto em três partes. A princípio, apresentamos as bases teóricas do artigo. Em seguida, apresentamos um panorama sobre a escrita diarista no âmbito da formação docente. Finalmente, discutimos as potencialidades da escrita de diários na formação inicial do docente, em diálogo com os diários produzidos por duas professoras em formação.

1. Pressupostos teóricos

Nesta seção, apresentamos as bases teóricas que respaldam a discussão a respeito de como a escrita diarista pode servir como instrumento de (auto)reflexão para o agir de futuros professores.

Assumimos a orientação do interacionismo sociodiscursivo, segundo a qual um texto é resultante da interação entre processos cognitivos individuais e práticas sociais (Bronckart, 2009). Nessa abordagem, a definição de texto vai além de uma simples sequência de palavras; trata-se de uma unidade comunicativa impregnada de significados e influenciada pelo contexto social em que é produzida.

Nesse sentido, as práticas languageiras situadas (textos) são reconhecidas como instrumentos de desenvolvimento humano tanto em relação aos saberes e conhecimentos quanto às capacidades de agir e da identidade das pessoas (Bronckart, 2006a). Isso ocorre porque o instrumento é "o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos"

(Schneuwly, 2004a, p. 21), tendo em vista que permite explorar suas possibilidades, enriquecê-las e, assim, transformá-las.

O conceito de desenvolvimento utilizado neste capítulo fundamenta-se no paradigma vigotskiano, que liga o desenvolvimento de capacidades humanas à apropriação de instrumentos semióticos. Na teoria de Vigotski (1991, 2017), o termo “instrumento” é compreendido de maneira ampla, abrangendo tanto objetos físicos quanto ferramentas simbólicas que desempenham um papel mediador no desenvolvimento cognitivo e na interação do indivíduo com o mundo ao seu redor.

Diferente do que ocorre com as ferramentas de trabalho, “o objeto do instrumento psicológico não está no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito, sendo este instrumento um modo de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação ou de autocontrole” (Friedrich, 2012, p. 57). Ao reestruturarem o sistema psicológico, esses instrumentos exercem uma função reversa, capaz de transformar o comportamento interno do sujeito.

Logo, uma vez que “o fato central do desenvolvimento é a transformação dos processos psíquicos pela apropriação desses instrumentos semióticos” (Schneuwly, 2004b, p. 120), neste trabalho, consideramos a escrita diarista como instrumento que, uma vez incorporado pelos sujeitos, é capaz de transformar o sistema psíquico para que as ações passem a ser autorreguladas e novos processos psicológicos sejam gerados.

2. A escrita diarista no contexto de formação de professores

Nesta seção, expomos brevemente algumas experiências de escrita diarista com fins didáticos no contexto de formação de professores e traçamos, em linhas gerais, as características que a tornam potencialmente geradora de (auto)reflexão e desenvolvimento.

No ambiente escolar/acadêmico, um estudo realizado por Sant’ana (2012), reconheceu quatro variações do gênero que são delineadas, sobretudo, por propósitos comunicativos bem específicos: o diário de leitura, o diário de campo, o diário de aprendizagem e o diário dialogado. Nessas variações, que descrevemos brevemente a seguir, emergem características que potencializam o uso do diário como instrumento para a (auto)reflexão do professor em formação inicial.

No diário de leitura, o propósito comunicativo central é o de refletir sobre leituras realizadas no âmbito acadêmico. Grande estudiosa do tema, Machado (1998) desenvolveu pesquisas nas quais o texto é produzido por estudantes no ambiente acadêmico, simultaneamente às

leituras de textos sugeridos por uma professora com o objetivo de que os alunos registrem suas impressões durante a leitura. Por se tratar de um texto em que ocorre o registro de impressões pessoais a respeito de outros textos, há espaço para um diálogo reflexivo sobre o conteúdo lido, configurando-se, segundo a autora, como um instrumento que permite ao aluno reflexões sobre os próprios processos (de leitura, produção de textos e aprendizagem) e ao professor um indicador sobre o processo de aprendizagem do aluno.

No âmbito da formação continuada de professores, Abreu-Tardelli (2015, p. 75) utiliza os diários de leitura não apenas como forma de aprimorar as capacidades leitoras dos professores, mas como meio de promover reflexões sobre o seu desenvolvimento profissional e, assim, gerar impactos na sua atuação docente. Isso ocorre porque os diários oferecem ao professor a oportunidade de deslocar seu foco do produto final da leitura como um objetivo isolado, possibilitando reflexões não apenas sobre o que é lido, mas também sobre as ações, os conflitos e outros aspectos de sua profissão. Uma peculiaridade da proposta feita pela autora é o fato de essas reflexões serem, posteriormente, compartilhadas com o coletivo de professores. A autora acredita que a elaboração e a análise de diários de leitura possibilitam ao professor em formação estabelecer um diálogo não apenas com o texto, mas também consigo mesmo enquanto profissional.

Já o diário de campo, na prática de ensino, é um espaço para documentar, de modo sistemático, as experiências vividas durante o estágio. Fiad e Silva (2000) e Fiad (2006), citadas por Sant'ana (2012), consideram-no um recurso didático que permite um acompanhamento mais detalhado das ideias individuais de cada sujeito em formação, principalmente em programas de formação inicial em instituições superiores. No âmbito acadêmico, Sant'ana (2012) menciona que Machado (1998), como pesquisadora, produziu um diário de campo "com observações e reflexões sobre as aulas e sobre a pesquisa em geral" (Machado, 1998, p. 116). Desse modo, o diário de campo pode servir tanto ao pesquisador, como ferramenta para registro de suas impressões sobre a pesquisa, quanto ao estagiário, para apontamentos a respeito das experiências vividas e observações feitas.

O diário de aprendizagem, por sua vez, descrito por Tápias-Oliveira (2005, 2006), sugere o registro pelos alunos, no caso universitários, da percepção sobre a própria aprendizagem do letramento acadêmico-científico. Por ser efetuado de modo retrospectivo, a autora destaca que o texto capta reflexões que vão além da simples descrição e reconhecimento de ações, possibilitando um lugar de reflexão sobre a formação, verbalização de seus pensamentos e construção de sua identidade profissional. Num sentido semelhante, Reis (2012), ao investigar a distinção entre o diário íntimo e o de aprendizagem, pondera que,

embora tenham propósitos comunicativos distintos, aproximam-se nas características vinculadas ao filtro pessoal como norteador das reflexões feitas.

O diário dialogado pode ser encarado como uma extensão do diário de aprendizagem quando é motivado por uma situação de ensino-aprendizagem, e do diário de campo, quando vinculado a contextos de formação inicial ou pesquisa. Enquanto o diário de aprendizagem objetiva o registro individual das percepções a respeito da própria aprendizagem e o diário de campo volta-se ao relato das experiências vivenciadas e observadas num contexto de pesquisa ou estágio, no diário dialogado, esses registros são compartilhados com um grupo vinculado a um contexto semelhante. No contexto de formação inicial, Reichmann (2009a, 2009b) o conceitua como um gênero que possui como elemento comum a socialização entre um grupo de colegas com interesses comuns, buscando compartilhar experiências relacionadas ao estágio.

Dias, Silva e Neto (2017, p. 106) também relatam uma experiência em que o uso do diário dialogado permite que as reflexões feitas pelo professor regente e o estagiário (graduando em Letras) sejam compartilhadas um com o outro, ao longo do período de estágio, estabelecendo um diálogo que possibilita a (inter)ação, a colaboração e a co-construção da identidade docente.

Pimentel (2011) afirma que tanto a escrita quanto a leitura de um diário ligam-se a uma necessidade de conhecer-se a si mesmo, razão pela qual a presença de um leitor, mesmo que imaginário, leva o autor a "desnudar sua vida". Por esta razão, parece-nos apropriada a proposta de Pozzani e Steffler (2016, p. 8) ao sugerir que o diário seja usado com fins didáticos à medida que "oferece uma dimensão do perfil social, histórico, político, cultural do momento em que foi escrito".

Lejeune (2008) avalia o diário como um local especial para concretizar a habilidade de pensar por meio da escrita, realizada de maneira livre. Ele pode ser empregado para preservar memórias ao longo do tempo, expressar desabafos, considerar o futuro, enfrentar desafios no presente e, principalmente, para autoconhecimento e reflexão. Dessa forma, a escrita de um diário se torna um meio de liberdade para "existir nas palavras" (Lejeune, 2008, p. 265), além de possibilitar a captura dos esquemas de elaboração do pensamento, revelando sua dinâmica e elasticidade, sujeita a diversas determinações que ela sintetiza. Isso acontece porque

[...] fazer o balanço de hoje significa se preparar para agir amanhã [...] e permite acompanhar de perto o processo de uma tomada de decisão [...] a forma do diário desloca a atenção para um processo de criação, torna o pensamento mais livre,

mais aberto a suas contradições, e comunica ao leitor a dinâmica da reflexão tanto quanto seu resultado (Lejeune, 2008, p. 263-265).

Reconhecemos, por essa razão, o potencial de desenvolvimento proporcionado pela escrita diarista, haja vista o pressuposto vigotskiano de que o desenvolvimento ocorre de fora para dentro, ou seja, das interações sociais que, uma vez apropriadas pelo sujeito, geram transformações internas. Isso porque, segundo Reis (2012, p. 125), a escrita do diário "é elaborada a partir das vozes que ecoam de uma memória de ordem histórica e que trabalham constituindo uma exterioridade que afeta e orienta os sentidos produzidos e mobilizados dentro dessa escrita".

Em sentido semelhante, Pozzani e Steffler (2016, p. 8) ressaltam a escrita diarista como um modo de "interiorização [...] capaz de registrar o diálogo de um indivíduo com seu tempo e seu espaço". Na próxima seção, apresentamos alguns exemplares de diários escritos por duas professoras em formação inicial e investigamos de que modo podem fomentar um diálogo entre um indivíduo e um tempo e espaço específicos, o de professores em formação.

3. Um olhar sobre a escrita diarista de professoras em formação

Nesta seção, estabelecemos um diálogo com trechos de diários produzidos por duas participantes do PIBID de Letras da Unesp, câmpus de São José do Rio Preto, Kelly e Manoela. Entre fevereiro de 2023 (quando ocorreu a primeira visita à escola) e março de 2024 (quando ocorreu a última visita), foram redigidos 24 diários, dos quais extraímos alguns excertos para análise. Embora o objetivo central da discussão seja extrair desses exemplares as potencialidades da escrita diarista como instrumento para a (auto)reflexão e o desenvolvimento de docentes em formação, recorreremos ao modelo de análise textual elaborado por Bronckart (2009) como organizador de nossa explanação.

Segundo Bronckart (2009), o texto possui três estratos. No primeiro, a macroestrutura textual comporta o contexto de produção, com as representações do mundo físico e social, o propósito comunicativo do texto e o conteúdo que será tematizado. O segundo, a infraestrutura do texto, comporta, além do plano geral de organização do texto, as sequências textuais (descritivas, narrativas e argumentativas) e os tipos de discurso. Na terceira camada, a superestrutura, está o suporte linguístico, proporcionando coerência e orientação interpretativa, por meio de mecanismos que contribuem para a organização textual, como a conexão entre partes, a coesão nominal e verbal, os mecanismos enunciativos que

gerenciam vozes e as modalizações discursivas. Esses elementos orientam a progressão do conteúdo temático e garantem a coerência pragmática do texto.

Em relação ao contexto de produção, os diários foram elaborados pelas duas participantes do PIBID quando ambas acompanharam as mesmas aulas de Língua Portuguesa, ministradas pela professora Ana Gabriela no 6º ano do ensino fundamental em uma escola da rede estadual na cidade de São José do Rio Preto.

No que se refere ao âmbito escolar/acadêmico, a circulação dos diários varia segundo os propósitos comunicativos pactuados entre quem o solicita e quem o produz. Os diários eram lidos pela docente que coordena o PIBID de Letras, pela professora da turma que era acompanhada pelas estagiárias e, eventualmente, por colegas do Pibid. Parece-nos evidente que o ambiente em que circula e o destinatário influenciam a escrita à medida que pode limitar ou não o que será exposto.

O diário, como instrumento de formação inicial de professores, requer que a linguagem interior, condensada, seja gramaticalmente desdobrada a fim de produzir no receptor (o leitor real) um efeito de sentido válido. Neste caso, a linguagem escrita deve ser capaz de objetivar esta linguagem interior, por isso, sua semiotização requer uma série de transformações e transações que envolvem desde os efeitos de sentido pretendidos até a própria organização discursiva do texto.

Essa peculiaridade constitui, a nosso ver, uma importante transformação potencialmente geradora de desenvolvimento, uma vez que requer, além de uma construção linguística da realidade que será representada, com uma narrativa cronológica e coerente, a possibilidade de desenvolvimento de uma visão empática, que leve o produtor a desenvolver uma visão retrospectiva acerca do que testemunhou, vivenciou e aprendeu.

Nos diários produzidos, essa visão pode ser notada tanto na (re)construção linguística do contexto, que possibilitam verificar não só o relato do que foi testemunhado, mas uma avaliação pensada sobre o seu significado, como se nota no trecho em destaque, extraído de um diário de Kelly: “De modo geral, eles foram bem participativos e se envolveram no assunto, disseram que sentiram tristeza ao ler o poema e alguns perguntavam coisas da Guerra Fria ou diziam sobre seus interesses em assuntos que, desse modo, acabava fugindo um pouco do assunto principal, mas nada que atrapalhasse no desenvolvimento da aula”.

Também se nota, em outro excerto de um diário, o quanto esse olhar retrospectivo permite ao diarista desenvolver uma visão empática a respeito da professora, problematizando não apenas sua performance na aula, mas, sobretudo, a complexidade de articular as exigências institucionais às condições materiais para o exercício de sua atividade profissional. Ao

comentar que a professora precisou recorrer à internet de seu celular para acessar os *slides* que obrigatoriamente precisa usar nas aulas, Kelly comenta "Isso é mais um fator externo que interfere na aula da professora, pois ela não era a responsável dessa área e naquele momento eu ainda pensei "e se por um acaso a Ana não tivesse internet no celular? ou a internet do celular dela não pegasse no computador, como ela passaria o *slide* que era obrigatório e fazia parte do seu planejamento de aula".

Quando o produtor do diário vê a si mesmo como destinatário de sua escrita, não precisa projetar uma imagem que agrade a outrem, por isso pode fazer escolhas relacionadas aos fatos que revela e os que omite e à ordem como os relata sem que isso seja explicitado e justificado no texto (Silva; Pereira, 2016). Todavia, quando se destina à leitura de terceiros, até mesmo decisões enunciativas podem aparecer justificadas ou explicitadas, como se nota em um diário escrito por Kelly: "quero começar contando as minhas expectativas que para essa aula estavam altas". Isso possibilita, entre outros aspectos, inferir o que o diarista pretende colocar em relevo e o que mais o afetou.

Além disso, a peculiaridade de ser produzido no ambiente escolar/acadêmico e ter como destinatário um professor implica certo refreamento da "liberdade extrema" que supostamente existe num diário íntimo cujo único leitor é o próprio diarista, uma vez que, nesse caso, a escrita contribui para expor a representação que o produtor deseja fazer de si mesmo. A adaptação para o ambiente de formação, porém, requer que o produtor represente linguisticamente seu projeto de dizer de modo a preencher lacunas que poderiam existir para que o leitor (no caso, o professor, um colega de classe) o compreenda, o que exige uma escrita autorregulada, pensada.

Em um diário escrito no mês de maio, Kelly projeta ora uma imagem de otimismo, ora de cautela em relação à aula que ministraria naquele dia, "eu estava com um bom sentimento sobre a aula, mas ao mesmo tempo eu me questionava: Será que as crianças vão gostar? Será que elas vão entender o poema? Será que elas vão participar? E se eu não conseguir responder alguma pergunta que eles possam ter?". Nota-se também a representação de alguém que projeta a imagem do professor (momentaneamente assumida por ela naquele dia) como alguém que supostamente deve saber responder às dúvidas dos alunos.

A escrita do diário no contexto escolar/acadêmico pressupõe, segundo Machado (1998), uma relação de cumplicidade, escuta e responsividade entre produtor e destinatário. Abreu-Tardelli (2015, p. 16) acrescenta que isso implica um destinatário que não assume uma postura de censor. Essa relação fica evidente quando, em um de seus diários, Manoela admite que "este caderno está virando mais um diário pessoal do que um diário do PIBID" e, pouco depois, lamenta o fato de sentir-se perdida durante as aulas, incapaz de entender

o que é exposto pela professora e complementa "até mesmo para explicar e corrigir um aluno ela [a professora da turma] não escreve na lousa a frase inteira.". Ao finalizar seu lamento, a diarista enfatiza "Juro para você", numa referência direta a um destinatário que supõe não exercer um olhar de censura.

Como gênero do âmbito escolar/acadêmico voltado à formação inicial do professor, a escrita diarista pode atender a diferentes propósitos, entre os quais Lejeune (2008) cita conservar a memória, sobreviver, desabafar, conhecer-se, deliberar, resistir, pensar e escrever. Essa variedade possibilita ao diarista articular relatos e comentários, nos quais é possível observar suas escolhas e impressões a respeito do conteúdo que selecionou para escrever.

Ademais, a escrita diarista permite a abordagem de temas específicos sob um viés que ultrapasse tanto a reflexão subjetiva e condensada da linguagem interna quanto a abordagem objetiva e autônoma em relação ao mundo ordinário, própria do discurso teórico. Neste trânsito entre a representação do mundo ordinário, criada linguisticamente pelo produtor, e os conhecimentos e conceitos que remetem à esfera acadêmica, parece-nos que estão as condições para uma importante (auto)reflexão que articule aspectos não apenas cognitivos (o que foi aprendido ou lido), mas também afetivos (como aquilo o afetou) e sociais (de que modo aquilo reverbera diferentes relações de poder naquele ambiente).

Kelly relata, por exemplo, ter ficado intrigada com o pedido feito pela professora de uma "postura de prova" e comenta de que modo a docente consegue a adesão dos alunos a essa exigência: "Estava um dia bem quente, a professora ligou o ventilador que fazia muito barulho e pediu para que os alunos colaborassem para que assim ela não pudesse desligar e pediu que eles fizessem postura de prova, isso me deixou intrigada pois eles rapidamente se arrumaram e se posicionaram para a frente, com as pernas 'dentro' da carteira". Para além de abordar conteúdos cobrados na prova pela docente, nota-se como a indicação do que seria a "postura" adequada para uma prova e as estratégias de negociação implementadas pela docente afetaram a diarista.

Por isso, também cremos ser um gênero que possibilita uma articulação entre as práticas sociais (ali relatadas ou comentadas) e alguns conhecimentos teóricos aprendidos no âmbito acadêmico. O gênero oferece espaço para expor a representação que faz das atitudes e vozes dos personagens e testemunhas envolvidas, inclusive de si mesmo. O trabalho com o diário possibilita um espaço privilegiado para comentários apreciativos reveladores das impressões do produtor sobre as relações interpessoais existentes no ambiente escolar, sua provável reação naquele episódio e as hipóteses sobre as causas e efeitos daquele comportamento, expressas na formulação de um plano de ação (Santos, 2020).

O caráter elástico do gênero o faz transitar entre o mundo do narrar e o do expor. O texto em 1ª pessoa do singular admite tanto o relato de experiências vividas, explicitando tempo e espaço da produção quanto abarca também comentários sobre a própria experiência (Machado, 1998). Nos diários produzidos no âmbito do PIBID (trechos retirados dos diários de Kelly), existem segmentos de relato tanto para indicar a rotina da diarista (“Esse dia foi a segunda vez que tinha ido a escola e por ter perdido o primeiro ônibus eu pensei que iria me atrasar, mas acabei chegando em cima da hora”), quanto para reconstituir as ações da professora (“Nesse dia a professora Ana teve uma breve conversa sobre as aulas de eletivas) e as ações dos alunos (“Os alunos iam grifando o que era importante no tema”).

Todavia, uma das vantagens da escrita diarista é o fato de constituir-se como um modo privilegiado para a expressão pessoal que ultrapassa o relato de um episódio vivido. Isso porque a escrita permite tecer representações de si mesmo que se tornam férteis para a construção da própria identidade, o que, segundo Rezende (2012), possibilita ensinamentos e questionamentos. Nesse sentido, a apreciação das diaristas a respeito das escolhas e da performance da professora da turma, do próprio comportamento e da resposta dos alunos oferecem pistas dessas representações que constituem a identidade da diarista e sugere caminhos para a sua (auto)reflexão.

As modalidades usadas com mais frequência são apreciativas, tendo em vista a abertura para a manifestação da opinião e das percepções do diarista. A avaliação a respeito dos gestos da professora da turma pode ser notada nos diários escritos com conotações ora positivas, decorrentes da observação ou constatação de algo, como “ao meu ver como acontece essa leitura compartilhada, eles prestam mais atenção e entendem melhor o conteúdo, uma vez que eles têm que acompanhar e ouvir a discussão na hora da leitura”, ora com um teor mais crítico de um sujeito que já se coloca na posição de professor e vai além de relatar o que é executado, tal como “ela passou sobre subjuntivo e imperativo, algo que depois nos fez questionar, juntamente com a professora Ana, pois eu acho que é uma matéria mais avançada para uma turma que ainda tem muita dificuldade na matéria e aprender os modos verbais talvez seja bastante conteúdo de uma vez só”, como se nota nesses excertos dos diários de Kelly.

As reações dos alunos ao que é proposto pela professora e o comportamento deles também aparecem como tema de comentários com teor avaliativo, seja por meio de expressões nominais (“bagunça, mas normal”, do diário de Manoela), seja por meio de enunciados mais complexos (“mesmo que algumas tenham conversado em momentos inapropriados ou fugido um pouco do assunto eu achei que eles tiveram uma participação bem ativa com a gente”, do diário de Kelly).

Em geral, o diário apresenta uma linguagem espontânea e informal, de caráter intimista e confidencial. Isso pode ser expresso tanto pelas escolhas lexicais (inclusive com a presença de gírias) quanto pelas estruturas sintáticas usadas. Manoela, por exemplo, escreve “Muito calor. Muito calor. Muito calor”, enquanto Kelly relata que “estava um dia bem quente”. Segundo Machado (1998), pode haver ausência de preocupação com procedimentos de textualidade, como conexão e coesão, dando-lhe um teor fragmentado, próprio de uma escrita voltada a objetivos múltiplos e à construção de subjetividades. Embora haja variação de estilos de diário, pode-se observar a presença de adjetivações, uso de associações inusitadas, metáforas, linguagem conotativa e recursos de pontuação que revelem o fluxo do pensamento do produtor (excesso ou ausência de pontuação).

Essa característica pode ser notada em alguns momentos dos textos em que as suas ações ou as dúvidas a respeito das próprias habilidades são alvo de avaliações por parte das diaristas. Manoela, após constatar o insucesso da professora na exposição de um tema aos alunos, comenta “pobres as explicações” e, em seguida, acrescenta “não sei se faria melhor e isso me assusta. Mas pelo menos a minha lousa não seria uma bagunça.” Observa-se que a avaliação sobre o que foi observado (a aula da professora), embora feita de um modo fragmentado, serve como substrato para uma enunciação mais complexa que revela preocupação com seu comportamento como futura professora e já aponta um aspecto com o qual se preocupa (não ter uma lousa desorganizada).

A voz mais evidente no texto é a do próprio diarista, embora também possam ressoar as vozes de autoridade, seja de textos lidos ou figuras de autoridade que permeiam o ambiente escolar, além de vozes sociais de senso comum ou de outros personagens presentes no cotidiano de quem escreve. Eventualmente, pode haver ocorrência de modalizações pragmáticas, vinculadas ao agir dos sujeitos, ou deônticas, refletidas nas noções de “dever” que cercam o ambiente escolar.

Por apresentar avaliações vinculadas ao agir dos sujeitos, modalizações pragmáticas aparecem nas impressões acerca da professora – “percebi que a Ana estava um pouco estressada esse dia” (diário de Kelly). Já a modalização deôntica também aparece vinculada à professora. Ao comentar sobre o uso, pela professora, de *slides* que abordam conteúdos muito avançados para os estudantes, uma diarista comenta que, “de todo modo, a professora tinha que aplicar esse conteúdo, uma vez que o slide que ela estava passando foi feito pelo Estado e futuramente vai cair nas provas” revelando uma adesão (explicitada em “de todo modo”) a uma voz institucional (do Estado) que obriga a professora a agir de certo modo, algo marcado na modalização deôntica “tinha que”.

Outra possibilidade gerada pelo diário é verificar os discursos que têm maior ressonância entre os professores em formação, revelados pela reprodução de discursos de senso comum, por afirmações categóricas com teor moralizante ou por outros discursos autorizados que circulam socialmente. Kelly expõe, por exemplo, uma concepção do que seria uma atitude adequada da professora quando esta "devolvia a pergunta de alguns alunos com outras perguntas" ou "dava exemplos e respostas mais abrangentes", pois era uma estratégia para que "fizessem eles pensar a respeito".

Em outro momento, ao comentar sobre uma comparação feita pela professora que enfatiza a piora de uma turma em relação a outra turma na Prova Paulista, Kelly acrescenta que "essa comparação às vezes se torna necessária para que elas levem a disciplina mais a sério", reverberando um discurso que associa a performance dos alunos ao valor que atribuem ao componente curricular. No mesmo diário, nota-se também uma reprodução de ideias de senso comum em afirmações como "geralmente as crianças já estão desestimuladas na matéria e têm a idade que desperta um conhecimento e interesse em outras coisas, pois eles estão entrando na adolescência e há muita novidade."

A apreciação dos diários também permite entrever o modo como são subjetivados os problemas que fazem parte da realidade observada e vivenciada pelos diaristas. Ao relatar um episódio em que recebe a notícia de que uma aluna da escola, do nono ano, morre em um acidente, Kelly comenta que ficou abalada, "me coloquei no lugar dos colegas que acabaram de saber e o quão triste é saber que uma jovem perdeu a vida e além do mais de ter sido da forma que foi".

Desse modo, quando o diarista se apropria da escrita diarista para a (auto)reflexão, como parte de sua formação, o diário se configura como instrumento psicológico (Friedrich, 2012), capaz de desencadear mudanças internas que possibilitam efetuar escolhas para ajustar suas práticas a uma atividade consciente, intencional e autorregulada.

Ao descrever o modo como a professora aborda uma questão sobre tempos verbais, por exemplo, Kelly avalia que os exemplos usados pela professora realmente situam os estudantes a respeito do tempo verbal. Em outro trecho, a mesma diarista aponta que a dinâmica estabelecida pela docente para permitir a participação dos estudantes é profícua, pois "nessas situações eu vejo que muita criança gosta de participar, talvez isso faz com que eles se sintam mais acolhidos e percebem que estão aprendendo e contribuindo para seu aprendizado".

Manoela confessa não estar entendendo nada a respeito da aula, mesmo já entendendo do assunto e, em seguida, relata que "as aulas, além de serem caóticas, parecem ser

muito difíceis de serem dadas". Observa-se uma mudança no posicionamento de um olhar de aluna (que entende ou não aquilo que é explanado pela professora) para a de futura professora que tem dificuldade de ensinar no contexto em que trabalha, uma vez que apenas três alunos interagem com ela e o resto "apenas existe". Esse movimento leva a uma reflexão mais profunda: "Meu Deus do céu, depois de participar desse projeto do PIBID, eu percebi que existe um trabalho muito mais profundo a ser feito. Ninguém aprende nada, nada mesmo." Desse modo, embora a diarista esteja numa posição de relatar ou comentar o que testemunha, já projeta sua ação como professora, apropriando-se da escrita diarista como parte constitutiva de sua (auto)reflexão e formação.

Considerações finais

O diário, por sua versatilidade, permite a (re)elaboração de conteúdos que abrangem desde relatos até reflexões profundas sobre os conteúdos selecionados pelo diarista. Enquanto nas práticas sociais usuais apresenta-se com uma linguagem concisa e variada, mantendo-se próximo ao mundo ordinário, sua transposição para o ambiente escolar/acadêmico exige uma construção verbal mais elaborada que mimetize a realidade. Essa peculiaridade não apenas promove o desenvolvimento linguístico, mas também incita uma visão empática e reflexiva sobre experiências vivenciadas e aprendizados adquiridos.

Além disso, o diário possibilita a articulação entre as práticas sociais e os conhecimentos, oferecendo espaço para análises das relações interpessoais e para a identificação dos discursos predominantes entre os professores em formação, o que sugere sua utilidade como instrumento psicológico capaz de induzir mudanças conscientes e autorreguladas na prática docente.

Portanto, no contexto escolar/acadêmico, o diário configura-se como uma ferramenta para estimular reflexões sobre o próprio processo de aprendizado e formação, especialmente benéfica para estudantes em preparação para a carreira docente. Ao proporcionar momentos de autoanálise e avaliação da própria prática e aprendizado, os estudantes em formação enquanto futuros professores têm a oportunidade de avançar em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S. O diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento da leitura e do próprio professor em formação continuada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 1, p. 53-78, jan./jun. 2015.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Educ, 2009.

DIAS, S. M. A.; SILVA, F. E. O.; NETO, A. P. T. O papel do diário dialogado na formação de professores de línguas. **Dialogia**, São Paulo, n. 26, p. 95-108, maio/ago. 2017.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução do francês Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Apresentação Ana Luiza B. Smolka. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Tradução Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PIMENTEL, C. A escrita íntima na internet: do diário ao *blog* pessoal. O Marrare. **Revista da Pós-Graduação em Literatura Portuguesa**, n. 14, ano 11, 1º sem. 2011. Disponível em: <http://www.omarrare.uerj.br/numero14/carmenPimentel.html>. Acesso em: 16 maio 2019.

POZZANI, G. M.; STEFFLER, J. C. B. O gênero Diário Pessoal: contexto e interdisciplinaridade no estudo da obra *Diário de Anne Frank*. In: **CADERNOS PDE**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Governo do Estado do Paraná, Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED), v. 1, 2016.

REIS, V. da S. A definição do diário como um gênero: entre diário íntimo e o diário de aprendizagem. **Veredas Atemática**, Juiz de Fora: PPG Linguística/UFJF, v. 16, n. 2, p. 120-132, 2012.

REICHMANN, C. L. Professores-em-construção: reescrevendo memórias e trajetórias de professores de inglês como língua estrangeira. In: HORA, D. (org.). **Anais – VI congresso internacional da Abralín**, v. 2. João Pessoa: Idea, 2009b. p. 3320-3325.

REZENDE, N. L. de. Os gêneros confessionais e suas possibilidades de educação e autoeducação. In: GREGORIN FILHO, J. N. (org.). **Literatura infantil em gêneros**. 1. ed. São Paulo: Mundo mirim, 2012. p. 78-89.

SANT'ANA, T. F. Diário de leitura, de campo, de aprendizado ou dialogado? O contexto de produção como fator determinante para a escolha dos gêneros. **Anais da XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – GELNE**. Natal: EDUFRN, 2012.

SANTOS, T. C. **Do diário ao abaixo-assinado**: transição entre mundos discursivos e capacidades de linguagem na progressão da aprendizagem. 2020. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004a. p. 19-34.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e Organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004b. p. 109-124.

SILVA, J. B.; PEREIRA, M. H. de M. Escrever a própria vida: aspectos estilísticos do gênero diário pessoal. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 295-312, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2663>. Acesso em: 16 maio 2019.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. **Construção identitária profissional no Ensino Superior**: prática diarista e formação do professor. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

VIGOTSKI. L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI. L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, V. A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

Capítulo 3

Uma experiência da teoria à prática: verbalizações sobre o gesto de planejamento na formação inicial

Kelli Mileni Voltero

Introdução

Este capítulo tem a intenção de refletir sobre a formação inicial docente e os gestos didáticos, especificamente, o gesto didático de planejamento a partir de ações de estudantes universitárias¹⁵ na construção e execução de uma aula para o 6º ano através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) realizado em uma universidade pública do noroeste paulista. Para tanto, propomos reflexões sobre o trabalho docente em situações reais de sala de aula na formação inicial e a importância do gesto de planejamento para a construção de um ambiente coletivo que proporcione o ensino e aprendizagem de determinados conteúdos (Machado, 2007, 2010).

Em relação à formação inicial, diretrizes são apresentadas em documentos oficiais com o objetivo de garantir uma formação adequada para a profissão docente, como é exposto no Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁶, especificamente, na “Meta 15” que determina estratégias como:

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica; [...]

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica; (BRASIL/MEC - Lei nº 13.005/2014, s/p).

Dialogando com as estratégias do PNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL/MEC, 2018, p. 21) determina que seja primordial a “revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC”. Em função disso, aos professores, em sua formação inicial e continuada, precisam ser oferecidos acessos às questões teóricas, mas também, há uma formação pautada em propostas de experiências reais.

Desse modo, dentro desse cenário, buscando entender melhor sobre o agir docente na formação inicial e o gesto didático de planejamento, embasamo-nos nas contribuições propostas por Machado (2007, 2010) em relação aos elementos constitutivos do trabalho do professor (contexto sócio-histórico, sistema educacional, sistema de ensino, professor, outrem, objeto, artefatos, instrumentos), bem como as reflexões do grupo de pesquisa “Análise

15 Especificamente, Pavan e Salton, autoras do capítulo 7 nesta obra, intitulado “O gesto de planejamento: análise de um trabalho em sala de aula”. No entanto, na seção “3. O gesto de planejamento de uma aula para o 6º ano”, apresentamos alguns fragmentos dos diários de outros estudantes para auxiliarem em nossa discussão.

16 O Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta diretrizes, metas e estratégias para a educação nacional no período de 2014 a 2024.

de Linguagem, Trabalho, e suas Relações – Formação, Intervenção e Pesquisa” (ALTER-FIP) com base nos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999/2007, 2006, 2008; Machado; Bronckart, 2009), os aportes da Ergonomia da Atividade Francesa e da Clínica da Atividade (Clot, 2006, 2010) e alguns conceitos advindos da Didática de Línguas, sendo eles: agir didático e gestos didáticos.

Para produzir possíveis discussões a essa temática, apresentamos, em primeiro momento, reflexões sobre os elementos do trabalho docente proposto por Machado (2007, 2010) e pelo grupo ALTER-FIP que tem como objetivo a investigação e a compreensão do trabalho docente em diferentes contextos de ensino. Apresentamos também as contribuições apresentadas pela Didática de Línguas (Schneuwly, 2009; Silva, 2013; Messias; Dolz, 2015) sobre os conceitos de agir didático e de gestos didáticos. Seguidamente, discutimos sobre o gesto didático de planejamento de uma aula para o 6º ano e, por fim, trazemos nossas considerações finais.

1. Os elementos do trabalho docente

Em relação ao trabalho docente, Machado (2007) expõe que é uma atividade conflituosa, pois se desenvolve a partir de vários aspectos que a influenciam, tais como outrem, objeto, artefatos, instrumentos, sistema educacional, sistema de ensino, contexto sócio-histórico (Machado, 2007, 2010). De acordo com Machado e Bronckart (2009, p. 37), o trabalho docente é conflituoso, visto que “o trabalhador deve fazer escolhas permanentes, enfrentando conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições etc.”.

Tomando essas características, notamos a complexidade do trabalho do professor, seja em situação inicial, como também em situações com docentes mais experientes. Dessa forma, o compreender, o refletir sobre o papel do professor antes, durante e depois da sala de aula é importante para a formação inicial e continuada do docente.

Pensando nessa complexidade e possibilitando a compreensão do trabalho docente e sua relação com a linguagem, Machado (2007, 2010), baseada nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), isto é, estudos voltados para a relação entre linguagem e trabalho (Bronckart, 2006, 2008) e nas contribuições da Ergonomia da Atividade Francesa¹⁷ (Faïta, 2004; Saujat, 2004; Amigues, 2004) e da Clínica da Atividade¹⁸ (Clot,

17 Para a análise do trabalho, a Ergonomia da Atividade Francesa constrói duas noções centrais: de **trabalho prescrito** e de **trabalho realizado** (cf. Machado, 2007).

18 Criada por Yves Clot, a Clínica da Atividade tem como foco o trabalhador e a compreensão do trabalho e a sua transformação. Uma concepção importante para a análise do trabalho oriunda dessa corrente teórica é a de **real da atividade** (Cf. Clot, 2006, 2010).

2006, 2010), disciplinas que contribuem com conceitos e métodos para a compreensão do trabalho, apresenta as principais características do trabalho docente em sala de aula.

A autora considera que o trabalho docente está inserido e sendo influenciado pelas condições sócio-históricas da sociedade, sendo também orientado por prescrições do sistema educacional, como prescrições advindas do Ministério da Educação (MEC), e também do sistema de ensino, por exemplo, o uso de *slides* em aulas ou a utilização de materiais didáticos apostilados. Além disso, o trabalho do professor apresenta características pessoais (elemento pessoal), isto é, dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, etc.) de cada docente; esse trabalho é também uma atividade que envolve modelos de agir gerenciados pelo coletivo de trabalho (elemento transpessoal), bem como a interação com outros sujeitos (elemento interpessoal), quer estejam presentes ou ausentes (Machado, 2007, 2010). Hernandez-Lima (2020, p. 101), a partir das reflexões do grupo ALTER-CNPq¹⁹, definiu o termo outrem como:

[...] pessoa(s) e/ou instituição(ões) que participa(m) da atividade docente com quem o professor interage direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, podendo ser composto: pelo próprio docente, pelos alunos e seus familiares, pelos colegas de trabalho, pela gestão escolar, todos eles presentes ou ausentes, além de todos os outros interiorizados pelo sujeito, etc.

Dando continuidade, nessa concepção, o objeto do professor é propiciar um ambiente de aprendizagem para determinados conteúdos, e para isso, o professor utiliza-se de artefatos e instrumentos para atingir e gerenciar seus objetivos (Machado, 2007, 2010). Ademais, a atividade docente é caracterizada como conflituosa. Nesse sentido, consideram-se os conceitos teóricos advindos da Clínica da Atividade e as reflexões dos trabalhos dos grupos ALTER-CNPq e ALTER-FIP, Voltero (2018), Hernandez-Lima (2020) e Amorim (2022), para a definição de conflito. Assim, o termo conflito é definido como:

[...] constitutivo do trabalho docente, sendo caracterizado como movimentos desarmônicos, tensões e contradições intrínsecas em relação às dimensões do trabalho docente: situada (meio), pessoal (subjativa), impessoal (prescrições), transpessoal (modelos de agir - coletivo), interpessoal (os outros envolvidos direta ou indiretamente na atividade docente), artefatos, instrumentos e o objeto. Evidenciamos que o conflito pode atuar como fonte vital para o desenvolvimento

¹⁹ ALTER-CNPq (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) foi criado e coordenado pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado da PUC-SP. Após o falecimento da pesquisadora, o grupo passou a ser coordenado pelas pesquisadoras Eliane Gouvêa Lousada e Ana Maria de Mattos Guimarães, tendo sua sede na Universidade de São Paulo (USP).

do trabalhador, como também, pode ocasionar sofrimento e suprimir o poder de agir do indivíduo (Voltero, 2024, p. 59).

Nesse sentido, a atividade do professor está inserida em um contexto sócio-histórico que a influencia, com prescrições e objetivos específicos, apresentando relações interpessoais e aspectos pessoais de cada profissional, também é inscrita em modelos de agir (criados pelos profissionais) e utiliza-se de artefatos e instrumentos. Esses elementos influenciam no agir didático e nos gestos didáticos dos professores.

Dadas as características gerais do trabalho docente (Machado, 2007, 2010; Hernandez-Lima, 2020), nosso interesse se instaura sobre os conceitos de agir didático e gestos didáticos. Segundo Bronckart (2008, p. 120, grifo do autor), o termo agir “designa, genericamente, qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo. Em determinados contextos econômicos, esse agir pode ser um *trabalho*, cuja estrutura pode ser decomposta em *tarefas*”.

No que tange ao agir docente, Silva (2013) investigou duas professoras de língua portuguesa em interações em sala de aula, em entrevistas de autoconfrontação simples (ACS) e de autoconfrontação cruzada (ACC). Por meio das reflexões de Silva (2013), Messias e Dolz (2015) também apresentam distinções sobre agir docente e agir didático. De acordo com os autores, o agir docente é “considerado e observado nas formas de intervenções realizadas pelos professores em diferentes situações de trabalho”, já o agir didático é uma “dimensão do agir docente que se refere especificamente ao processo de ensino-aprendizagem” (Messias; Dolz, 2015, p. 57). Conforme Silva (2013), agir didático é uma dimensão do agir docente, caracterizando-o como “intervenções de caráter didático” (Silva, 2013, p. 367), como podemos observar na figura a seguir.

Figura 1 – O agir didático como uma dimensão do agir docente



Fonte: Silva (2013, p. 367)

Silva (2013) expõe que o agir didático pode ser geral ou específico. Para a pesquisadora, o agir didático geral é caracterizado como “intervenções que podem ser realizadas independente do conteúdo escolar ou objeto de ensino” (Silva, 2013, p. 367). No que se refere ao agir didático específico, são intervenções voltadas para o objeto de ensino escolhido. Silva (2013) também explicita que esse agir não se restringe apenas à sala de aula, como também é constituído por intervenções anteriores e posteriores tais como planejamento e avaliações.

Messias e Dolz (2015) evidenciam a importância de observar o agir didático nas práticas da aula. Os autores consideram essas intervenções didáticas realizadas pelo docente para o desenvolvimento das capacidades dos alunos como gestos didáticos (Messias; Dolz, 2015). Silva (2013) assinala que a definição de gestos didáticos apresentada pelo grupo GRAFE da Universidade de Genebra (*Groupe d'Analyse du Français Enseigné*²⁰) é inspirada na noção de “gestus”, termo elaborado pelo dramaturgo alemão Bertold Brecht. Segundo Silva (2013, p. 74), gesto é definido:

[...] não apenas a simples gestualidade não verbal, mas também a possibilidade de criar atitudes genéricas/gerais que os gestos podem realizar, abarcando o tom de voz, toda a gestualidade, as atitudes, a vestimenta, enfim, toda a caracterização da personagem pelo autor.

De acordo com Silva (2013) e Messias e Dolz (2015), o conceito de gestos didáticos fundamentais é uma temática amplamente discutida pela equipe de pesquisadores do Grupo GRAFE. Schneuwly (2009), ao retomar o trabalho de Aebly-Daghé e Dolz (2008), identifica a existência de quatro gestos fundamentais: implementação do dispositivo didático, regulação, criação de memória didática e institucionalização. Ademais, Silva (2013), em sua tese, contribui com a definição de um novo gesto didático, o gesto de planejamento. A seguir, apresentamos algumas características dos cinco gestos didáticos.

De acordo com Messias e Dolz (2015), o **gesto de implementação do dispositivo didático** é compreendido como intervenções didáticas realizadas para propor e apresentar o objeto de ensino. Já o **gesto de regulação** é caracterizado pelas intervenções realizadas pela docente para a superação dos obstáculos de aprendizagem dos alunos (Messias; Dolz, 2015). Aqui abrimos parênteses para definir o termo obstáculos, que, segundo Voltero (2024, p. 69)²¹, são: “dificuldades, limitações, impedimentos que se manifestam ou se apresentam

20 Grupo de Análise do Francês Ensinado.

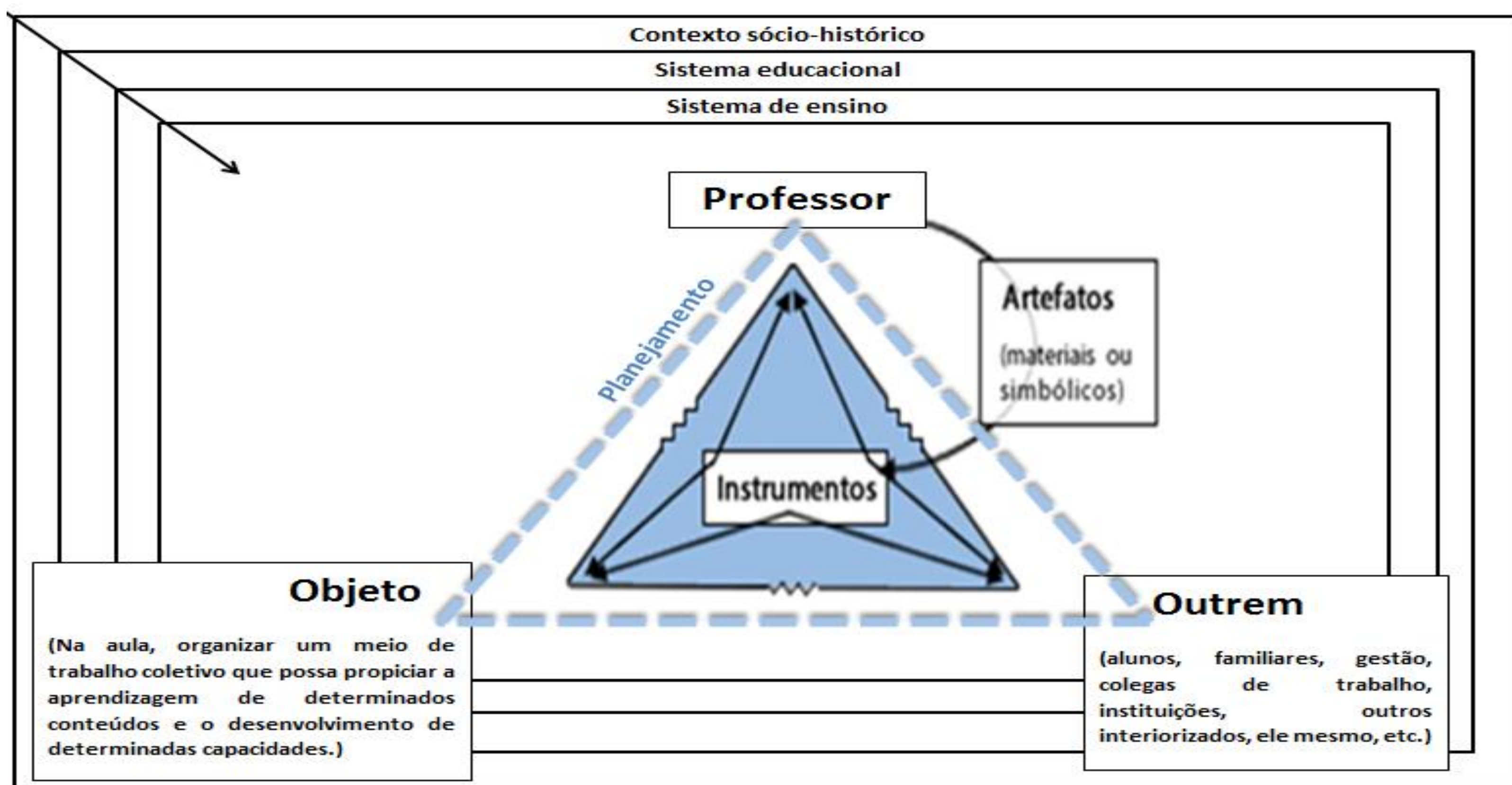
21 Definição apresentada com base em: Dolz; Silva-Hardmeyer e Couchepin (2017), Dolz; Silva-Hardmeyer e Pelgrims (2020), Tobola-Chouchepin (2022), Balslev, Bulea-Bronckart, Laurens e Nicolas (2022) e Dolz (2022) (Cf. Voltero, 2024).

durante a constituição do processo de ensino e aprendizagem e estão relacionados aos polos do triângulo (professor, aluno e objeto)”.

No que tange aos **gestos de criação de memória didática**, eles são as intervenções realizadas, através de retomadas de conteúdos, para clarificar o que está sendo ensinado (Messias; Dolz, 2015). Ademais, o **gesto de institucionalização** é o processo que os docentes realizam para fixar os conhecimentos sobre o objeto de ensino já estabelecido por especialistas (Messias; Dolz, 2015).

E por fim, o **gesto de planejamento**, que é caracterizado por Silva (2013, p. 306) como um “gesto que antecede aos outros gestos e cuja antecipação permite uma organização sequencial das aulas.” Continuando, a autora define que é “um gesto que antecede a prática-didática e, conseqüentemente, os outros gestos didáticos” (Silva, 2013, p. 362). Para Silva-Hardmeyer e Abreu-Tardelli (2023), o gesto de planejamento precisa ser considerado como um objeto de formação docente inicial e continuada. Conforme Voltero (2024), esse gesto é uma faceta dependente e inseparável da triangulação didática (professor, aluno e objeto), bem como dos outros elementos do trabalho docente: contexto sócio-histórico, prescrições, outrem, modos de agir (transpessoal), artefatos e instrumentos, como podemos visualizar na figura a seguir:

Figura 2 – A atividade docente na sala de aula



Fonte: Elaborada por Voltero (2024, p. 211) com base em Machado (2007, 2010), Hernandez-Lima (2020) e em contribuições (discussões orais) do grupo ALTER-FIP

Podemos observar que essa figura se constitui, conforme Machado (2010, p. 165), “em um instrumento de ordem heurística”, ou seja, não é um modelo acabado, mas sim, em construção em nossas pesquisas. A partir das figuras de Machado (2007, 2010) e Hernandez-Lima (2020), Voltero (2024) assinala que o gesto de planejamento apresenta uma relação intrínseca com o triângulo didático (professor, outrem e objeto), como também, com os outros elementos: contexto sócio-histórico, contexto educacional, contexto de ensino, conflito, artefatos e instrumentos. Assim, a autora insere um triângulo pontilhado em interação contínua com os outros polos para demonstrar a influência e a dependência dos elementos do trabalho docente no gesto didático de planejamento, como também, a influência desse gesto na atividade em sala de aula.

2. O gesto de planejamento de uma aula para o 6º ano

O capítulo 7 desta obra, de Bruna Fernanda Pavan e Mariane Salton, intitulado “O gesto de planejamento: análise de um trabalho em sala de aula” utiliza uma experiência, vivida pelas autoras, de construção e efetuação de um planejamento de uma aula para o 6º ano²², para apresentar reflexões sobre a importância do gesto didático de planejamento para a formação inicial. No corpo do artigo, podemos vislumbrar aspectos sobre os elementos do trabalho docente (Machado, 2007, 2010), sobre o gesto didático de planejamento e as alterações das ações planejadas no decorrer da aula aplicada pelas autoras.

Notadamente, Pavan e Salton evidenciam os elementos que constituíram os gestos de planejamento de uma aula do 6º ano como proposto em Silva-Hardmeyer e Abreu-Tardelli (2023). Para a realização do planejamento, as autoras construíram e refletiram sobre: (i) contexto da classe; (ii) perfil dos alunos; (iii) proposta de ensino; objeto de ensino; (iv) atividades; (v) formas sociais de trabalho (formas de interação entre alunos e alunos e alunos e professores); (vi) materiais; (vii) antecipação dos obstáculos; (viii) antecipação das intervenções. De acordo com Silva-Hardmeyer e Abreu-Tardelli (2023, p. 321, grifo das autoras), por meio desses elementos constitutivos do gesto de planejamento, os professores “agem por atos languageiros e não languageiros por meio de ações como **observar, avaliar, escolher, elaborar, construir, escrever** o planejamento, **selecionar** atividades, **buscar** materiais e suportes, etc.”.

Sobre as relações entre os elementos do trabalho docente e o gesto de planejamento, notamos, na experiência de Pavan e Salton, a influência dos elementos constitutivos do

22 O objetivo era desenvolver a capacidade de leitura e escrita de contos.

trabalho docente no gesto de planejamento, como podemos observar no fragmento²³ a seguir:

Muitos alunos me chamaram e pediram se podiam continuar os próximos exercícios. Conversei com as meninas e decidi, de última hora – energizada por eles e o gosto de estar na posição de professora –, que eu mesma iria explicar a última etapa [...]

Diário das aulas dadas – Bruna – 22/09/2023

Nesse excerto, notamos que houve uma mudança de planejamento durante a aula, pois os alunos pediram para continuar a realização dos próximos exercícios. Assim, percebemos que o outrem, nesse contexto, alunos e as outras “pibidianas” influenciaram a alteração do planejamento da aula.

Em relação ao outrem, especificamente, aos alunos, percebemos que o conhecimento sobre o público-alvo auxiliou na construção e nas reflexões dos elementos do gesto didático de planejamento, bem como na interação de uma aluna universitária, em seu papel como docente, com os alunos do 6º ano. Observamos essa característica no fragmento a seguir.

Percebi, há muitas aulas, que vários alunos dessa fileira têm problema de concentração e participação da aula, então saberia que o tempo ali seria longo.

Diário das aulas dadas – Mariane – 22/09/2023

Por meio desse excerto, notamos que as observações realizadas antes da realização da aula contribuíram no gesto didático de planejamento, bem como no agir didático das docentes, pois as alunas universitárias já conheciam o público-alvo. Assim, algumas intervenções didáticas, como também alguns obstáculos puderam ser antecipados, tais como agitação dos discentes e desestímulo, conforme explicitam Pavan e Salton (capítulo 7 nesta obra).

Em sequência, observamos que este aspecto do conhecimento do público-alvo foi importante também para outros “pibidianos” na construção do gesto didático de planejamento, como podemos observar no excerto a seguir.

Assistindo às aulas da ((nome da professora titular)), já havia percebido que eles são pouco participativos. São quietinhos, comportados, mas interagem pouco demais. Então tomei a frente, expliquei-lhes tudo o que havia a ser explicado.

Diário das aulas dadas – Larissa – 04/09/2023

23 Os diários foram escritos de maneira individualizada após a observação da aula. Os nomes citados “Bruna” e “Mariane” são verídicos. O uso dos nomes reais foi autorizado pelas autoras para realizarmos uma melhor explicitação dos dados. Já os nomes “Larissa” e “Estela” são fictícios. Evidenciamos que todos os participantes que realizaram a escrita dos diários autorizaram a publicação do instrumento.

Notamos aqui que a aluna universitária já conhecia os alunos a partir das observações de aulas anteriores. Em consequência, ela realiza ações já previstas no gesto de planejamento “Então tomei a frente, expliquei-lhes tudo o que havia a ser explicado”. Podemos inferir que não houve muita interação/participação dos alunos durante o momento da explicação da docente, e essa falta de interação foi prevista no gesto de planejamento influenciando as ações da docente no decorrer da aula.

Em relação à organização de tempo para a realização das atividades, notamos, no excerto a seguir, que o elemento interpessoal influenciou no gesto didático de planejamento.

Enquanto planejava a aula, separei algum tempo para distrações e conversas que pudessem atrasá-la, mas eles não ocorreram. Terminei a aula em cerca de meia hora, e então devolvi a palavra à ((nome da professora titular)), que ainda teve tempo de passar dois *slides* de conteúdo antes das 8h35. Pelo menos esse imprevisto foi proveitoso, no fim das contas.

Diário das aulas dadas – Larissa – 04/09/2023

Como vimos, ao planejar a aula, a aluna universitária refletiu sobre os momentos de interações que pudessem acontecer e dessa forma “separou”, em seu gesto de planejamento, um tempo cronológico para tal aspecto. Entretanto, durante a aula, poucas interações foram realizadas, sendo assim, a pibidiana finalizou a temática proposta antes do horário previsto.

Também podemos observar, no excerto a seguir, do diário da aluna Estela, que as ações do outrem refletem no gesto de planejamento em relação ao tempo de interação e realizações das atividades.

Começamos colocando as perguntas que íamos imprimir, na lousa. Isso tomou mais tempo da atividade do que havíamos planejado, mas precisávamos dessas perguntas escritas. [...]

O tempo poderia ter sido melhor planejado. Mesmo dando poucos minutos para os alunos copiarem, deveríamos ter previsto que eles demorariam mais ou poderíamos ter levado o material impresso.

Outra coisa que saiu fora do planejamento foi a questão da participação. Eu esperava que eles fossem interagir muito mais e conversar, tive até medo de desviarem do assunto. Mas uma boa parte não gostou da música e assim, decidiram não participar. Foi meio cansativo ter que insistir por respostas, mas apesar dessa intercorrência, gostei do resultado, achei que eles aprenderam e entenderam porque trouxemos a música e o que queríamos que eles enxergassem na parte de gramática/interpretação.

Diário das aulas dadas – Estela – 06/12/2023

A partir das reflexões da aluna após a aula ministrada, podemos observar que, pela experiência explicitada, o elemento interpessoal influenciou na gestão de tempo do gesto de planejamento, tais como o tempo de cópia das perguntas e interação com os discentes. Diante disso, a aluna já propõe outros caminhos e ações que poderiam ser realizados na aula: “poderíamos ter levado o material impresso”. Evidenciamos que reflexões dos gestos

didáticos de planejamento após a aula ministrada são importantes para o trabalho do professor, bem como para o seu próximo planejamento.

Já a proposta realizada por Pavan e Salton era a de uma aula de 50 minutos, no entanto, por influência do outrem, os alunos, a professora da sala regular permitiu que as atividades fossem finalizadas na segunda aula, assim, as alunas universitárias tiveram duas aulas para trabalhar a temática idealizada, como podemos visualizar a seguir.

Os alunos, teoricamente, tinham 25 minutos para escrever, mas estavam tão absortos e demorando que a professora Ana disse que poderíamos ficar até o fim de sua segunda aula. E isso, felizmente para a nossa organização, ocorreu.

Diário das aulas dadas – Mariane – 22/09/2023

A partir da explicitação sobre o tempo para a conclusão da atividade, notamos que o agir dos alunos e também da professora titular influenciaram no gesto didático de planejamento das pibidianas, pelo fato da demora dos alunos na concretização das atividades e a autorização da docente para continuar o gerenciamento dos conteúdos propostos.

Outro aspecto que influenciou o gesto de planejamento das alunas universitárias foi o elemento impessoal, isto é, a prescrição de *slides* imposta pelo sistema educacional do estado de São Paulo. No capítulo de Pavan e Salton (nesta obra), as autoras evidenciam que há uma prescrição para o uso de *slides* já elaborado pela Secretaria de Educação do Estado, entretanto, as autoras realizaram modificações nos *slides* apresentados para que este artefato utilizado fosse útil para o trabalho. Podemos visualizar também este aspecto no artigo de Ferreira e Bigolim (capítulo 8 nesta obra), que evidenciaram a ação de “replanejar” as atividades tendo em vista o novo material do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP).

De acordo com Machado (2010), diferentes artefatos são propostos pelas prescrições para mediar o trabalho do professor, no entanto, conforme a autora (Machado 2010, p. 167), “é preciso que o professor se aproprie do artefato (por si e para si) e se certifique de que ele pode ser útil para o seu trabalho, para si mesmo, para sua transformação, para seu bem-estar profissional”, ou seja, desde o início da carreira docente, professores estão expostos às prescrições institucionais, para tanto, é necessário realizar reflexões nos gestos de planejamento sobre esses elementos impessoais com o objetivo de propiciar adequações úteis e convenientes ao trabalho docente.

Considerações finais

O presente capítulo teve como intuito apresentar algumas reflexões sobre a formação inicial docente e o gesto didático de planejamento a partir de ações realizadas por alunas universitárias através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Evidenciamos também que, ao longo de nossa discussão, trouxemos excertos dos diários de outros alunos que também fizeram parte do programa.

A partir de alguns fragmentos do “diário das aulas dadas”, pudemos perceber a importância de, efetivamente, abrir espaços para refletir sobre o papel do professor e o seu agir antes, durante e depois da sala de aula na formação inicial docente.

A proposta de reflexões teóricas, posteriormente, o trabalho com a construção dos elementos do gesto didático de planejamento e, conseqüentemente, a aplicação em sala de aula, proporcionaram situações didáticas reais, isto é, uma formação inicial com situações reais de sala de aula. Aqui retomamos o conceito criado por Clot, o real da atividade, pois o aluno universitário em seus estudos precisa ir à sala de aula e, além de refletir, vivenciar o real da atividade docente, pois o trabalho do professor é composto pelo que é designado a fazer, o que se faz, mas também, o que deixa de ser realizado, o que desejaria ou o que poderia ter feito de outra forma, o que se fez a contragosto (Clot, 2010). O real da atividade pôde ser observado nas experiências relatadas pelos discentes universitários, tanto nas ações realizadas, quanto nas mudanças efetuadas; nos gestos didáticos realizados, nos gestos didáticos de planejamento que foram modificados e nas ações que desejariam ter realizado de forma diferente (Pavan e Salton, capítulo 7 nesta obra; Ferreira e Bigolim, capítulo 8 nesta obra).

Portanto, vemos, a partir da experiência de Pavan e Salton, a importância do gesto didático de planejamento no trabalho do professor. De acordo com Voltero (2024), os elementos do trabalho docente (professor, outrem, objeto, artefatos e instrumentos), as características desse trabalho (pessoal, impessoal, transpessoal), os gestos didáticos (implementação do dispositivo didático, regulação, criação de memória didática e institucionalização e gesto de regulação), bem como os obstáculos identificados ao longo do processo de ensino e aprendizagem estão intrinsecamente ligados ao gesto de planejamento. Acreditamos, assim, na relevância de refletirmos e de verbalizarmos sobre o gesto didático de planejamento na situação de trabalho do professor e na formação docente, tal como defendido por Silva-Hardmeyer e Abreu-Tardelli (2023).

Assim, destacamos a importância de se construir ambientes nas ações de formação inicial e continuada, tais como²⁴ o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), a Residência Pedagógica, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e outros que proporcionem a compreensão das dimensões do trabalho docente e os gestos didáticos gerais e específicos, contribuindo para o desenvolvimento do professor.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-54.

AMORIM, N. R. VIDAL. **Conflitos como dimensão da atividade de formação de professores na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em contexto pandêmico**. 2022. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 13.005/2014. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (org.); Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al.* Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discurso**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Pêris Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC. 1999/2007.

BRONCKART, J.-P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhos. Tradução Anna Raquel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

24 Programas do MEC voltados à formação de professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944:programas-do>. Acesso em: 14 mar. 2024.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

HERNANDES-LIMA, A. **A influência do outrem no trabalho do professor: conflitos e poder de (não)agir**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2020.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho de professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O Interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. *In*: SERRANI, S. (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo Alter-Lael. *In*: CRISTÓVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Posfácio Jean-Paul Bronckart. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gesto e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos CENPEC**, v. 5, n. 1, 2015.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 3-34.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 17-28.

SILVA, C. M. R. da. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA-HARDMEYER, C. M. R.; ABREU-TARDELLI, L. S. O gesto didático de planejamento como objeto da formação docente. *In*: GRAÇA, L.; GONÇALVES, M.; LOUSADA, E. (org.). **Da didática de língua(s) ao seu ensino: estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz.** Prefácio de Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 315-333.

VOLTERO, K. M. **Os conflitos de uma professora de língua portuguesa em início de carreira pública reconfigurados em duas entrevistas.** 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto.

VOLTERO, K. M. **O (não) agir de uma professora da sala de recursos multifuncionais: a influência dos elementos do trabalho docente e dos obstáculos no gesto de planejamento.** 2024. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2024.

Capítulo 4

Os gestos do formador no âmbito do PIBID

Neuraci Rocha Vidal Amorim

Introdução

Este capítulo analisa as características dos gestos do formador no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Uma das propostas fundamentais desse programa é a construção coletiva de saberes por meio de trocas e colaboração entre formandos, professor supervisor (docente da Educação Básica) e professor coordenador de área, que é o docente da Universidade (Cervi, 2018). Dessa forma, consideramos os gestos de formação como meios para materializar essa proposta.

Este texto dialoga diretamente com o relato de experiência de Ferreira e Bigolim, bolsistas de iniciação à docência do PIBID Letras, que também compõe esta obra (capítulo 8). É por meio da experiência compartilhada desses professores em formação inicial sobre todas as etapas do processo de planejamento, de reelaboração e de aplicação de duas atividades didáticas que discutimos os gestos do formador.

Inicialmente, abordamos os gestos do formador a partir da origem destes nos estudos sobre os gestos profissionais e gestos didáticos fundamentais. Nesse momento, abordamos o processo de dupla triangulação que envolve os processos de ensino e de formação. Em seguida, analisamos os gestos da professora coordenadora que possibilitam, por fim, identificar que a formação inicial no âmbito do PIBID está ocorrendo por meio de trocas de saberes e da colaboração de todos os atores envolvidos.

1. A formação docente pelo prisma dos gestos do formador

Iniciaremos esta seção apresentando brevemente os conceitos de gestos profissionais e de gestos didáticos fundamentais, pois são anteriores e interligados aos estudos referentes aos gestos do formador. Sobre a importância do estudo dos primeiros, Dolz (2012) considera que se apropriar dos gestos que constituem a docência é fundamental para a formação dos futuros professores. Em relação ao segundo, destacamos que a formação inicial é materializada por meio dos gestos do formador.

Dolz (2012) afirma que os gestos profissionais são mais amplos e não se delimitam a uma disciplina em específico. Constituem-se de gestos como a entrega de uma atividade a ser realizada, o uso de materiais didáticos e a organização dos alunos para que apresentem um bom comportamento em sala de aula. Dessa maneira, são gestos que não são interligados diretamente a uma disciplina.

No que diz respeito aos gestos didáticos fundamentais, esses são característicos dos professores de uma determinada disciplina e são ligados aos objetos de ensino. Conforme

Silva (2013, p. 74), “a concepção de gestos didáticos fundamentais, tal como discutida pelo grupo GRAFE, leva em consideração as intervenções dos professores em relação ao objeto de ensino a fim de que se torne objeto ensinado, apreendido e apropriado pelos alunos”.

Silva e Dolz (2015) esclarecem que há cinco gestos didáticos fundamentais. De acordo com os autores, os gestos de implementação do dispositivo didático, de criação da memória didática, de regulação e de institucionalização foram discutidos por Schneuwly (2009) a partir de pesquisas sobre o ensino da língua francesa. Já o gesto de planejamento foi apresentado por Silva (2013) como resultado de pesquisa referente ao ensino de língua portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais.

A seguir, apresentamos um quadro elaborado por Amorim (2022, p. 72-73) com base em Silva e Dolz (2015) para apresentar as principais intervenções que constituem os gestos didáticos fundamentais.

Gestos Didáticos Fundamentais	Natureza das Intervenções
Planejamento	Planificação do ensino que antecede os demais gestos. Envolve delimitar o conteúdo de acordo com o nível dos alunos, preparar materiais, elaborar dispositivos didáticos e prever possíveis obstáculos.
Implementação do dispositivo didático	Apresentação do objeto de ensino por meio do subgesto de presentificação e delimitação das dimensões que serão ensinadas a partir do subgesto de focalização.
Regulação	Criação de meios para que os alunos superem as dúvidas e os obstáculos de aprendizagem.
Criação de Memória Didática	Retomada dos conteúdos ensinados para que os alunos construam um conhecimento partilhado e interligado com os conhecimentos estudados anteriormente.
Institucionalização	Fixação dos conteúdos a partir do conhecimento já cristalizado por especialistas.

Fonte: Amorim (2022, p. 72-73) com base em Messias e Dolz (2015)

Podemos notar que os gestos didáticos fundamentais compreendem desde o planejamento da aula, momento anterior ao trabalho desenvolvido em sala, mas que exerce influência direta na constituição dos demais, passa pela transformação do conteúdo a ensinar em conteúdo efetivamente ensinado; nesse momento, ocorrem as intervenções para a superação dos obstáculos e a retomada de conteúdos e, por fim, culmina na consolidação dos conteúdos por meio de definições que ajudam a fixá-los e concluir uma determinada etapa no processo de ensino-aprendizagem.

Em interface com esses gestos, Gagnon *et al.* (2018), com base em trabalhos do grupo GRAFE²⁵-FORENDIF, se ocupam do trabalho do formador que, segundo esses estudiosos, é responsável pela condução de um processo de dupla semiotização que recorre a ferramentas semióticas ao mesmo tempo em que as transforma em objeto de ensino ao se voltar para alguns de seus componentes.

Os autores explicam que o modo de falar, as ações e as interações do formador com vistas a realizar a mediação entre os formandos e os objetos da formação constituem os aspectos observáveis das interações didáticas, ou seja, os gestos do formador. De acordo com Gagnon *et al.* (2018), conhecê-los possibilita simultaneamente uma visualização global e uma discussão da complexidade das ações que perpassam o planejamento, a implementação do sistema de formação e a avaliação.

Para formular os gestos do formador, Gagnon *et al.* (2018) esclarecem que se voltam às ações mais interligadas ao objeto de ensino e sua construção. A apreensão do gesto do formador evidencia as especificidades das práticas de formação docente, as estratégias sistematizadas para a comunicabilidade e transposição dos diferentes saberes que se combinam em uma ação formativa. Os gestos contribuem ainda para compreender como essas estratégias podem possibilitar a ressignificação do objeto.

Para descrever e caracterizar os gestos dos formadores, os autores recorreram a entrevistas e a transcrições de práticas efetivas de todas as etapas do trabalho de uma formação inicial sobre o ensino da escrita. A partir desse material, foi realizada uma análise do conteúdo temático e das maneiras explícitas de interagir, de fazer e de dizer que eram recorrentes. Nesse processo, os estudiosos consideraram três aspectos que influenciam diretamente a formação, a saber: teorias e práticas de ensino, a relação entre a universidade e a prática, e as restrições institucionais e profissionais.

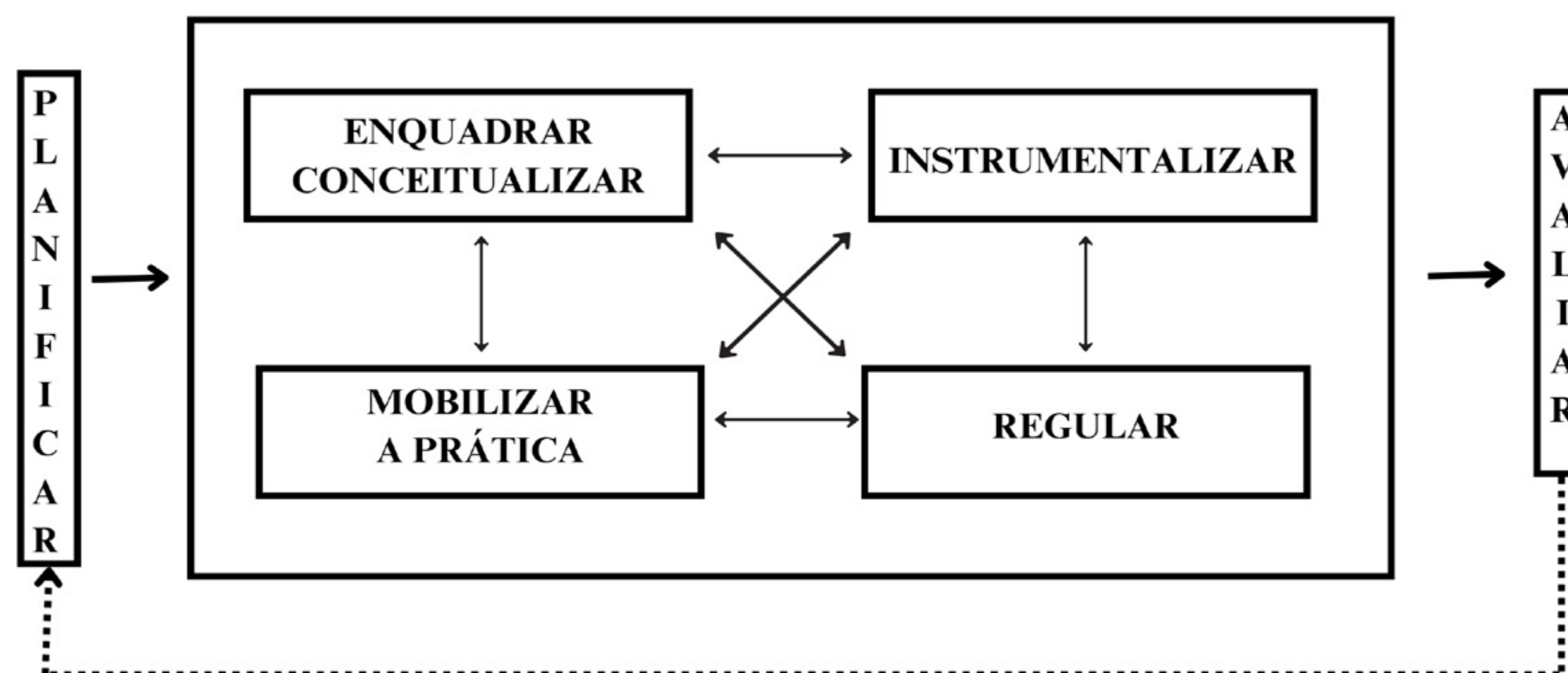
Os estudiosos esclarecem que os gestos do formador foram organizados em relação à transformação do objeto e das ferramentas de formação, por isso possibilitam apreender a dinâmica de uma experiência formativa a partir de três momentos de sua constituição: planejamento, execução e avaliação. Desse modo, são identificados seis gestos do formador: planejar, enquadrar-conceitualizar, mobilizar a prática, instrumentalizar, regular e avaliar.

Segundo Gagnon *et al.* (2018), cada um desses gestos desempenha uma função específica na semiotização dos objetos da formação. A figura a seguir, em uma leitura da esquerda para a direita, mostra que o gesto de planejar é o precursor dos demais, pois se

25 GRAFE – Groupe Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné. FORENDIF – Formation des Enseignants en Didactique du Français, subgrupo do GRAFE.

constitui das ações de elaboração do projeto de formação que se desdobra na escolha dos conteúdos e das abordagens teóricas, na escolha de dispositivos didáticos, de metodologias e na organização de um cronograma.

Figura 1 – Os seis grandes gestos do formador



Fonte: Gagnon *et al.* (2018, p. 208, tradução própria)

Em continuidade à leitura da figura, os autores explicam que é possível identificar quatro gestos interligados que se localizam no desenvolvimento da sequência de formação. Embora não exista uma ordem para identificá-los, os gestos de enquadrar-conceitualizar e de instrumentalizar subsidiam outros dois gestos, mobilizar a prática e regular o desenvolvimento das competências dos formandos.

Essa relação de suporte se justifica pelo fato de que o gesto de enquadrar-conceitualizar fornece a base teórica e conceitual do ensino da escrita e o gesto de instrumentalizar compõem-se da criação de dispositivos didáticos para o trabalho de ensino do texto escrito. Desse modo, esses gestos contribuem para a construção de conhecimentos que tornam possível a implementação do gesto do formador de mobilizar a prática, momento que o formando vai da universidade ao contexto escolar, e do gesto de regular as competências que estão em construção a partir desse contato com a vivência na escola (Gagnon *et al.*, 2018).

Ainda na interpretação da figura, podemos notar que o gesto de avaliação se encontra após os quatro gestos internos da sequência de formação, pois diz respeito às ponderações feitas com base no que foi realizado desde o planejamento até o desenvolvimento de todo o processo. Esse gesto perpassa todos os outros e retorna ao planejamento, apontando para o que pode ser reestruturado em um momento futuro de formação (Gagnon *et al.*, 2018).

A fim de otimizar a apresentação e a compreensão dos gestos do formador, com base em Gagnon *et al.* (2018), elaboramos um quadro com os principais traços de cada gesto. Para tanto, seguiremos as relações de temporalidade do desenvolvimento da formação e de subsidiação entre eles.

Quadro 1 – Principais características dos gestos do formador

Gestos do formador	Principais características
Gesto de planejar	Anterior ao momento formativo, embora possa ser ajustado durante o processo, concerne ao planejamento integral da formação (concepção, criação, organização da temporalidade e direcionamento). Compreende a escolha dos conteúdos, das abordagens teórico-metodológicas, da modalidade de realização (<i>on-line</i> ou presencial) e das metodologias. É influenciado pelo tempo disponível para formação, pelas prescrições dos diferentes sistemas, pelo número de estudantes, pelo tempo destinado à teoria e à prática e pelas condições materiais.
Gesto de enquadrar-conceitualizar	Ligado às etapas iniciais do momento formativo, porém não se restringe a essa etapa; possibilita a construção de uma base de referências teóricas e disciplinares a fim de situar e conceitualizar o objeto da formação, bem como analisá-lo. Para tanto, são criadas ou empregadas ferramentas de estudo e de análise.
Gesto de instrumentalizar	Com base em referências teóricas, o formador apresenta ou elabora dispositivos didáticos, ferramentas de ensino e de avaliação que podem contribuir com as necessidades de aprendizagens que os futuros professores terão de sanar.
Gesto de mobilizar a prática	A partir da presença em contexto escolar de ensino ou por meio da análise de um vídeo, de uma descrição escrita de uma aula, os alunos experienciam ou discutem situações de práticas de ensino, considerando todos os elementos que a constituem (instituição, professor, aluno, objeto de ensino). Após a realização da prática, quando é o caso, ocorre a análise, discussão e avaliação crítica desse momento pelo formador e pelos formandos.
Gesto de regular	O formador acompanha, faz intervenções e avalia a partir do modo de falar e de fazer do formando em uma situação de prática ou da realização de atividades que compõem a formação. Nesses momentos, é possível identificar, avaliar e intervir quando os formandos definem conceitos, ampliam referências teóricas, empregam um dispositivo didático, fazem escolhas argumentativas e concretizam os gestos didáticos. É interligado ao gesto de avaliar, pois o desempenho dos alunos, durante as regulações, também pode dar indícios do nível de contribuição da formação para o desenvolvimento profissional dos formandos. Objetiva a superação dos obstáculos dos formandos.
Gesto de avaliar	Implementado durante e após a formação, diz respeito à pertinência do processo. Possibilita realizar ajustes no planejamento devido a diferentes demandas (do contexto, dos alunos, da universidade, do formador) surgidas no decorrer da formação. Ao final, ocorre por meio de autoavaliação, avaliações com os formandos, com os pares e da devolutiva à universidade.

Fonte: Elaboração própria a partir de Gagnon *et al.* (2018)

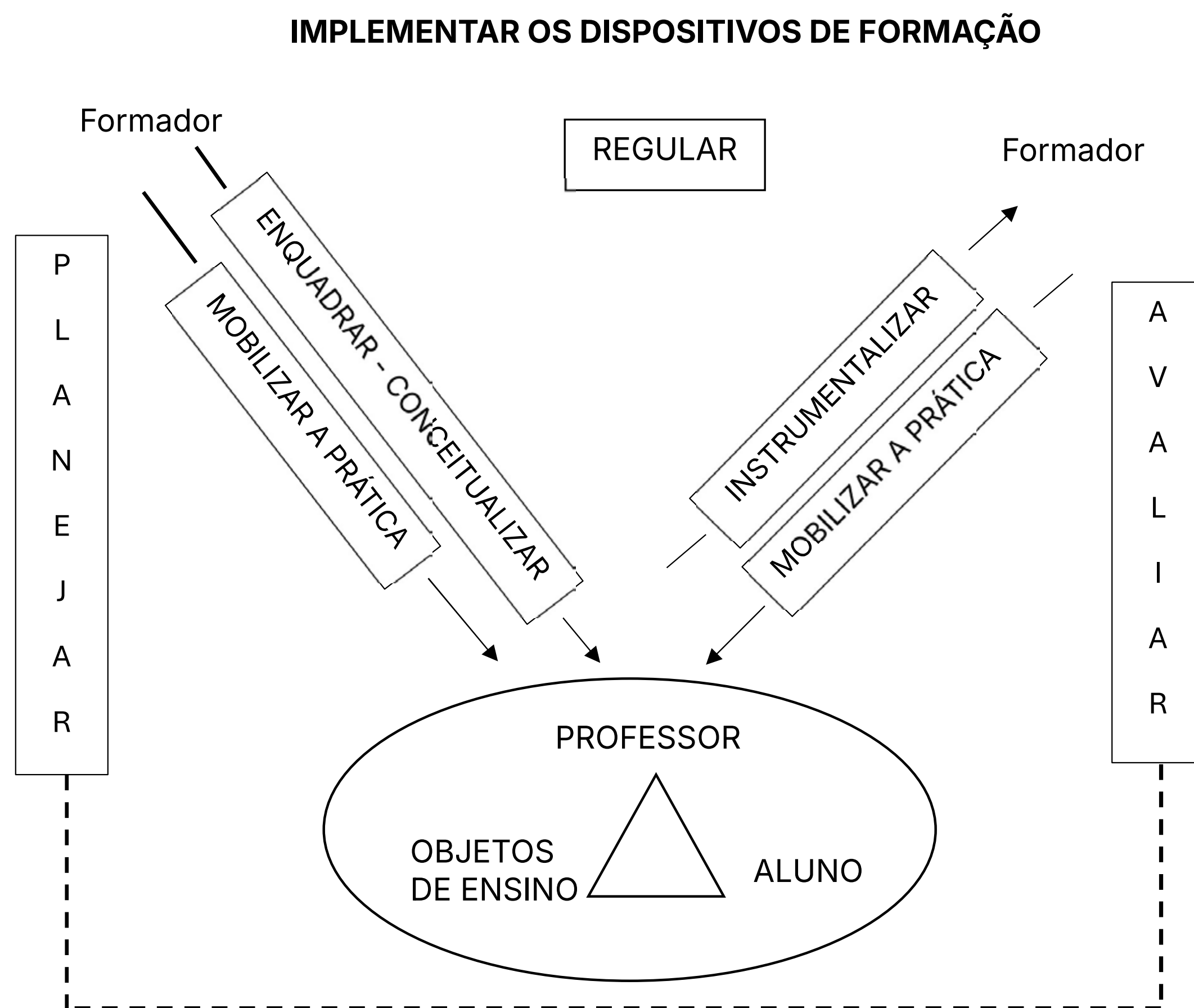
Podemos identificar por meio dessa apresentação que, embora organizados em uma lógica para facilitar a exposição, todos os gestos são interligados e contribuem para explicitar a dinâmica de ações e discursos que possibilitam comunicar, construir e ressignificar os objetos de saber de uma formação. Os gestos de planejar e de avaliar perpassam todo o momento formativo. As bases teóricas implementadas por meio do gesto de enquadrar-conceitualizar influenciarão, em um primeiro momento, a escolha ou a criação de dispositivos didáticos (gesto de instrumentalizar) e, em um segundo momento, refletirão na prática de ensino ou na análise de uma prática (gesto de mobilizar a prática). Ambos, por sua vez, serão revistos por meio das regulações (gesto de regular) que buscarão ajustar os conhecimentos e os gestos didáticos que futuramente serão construídos tendo como base a formação inicial.

Após a apresentação dos gestos do formador, é possível observarmos que, em alguns aspectos, se assemelham aos gestos didáticos fundamentais. O gesto didático de regulação e o gesto do formador de regulação, por exemplo, em essência, são os mesmos, isto é, ambos se desenvolvem por meio de intervenções cuja finalidade é contribuir para a superação de obstáculos. No caso do PIBID, essa relação torna-se mais relevante, pois os gestos didáticos da professora coordenadora não visam somente o trabalho sobre um determinado objeto de ensino da língua portuguesa, mas, principalmente, formar um futuro docente dessa disciplina.

Gagnon (2010) e Gagnon *et al.* (2018) denominam esse processo de dupla triangulação. Dessa forma, para os autores, essa questão é a especificidade do gesto do formador, pois seus gestos compreendem tanto os componentes do sistema de formação (formador, alunos de graduação e objeto da formação) quanto os elementos do sistema didático (professor, aluno e objeto de ensino). A figura 2, a seguir, apresenta esse processo.

Esse esquema explicita que tanto formador quanto formando realizam o gesto de mobilizar a prática considerando todos os polos do sistema didático. Evidencia também que o gesto de instrumentalização parte dos elementos desse sistema em direção ao formando, pois é a partir do objeto de ensino e do aluno que o formando elabora os dispositivos didáticos. Identificamos ainda que a construção de uma base teórica e de referenciais teórico-metodológicos disciplinares ocorrem apenas do sistema de formação em direção ao sistema didático. Em relação aos gestos de planejar e de avaliar, esses englobam os dois sistemas.

Figura 2 – Modelização dos gestos do formador no sistema de formação



Fonte: Gagnon et al. (2018, p. 227, tradução própria)

A seguir, mobilizaremos as principais características dos gestos do formador para discutir as ações da professora coordenadora do PIBID relacionadas por Ferreira e Bigolim (capítulo 8 nesta obra).

2. Um olhar para os gestos da professora coordenadora

Para a discussão dos gestos da professora coordenadora, seguiremos a ordem da apresentação da experiência de Ferreira e Bigolim. Desse modo, iniciaremos com a primeira intervenção, de um conjunto de orientações, que compõe o gesto de regular da professora coordenadora. Para exemplificar esse gesto, a seguir, apresentamos um excerto do relato dos bolsistas:

No começo, a aula que planejávamos era uma espécie de revisão, na qual os alunos aprenderiam estratégias para identificar todas as 10 classes gramaticais: Substantivo, Adjetivo, Advérbio, Verbo, Artigo, Numeral, Pronome, Preposição, Conjunção e Interjeição. Logo a professora coordenadora nos alertou sobre o problema dessa ideia: além de a aula ficar maçante, dificilmente conseguiríamos abordar tudo o que há sobre todas essas classes de palavras, principalmente com alguma profundidade.

Nesse trecho, notamos que o gesto de regulação da professora coordenadora incide sobre o planejamento da prática que seria realizada. Esse fato é importante, pois essa intervenção pode refletir futuramente no gesto didático de planejamento, questão reconhecida pelos bolsistas, conforme o que relatam. A professora coordenadora alerta os bolsistas para a necessidade de buscar o engajamento dos alunos ao planejar uma aula, o que pode ser dificultado com um conteúdo extenso. Há um apontamento também para a importância de administrar o tempo necessário para abordar cada conteúdo para não incorrer em aulas apressadas e superficiais.

O gesto de regulação da professora é complementado com mais uma intervenção explicitada no trecho a seguir:

Tendo visto nosso primeiro esboço de proposta, a professora coordenadora alertou-nos que estávamos usando o texto como pretexto para o ensino de gramática. A partir dessa nossa dificuldade, que vários colegas pibidianos também tinham, ela decidiu dar uma demonstração de duas aulas sobre o mesmo objeto de ensino: uma na qual o texto era usado como pretexto para ensinar gramática e outra em que a gramática era contextualizada.

Devido à organização do PIBID, que inclui encontros semanais, a professora coordenadora faz uma outra intervenção que antecede a prática dos bolsistas. Nesse momento, essa regulação assume uma dupla significação, sendo simultaneamente didática e formativa. Gagnon *et al.* (2018) afirmam que o gesto de regular objetiva a superação de obstáculos, porém não especifica quais. No contexto do PIBID, essa questão contribui para a ampliação do gesto de regular do formador, pois apresenta simultaneamente a dimensão de gesto didático de regulação, pois inclui os obstáculos de aprendizagens dos bolsistas. Nesse caso, um obstáculo epistemológico, haja vista que os alunos possuem um saber em que o texto é apenas um pretexto para o ensino de gramática, no entanto, esse saber precisa ser transformado para que se construa a concepção de que a gramática contribui para a construção de sentidos no e por meio do texto.

Devido ao fato de que esse obstáculo se manifesta em contexto de formação inicial, podemos dizer que apresenta uma dupla significação, sendo ao mesmo tempo um obstáculo de formação cujo gesto de regular da professora coordenadora contribui para sua superação. De acordo com Amorim (2024, p. 7):

Dessa forma, o formador precisa considerar os obstáculos de aprendizagem dos participantes, tanto do profissional em formação inicial quanto do profissional em serviço. Assim, é preciso diagnosticar se os obstáculos estão ligados aos saberes, aos próprios participantes, à formadora e suas ações, às atividades

da formação e às tarefas propostas. Após esse diagnóstico, as intervenções formativas poderão ser feitas para auxiliar os participantes a reconfigurarem os conhecimentos já adquiridos em novos saberes.

No caso dos bolsistas, o obstáculo de formação era relacionado ao saber planejar uma atividade didática em que o texto não fosse utilizado como pretexto. Ao diagnosticar esse obstáculo, a professora coordenadora realiza intervenções formativas, demonstra como o mesmo conteúdo gramatical pode ser trabalhado de forma contextualizada ou não. Dessa maneira, os formandos reconfiguram os conhecimentos já adquiridos em novos saberes.

No relato a seguir, identificamos que o gesto didático-formativo de regulação, apresentado acima, contribuiu para a construção de um novo saber:

Ao fim dessas demonstrações, ficou evidente o que precisávamos fazer para planejarmos a atividade. Tínhamos de escolher textos que tinham algo de interessante e apresentar os conceitos gramaticais como algo que faria os alunos terem outros olhos para o texto, saber compreender melhor as qualidades textuais – o texto era a causa e o fim da aula. O texto seria apresentado sempre primeiro, antes mesmo de apresentarmos qual era o tópico trabalhado.

A forma com que a professora coordenadora implementa suas regulações altera o sistema de dupla triangulação. Conforme apresentado na figura 2, o movimento do gesto de regular vai em direção ao formando e se conclui. No entanto, ao realizar intervenções que incidem sobre o gesto didático de planejamento dos bolsistas, essa regulação, conseqüentemente, incide também no sistema didático, pois o aluno da escola pública, devido à orientação da professora coordenadora, poderá participar de uma aula em que o objeto de ensino gramática foi trabalhado de maneira contextualizada.

O trecho seguinte apresenta características que constituem e ampliam o gesto do formador de instrumentalizar:

Após termos relatado a atividade aplicada em um diário de bordo, a professora coordenadora decidiu realizar uma oficina, em que ela chamou como convidado o professor mestre Renan B. Viani, intitulada “Transposição didática: dos textos aos conceitos gramaticais”. O professor em questão demonstrou exemplos de aulas sobre os mais variados conceitos gramaticais e como todos eles partiam do texto. Diferentemente da demonstração da professora coordenadora, essa oficina, sendo mais longa, propiciou-nos mais exemplos, inclusive sugestões de ensino de conceitos gramaticais que fizeram parte da atividade que planejamos.

Ao realizar essa oficina com os bolsistas, a professora coordenadora amplia a concepção do gesto do formador de instrumentalizar, pois conforme elucidam Dolz *et al.* (2018), esse

gesto relaciona-se com a elaboração de dispositivos didáticos. A respeito, Silva-Hardmeyer (2015, p. 131) explica o que são os dispositivos didáticos:

São constituintes de um dispositivo que visa ao ensino-aprendizagem de conteúdo escolar ou objeto de ensino: as ferramentas/suportes didáticos que podem ser, de um lado, o conjunto de suportes materiais organizados e utilizados em função do ensino-aprendizagem ou instrumentos semióticos como os próprios textos; as atividades escolares que focalizam as dimensões do objeto de ensino e se realizam de diferentes formas.

Essa explicação sobre dispositivos didáticos reforça o fato de que a professora coordenadora não se restringiu à elaboração de materiais, pois os bolsistas, por meio da oficina, vivenciam uma prática docente em que o ensino de gramática era contextualizado. Essa experiência pode contribuir para que bases instrumentais sejam construídas em uma futura implementação dos gestos didáticos fundamentais de planejamento, presentificação e focalização do dispositivo didático e regulação. Mais do que apresentar dispositivos didáticos aos formandos, os bolsistas experimentam como organizar um meio propício à aprendizagem de conteúdos e ao desenvolvimento das capacidades de seus futuros alunos (Machado, 2007).

O próximo excerto exemplifica uma intersecção dos gestos do formador de enquadrar-conceitualizar e instrumentalizar.

Trabalhamos com o artigo "Relato da elaboração de uma sequência: o debate público" escrito por Dolz, Schneuwly e De Pietro sugerido pela professora coordenadora. Também recorremos a outros quatro artigos de relatos de sequência didática sobre a mesma temática.

Nesse trecho do relato, identificamos que as ações da professora coordenadora concernem ao gesto de enquadrar-conceitualizar, porém, nesse caso, há uma ligação com o gesto de instrumentalizar, que novamente não ocorreu por meio de um dispositivo didático, pois a leitura dos textos foi realizada com o objetivo específico de buscar subsídios para elaboração de uma aula sobre o debate regrado.

A seguir, o excerto apresentado explicita uma situação em que prescrições do trabalho do professor, situado em um dos polos do sistema didático, refletem nas ações dos bolsistas, pertencentes ao sistema de formação.

Logo que apresentamos o primeiro esboço da atividade durante a reunião, a professora supervisora desabafou sobre o quanto estava abismada em relação ao material escolar que foi totalmente digitalizado. Em seguida, as outras professoras explicaram que se tratava de uma medida governamental de São Paulo que substituiria todo o material didático do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) do MEC por um conjunto de slides disponibilizados pelo Centro de Mídias de São Paulo (CMSP). De acordo com as docentes, era esperado que os alunos acompanhassem as aulas via celular ou eletrônico semelhante, pois a medida também estabelecia que o material não seria impresso. Enfim, tivemos que nos adaptar a essas condições, pois o uso desse novo material é obrigatório.

Essa situação demonstra o quanto a proposta do PIBID contribui para a formação dos bolsistas, pois já estabelecem contato com o contexto real de trabalho da docente supervisora e com os conflitos dela em relação às prescrições. Esses conflitos refletiram tanto no polo da professora (sistema didático) quanto no polo dos graduandos (sistema de formação) que vivenciam concretamente o processo de dupla triangulação.

A seguir, discutimos como a escrita do relato de experiência, cujos excertos trazemos em nossa análise, pode ser considerada como mais uma contribuição do PIBID e dos gestos da professora coordenadora para a formação dos bolsistas. Para tanto, apresentamos os dois excertos a seguir:

Após a realização dessa aula, identificamos alguns pontos que nos deixaram insatisfeitos e que poderiam ser evitados, a saber, grande parte do roteiro foi feito individualmente, o tempo foi mal distribuído e houve pouca adesão dos alunos à atividade.

Nesta seção do artigo, refletimos o insucesso de nossas atividades didáticas com base nas atividades de leitura e resenha de artigos que fizemos durante o Pibid (antes, durante e após as atividades de planejamento e de aplicação de nossas atividades didáticas).

Esses trechos apresentam como a escrita do relato possibilita aos formandos avaliar e refletir a prática no contexto escolar. Evidenciam que a escrita do relato de experiência adquire as características do gesto do formador de mobilizar a prática, pois possibilitou uma análise crítica da aplicação de duas atividades didáticas. A escrita assume ainda características de gesto de “autorregulação”, pois a partir da realização de leituras, que podem também ser consideradas como parte do gesto de regular da professora coordenadora, os próprios alunos identificam o que poderia ter sido realizado de uma outra maneira.

Devido ao fato de analisarmos excertos do relato de experiência de Ferreira e Bigolim, não foi possível identificarmos os gestos do formador de avaliar e de planejar. Isso decorre

do fato de que esses gestos podem ser melhor identificados a partir de materiais produzidos pela própria formadora.

Após a discussão dos excertos acima, consideramos que a maneira com que a professora coordenadora organiza as atividades de formação dos formandos faz com que se intensifique a intersecção dos gestos didáticos e dos gestos de formação. Esse fato contribui para a formação dos bolsistas do programa, haja vista que são criadas mais oportunidades de reflexão e construção de ações que futuramente comporão os gestos didáticos deles.

Considerações finais

Ao analisar as características que constituem os gestos de formação implementados pela professora coordenadora, a saber, gesto de enquadrar-conceitualizar, gesto de instrumentalizar, gesto de mobilizar a prática e gesto de regular, identificamos que são influenciados pelas escolhas teórico-metodológicas da docente e da natureza do contexto de formação configurado pelo PIBID. Dessa forma, os gestos da formadora explicitam as especificidades da formação inicial no âmbito do PIBIB de Letras na Unesp, no câmpus de São José do Rio Preto.

Por conseguinte, podemos afirmar que os gestos da formadora fornecem subsídios aos bolsistas para que futuramente estruturem o gesto didático de planejamento. Identificamos que os graduandos vivenciaram intervenções que possibilitaram superar obstáculos de aprendizagem/formação e que essa construção de novos saberes refletiu no sistema didático em que os bolsistas aplicaram as atividades didáticas, propiciando aos alunos da escola pública um ensino em que a gramática era contextualizada.

Os gestos de instrumentalizar e de regular da professora coordenadora enriquecem o processo formativo ao propiciar a participação em oficinas, a realização de leituras e a possibilidade de escrita do relato de experiência. Essa questão, por sua vez, confere novas características ao gesto do formador de enquadrar-conceitualizar, pois oferece suporte tanto ao planejamento quanto à realização das atividades didáticas.

A análise também demonstrou que o PIBID possibilita uma intersecção entre o sistema didático e o sistema de formação, proporcionando aos bolsistas uma experiência real com os conflitos vivenciados pelos docentes no contexto de ensino de escolas públicas. Essa questão evidencia a complexidade do papel da professora coordenadora que transita entre os obstáculos de aprendizagens/formação dos bolsistas e as tensões das docentes supervisoras.

Portanto, os gestos da professora coordenadora demonstram que está ocorrendo uma construção coletiva de saberes tanto com os bolsistas quanto com os professores e alunos de escolas públicas. Assim todos os atores envolvidos são beneficiados pela intensificação do processo de dupla triangulação proporcionada pela dinâmica de formação instaurada pelo PIBID.

Referências

AMORIM, N. R. V. Obstáculos: objetos e instrumentos para a formação docente. *In: Anais do Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, 2024. Disponível em: <https://eventos.reitoria.unesp.br/anais/vicnfp-xvicepfe/727238-obstaculos--objetos-e-instrumentos-para-a-formacao-docente/>. Acesso em: 02 dez. 2024.

AMORIM, N. R. V. **Conflitos como dimensão da atividade de formação de professores na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em contexto pandêmico**. 2022. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2022.

CERVI, G. M. Prefácio. *In: MENDONÇA, S. G. de L. et al. (org.). PIBIB/UNESP forma(a)ção de professores: percursos e práticas pedagógicas em Linguagens*. Marília/São Paulo: Oficina Universitária /Cultura Acadêmica, 2018. p. 7-11.

DOLZ, J. A pesquisa, uma necessidade para os professores de língua. [Entrevista cedida a] SILVA, A. A. P.; SILVA, C. M. R. da. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 7, p. 11-22, ago./dez. 2012. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/252/177>. Acesso em: 24 fev. 2022.

GAGNON, R. *et al.* Les gestes du formateur d'enseignants. *In: DOLZ, J.; GAGNON, R. (dir.). Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve-d'Ascq, Septentrion, 2018. p. 201-228.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos Cenpec: pesquisa e ação educacional**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 44-67, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/319/326>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SILVA, C. M. R da. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

SILVA-HARDMEYER, C. Gestos e agir didático do professor de língua portuguesa: entre o gênero textual e a gramática. **Revista L@el em (Dis-)curso**, v. 7, p. 121-157, 2015.

Capítulo 5

*Aportes epistemológicos sobre a
atividade de trabalho e a formação
inicial de professores: o PIBID como
espaço de desenvolvimento do licenciando
e do ofício do trabalho docente*

Angélica Hernandes-Lima

Introdução

Este capítulo tem como objetivo discutir, a partir da elucidação de alguns conceitos-chave desenvolvidos pela Clínica da Atividade, pela Ergonomia da Atividade Francófona e pelo Grupo ALTER-CNPq a relevância de espaços institucionalizados de aprendizagem, como o PIBID²⁶, que promovam o desenvolvimento de professores em formação inicial à luz de reflexões teórico-práticas, tanto individuais quanto coletivas, sobre o trabalho docente. Assim, pretende-se elucidar dois questionamentos sobre o projeto de PIBID de Língua Portuguesa: se (a) promoveu um espaço de trabalho coletivo que possibilitou a formação de um coletivo de trabalho²⁷ e se (b) contribuiu para a apropriação do gênero profissional, quer seja, o trabalho docente pelos licenciandos.

Para tal propósito, em um primeiro momento, serão apresentados alguns conceitos teóricos advindos dessas correntes teóricas. E, na sequência, será discutido, a partir da interlocução com dois relatos de experiência presentes nesta obra, “Experiências de escrita diarista no PIBID” (capítulo 6 de Freire e Benedetti) e “A influência do gesto didático de regulação das professoras coordenadora e supervisora na formação inicial de professores no âmbito do PIBID” (capítulo 8 de Ferreira e Bigolim), as contribuições do projeto do PIBID de Língua Portuguesa realizado durante os anos de 2022 e 2024, sob a coordenação da Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli, no Ibilce/Unesp para a formação dos licenciandos.

1. A atividade de trabalho à luz da Clínica da Atividade

Nesta seção, serão discutidos construtos teóricos advindos, principalmente, da Clínica da Atividade, como também de algumas contribuições oriundas da Ergonomia da Atividade Francófona os quais se referem à atividade de trabalho.

1.1 Por uma Clínica da Atividade: a configuração da atividade de trabalho e sua relação com a saúde e o desenvolvimento do trabalhador

Em construção desde 1998, pelo psicólogo francês Yves Clot, a Clínica da Atividade é uma disciplina das Ciências do Trabalho que tem por objetivo promover o desenvolvimento do trabalhador bem como sua saúde no trabalho. Para tanto, a Clínica da Atividade tem seus fundamentos epistemológicos embasados em um arcabouço robusto, o qual compreende a abordagem histórico-cultural da psicologia vigotskiana, construtos formulados pela

²⁶ PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o qual é financiado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

²⁷ Os conceitos de coletivo de trabalho e gênero profissional serão apresentados na seção 1.2.

Ergonomia da Atividade Francófona, preceitos volochinovianos e bakhtinianos da Linguística, além de aportes oriundos da Psicopatologia de Trabalho, principalmente, os desenvolvidos por Le Guillant (Clot, 2010).

Ao focar no desenvolvimento do sujeito e ao considerar o trabalho como uma função psicológica superior (Clot, 2006), a Clínica da Atividade preza por uma **clínica da atividade**. Em outras palavras, ela promove a análise da atividade de trabalho, a qual é concebida como sendo “a menor unidade de intercâmbio social” (Clot, 2010, p. 11), de forma clínica, a qual “consiste em confrontar-se com esses processos sociais de ligação/desligação para conferir-lhes um destino que não corresponde ao dos círculos viciosos” (Clot, 2010, p. 11).

Assim, conforme Bendassolli e Soboll (2011, p. 63), essa disciplina tem

[...] o interesse pela extensão do poder de agir dos sujeitos no trabalho ao passo em que busca criar condições psicossociais para que os sujeitos se apropriem de sua atividade, seja na forma de um retorno reflexivo sobre ela (pensar sobre), seja na forma de ações conjuntas elaboradas pelo coletivo de trabalho, as quais buscam enfrentar as questões ou dificuldades colocadas pelas atividades comuns.

Desse modo, recorrendo aos estudos de Bakhtin (2000), o qual afirma que o enunciado de um interlocutor se volta para si mesmo, para o seu objeto e para o enunciado dos outros de forma concomitante, Clot (2006, p. 97) constata que o trabalho é uma “tríade viva”, sendo ela uma atividade triplamente dirigida porque é, ao mesmo tempo, endereçada ao próprio sujeito, ao objeto e aos outros. Devido ao seu caráter “vivo”, a atividade é, então, dinâmica e dialética. Ademais, é imbuída de conflitos, os quais estão presentes em cada elemento da tríade e que servem como “fatores de incitação” para os demais. Assim, para Clot (2006, p. 101), a atividade dirigida “é uma arena, ou melhor, o teatro de uma luta, e toda unificação em favor de uma de suas configurações é um engodo”.

Sendo o ponto de partida da pesquisa para a Clínica da Atividade, o conflito exerce um papel central na atividade. Hernandez-Lima (2020, p. 74-75) define conflito da seguinte forma:

[...] uma unidade de tensão, fruto da luta de interesses e/ou de posicionamentos antagônicos, de caráter subjetivo e/ou social, que atua como elemento propulsor para a mobilização da ação ou da atividade humana, podendo tanto servir de motor que potencialize o desenvolvimento do indivíduo, ampliando seu poder de agir, como também desempenhar o papel de fator gerador de sofrimento, podendo conduzir o sujeito a um caminho cujo provável fim é o do adoecimento e da amputação de seu poder de agir.

A partir do exposto, é possível observar que a pesquisadora alerta quanto ao papel dual do conflito, o qual pode ser tanto agente de desenvolvimento do indivíduo como um agente promotor de sofrimento. Assim, o caráter que, de fato, o conflito irá assumir em relação à saúde do trabalhador está atrelado à ampliação do poder de agir do sujeito ou à amputação de seu agir.

Como enfatizam Silva e Ramminger (2014), o trabalho pode ser visto como um agente promotor de saúde quando ele for normativo no sentido de Canguilhem (1943/2009)²⁸. As autoras (2014, p. 4756) advertem que “a atividade normativa [...] se dá no diálogo e no conflito entre as dimensões do ofício. Se, neste diálogo, o trabalhador pode se reconhecer como integrante do coletivo de ofício, a possibilidade de ousar criar está preservada”. Desse modo, as pesquisadoras ressaltam a importância do diálogo e da formação do coletivo de trabalho (ou de ofício) para que os conflitos, presentes em todas as dimensões do ofício, sejam postos em cena e trabalhados.

Essas dimensões a que as autoras se referem compõem a arquitetura da atividade de trabalho e lhe dão um caráter multidimensional. Para a Clínica da Atividade (Kostulski *et al.*, 2011), essa configuração contempla quatro instâncias: a impessoal, a interpessoal, a transpessoal e a pessoal, as quais estão sempre em tensão e em conflito e das quais dependem a saúde e eficácia do trabalho.

A dimensão impessoal situa-se no plano da instituição e da organização e se refere às concepções de trabalho, às prescrições e às formas com que se estruturam as tarefas. Já a instância interpessoal está relacionada aos momentos de atividade e de diálogo entre os trabalhadores, pares ou outros membros da organização (Pinheiro *et al.*, 2017). Essa dimensão é fundamental para o estabelecimento e a manutenção da terceira instância do ofício, a transpessoal, essa guarda a memória histórica do ofício, o gênero profissional, suas técnicas e os contextos que atravessaram o ofício ou foram, por ele, atravessados. Por fim, a quarta dimensão, a pessoal, reside na incorporação do trabalhador ao seu ofício como uma atividade singular, uma atividade sua, o que lhe imprime o seu estilo (Kostulski *et al.*, 2011).

É fundamental ressaltar que a Clínica da Atividade (Clot, 2010) adota uma perspectiva desenvolvimentista na Psicologia do Trabalho, a qual se alicerça nas contribuições de Vigotski para quem a atividade coletiva é fonte e, ao mesmo tempo, recurso para atividade individual. Nas palavras de Clot (2010, p. 166), “nesse movimento, entre fontes e recursos,

28 Canguilhem (1943/2009) defende a ideia de saúde enquanto um estado de normatividade e não de normalidade. Para o autor, o ser vivente é capaz de produzir novas normas, novos ajustamentos ao meio em que está inserido. Já o estado de normatividade é tido como patológico, vez que o indivíduo perde sua capacidade de instituir normas diferentes, vivendo em um estado apático de normalidade.

a própria atividade individual surge duas vezes: a primeira, no plano social; em seguida, no nível psicológico. Em primeiro lugar, enquanto categoria interpsicológica; em seguida, como categoria intrapsicológica."

Desse modo, primeiramente, um trabalhador apropria-se das mesmas formas de conduta que outros trabalhadores haviam utilizado com ele. Então, ele passa a utilizá-las para si próprio para, depois, liberar-se delas para que ele mesmo empreenda a sua atividade na vida social, entregando ao ofício a sua contribuição (Clot, 2010).

1.2 A dimensão transpessoal do ofício: o coletivo de trabalho e o gênero profissional

Clot (2006, 2010) ressalta a importância de se entender o coletivo não como uma coleção de pessoas ou de objetos, mas como um recurso para o desenvolvimento do trabalhador. A partir do entendimento vigotskiano de que o social constitui o sujeito, Diolina e Bueno (2017) afirmam que "o coletivo está diretamente vinculado ao interior do indivíduo e se desenvolve nas trocas exteriores, constituindo-se de uma dimensão social (coletiva) e subjetiva (individual)."

O conceito de coletivo, muito caro à Clínica da Atividade, relaciona-se a dois conceitos fundamentais: "trabalho coletivo" e "coletivo de trabalho", sendo crucial a distinção entre eles. De acordo com as pesquisadoras da Ergonomia Caroly e Barcellini (2013, p. 1, tradução própria), o primeiro refere-se ao engajamento dos trabalhadores, correspondendo ao "modo como os trabalhadores e as trabalhadoras vão mais ou menos cooperar de maneira eficaz e efetiva em uma situação de trabalho [...] O trabalho coletivo implica processos de divisão de tarefas e de trocas de saberes, favorecendo a implementação da regulação da atividade". Já o coletivo de trabalho, para as cientistas (2013, p. 3, tradução própria),

[...] se constrói entre trabalhadores e trabalhadoras que dividem objetivos, retornando à realização de um trabalho de qualidade – quer dizer, retornando aos critérios de eficácia do trabalho por eles/elas estabelecidos e ao sentido que eles/elas conferem para o trabalho. O coletivo de trabalho criado tem então uma função protetora para a subjetividade do indivíduo em relação à ação. Essa função protetora é desempenhada, particularmente, por meio da capacidade do coletivo de elaborar – ou reelaborar – normas e regras que regem a ação, em relação a este sentido e aos critérios de qualidade do 'trabalho bem-feito', através das regras dos ofícios (Cru, 1988) que são fundadas sobre uma história articulante de trocas entre as pessoas no trabalho, que favorece a mobilização do sujeito e de sua atividade.

Esse “instrumento do trabalho coletivo” (Clot, 2010, p. 167), fruto tanto da apropriação individual da atividade social e, por conseguinte, da contribuição que o indivíduo dá à própria atividade social, é o que compreende o gênero profissional. Daí a importância do estabelecimento de espaços de coletivo de trabalho em que trabalhadores se apropriem da história do ofício como um instrumento pessoal. Nela, está presente a memória genérica ou transpessoal a qual está “baseada em formas sociais revistas e corrigidas na atividade de cada sujeito” (Clot, 2010, p. 168). E, para que ela sobreviva e tenha continuidade, é fulcral que cada indivíduo “transforme sua experiência vivida e sedimentada em instrumento para viver novas experiências” (Clot, 2010, p. 168).

Para Clot (2010, p. 169), o gênero profissional é concebido como um conjunto de práticas, de avaliações pressupostas que os profissionais de um determinado ofício “conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum e os reúne sob condições reais de vida”. O autor compara essa definição a uma senha, a qual “é conhecida apenas pelos que pertencem a um mesmo horizonte social e profissional”. É possível observar, então, que o gênero profissional cumpre o papel de mediador, visto que o indivíduo, por meio dele, atua tanto sobre o objeto quanto sobre os outros na atividade, a qual é triplamente dirigida.

A apropriação de um gênero profissional, segundo Clot (2010), só é possível por meio dos intercâmbios realizados coletivamente em situação de trabalho. É por isso que, para a Clínica da Atividade, o coletivo de trabalho desempenha um papel fulcral na atividade profissional, na manutenção do ofício e no desenvolvimento do trabalhador. No entanto, o cientista (2010) adverte para o fato de que o coletivo de trabalho só será possível se as pessoas trocarem experiências entre si.

Em suma, ao se apropriar do gênero profissional (instância intrapessoal) a partir do estabelecimento do coletivo de trabalho por meio da troca dialógica entre os trabalhadores (instância interpessoal), o indivíduo o transforma e cria seu estilo (dimensão pessoal), o qual adapta e aperfeiçoa o gênero para, depois, fazer suas contribuições ao gênero profissional. Essa retroalimentação da atividade, em suas múltiplas dimensões, preserva a história do ofício e promove a saúde, tanto do ofício, quanto dos indivíduos que, nele, vivem a sua própria história.

Para proceder com a análise da atividade, conforme afirma Kostulski *et al.* (2011), as Clínicas do Trabalho utilizam o conceito binômio “trabalho prescrito/realizado²⁹” (Amigues,

29 Para os cientistas da Ergonomia da Atividade Francófona, o trabalho prescrito está relacionado ao que é concebido previamente e de forma normativa por uma instância prescritora (a qual reside na dimensão impessoal do ofício). E o trabalho realizado é aquilo que o trabalhador realiza efetivamente (Amigues, 2004).

2004), construto este advindo da Ergonomia da Atividade Francófona. No entanto, Clot (2010) adverte para o fato de que não são levados em conta aspectos afetivos e emocionais da ordem do não-realizado. Por essa razão, Clot elabora um conceito caro à Clínica da Atividade: o de real da atividade.

Consoante Clot (2010), toda ação profissional é resultado de uma escolha entre as várias ações possíveis a qual reside na interseção de vários horizontes em tensão (Kostulski *et al.*, 2011). Então, ao recorrer a Vigotski, segundo o qual o ser humano é repleto de possibilidades não realizadas, o teórico francês (2010) postula o conceito de real da atividade:

[...] 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 a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar aquilo que se tem de refazer. [...] A existência dos sujeitos é tecida nesses conflitos vitais [...] A atividade é uma prova subjetiva em que cada um enfrenta a si mesmo e aos outros para ter uma oportunidade de conseguir realizar aquilo que tem a fazer (Clot, 2006a, p. 116).

É possível observar, então, que ao mesmo tempo em que a atividade é triplamente dirigida (ao próprio indivíduo, ao objeto e ao outro), ela também tem um caráter tridimensional, sendo formada pela atividade prescrita, a qual se refere às normas e tarefas estabelecidas pela organização de trabalho, pela atividade realizada, a que é, de fato, efetivada pelo trabalhador, e pelo real da atividade, que contempla as atividades não realizadas.

Kostulski *et al.* (2011) advogam que, justamente por não ser facilmente observado, o real da atividade é possível de ser captado a partir da análise do ofício, uma vez que ele funciona como um instrumento mediador o qual relaciona o sujeito trabalhador ao objeto e aos outros com quem se relaciona.

Eis a relevância, consoante Clot (2010, p. 116), em se “falar o ofício”. Daí a importância da proposta de um dispositivo metodológico de análise da atividade de trabalho que seja um “instrumento para a ação dos próprios coletivos de trabalho”. Diallo e Clot (2003) ressaltam o fato de que o trabalhador não consegue acessar diretamente nem a sua própria experiência nem o real da atividade. Os autores argumentam sobre a importância do uso de métodos indiretos para que o sujeito, à luz dos preceitos vigotskianos, saia de si mesmo e compreenda seu agir. Dessa forma, os métodos indiretos são uma maneira de possibilitar

ao trabalhador que se aproprie de sua atividade e que ela, a qual é o objeto da análise, seja (re)elaborada e (co)construída com os outros interlocutores³⁰.

2. O trabalho docente a partir da perspectiva do Grupo ALTER-CNPq

No Brasil, a partir dos estudos da Profa. Dra. Anna Rachel Machado, muitas pesquisas desenvolvidas pelos grupos ALTER-CNPq³¹, fundado por ela, e ALTER-FIP passaram a adotar a perspectiva de análise do trabalho docente sob o prisma da Clínica da Atividade.

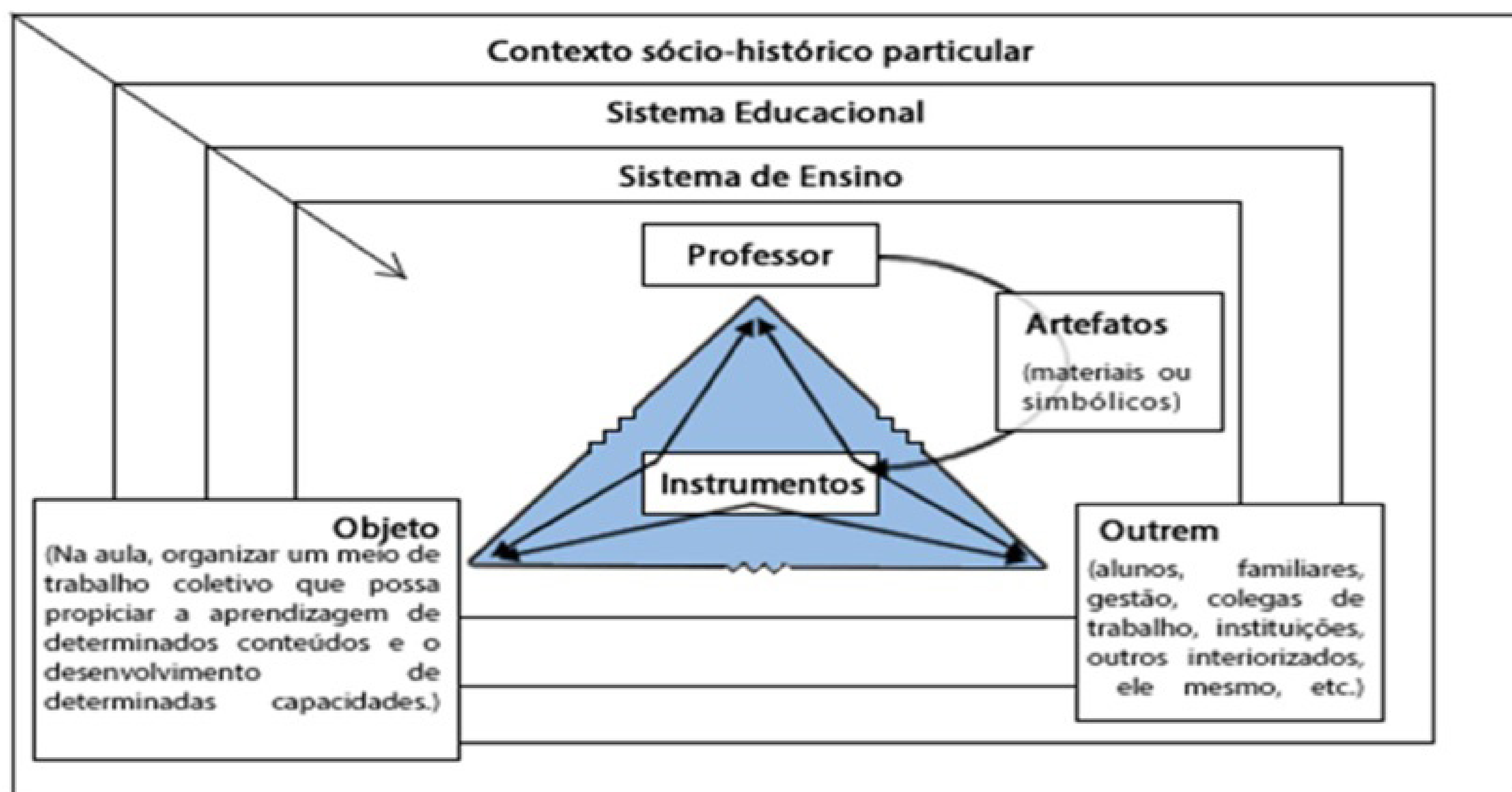
À luz dos preceitos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade Francófona, Machado (2007, 2010) afirma que a atividade de trabalho do professor contempla várias instâncias. Assim, o trabalho docente é uma atividade situada, pois recebe influências do contexto imediato como do mais amplo; é pessoa e única, requerindo do trabalhador suas dimensões físicas, cognitivas e emocionais; é impessoal, vez que a atividade está sujeita a prescrições impostas por outras instâncias e pelo próprio trabalhador ao construir prescrições para si mesmo; é transpessoal, ao ser guiada por modelos de agir específicos de cada ofício, os quais são elaborados socio-historicamente pelo coletivo de trabalho; é interpessoal, haja vista que o trabalhador interage com o outro direta ou indiretamente; é mediada por instrumentos (materiais ou simbólicos) os quais possuem um caráter social, visto que o professor pode se apropriar de artefatos que foram construídos socialmente e que lhe foram disponibilizados também pelo meio social; e, por fim, é uma atividade conflituosa, a qual pode ser tanto fonte para o desenvolvimento e a aprendizagem do trabalhador, ampliando seu poder de agir, como fonte de estresse e de amputação de seu agir.

Levando em consideração essa concepção holística do trabalho docente e o fato de, conforme exposto neste capítulo, a Clínica da Atividade entender o trabalho como uma atividade triplamente dirigida cuja arquitetura é multidimensional, Machado (2007, 2009, 2010) elaborou um esquema no qual apresenta os elementos que compõem o trabalho docente, conforme ilustrado na figura a seguir (a figura 1 é uma releitura de Hernandez-Lima a partir da figura original de Machado).

30 Os três dispositivos desenvolvidos pela Clínica da Atividade são os métodos de Instrução ao Sósia, de Autoconfrontação Simples e Autoconfrontação Cruzada. Para melhor compreensão dos métodos, sugere-se a leitura de Clot (2010). No Brasil, a Profa. Dra. Claudia Osorio da Silva (da UFRJ) e sua equipe têm desenvolvido pesquisas com oficina de fotos feitas pelos próprios trabalhadores como um método indireto. Sugere-se a leitura de Osorio-da-Silva *et al.* (2013).

31 É importante ressaltar que os Grupos ALTER-CNPq (Análise da Linguagem, do Trabalho e suas Relações) e o grupo ALTER-FIP (Análise da Linguagem, do Trabalho e suas Relações – Formação, Intervenção e Pesquisa) assumem o papel fundamental da análise da linguagem como fator essencial para a compreensão da análise da atividade humana e do agir humano. Para tanto, os grupos se alicerçam nos construtos elaborados pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) desenvolvido por Bronckart e sua equipe. Como não é objetivo deste capítulo a realização da análise linguístico-enunciativa dos excertos, essa teoria não será abordada. Sugere-se a leitura de Bronckart (1999) e de Machado e Bronckart (2009).

Figura 1 – A atividade docente na sala de aula



Fonte: Hernandez-Lima (2020, p. 102) – elaboração realizada por Hernandez-Lima a partir de Machado (2007, 2009, 2010), de Machado e Barricelli (2010) e de Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016).

Nela, é possível observar que cada elemento do polo do triângulo está em constante interação com os demais e a relação entre eles se dá de forma conflituosa (demonstrada a partir dos vetores de resistência elétrica). Pode-se observar, também, o caráter multidimensional da atividade de trabalho do professor em suas instâncias pessoal, impessoal e interpessoal.

A seguir, serão discutidas, à luz da teoria apresentada, as contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos alunos de Letras, professores em formação inicial.

3. O PIBID como espaço de desenvolvimento do trabalhador e do ofício

Nesta seção, à luz da teoria apresentada e a partir da interlocução realizada com os capítulos 6 e 8 desta obra, “Experiências de escrita diarista no PIBID” (Freire; Benedetti) e “A influência do gesto didático de regulação das professoras coordenadora e supervisora na formação inicial de professores no âmbito do PIBID” (Ferreira; Bigolim), será discutido como o projeto do PIBID de Língua Portuguesa pôde contribuir tanto para a formação de um coletivo de trabalho como também para a apropriação, por parte dos estudantes, do gênero profissional³² por eles compartilhado. Para isso, duas questões foram norteadoras: o projeto de PIBID de Língua Portuguesa (a) promoveu um espaço de trabalho coletivo

³² Os conceitos de coletivo de trabalho e gênero profissional serão apresentados ao longo desta seção.

que possibilitou a formação um coletivo de trabalho? e (b) contribuiu para a apropriação do gênero profissional, quer seja, o trabalho docente pelos licenciandos?

Para responder às perguntas, alguns trechos dos dois artigos supracitados foram selecionados, levando-se em consideração asserções dos alunos³³ que evidenciam (a) a formação de um coletivo de trabalho; e (b) a apropriação do gênero profissional. A partir da análise dos excertos, será possível observar também as multidimensões da arquitetura do ofício, bem como a presença de conflito e do real da atividade.

Contudo, antes, é fundamental o entendimento de como o projeto foi desenvolvido. O PIBID de Língua Portuguesa, coordenado pela Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli, ocorreu de novembro de 2022 a abril de 2024, no Ibilce/Unesp. Ele contou com a participação da professora coordenadora do projeto, de duas professoras de língua portuguesa que ministram aulas para o ensino fundamental (do sexto ao nono ano) em duas escolas estaduais da cidade de São José do Rio Preto-SP, de dezesseis alunos bolsistas e de dois alunos voluntários, todos estudantes do curso de Letras do Ibilce/Unesp. Para sua realização, foram feitos encontros semanais às sextas-feiras, com duas horas de duração, na própria universidade, em que todos estavam presentes.

Ao longo do projeto, os alunos leram textos teóricos que abordavam diversos assuntos, dentre eles o trabalho do professor e o ensino da língua portuguesa. Ademais, os estudantes participaram de oficinas oferecidas por pesquisadores e produziram diários com escritas que envolveram reflexões acerca das teorias aprendidas, das aulas assistidas e, posteriormente, das aulas que ministraram.³⁴

Sendo assim, nos encontros, os estudantes puderam discutir sobre as reflexões feitas em seus diários, sobre as teorias estudadas, sobre aspectos das aulas assistidas e, também, sobre como planejaram e desenvolveram as atividades em sala quando fossem ministrar as aulas.

A configuração desses encontros tal como proposta pela coordenadora do projeto foi fundamental para que esses momentos se tornassem, de fato, um espaço de reflexão e de desenvolvimento. Nos excertos 1 e 2, a seguir, é possível observar a importância que os alunos conferiam às sessões:

33 Os alunos cujos artigos estão publicados nesta obra tiveram seus nomes reais mantidos, uma vez que os estudantes fizeram relatos de suas próprias experiências. Porém, os alunos que não fizeram parte desta obra como autores terão seus nomes alterados para que seja mantido o anonimato.

34 O PIBID também contou com uma plataforma/sala de aula virtual (Classroom) em que a professora coordenadora compartilhava com eles textos teóricos e para a qual os estudantes enviavam seus diários.

“Para mim, o diário foi uma mistura de obrigação com entusiasmo. Ao mesmo tempo que o processo de relatar a aula era uma tarefa árdua, um desafio, até uma coisa chata, **eu ficava empolgado de trazer tópicos de reflexão, esperando que em alguma discussão do Pibid minhas dúvidas sobre questões da atividade do professor fossem sanadas.** [...]” - Benício, bolsista do PIBID. (Excerto 1, extraído do artigo de Freire e Benedetti, nesta obra, grifo próprio)

Neste trecho, o estudante demonstra sua expectativa quanto aos encontros promoverem discussões para que ele pudesse sanar algumas dúvidas sobre o ofício. O aluno também relata seu engajamento (“empolgado” e “esperando”) em poder levar suas dúvidas para serem discutidas e, até resolvidas, pelos demais participantes. Isso parece evidenciar que ele percebia as sessões como um espaço de reflexão e de compartilhamento de questões voltadas ao ofício.

No excerto 2, Freire e Benedetti (capítulo 6 nesta obra) também afirmam a importância tanto da escrita dos diários como instrumento reflexivo como também do compartilhamento e das análises desses textos para a compreensão do trabalho docente.

“As reuniões foram muito importantes para que, além das leituras e atividades feitas a pedido da professora coordenadora, **nós também pudéssemos discutir esses temas com todos os bolsistas e as professoras da rede pública, compartilhando nossas experiências e compreendendo as diversas perspectivas que iam se formando** tanto com **os relatos das idas às escolas públicas** quanto com as **oficinas mensais**, que acrescentavam na nossa formação docente ao abordar temas gramaticais, de escrita, oralidade, metodologias, entre outros.” (Excerto 2, extraído do capítulo de Freire e Benedetti, nesta obra, grifo próprio)

É interessante pontuar que as autoras (nesta obra) abordam as diferentes perspectivas que foram sendo construídas acerca do ofício. Isso evidencia a relevância, para o desenvolvimento do professor em formação, de um ambiente que contemple múltiplos olhares sobre o ofício a partir das vivências individuais de cada participante, compartilhadas por meio de seus relatos, e das oficinas ministradas por pesquisadores que contribuíram tanto com construtos teórico-metodológicos quanto com a práxis da sala de aula.

É fundamental ressaltar que, como salientam Bendassolli e Soboll (2011, p. 63), a Clínica da Atividade prima pela criação de

[...] condições psicossociais para que os sujeitos se apropriem de sua atividade, seja na forma de um retorno reflexivo sobre ela (pensar sobre), seja na forma de ações conjuntas elaboradas pelo coletivo de trabalho, as quais buscam enfrentar as questões ou dificuldades colocadas pelas atividades comuns.

Desse modo, o estabelecimento de um coletivo de trabalho entre os alunos de Letras, com o amparo e o apoio das professoras supervisoras e da coordenadora parece ter

fornecido subsídios aos estudantes para que se “apropriassem de sua atividade”, “pensando sobre ela”, de forma “conjunta”.

Como assevera Clot (2010), é por meio do estabelecimento do coletivo de trabalho, no qual os trabalhadores trocam experiências entre si, que o gênero profissional é apropriado pelo indivíduo. Essa apropriação pode ser observada no excerto a seguir, em que Ferreira e Bigolim (capítulo 8 nesta obra) relatam sobre o planejamento de uma atividade.

“Logo que apresentamos o primeiro esboço da atividade durante a reunião, a professora supervisora³⁵ desabafou sobre o quanto estava abismada em relação ao material escolar que foi totalmente digitalizado. Em seguida, as outras professoras explicaram que se tratava de uma medida governamental de São Paulo que substituiria todo o material didático do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) do MEC por um conjunto de *slides* disponibilizados pelo Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), estabelecendo que deveria ser acompanhado pelos alunos via celular ou dispositivo eletrônico semelhante, pois a medida também estabelecia que o material não seria impresso. Enfim, **tivemos que nos adaptar a essas condições, até porque o uso desse novo material é obrigatório.** Em meio a esse novo cenário, **tivemos diversas reuniões para replanejar a nossa atividade levando em conta o novo material do CMSP. Depois de algumas reuniões com a professora coordenadora, a professora supervisora e nossos colegas pibidianos, achamos mais compatível inserir o debate em uma aula sobre artigo de opinião.** Excerto 3, extraído do relato de experiência de Ferreira e Bigolim, nesta obra, grifo próprio)

Nesse excerto, é possível observar algumas dimensões do trabalho do professor. Primeiramente, houve uma prescrição imposta pelo governo do estado de São Paulo a qual, ao substituir o material didático fornecido pelo MEC por *slides* fornecidos pelo Centro de Mídias de São Paulo, fez com que o trabalho docente fosse modificado, uma vez que o uso do novo material é obrigatório. A compreensão da prescrição, a qual se relaciona à dimensão impessoal do trabalho, foi possível a partir da explicação das professoras supervisoras aos demais participantes e isso se deu por meio das dimensões interpessoal e transpessoal do trabalho, nas quais os profissionais discutem o ofício e compartilham suas experiências.

Pode-se observar, ainda, que a dimensão impessoal do ofício afetou também as atividades que os alunos iriam preparar. Desse modo, observa-se um real da atividade: o da atividade impedida a qual precisou ser replanejada. Ao tomarem conhecimento sobre o novo material, os estudantes precisaram replanejar sua atividade. Mas, para isso, não agiram de forma isolada. Pelo contrário, lançaram mão do coletivo de trabalho para reelaborar sua atividade. Dessa forma, os alunos se reuniram com a professora coordenadora, a professora supervisora e os demais colegas para que, juntos, chegassem a uma nova elaboração da atividade.

35 Uma das professoras supervisoras falou sobre o material escolar e as outras professoras citadas que explicaram a situação foram a professora coordenadora e a outra professora supervisora.

Ao terem de se adaptar às novas condições, como afirmam Ferreira e Bigolim (capítulo 8 nesta obra), os estudantes se viram diante de um conflito de caráter prescritivo em que foi necessário repensar, replanejar a atividade. E essa reflexão coletiva permitiu que os trabalhadores engajados na atividade repensassem sua execução como também pode ter colaborado para a formação dos demais licenciandos, uma vez que o intercâmbio coletivo de experiências contribuiu para a apropriação do gênero profissional (Clot, 2010).

É necessário, também, destacar a importância da presença dos *experts* nesse espaço de aprendizagem que foi o PIBID de Língua Portuguesa. A partir das discussões realizadas com trabalhadores experientes, das orientações propostas pelos especialistas, e dos vários momentos de aprendizagem sobre o trabalho docente, os alunos puderam apropriar-se do gênero profissional, como pode ser observado no excerto a seguir.

Ao recuperarmos esse processo, percebemos que a professora coordenadora teve maior participação do que a supervisora na preparação das atividades. Ao passo que a professora supervisora apenas sugeriu mudanças pontuais na atividade, a professora coordenadora nos deu todo o passo a passo do que tínhamos que fazer para planejar as atividades, julgou os textos que escolhemos para planejar a atividade, deu *feedbacks*, nos fez reelaborar os exercícios propostos, sugeriu artigos e propôs oficinas. **Dessa maneira, nós, que nunca havíamos dado uma aula antes, incorporamos esses ensinamentos como passos fundamentais de como se dar aula.** (Excerto 4, extraído do capítulo 8 de Ferreira e Bigolim, nesta obra, grifo próprio)

Nesse excerto, Ferreira e Bigolim (nesta obra) evidenciam a importância do apoio dado, principalmente, pela coordenadora, a qual também é professora, em pensar e em (re)planejar atividades de uma aula que seria, futuramente, ministrada pelos estudantes. Os autores (nesta obra) declaram ter incorporado os ensinamentos, “os passos fundamentais”, os quais também advieram de leituras de textos teórico-metodológicos e de oficinas promovidas ao longo do PIBID.

É interessante observar a preocupação da coordenadora quanto à apropriação da forma de trabalhar o objeto de ensino, a gramática. Ferreira e Bigolim (nesta obra) relatam o caminho pelo qual trilharam para que eles pudessem ministrar as aulas e o quanto foram importantes os gestos de regulação da professora coordenadora e das professoras supervisoras nesse processo³⁶.

Assim, pelo fato de muitos dos estudantes do PIBID terem internalizado como modelo de agir a abordagem tradicional do ensino da gramática, a qual utiliza textos como pretexto para o ensino gramatical, a professora coordenadora, com o intuito de apresentar o ensino

36 Sugere-se a leitura do capítulo 8 nesta obra, intitulado “A influência do gesto didático de regulação das professoras coordenadora e supervisora na formação inicial de professores no âmbito do PIBID”.

da gramática de forma contextualizada, demonstrou duas maneiras de ensinar distintas para que os estudantes assimilassem as diferenças entre as duas abordagens.

Porém, novamente a professora coordenadora nos alertou que estávamos usando o texto como pretexto para o ensino de gramática. Vendo nossa dificuldade, que vários colegas pibidianos também tinham, ela decidiu dar uma demonstração de duas aulas sobre o mesmo objeto de ensino: uma na qual o texto era usado como pretexto para ensinar gramática e outra que era uma aula de gramática contextualizada. (Excerto 5, extraído do artigo de Ferreira e Bigolim, nesta obra)

Como vários alunos ainda tiveram dúvidas acerca dessa temática, a coordenadora resolveu, então, ofertar uma oficina que contou com a presença do Prof. Ms. Renan B. Viani, sobre o ensino da gramática. No excerto a seguir, Ferreira e Bigolim relatam a importância da oficina.

Após termos relatado a atividade aplicada em um diário de bordo, a professora coordenadora decidiu realizar uma oficina, em que ela chamou como convidado o professor mestre Renan B. Viani, intitulada "Transposição didática: dos textos aos conceitos gramaticais", em que o professor em questão demonstrou exemplos de aulas sobre os mais variados conceitos gramaticais e como todos eles partiam do texto. Diferentemente da demonstração da professora coordenadora, **essa oficina, sendo mais longa, propiciou-nos mais exemplos, inclusive sugestões de ensino de conceitos gramaticais que fizeram parte da atividade que planejamos.** (Excerto 6, extraído do artigo de Ferreira e Bigolim, nesta obra, grifo próprio)

Como é possível observar no excerto, os autores (nesta obra) refletem sobre a relevância da oficina, pois, por meio dela, eles tiveram contato com outro especialista que lhes apresentou maneiras de abordar o ensino da gramática de forma contextualizada. As sugestões apresentadas foram incorporadas pelos estudantes e algumas delas estiveram contempladas na atividade planejada por eles.

Desse modo, as discussões acerca do ensino da gramática feitas ao longo das sessões do PIBID, bem como a leitura de textos e a participação dos estudantes na aula preparada pela professora coordenadora e na oficina ministrada pelo especialista promoveram a apropriação de uma abordagem de ensino da gramática diferente da que os estudantes estavam acostumados, o que resultou em uma mudança da práxis dos alunos. Isso evidencia não apenas um desenvolvimento do trabalhador como também, por conseguinte, do próprio ofício.

A partir do exposto, é possível observar que o projeto PIBID de Língua Portuguesa foi fundamental para a apropriação do gênero profissional de professores em formação inicial. No excerto que encerra esse capítulo, Benício evidencia a apropriação do ofício tanto pelas reflexões feitas sobre a atividade docente como por usar conceitos e terminologias advindos das teorias que também foram abordadas aqui.

“Para mim, o diário foi uma mistura de obrigação com entusiasmo. Ao mesmo tempo que o processo de relatar a aula era uma tarefa árdua, um desafio, até uma coisa chata, eu ficava empolgado de trazer tópicos de reflexão, esperando que em alguma discussão do Pibid minhas dúvidas sobre questões da atividade do professor fossem sanadas. **Acho que a relevância que ele teve para mim foi perceber que meus olhares nos primeiros diários estavam muito voltados para o comportamento dos alunos e menos para a atividade da professora. Até porque como a gente aprendeu, o trabalho da professora é muito complexo, tem relação com os seres internalizados pela professora, e no começo focava muito nos alunos, porque achava que o que a professora fazia era se preocupar só com os alunos, e não com documentos oficiais, pais dos alunos, diretoria da escola, medidas do governo etc.”.** (Excerto 7, diário de Benício, extraído do artigo de Freire e Benedetti, capítulo 6 nesta obra)

Embora não seja escopo deste capítulo³⁷, é relevante observar que a escrita dos diários proporcionou ao estudante Benício mudar seu olhar sobre o trabalho do professor. O aluno, ao refletir sobre a atividade docente, sobre “os seres internalizados” pela trabalhadora e sobre a complexidade do ofício, demonstra mobilizar conceitos sobre o trabalho docente (Machado, 2007, 2009, 2010), os quais foram desenvolvidos ao longo dos encontros do PIBID. Ademais, ao se referir às preocupações da docente quanto ao outrem com que interage direta ou indiretamente e com os documentos oficiais, o aluno demonstra ter assimilado a arquitetura do ofício e suas múltiplas dimensões (Kotulski *et al.*, 2011).

Considerações finais

O trabalho é uma atividade complexa, multidimensional, fundamental ao ser humano e se constitui como uma função psicológica superior (Clot, 2006, 2010). Enquanto trabalho, a atividade de ensino não é diferente. Também complexo e de natureza conflituosa (Machado, 2007, 2010), o ofício do docente é, muitas vezes, assimilado na prática do dia a dia, quando o professor, ao se formar, entra na sala de aula e se depara com conflitos para os quais não foi preparado³⁸. Essa questão foi evidenciada no trabalho de mestrado de Voltero (2018), pesquisadora do Grupo ALTER-FIP, em que a professora Sueli³⁹, sujeito da investigação, na época em início de carreira, declarou que, na faculdade, seria importante haver uma disciplina para ensinar sobre disciplina. A fala da profissional evidencia a importância de espaços acadêmicos institucionalizados em que questões relacionadas ao ofício do professor sejam discutidas. O projeto do PIBID de Língua Portuguesa pôde contribuir com esse propósito.

37 Sugere-se a leitura de “Escrita diarista como instrumento de (auto)reflexão e desenvolvimento na formação inicial de professores”, capítulo 2 nesta obra.

38 Sugere-se a leitura de Voltero (2018) e de Hernandez-Lima (2020). Ambas as teses são frutos de pesquisas realizadas por pesquisadoras do Grupo ALTER-FIP, sob a orientação da Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli, fundadora do grupo de pesquisa e coordenadora do PIBID de Língua Portuguesa.

39 Nome fictício.

Ao longo de dezoito meses, o projeto promoveu espaço de reflexões sobre o trabalho docente amparadas em discussões teórico-metodológicas. Os estudantes tiveram contato com diversas teorias, participaram de oficinas com vários pesquisadores, e tiveram acesso, também, às professoras supervisoras do projeto, cujas aulas foram observadas. Mais do que apenas assistir a aulas e preencher relatórios, como frequentemente ocorre em disciplinas de estágio de língua materna e estrangeira, os estudantes puderam ouvir as trabalhadoras, futuras colegas de ofício, compartilhar com elas, com a coordenadora e com os demais estudantes suas inquietações, suas dúvidas e dificuldades. Formou-se, então, a partir do trabalho coletivo, um coletivo de trabalho. Este promoveu o desenvolvimento não apenas dos estudantes, como também, conseqüentemente, do próprio ofício, uma vez que, ao se apropriar do gênero profissional e ao internalizá-lo, o trabalhador devolve, ao trabalho, suas contribuições e o revitaliza.

Referências

- ABREU-TARDELLI, L. S.; SILVA-HARDMEYER, C. Por uma nova proposta de formação de professores de língua portuguesa em serviço: o relato de um procedimento. *In*: COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (org.). **Núcleos de Ensino da Unesp – artigos 2015: Formação de professores e Trabalho docente**. [recurso eletrônico], v. 05. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2016.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão; revisão e tradução Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. Clínicas do trabalho: filiações, premissas e desafios. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 14, n. 1, p. 59-72, 2011a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552013000100009. Acesso em: 08 abr. 2019.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CAROLY, S.; BARCELLINI, F. Le développement de l'activité collective. *In*: FALZON, P. (coord.). **Ergonomie Constructive**. Paris, France: PUF, 2013. Disponível em: <https://shs.hal.science/halshs-00860638/document>. Acesso em: 19 abr. 2024.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

DIOLINA, K.; BUENO, L. "O combinado" entre professores: marcas da (des)vitalidade do coletivo. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 71-82, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.516>.

KOSTULSKI, K. *et al.* L'Horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité: une intervention dans le champ de l'éducation surveillée. **Activités**, Paris, v. 8, p 129-144, abr. 2011.

HERNANDES-LIMA, A. **A influência do outrem no trabalho do professor: conflitos e poder de (não) agir**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2020.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho de professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; COUTINHO, A. (org.). **O Interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, A. R.; BRONKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In*: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. (org.). **Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R. Ensino de Gêneros Textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho: uma homenagem a Angela Kleiman. *In*: SERRANI, S. (org.) **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010.

OSORIO-DA-SILVA, C.; PACHECO, A. B.; BARROS, M. E. B. de. Oficinas de fotos: experiências brasileiras em clínica da atividade. **Cad. psicol. soc. trab.** [online], v. 16, n. esp., p. 121-131, 2013.

PINHEIRO, F. P. H. Aragão *et al.* Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 3, p. 110-124, dez. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA, C. O. da; RAMMINGER, T. O trabalho como operador de saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 12, p. 4751-4758, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014001204751&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2020.

VOLTERO, K. M. **Os conflitos de uma professora de língua portuguesa em início de carreira pública reconfigurados em duas entrevistas.** 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

Parte II

Relatos de experiência dos pibidianos

Capítulo 6

*Experiências de escrita
diarista no PIBID*

Kelly Aguiar Freire

Manoela de Araujo Benedetti

Introdução

Esse capítulo relata a nossa experiência, como alunas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Portuguesa, da Unesp, câmpus de São José do Rio Preto, com a produção de diários. No início do programa, nós tivemos a tarefa de escrever diários a fim de registrar experiências vividas, dúvidas, observações e críticas, durante o acompanhamento das aulas de língua portuguesa das turmas do 6º e 9º ano de duas escolas da rede estadual.

O objetivo deste trabalho é mostrar a gradual mudança de significância que a escrita diarista sofreu durante o programa e a importância desse gênero no contexto de reflexão sobre as aulas observadas. Neste capítulo, apresentamos essa evolução, incluindo nossa visão e a dos outros bolsistas, compartilhada principalmente durante as reuniões e discussões semanais entre os participantes do programa e a professora coordenadora.

Inicialmente, abordamos o contexto de produção dos diários e as atividades complementares propostas para nós, pibidianos, além da prática da escrita diarista. Também apresentamos brevemente as impressões iniciais reveladas pelos primeiros diários produzidos. Na segunda seção, abordamos a mudança de percepção em relação ao conteúdo e à forma do diário, que era feito a cada visita às escolas, realizadas semanalmente e a evolução das escritas diaristas.

Na terceira seção, trazemos os depoimentos de três pibidianos, que relatam suas percepções sobre a relevância do diário e o impacto da escrita na noção da prática docente e em suas próprias atitudes em sala de aula. Por fim, nas considerações finais apontamos de que modo a experiência e a evolução da escrita diarista contribuiu para a nossa formação.

1. Escrita diarista proposta para professores em formação

O PIBID de LP (Língua Portuguesa) do qual fizemos parte era composto por 16 alunos bolsistas e dois alunos voluntários, sendo todos alunos do curso de Letras, tanto do período integral quanto do noturno. Além dos alunos bolsistas, o programa contava com a participação de duas professoras da rede pública, Ana Gabriela e Beatriz, e a professora coordenadora, Lília Abreu-Tardelli. Durante o programa, realizamos diversas atividades, tais como escritas de diários, reuniões e visitas semanais à escola, oficinas temáticas mensais e planejamento de atividades didáticas bimestrais.

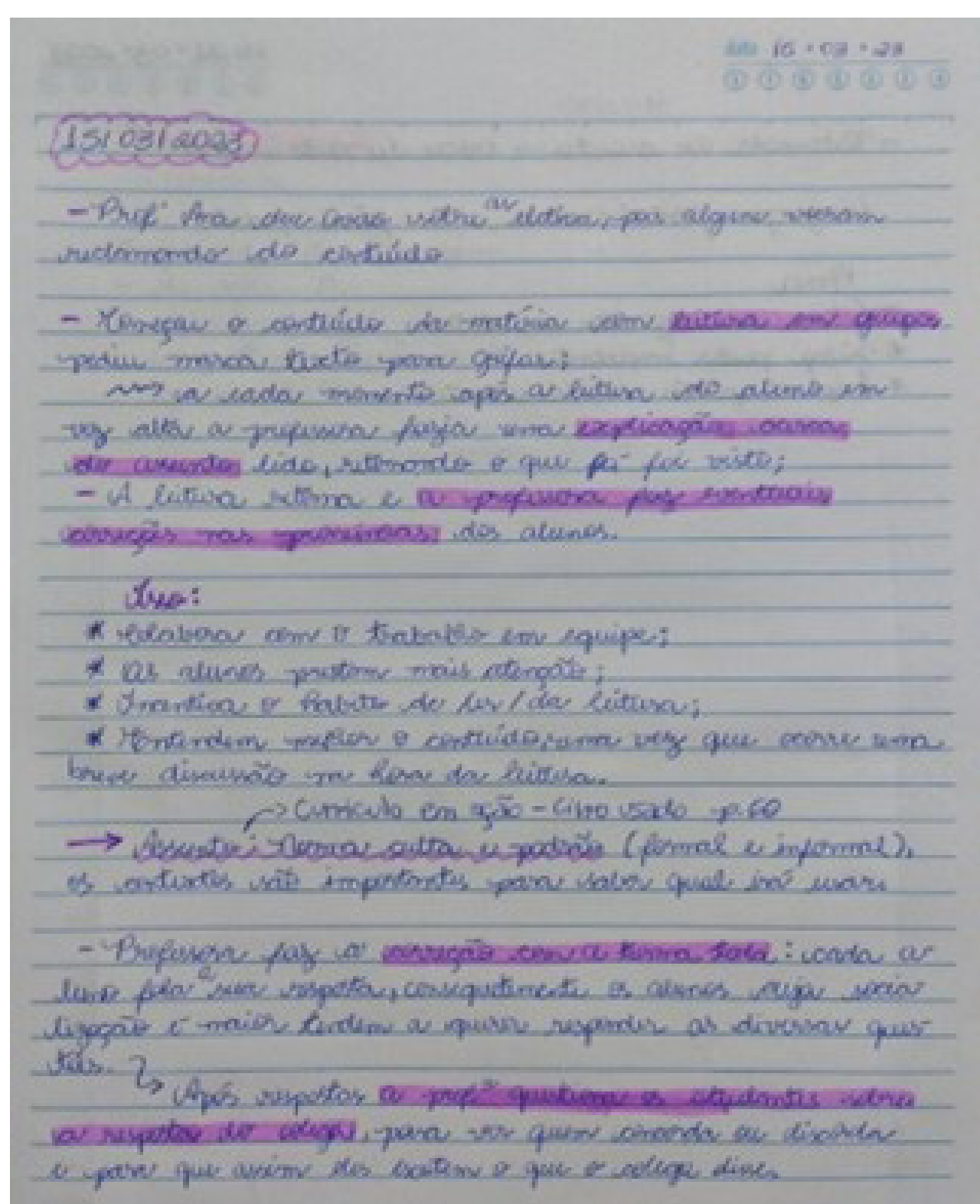
Nas reuniões, além das leituras e atividades feitas a pedido da professora coordenadora, nós também pudemos discutir esses temas com todos os bolsistas e as professoras da rede

pública. Com esses encontros, pudemos compartilhar nossas experiências e compreender as diversas perspectivas que iam se formando tanto com os relatos das idas às escolas quanto com as oficinas mensais, que abordavam temas gramaticais, de escrita, oralidade, metodologias, entre outros.

Para a escrita dos diários, nós recebemos como orientação da professora coordenadora, durante uma das primeiras reuniões do PIBID, que fizéssemos anotações sobre o que achássemos interessante na aula assistida. Ela nos situou sobre as noções da escrita diarista à luz dos trabalhos de Machado (1998) e dos estudos da própria professora coordenadora (Abreu-Tardelli, 2018a, 2018b, 2015; Machado, 1998). Fomos instruídos, por meio de consignas que permitiam a realização de uma escrita que valorizasse aspectos tanto em relação ao conteúdo e às ações da professora, como também em relação ao que, a princípio, poderiam parecer “aspectos triviais”, como conversas entre os alunos na sala de aula, comportamentos relacionados ou não à matéria, situações no ambiente escolar que presenciamos, atividades da escola etc.

Para compreender melhor como nós começamos a prática da escrita diarista, apresentamos a seguir alguns trechos de dois diários produzidos após o acompanhamento da mesma aula na escola E. E. Oscar Salgado Bueno, da turma do 6º ano A, ministrado pela professora Ana Gabriela.

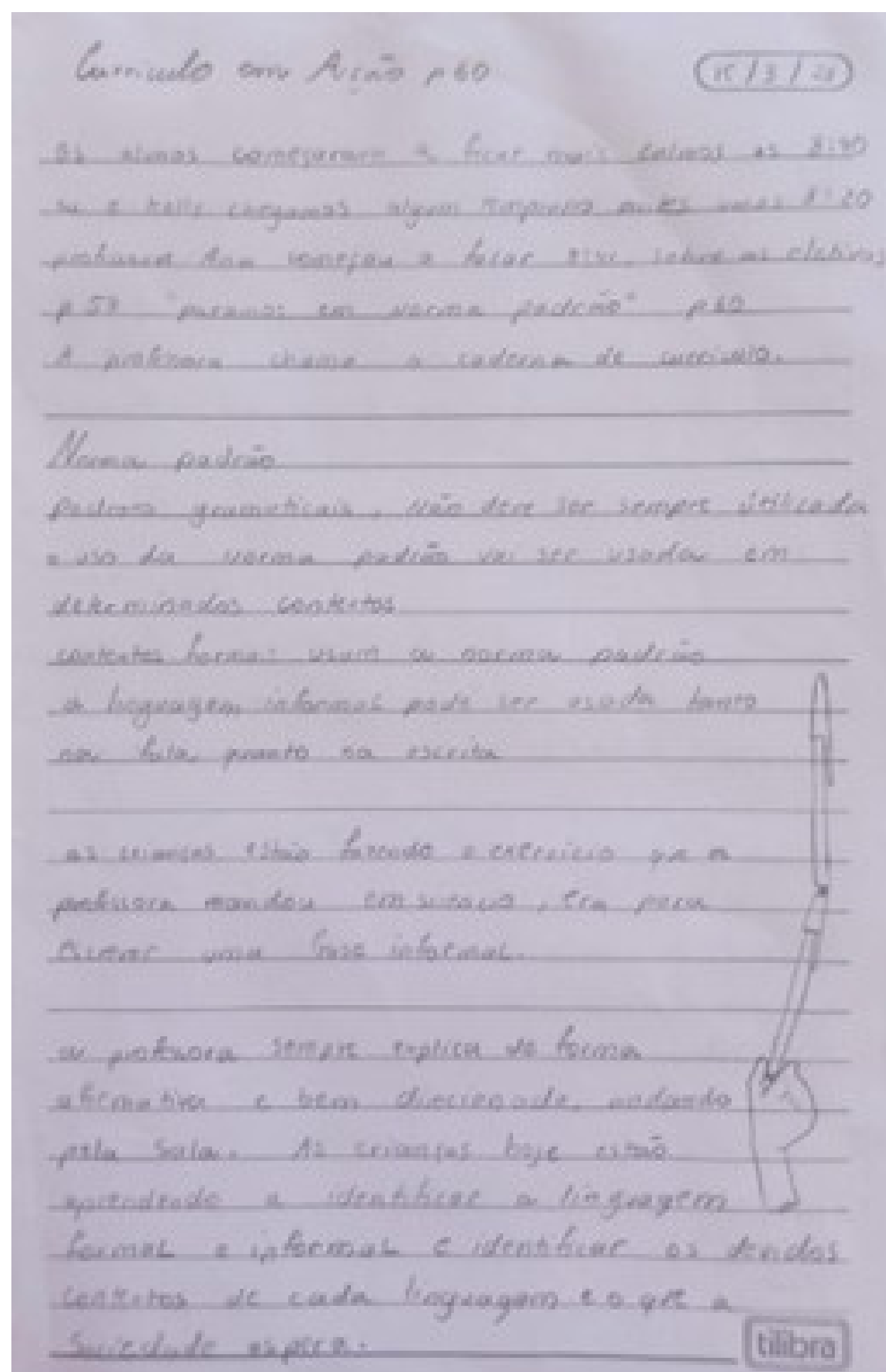
Figura 1 – Diário de Kelly do dia 15/03/2023



“Profª Ana deu aviso aos alunos sobre eletiva, pois alguns alunos vieram reclamando do conteúdo. Começou o conteúdo da matéria com leitura em grupo. Pediu marca texto para grifar -> a cada momento após a leitura do aluno em voz alta a professora fazia uma explicação acerca do assunto lido, retomando o que já foi visto [...] Isso: Colabora com o trabalho em equipe; os alunos prestam mais atenção; incentiva o hábito de ler; entendem melhor o conteúdo, uma vez que ocorre uma breve discussão na hora da leitura. Assunto: Norma culta e padrão – Currículo em ação p. 60 – Professora faz a correção com a turma toda: cada aluno fala a sua resposta. Após as respostas, a professora questiona aos estudantes sobre a resposta do colega, para ver quem concorda ou discorda.”

Fonte: Arquivo PIBID

Figura 2 – Diário de Manoela do dia 15/03/2023



“Currículo em Ação p. 60. Os alunos começaram a ficar mais calmos às 08:40 eu e Kelly chegamos um pouquinho antes, umas 8:20. Professora Ana começou a falar sobre as eletivas às 8:41. ‘Paramos em norma padrão’ p.60, a professora chama o caderno de currículo. (Na época eu não sabia que se chamava de “currículo em ação” por isso fiz essa anotação). Norma padrão: padrões gramaticais não devem ser sempre utilizados. O uso da norma padrão vai ser usada em determinados contextos – Contextos formais: usam a norma padrão. A linguagem informal pode ser usada tanto na fala quanto na escrita. As crianças estão fazendo os exercícios que a professora mandou em silêncio, era pra escrever uma frase informal. A professora sempre explica de forma afirmativa e bem direcionada, andando pela sala. As crianças estão aprendendo hoje a identificar a linguagem formal e informal e os devidos contextos de cada linguagem e o que a sociedade espera.”

Fonte Arquivo PIBID

Desde os primeiros diários produzidos, notamos que cada bolsista abordava o diário de maneira singular, pois alguns escreviam de modo mais informal (Machado, 1998), como se estivessem contando para uma amiga o que ocorreu na aula assistida, enquanto outros escreviam em tópicos, com grifos, desenhos, de modo mais formal. Isso é evidenciado pelas figuras 2 e 3, dos diários apresentados, em que, apesar de assistirem à mesma aula, nós apresentamos abordagens distintas na escrita.

Uma de nós, a Kelly, descreveu o que acontecia na sala de aula e destacou o benefício do agir didático e das intervenções da professora (Silva-Hardmeyer, 2017) para os alunos, colocando em tópicos, como visto no trecho: “Começou o conteúdo da matéria com leitura em grupo. Pediu marca texto para grifar [...] Isso colabora com o trabalho em equipe; os alunos prestam mais atenção; incentiva o hábito de ler” etc.

Já a outra, Manoela, descreveu algumas situações que antecederam a sala de aula (Tognato, 2009), como o fato de chegar antes a fim de preparar o ambiente escolar e o material, colocando os horários e as anotações sobre a explicação da matéria que a professora estava ensinando, como no seguinte trecho: “Currículo em ação p. 60. Os alunos começaram a ficar mais calmos às 8h40. Eu e a Kelly chegamos algum tempinho antes, às 8h20 [...]”.

Nota-se, então, que a escrita diarista permite expor visões diversas, mesmo observando as mesmas circunstâncias durante a aula. Manoela aborda as mínimas situações, incluindo os horários a que chegamos e a que horas a aula começou, enquanto Kelly coloca uma percepção mais voltada aos alunos e sua aprendizagem, mas ambas avaliam as atitudes da professora da escola.

2. As percepções dos pibidianos sobre a escrita diarista e alguns trechos de diários

Nas produções iniciais dos diários, foi possível notar uma diferença entre a percepção de cada pibidiano a respeito do conteúdo e da forma do diário. Um dos primeiros diários que fizemos foi sobre a apresentação para a turma que acompanhamos na escola pública no primeiro semestre de 2023. Todos os bolsistas também se apresentaram na primeira vez que participaram da aula, mas cada dupla da sua maneira, conforme orientação da coordenadora, que pediu para que essa apresentação fosse feita como uma “atividade”, uma dinâmica mais interativa.

Nesta apresentação, após dizer nossos nomes e compartilhar nossos gostos com os alunos, fizemos uma brincadeira para que eles se apresentassem para nós. Depois, fizemos a escrita do diário, que consistia em descrever como foi a dinâmica e mencionar os sentimentos e pensamentos sentidos por nós, bolsistas do PIBID, como visto nas seguintes imagens:

Figura 4 e 5 – Trechos do diário de Kelly do dia 08/03/2023

Kelly Aguiar Freire
Diário "Apresentação com a turma"
Escola E.E. Oscar Salgado Bueno, professora Ana Gabriela, 6º ano A.
08 de março de 2023.

Hoje foi o primeiro dia que eu e a minha dupla (Manu) fomos nos apresentar para a turma que vamos acompanhar nesse ano, juntamente com a professora Ana Gabriela. Alguns dias antes já tínhamos planejando e discutido nas reuniões do PIBID como seria elaborado essa apresentação.

Nesse dia eu consegui ir de carro e durante o trajeto de onde eu moro até a escola já me causava uma certa ansiedade, misturada com animação e medo, no carro eu planejava um pouco como seria a minha fala e conversava com a Manu para ver se estava tudo certo e se ela já tinha chegado na escola. Cheguei um pouco adiantada, por volta das 8h, mas para mim quanto mais cedo melhor, pois dessa forma vou focando na minha realidade e me habituando com o ambiente escolar e ficando mais tranquila caso ocorra algum imprevisto.

Cheguei na escola e a Manu já estava lá, então ela abriu o portão para mim. Assim que entrei na escola, como não tinha ido antes, veio um sentimento nostálgico, pois vendo as crianças, as salas e o corredor me recordei das memórias com colegas de classe na escola em que estudei na infância. Na sala onde iríamos ficar estava ocorrendo a apresentação da Maria Luiza e da Meg, por esse motivo eu não entrei na sala de aula e como posteriormente iria para o meu trabalho, fui até a cozinha da escola para beber água e guardar a minha marmitta.

Para concluir nossa apresentação, após eles se introduzirem eu e a Manu, mostramos a foto que tinha no slide e perguntamos qual era o gosto de qual e eles tinham que adivinhar, como gostar de gato, de treinar, de cozinhar etc e nessa dinâmica todos participaram juntos, fomos bastante pois as vezes eles falavam com uma convicção do gosto da Manu ou o meu e no fim era a outra que gostava, então foi bem divertido essa adivinhação. Além disso, eles se identificaram com alguns dos nossos gostos e isso gera uma conversa mais longa e interativa. No final da aula, perto do intervalo, algumas alunas deram desenhos que elas tinham feito da gente na sala e concluíram desejando feliz dia das mulheres novamente, demos tchau e foi assim que aconteceu nossa apresentação para a turma do 6º ano A.



Fonte: Arquivo PIBID

Como frequentar as escolas ainda era novidade, a sensação de nostalgia foi algo que muitos de nós, bolsistas, sentimos ao ter esse contato com o ambiente escolar. Além de discutir isso na reunião do PIBID que tivemos sobre as apresentações que fizemos nas escolas públicas, também tínhamos a liberdade de nos expressar através dos diários, como no seguinte trecho: "Assim que entrei na escola, como não tinha ido antes, veio um sentimento nostálgico, pois vendo as crianças, as salas e o corredor me recordei das memórias com colegas de classe na escola em que estudei na infância." Entretanto, a nossa visão era diferente daquela à qual estavam acostumados, pois agora tínhamos que desenvolver um olhar de professor no processo de formação e não mais de aluno, o que representou uma mudança de papel que precisávamos compreender e à qual tínhamos que nos habituar.

Apesar de fazermos as atividades solicitadas pela professora coordenadora do PIBID, no início das idas às escolas, nós relatamos nas reuniões que não entendíamos o propósito de escrever um diário semanal. Embora percebêssemos que, com ele, nós expressávamos nossas ideias e visões, ele acabava se tornando muito descritivo, principalmente quando apenas assistíamos e não fazíamos "nada" na sala de aula.

Porém, após algumas semanas, sobretudo depois das reuniões em que a coordenadora Lília fazia discussões que envolviam a leitura dos diários que fizemos, nós começamos a ter uma mudança de percepção mais positiva referente aos diários. Se nós bolsistas relatávamos que, no início do programa, a escrita era cansativa e desnecessária, depois do primeiro semestre do programa, entendemos o propósito do registro semanal.

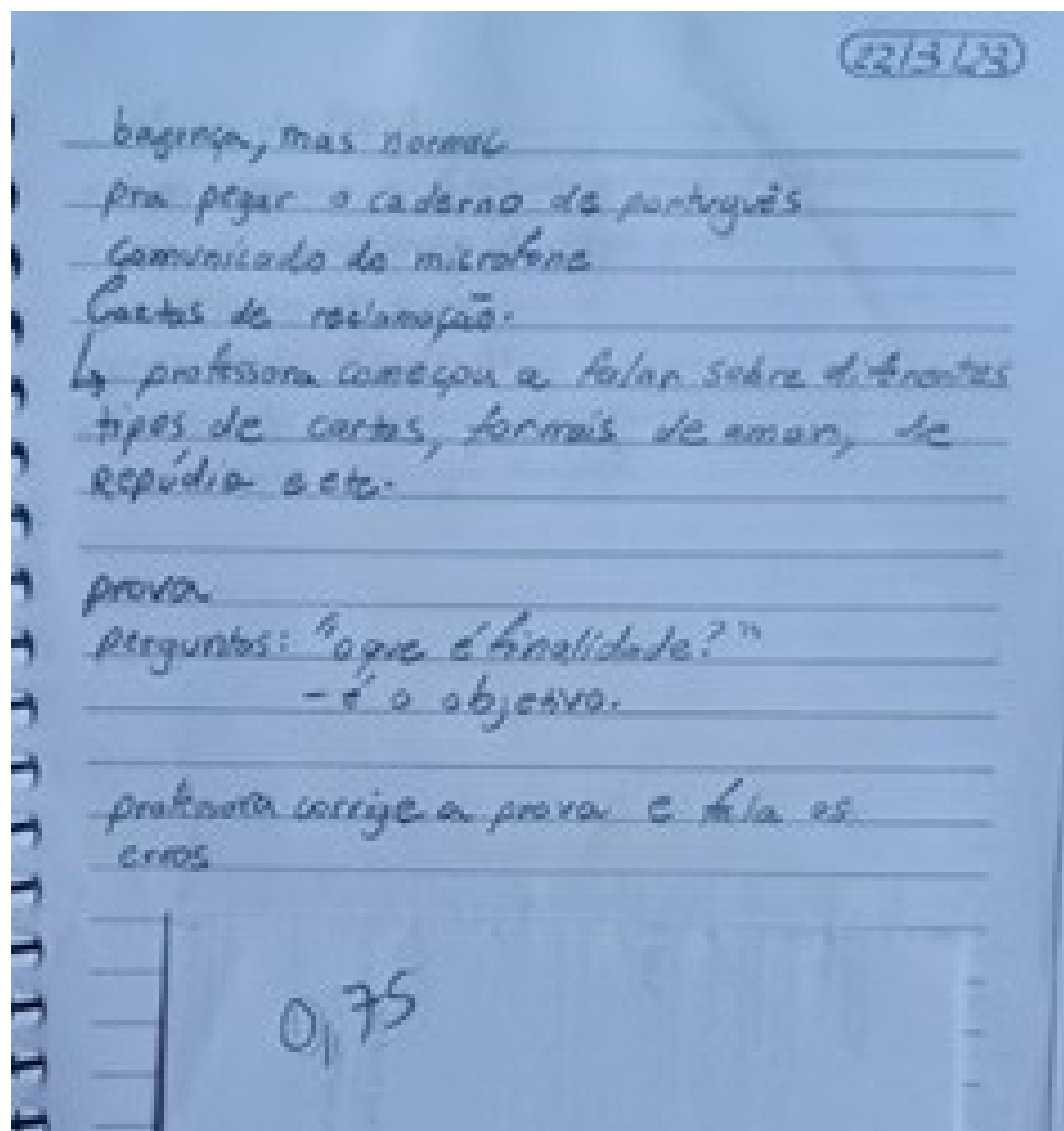
Essa mudança de percepção é observada no seguinte trecho do diário de Manoela, figura 2: "Professora Ana começou a falar sobre as eletivas às 8:41. 'Paramos em norma padrão' p.60, a professora chama o caderno de currículo". Então, como visto, nas primeiras aulas assistidas, fazíamos uma escrita mais descritiva, mencionando a sequência dos fatos, os lugares etc. No entanto, a mudança de escrita ficou mais reflexiva como podemos ver no seguinte trecho do diário de Manoela, do dia 13 de setembro, após alguns meses frequentando a escola: "Em suma, a professora explicou que não existe certo e errado, mas sim que existe adequado e inadequado. Foi um dia complicado. Bem estressante". Aqui podemos ver que ela expõe opinião de modo explícito e isso foi ficando mais recorrente no diário do que apenas uma descrição dos fatos, pois aos poucos íamos nos adaptando à escrita diarista.

É importante destacar que a descrição do ambiente e horário também é necessária para que possamos entender o contexto, mas de forma que o bolsista não fique "preso" somente a isso, abrangendo também suas percepções do que observou. Além disso, esse gênero também dá abertura para a singularidade das memórias e reflexões pessoais de cada pibidiano, devido ao modo de escrita que cada bolsista escolhe fazer para refletir suas ações e os acontecimentos que o rodeiam na sala de aula.

Nesse sentido, podemos observar que a prática contínua da escrita promoveu reflexões sobre as nossas formações. Ao escrevermos inicialmente no caderno durante a aula e, posteriormente, passarmos essa escrita para o computador para entregar à professora no *Classroom*, nós temos a oportunidade de analisar nosso trabalho duas ou mais vezes. Esse processo de revisão e reescrita permite que reflitamos sobre o conteúdo da aula de forma mais aprofundada. Ao reler o que escrevemos, nós conseguimos analisar perspectivas que talvez não tenham sido percebidas completamente no momento da escrita inicial e assim ver a relevância desse gênero para a nossa formação docente quanto para nossas experiências pessoais.

Para compreender o modo de escrita de uma de nós, apresentaremos a seguir alguns trechos dos diários da Manoela:

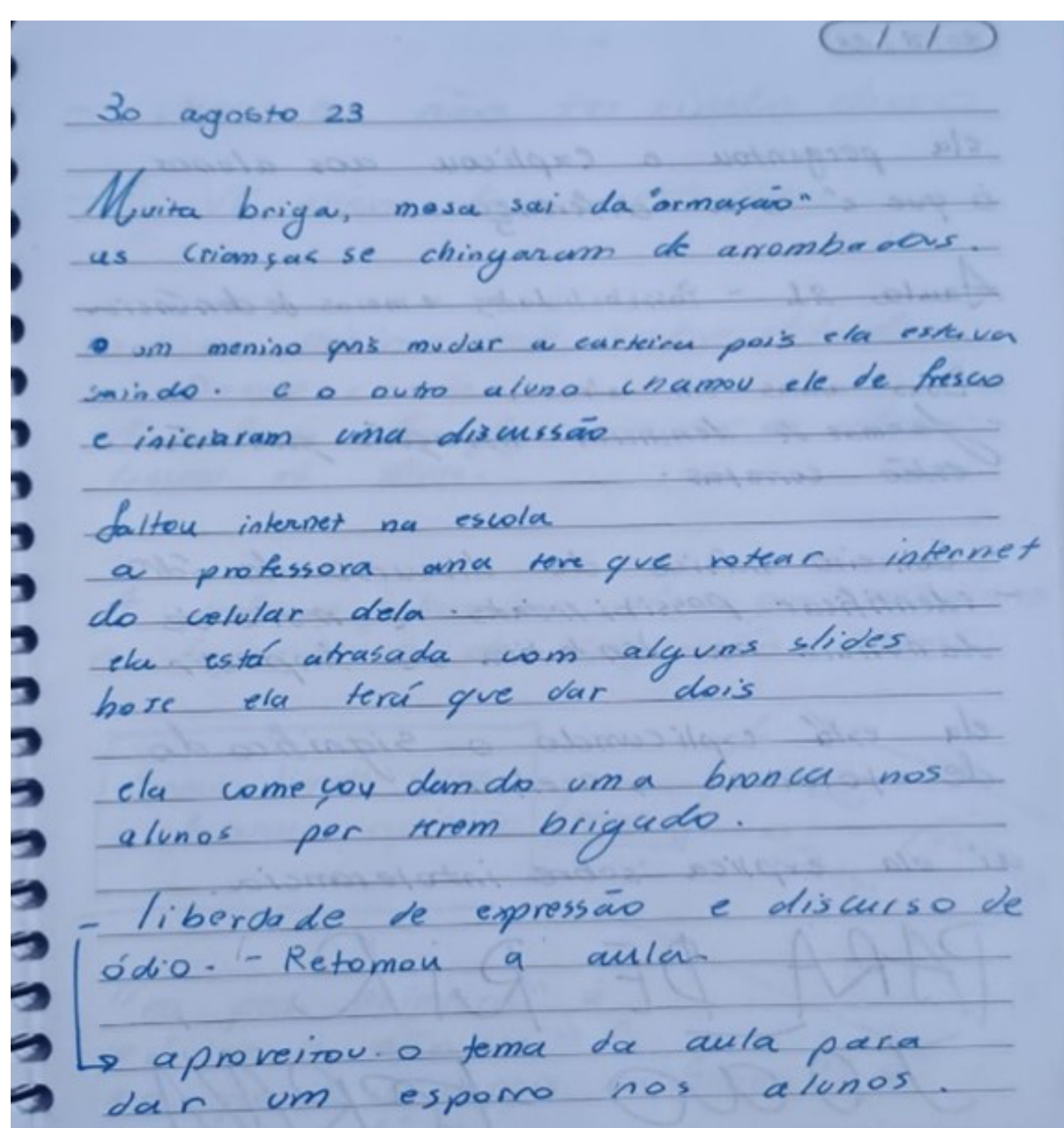
Figura 6 – Trecho do diário de Manoela do dia 22/03/2023



“Bagunça para pegar o caderno de português, mas normal. Teve um comunicado no microfone. A aula foi sobre cartas de reclamação. A professora Ana começou a falar sobre diferentes tipos de cartas: formais, de amor e de repúdio, entre muitas outras. Logo para no final da aula ter uma prova que nela surgiu uma dúvida de um aluno: “o que é finalidade?” Ana respondeu que é o objetivo. Depois é feita a correção da prova.”

Fonte: Arquivo do PIBID

Figura 7 – Trecho do diário de Manoela do dia 30/08/2023



“Muita briga, mesa sai da ‘armação’”. As crianças se xingaram de arrombadas. Um menino quis mudar de carteira pois ela estava saindo. Nisso um outro aluno o chamou de fresco e iniciaram uma discussão. Faltou internet na escola. A professora Ana teve que rotear internet do próprio celular. Ela está atrasada com alguns slides, ela terá que dar os dois. Ela começou dando uma bronca nos alunos por terem brigado. A aula é sobre liberdade de expressão e discurso de ódio. Ela aproveitou o tema da aula para dar um ‘esporro’ nos alunos.”

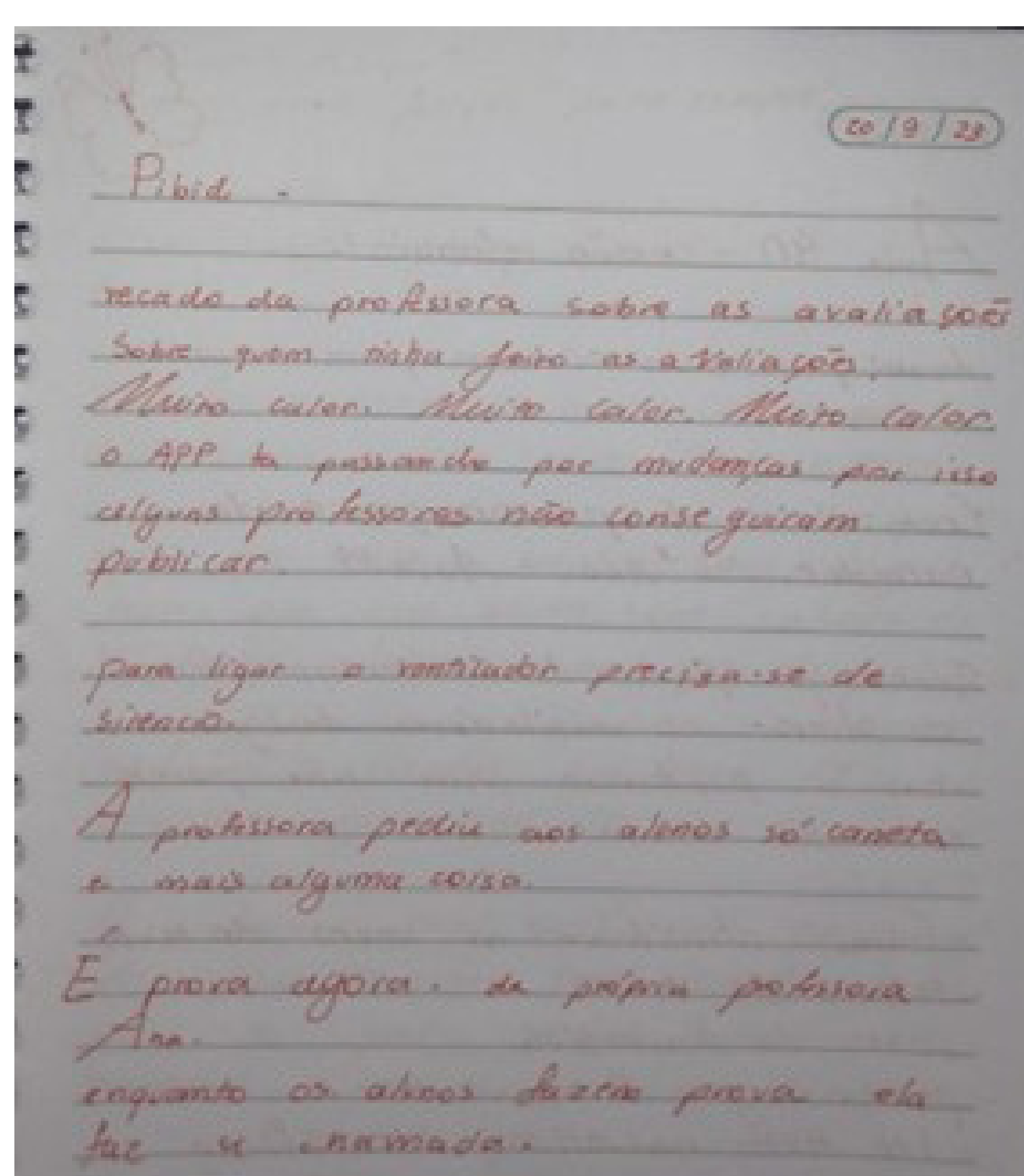
Fonte: Arquivo do PIBID

Fica visível na Figura 6, que, desde o começo, já observamos o comportamento dos alunos: “bagunça para pegar o caderno de português, mas normal”, e, por termos vivenciado a sala de aula como alunos no passado, víamos essa “bagunça” como algo normal. Com o passar do semestre, mudamos de turma e passamos a acompanhar outra turma do 6º ano, o que nos causou certa dificuldade, principalmente por ser uma turma mais desafiadora e que, assim como a outra turma, continha cerca de 30 alunos.

Ainda no começo do segundo semestre, ficamos espantadas com certas atitudes dos alunos. Mesmo que tenha sido uma situação atípica, houve uma discussão que gerou uma briga entre os alunos, resultando em xingamentos, como visto na Figura 7. Isso evidencia que o PIBID é necessário, pois vai além do conteúdo ensinado em sala de aula, abordando questões reais que podem ocorrer. Além disso, também enfrentamos problemas com a falta de internet na escola, o que atrapalhou o andamento da matéria, já que a professora utiliza *slides*. Essas situações, que ultrapassam o conteúdo, são alguns dos episódios registrados em nossos diários para que possamos refletir e discutir sobre o que ocorreu.

É visto também que utilizamos uma escrita informal e pessoal, de modo a explicitar nossas indignações enquanto observadoras em sala de aula da rede pública. Por exemplo, no próximo trecho, Manoela descreve o que sofremos em sala de aula em um dia de calor excessivo e a dificuldade que isso causa na sala, como o ruído do ventilador que prejudica a compreensão dos alunos sobre a professora, o que pode resultar em impactos negativos em seu ensino.

Figura 8 – Trecho retirado do diário de Manoela. 20/09/2023



"PIBID. Recado da professora sobre as avaliações, em relação a quem tinha feito. MUITO calor. Muito calor. Muito calor. O aplicativo da escola está passando por mudanças e por isso alguns professores não conseguem publicar. Para que os ventiladores fiquem ligados é preciso que os alunos fiquem em silêncio (se não, não é possível ouvir a professora). A professora pediu caneta e mais alguma coisa. É prova agora, da própria professora. Enquanto os alunos fazem a prova ela faz a chamada."

Fonte: Arquivo do PIBID

Essa escrita mais coloquial nos possibilitou a expressão de nossas reflexões de maneira mais livre, porque não precisamos nos preocupar com as exigências de um gênero mais formal. Sendo assim, permitiu-nos relatar com liberdade criativa não só acontecimentos e observações que achássemos interessantes, mas também emoções.

3. Depoimentos dos alunos do Pibid sobre a escrita semanal dos diários

Como bolsistas, as nossas opiniões sobre a escrita semanal dos diários foram controversas e remodeladas, como visto na seção anterior, pois é uma escrita complicada e constante, mas, ainda assim, cheia de benefícios, que nos causam reflexão sobre a prática do trabalho do professor e que tem um potencial de aprimorar o nosso desenvolvimento como futuros docentes. A fim de ilustrar como essa experiência é assimilada, transcrevemos a seguir a opinião de três bolsistas sobre a escrita dos diários.

Começaremos pelo Breno, que destaca a constância da escrita diarista e o incômodo que isso lhe causou, mesmo que tenha a consciência da importância da escrita diarista:

“Para mim, o diário foi uma mistura de obrigação com entusiasmo. Ao mesmo tempo que o processo de relatar a aula era uma tarefa árdua, um desafio, até uma coisa chata, eu ficava empolgado de trazer tópicos de reflexão, esperando que em alguma discussão do Pibid minhas dúvidas sobre questões da atividade do professor fossem sanadas. Acho que a relevância que ele teve para mim foi perceber que meus olhares nos primeiros diários estavam muito voltados para o comportamento dos alunos e menos para a atividade da professora. Até porque como a gente aprendeu, o trabalho da professora é muito complexo, tem relação com os seres internalizados pela professora, e no começo focava muito nos alunos, porque achava que o que a professora fazia era se preocupar só com os alunos, e não com documentos oficiais, pais dos alunos, diretoria da escola, medidas do governo etc.”

Breno Bigolim, bolsista do PIBID

Nota-se que Breno utilizou o diário para expressar seu olhar na sala de aula, focalizando as atitudes dos alunos em comparação às ações da professora. Segundo ele, a partir das discussões que tivemos nas reuniões do programa, o trabalho do professor é bem complexo, pois envolve o contexto externo e vai além da sala de aula, não se restringindo aos alunos. Breno também frisa a relevância dos diários para suas reflexões e a empolgação de trazer as situações presenciadas para discussões em grupo que teríamos no PIBID. Não distante do pensamento de Breno, temos o depoimento de Paulo, que relata a importância do diário:

“Os diários me ajudaram muito no planejamento das aulas dadas, uma vez que serviram para voltar às aulas que assisti e que já havia dado. Assim, voltar a essas aulas me permitiram ver onde ou a quem deixei de olhar, bem como ao que deu certo e errado. Então, a escrita dos diários tem um papel fundamental como atividade do Pibid. Gostei bastante!”

Paulo, bolsista do PIBID

Para Paulo, o diário teve uma importância em relação ao planejamento de aula, pois a possibilidade de reler o que já havia escrito lhe permitia ter um olhar a situações que deram certo ou o que podia ser aprimorado, e finaliza dizendo que a escrita diarista foi fundamental em sua participação no programa. Por fim, temos o diário de Gleice:

“A escrita dos diários foi uma prática desafiadora, pois o diário reflexivo ou de observação requer tempo e dedicação, e muitas das vezes, a ‘refacção’ digitalizando o diário para melhor organização e exposição do texto, ao todo produzi em torno de 30 diários, sendo aulas duplas totalizando 60 diários de observação de aulas.”

Gleice, bolsista do PIBID

Como é possível observar no depoimento de Gleice, assim como Breno, ela aborda o desafio que foi a atividade do diário e a quantidade, que não foi pequena, de diários que teve que produzir. Ela também menciona a dedicação e o tempo que levou para escrevê-los, uma vez que muitas vezes eram digitalizados. Desse modo, vemos que os três depoimentos confluem para a relevância da escrita diarista e o impacto que causa nas nossas reflexões sobre o ensino e sobre nós mesmos.

Considerações finais

Como exposto nos depoimentos reportados no tópico anterior nas experiências que relatamos neste artigo, a escrita diarista foi essencial nesse processo em que alguns de nós, alunos de Letras da Unesp, tivemos a oportunidade de fazer parte do PIBID, principalmente devido à experiência adquirida em sala de aula. Os diários proporcionaram um espaço seguro para que pudéssemos expressar nossas reflexões, dúvidas e observações, sem possuírem, de antemão, uma responsabilidade completa em sala de aula, fazendo anotações, reflexões e discussões acerca das aulas e do ensino.

Através da prática da escrita diarista, nós podemos desenvolver habilidades essenciais que usaremos na docência, como a análise crítica e até mesmo a autoavaliação. Essa experiência nos preparou para algumas situações corriqueiras e outras imprevistas em sala de aula e para uma noção mais palpável do ensino em escolas regulares públicas, saindo das idealizações que muitos estudantes possuem ao ingressarem no curso de licenciatura.

Inicialmente, com a pouca prática da escrita diarista, escrevíamos os diários de modo mais descritivo, mas com o passar do tempo, evoluímos para uma abordagem mais reflexiva, que nos permitiu expressar amplamente nossas ideias, lembranças, indignações e observações de forma mais crítica e elaborada.

Os diários que produzimos evidenciaram a nossa trajetória em relação à docência, ou seja, a prática da escrita diarista nos proporcionou uma reflexão sobre o papel do professor em sala de aula, abrangendo as diversas responsabilidades e desafios externos e em sala de aula que envolvem a profissão. As reuniões, em que nós discutíamos e aprimorávamos nossas percepções, complementaram essa reflexão, tornando-a mais significativa para a

formação docente. Portanto, foi relevante não apenas a escrita dos diários, mas também as reuniões que ocorriam semanalmente.

A escrita diarista teve um papel fundamental em um programa como o PIBID, que é voltado à iniciação do estudante na docência; essa escrita fez com que nós, pibidianos em geral, relembrássemos e repensássemos sobre as aulas que acompanhamos, desenvolvendo uma escrita mais crítica englobando o contexto de sala de aula.

Em suma, este relato de experiência buscou demonstrar, por meio da transcrição de alguns trechos de diários que escrevemos durante o PIBID e depoimentos de alguns pibidianos, a relevância da escrita diarista e reflexiva no processo da participação que fizemos no PIBID e como as experiências compartilhadas e discutidas entre nós pibidianos também contribuem para nossa reflexão acerca das atitudes como professores em formação inicial.

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S.; LIMA, F. S. de; FRIEDRICH, J. Diários provocando diálogos de leituras: princípios, usos e pesquisas. *In*: KARLO-GOMES, G.; BARRICELLI, E. (org.). **O diário de leituras na escola e na universidade**: estudos do gênero e práxis pedagógica. Campinas: Mercado de Letras, 2018a. p. 117-140 (Série Escola e Universidade).

ABREU-TARDELLI, L. S. O diário de leitura para além do desenvolvimento da capacidade leitora: um instrumento para a formação docente. *In*: PEREIRA, R. C. M. (org.). **Escrita na Universidade**: panoramas e desafios na América Latina. João Pessoa: Editora UFPB, 2018b. p. 145-174.

ABREU-TARDELLI, L. S. O diário de leitura como instrumento para o desenvolvimento da leitura e do próprio professor em formação continuada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 1, p. 53-78, jan./jun. 2015.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA-HARDMEYER, C. M. R. O agir e os gestos didáticos do professor de língua portuguesa: entre os gêneros de textos e a leitura. *In*: BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S. **Gestos didáticos para ensinar a língua**: agir docente e gêneros textuais. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 83-118.

TOGNATO, M. I. R. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem.** 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

Capítulo 7

O gesto de planejamento: análise de um trabalho em sala de aula

Bruna Fernanda Pavan
Mariane Salton

Introdução

Como conclusão das atividades realizadas no período de 2022 a 2024⁴⁰, a proposta deste capítulo é relatar e discutir a relação do gesto de planejamento, que visa um preparo e planejamento de atividades didáticas nas aulas, em conjunto com um desenvolvimento da formação docente das bolsistas, no decorrer de aulas em uma sala de 6º ano de uma unidade do Ensino Estadual de uma cidade do noroeste paulista. Para atingir o nosso objetivo, a escolha do tema abordado deve desenvolver, por meio de teorias da Didática de Línguas, uma reflexão e apresentar resultados acerca de uma aula preparada e aplicada pelas autoras, demonstrando o processo da formação inicial das docentes.

Em relação aos estudos sobre o trabalho docente, é demonstrada a necessidade de correlacionar uma teoria que facilite a compreensão da docência e explicita os passos para o desenvolvimento da atividade docente à prática em sala de aula, como vivenciada por nós.

Para tanto, consideramos as três dimensões de um triângulo do trabalho docente (professor-outrem-objeto) (Machado, 2007, 2010). Desse modo, a relação entre eles é fundamental, de maneira que o modo de agir de cada um, inclusive e prioritariamente, do professor, acaba por influenciar e direcionar o desenvolvimento dos outros indivíduos do contexto e vice-versa. Assim, ao utilizar-se de modos de agir específicos (definidos em subseção posterior deste capítulo) que dinamizem o objeto de ensino, conseqüentemente melhores resultados poderão ser alcançados em sala de aula.

Em busca de alcançar o objetivo proposto, este capítulo divide-se em cinco partes. A primeira busca discutir sobre o trabalho do professor para a formação inicial em nível superior com as multifacetadas do “ser professor”. A segunda consiste em explicitar as reflexões elaboradas por pesquisadores da área de Didática de Línguas, como Dolz (2009, 2010), Silva (2013) e Machado (2009, 2010), em busca de relações interpretativas de teorias por eles trazidas, como no “gesto de planejamento didático”. Em sua terceira parte, são apresentadas reflexões de práticas em sala de aula, vivenciadas pelas pibidianas, para tanto, apresentamos exemplos e discussões da prática já realizada. E, por fim, apresentamos as considerações finais.

40 O convite para escrever este capítulo foi decorrente de questões discutidas no projeto Pibid - Língua Portuguesa, oferecida pela Unesp em seu câmpus de São José do Rio Preto – Ibilce e por sua coordenadora Prof. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli, a quem gostaríamos de dedicar um agradecimento por esta oportunidade.

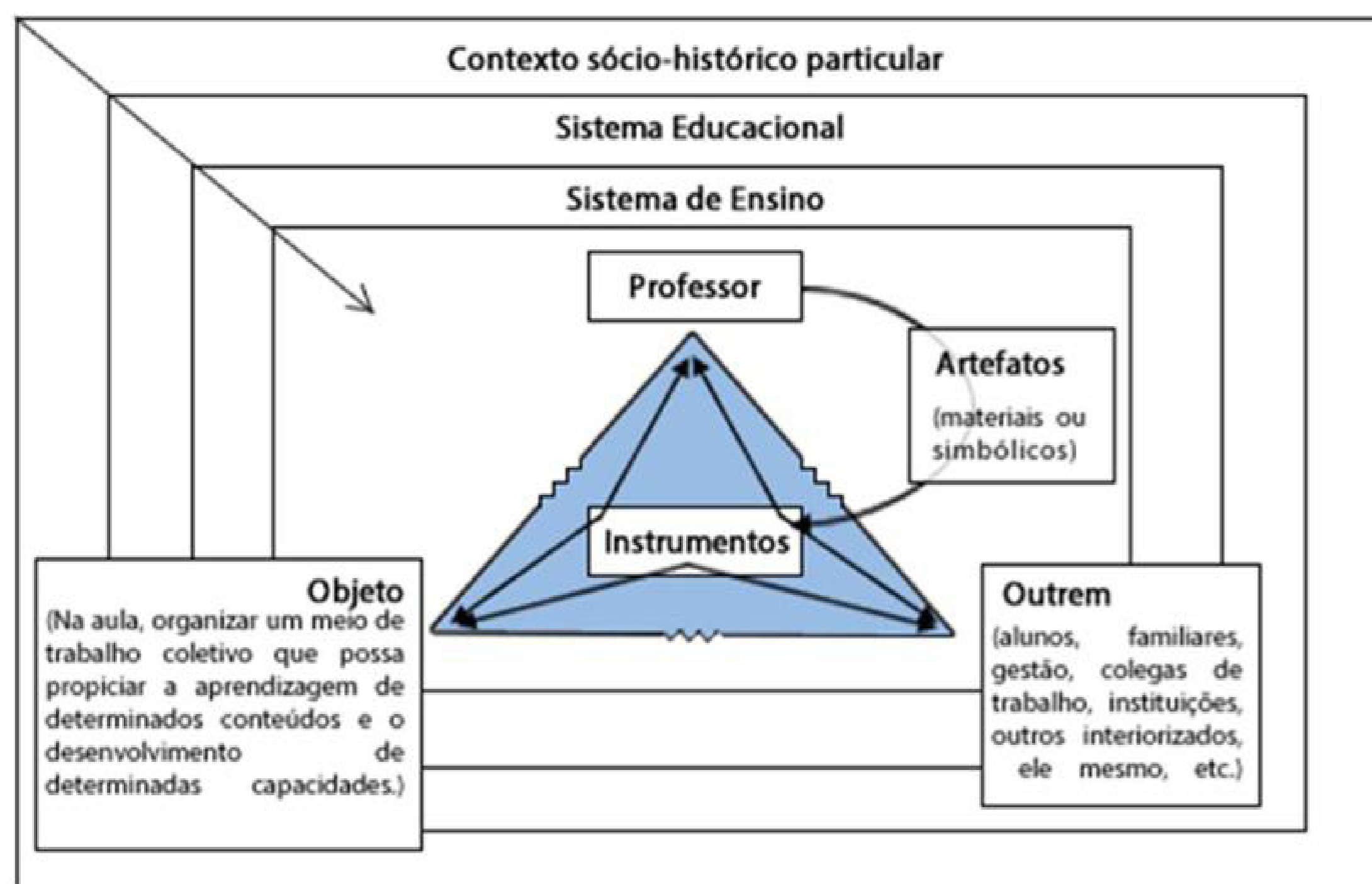
1. A complexidade do “ser professor”

Ao apresentar-se um modelo didático que sirva como “formativo”, tivemos, em experiências vividas como bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência, uma possibilidade de troca de informações a respeito da formação docente, tanto prática quanto teórica. Ao unir professores com modos e vivências distintas, foram apresentadas outras realidades que nos possibilitaram ver não apenas novas formas de portar-se como professor, mas também de ver um agir multiforme, em que tanto o professor quanto o aluno, juntamente ao contexto de modo geral, afetam drasticamente cada realidade em que o docente estará inserido, como estudado por Dolz (2010), Machado (2010) e Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016).

Conforme os estudos de Machado (2010), os três polos do triângulo do trabalho docente (professor, outrem e objeto) tratam a relação desses componentes, que acabam por influenciar uns aos outros. O texto abaixo, de Machado (2010), retrata a correlação entre os polos em **negrito** que estão expostos na figura 1 que o segue.

Todos os polos em **negrito** se encontram em interação contínua, uma vez que uns influenciam os outros, sem uma única direção predeterminada. Por exemplo, os instrumentos auxiliam a organizar o meio, ao mesmo tempo em que agem sobre os outros e sobre o próprio sujeito, e vice-versa, o que pode levar à transformação dos artefatos sociais e à normalização das prescrições (Machado, 2010, p. 166).

Figura 1 - Elementos constituintes do trabalho do professor na sala de aula



Fonte: elaborado por Hernandez-Lima (2020, p. 102), a partir de Machado (2007, 2009, 2010), de Machado e Barricelli (2010) e de Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016)

A figura 1 mostra a ligação entre os vértices do triângulo (professor, outrem e objeto), demonstrando a construção de uma esfera adequada ao ensino não apenas pela ênfase das três partes envolvidas, mas também de uma reformulação mais ampla do esquema proposto por Machado (2010). Hernandez-Lima (2020), então, desenvolve o esquema partindo do pressuposto de que o auxílio de um componente ao outro é um ponto de partida para o reconhecimento de relações muito mais específicas e menos dominantes.

Formar a perspectiva didática de um professor alterando, a partir do nexos criado com as outras duas partes, o gesto de planejar e explorar um conteúdo antes, durante e após uma aula, desenvolve novas perspectivas sobre todo o contexto escolar, como é mostrado na figura reconfigurada de Hernandez-Lima (2020), que retrata as relações entre elementos constituintes do trabalho do professor na sala de aula.

Assim, o trabalho do professor é colocado em situação de sala de aula. Com isso, os vértices encontrados são, respectivamente, o professor, outrem e o objeto. O professor é visto como mediador do ensinar e aprender, sendo parte fundamental da investigação, produção de conhecimento e intervenções do desenvolvimento sociocognitivo (Machado, 2007). O outrem trata, por exemplo, das pessoas que estão em volta do professor e que interagem com ele, como no caso dos alunos, seus familiares e colegas de trabalho, os quais impactam diretamente na estruturação e desenvolvimento da aula, a exemplo, visto que podem gerar reestruturação da plano de aula e, por último, o objeto da atividade de trabalho é definido como sendo o “construir e garantir um ambiente de trabalho coletivo que possibilite a aprendizagem de determinados conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades a eles” (Machado, 2010, p. 165). Outro componente essencial para a composição desse trabalho são os instrumentos, ou seja, os meios responsáveis por correlacionar esses vértices do triângulo. Há, ainda, externamente ao triângulo, os artefatos, que, utilizados pelo professor, transformam-se em instrumentos. Ao redor das relações centrais da figura 1, os três contextos interligados, externos a ela, influenciam a formatação do trabalho do professor, a saber: o sistema de ensino, o sistema educacional e o contexto sócio-histórico particular.

Para tanto, observa-se que a ligação entre todos os polos discutidos acima é fundamental para a formação do trabalho do professor, de modo que todos estão envolvidos em múltiplas setas, demonstrando a correlação e ajuda recíproca de um polo para com o outro.

A partir disso, é posto que as relações e o modo de agir do trabalho do professor são capazes de modificar todo o processo de ensino e aprendizagem de uma turma e seus alunos. Por consequência, esse modo de agir e ensinar do professor está no cruzamento entre a parte de campos teóricos por ele apreendidos e a parte das práticas sociais. Essa

relação, seja linguageira ou não, desenvolve o *métier* do profissional. No caso do professor, “mais especificamente no que se refere ao *métier* docente [...], a finalidade dos gestos profissionais dos professores é contribuir para criar o espaço da palavra e do trabalho para que os currículos sejam transmitidos e apropriados pelos alunos” (Bucheton, 2008 *apud* Messias; Dolz, 2015, p. 39).

Desse modo, o ato de considerar determinado planejamento como um gesto didático, sendo que “os gestos didáticos são os gestos do professor quando consideramos a matéria de ensino e o conteúdo a ser ensinado – o objeto de ensino” (Messias; Dolz, 2015), terá consequências em todo o processo do desenvolvimento do ensino de um conteúdo e é algo que corrobora com a evolução da aprendizagem de aprendizes da área (Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023). Com isso, a criação de intervenções didáticas, a exemplo do gesto didático de planejamento (Silva, 2013), em que há uma preocupação em lidar com diferentes e diversas condições possíveis de ensino e aprendizagem, mobiliza o professor a não só preocupar-se com o conteúdo a ser desenvolvido, mas sim com circunstâncias e pessoas que podem ocasionar ou determinar novas condições de ensino não pensadas e devidamente articuladas pelo professor, o que acaba por, talvez, tornar-se algo fora do esperado, tendo em vista que estão em constante modificações.

2. O gesto didático de planejamento na formação de professores

Em contexto escolar, apesar dos gestos profissionais do professor serem considerados como parte das atividades impessoalizadas (Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023), visto que segue prescrições já estabelecidas pelo sistema (tanto público, a exemplo dos *slides* estabelecidos pelo governo do estado de São Paulo, quanto particulares, mediados por apostilas pré-determinadas), e que contempla todos os professores de modo geral, é, também, uma profissão que mobiliza e possibilita a demonstração de múltiplas formas de agir (Machado, 2007, 2010) que são exclusivas de cada profissional, seja em sua dimensão física, mental, afetiva, cognitiva ou mesmo expositiva e linguageira. Segundo Bucheton (2008 *apud* Messias; Dolz, 2015, p. 51):

[...] os gestos profissionais dos professores, segundo Bucheton (2008), são realizados em contextos que são a cada vez únicos, pois os atores e seu engajamento, sua identidade, seus conhecimentos, suas experiências, a natureza do contexto didático, a cultura da classe, o tempo, os efeitos, os eventos e retroações que os gestos geram ou não são sempre diferentes.

A interação do professor com seu meio é demonstrada no dia a dia de todas as escolas, de modo que essa relação de troca mútua descreve não apenas uma situação em específico, mas sim a maneira com a qual ela será executada e direcionada para melhor experiência dos envolvidos. Nessa perspectiva, os gestos do professor são considerados didáticos quando visam abarcar toda a situação de maneira a desenvolver os saberes de seus alunos, assim como seus modos de pensar e agir em meio a um desenvolvimento global de seu processo de aprendizado, como explicitado por Dolz em entrevista concedida a Silva e Silva (2012, p. 19).

Tendo em vista esses pontos, o planejamento da situação de ensino divide-se em três dimensões essenciais:

1. contextual: considerando-se o contexto específico da classe e o perfil dos alunos;
2. elaboração do dispositivo didático (escolha do objeto a ser desenvolvido);
3. antecipação de possíveis obstáculos e intervenções (Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023).

Para tanto, o ato de planejar, conforme o agir do professor, acaba antecedendo quatro outros gestos didáticos fundamentais que são, segundo Schneuwly e Dolz (2009):

1. implementação do dispositivo didático: modo em que apresenta um novo objeto de ensino;
2. criação da memória didática: modo de relacionar o novo objeto com outro já ensinado anteriormente;
3. regulação: modo de realizar a intervenção de forma a superar obstáculos que os alunos tenham com o conteúdo;
4. institucionalização: modo de agir do professor que fixe conhecimentos já instituídos sobre determinado objeto de estudo.

O gesto de planejamento, assim, é entendido como aquele que antecede os outros gestos porque "é o primeiro momento em que um objeto de ensino passa pela primeira transformação" (Silva, 2013, p. 300). Ele é considerado um gesto devido ao fato de estar no intermédio do processo de transposição didática externa (transformação do conteúdo, científico, por exemplo, em algo acessível ao ensino) e do processo de transposição didática interna (momento em que o objeto de ensino passa a ser efetivamente ensinado aos alunos) (Schneuwly; Dolz, 2009).

Essa mediação do ato de planejamento como antecessor aos outros quatro regulamenta a importância do “agir do professor” como algo que se materializa antes do início de uma aula e que se relaciona com o todo contextual de maneira muito mais abrangente do que apenas dentro de sala de aula. Por isso, o trabalho docente induzido pelo gesto do planejamento tem como elementos básicos os apresentados a seguir:

Quadro 2 – Elementos constitutivos do gesto de planejamento

Contexto da situação de ensino		Dispositivo didático				Obstáculos e tipos de intervenções	
Contexto específico da classe Perfil da turma, nível, número de alunos, espaço físico da classe.	Perfil dos alunos: Nível de aprendizagem, necessidades educativas particulares/ específicas capacidades e dificuldades	Planejamento das atividades				Antecipação das intervenções	
		Situação de ensino proposta - Objeto de ensino	Atividades escolares	Formas sociais de trabalho	Materiais mobilizados	Antecipação dos obstáculos	Antecipação das intervenções
Comentários							

Fonte: Silva-Hardmeyer (2021) *apud* Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli (2023, p. 320)

Conforme o quadro acima, os elementos do gesto de planejamento são sintetizados pelo seu contexto da situação de ensino (específico da classe, em que é exposto o perfil da turma e seu contexto de forma geral, além de questões específicas dos alunos), pelos dispositivos didáticos (sintetizados pelos planejamentos das atividades, em que se vê o objeto de ensino, as atividades escolares e as formas de trabalho, além dos materiais a serem utilizados), e pelos obstáculos e tipos de intervenções (cuja parte possibilita a exposição de possíveis obstáculos e intervenções a serem pensados). Esse quadro proporciona uma visão de preparo mais sistematizado do que a abarcada apenas no pensamento de um professor, já que planejar seu ensino para si próprio amplia sua visão, agindo como um objeto de formação do docente, como o nosso caso. Esse ato de planejar uma aula e, assim, pressupor seus obstáculos é discutido por Silva-Hardmeyer e Abreu-Tardelli (2023, p. 330):

Foi a partir da elaboração e discussão do trabalho da aula pensando nos gestos de planejamento que puderam refletir sobre o quão imprescindível se faz um planejamento minucioso de uma aula para que o docente alcance os seus objetivos didáticos e promova o desenvolvimento das capacidades dos seus aprendizes, argumentando a favor da inserção do agir docente na formação inicial e continuada de professores e a necessidade de condições favoráveis para a prática de planejamento nos espaços formativos institucionalizados.

Dessa maneira, conforme Silva-Hardmeyer e Abreu-Tardelli (2023), a identificação também de uma série de obstáculos, tais como os físicos (adequação do ambiente de sala de aula, por exemplo), psicológicos (alunos agitados por ser sexta-feira, como no exemplo apresentado pelas autoras), cognitivos (dificuldade para desenvolvimento de uma dada atividade proposta) e contextuais (como dia e horário de aula) acabam por auxiliar na complexidade do preparo de uma aula. Dada a antecipação dos obstáculos epistemológicos dentro das necessidades essenciais encontradas pelas pibidianas, sua análise demonstra certo grau de eficiência da mente do professor, visto que são relacionados ao saber, ou seja, o ato de aprender do aluno, fator fundamental. Com isso, essa identificação dos obstáculos é primordial para a ultrapassagem de barreiras de aprendizagem, visando adquirir novas capacidades (Dolz; Silva-Hardmeyer; Couchepin, 2017), já que é uma possível problemática que poderá enfrentar dentro de sala de aula, o que facilita seu amadurecimento pedagógico como docente (Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023).

Considerando isso, essa necessidade de didatizar o ato de ensinar, de forma a planejar cada passo ou intercorrência possível, foi essencial para o nosso progresso como pibidianas em nossa formação docente, como será apresentado a seguir.

3. Atividades desenvolvidas no Pibid

No planejamento da aula ofertada para um 6º ano de escola estadual, optamos por desenvolver a leitura e escrita de contos, um dos conteúdos do semestre obrigatórios pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). A aula foi preparada visando o exercício da compreensão de leitura, da capacidade interpretativa e da habilidade de escrita, construída com base em:

- (i) algumas atividades didáticas;
- (ii) elementos constituintes do trabalho do professor na sala de aula: os *slides* do governo como artefato; as atividades selecionadas por nós (um conto brasileiro, exercícios interpretativos e reescrita criativa dele), bem como a recriação dos *slides*, utilizando como base o conteúdo educativo original e a produção de conteúdo impresso como instrumentos.

A utilização de um quadro com o intuito de abarcar as dimensões necessárias para o gesto de planejamento constituiu todo o esboço de uma aula, explicitando ao docente para quais questões suas atenções devem se voltar, de forma a enfatizar os obstáculos, contextos e dispositivos didáticos em que o professor estará envolto. Nesse caso, o quadro de Silva-Hardmeyer e Abreu-Tardelli (2023) possibilitou-nos didatizar o “ensinar” dentro

de nossa formação docente. Desse modo, desenvolvemos os elementos que constituem o gesto de planejamento, como apresentado a seguir:

Quadro 3 - Elementos que constituem o gesto de planejamento

Contexto: situação de ensino		Dispositivos didáticos; planejamento das atividades				Obstáculos e tipos de intervenção: antecipação das intervenções	
Contexto da classe	Perfil dos alunos	Proposta de ensino; objeto de ensino	Atividades	Formas sociais de trabalho	Materiais	Antecipação dos obstáculos	Antecipação das intervenções
6º ano de Escola Estadual; 40 alunos; aula em uma sexta-feira; 50 min de aula.	Conhecimento prévio até o 3º bimestre do 6º ano; possíveis laudos, como TDAH; dificuldade média.	Compreensão da leitura; capacidade interpretativa; habilidade de escrita de contos; reescrita.	Vide abaixo.	P-Sala Toda (Professor-Sala Toda) A-A (Aluno-Aluno) P-A (Professor-Aluno)	Conto de Carlos Drummond de Andrade "Debaixo da Ponte" Exercícios impressos <i>Slides</i> Lousa	<i>Slides</i> do governo; dificuldade com o conteúdo; falta de criatividade; dificuldade de interpretação da obra; dificuldade em traçar relações entre a obra e a vida real; agitação dos alunos; dispersão dos alunos; desestímulo	Leitura individual e silenciosa; Leitura em voz alta; Interpretação da obra; Explicação; Atividades; Escrita do conto.

Fonte: Elaboração própria

No quadro acima, encontra-se o contexto da classe (situação de ensino), sendo essa uma turma de 6º ano com 40 alunos de Escola Estadual, numa aula a ser desenvolvida dentro de cinquenta minutos, fato que não ocorreu em razão do atraso dos alunos, seja pela demora a chegarem até a sala ou a demora para se organizarem nela. Assim, a aula iniciou-se vinte e cinco minutos mais tarde. Logo no princípio, notamos que não seria possível realizar todas as atividades. Todavia, a professora supervisora cedeu a próxima aula para que pudéssemos desenvolver o planejamento, também conhecido por ela. Portanto, obtivemos, ao todo, uma hora e vinte cinco minutos para desenvolvimento do nosso planejamento.

Em relação ao perfil dos alunos, espera-se um conhecimento pautado nos requisitos da Secretaria da Educação de conteúdos conhecidos até o 3º bimestre do 6º ano (momento em que nos encontrávamos), além de traços específicos deles, tais como déficits ou laudos particulares, por exemplo, o TDAH, o que caracteriza a turma como dificuldade em "nível médio".

Dentro dos dispositivos didáticos e planejamento das atividades, a proposta de ensino visava ao exercício da compreensão de leitura, da capacidade interpretativa e da habilidade de escrita, pautada em um conjunto de atividades, apresentadas em *slides* desenvolvidos por nós com base no material do governo, e em folhas impressas a serem distribuídas para os alunos, além do uso da lousa, sendo esses os materiais utilizados para desenvolvimento da aula, divididas em cinco momentos, a saber:

Momento 1: Leitura silenciosa, em primeiro momento, do conto “Debaixo da ponte”, de Carlos Drummond de Andrade (1967). Essa leitura foi proposta por nós com o intuito de assegurar que os alunos lessem em seu ritmo, de modo a assimilarem o máximo de conteúdo, visto que a seleção do conto buscava gerar uma reflexão acerca da invisibilidade dos moradores de rua, fato considerado por nós como um importante problema social a ser levantado e discutido. O contexto sócio-histórico da população ficcional foi colocado em questão, tendo como análise a pobreza, as mazelas sociais e a crítica intrínseca, já que a história narra a vida de moradores de rua e a falta constante de alimento, o que resulta na morte de alguns após o acesso, desesperado, a um alimento com soda cáustica.

Em um segundo momento, após leitura em voz alta realizada por uma de nós, iniciamos uma discussão com os alunos, na qual buscamos estimular o senso crítico. Obtivemos, em retorno, respostas coerentes com as histórias contadas pelos estudantes que presenciaram cenas de pessoas recolhendo comida do lixo, ou então, usuários de droga que se encontravam em condição de rua. A atividade de reflexão se desenvolveu por meio das seguintes formas sociais: professor-sala toda (P-Sala toda), quando os questionamos para apurar a discussão; e Professor-Aluno (P-A) e Aluno-Aluno (A-A), o que permitiu que a conversa se desenvolvesse como planejado, uma vez que utilizamos as problemáticas encontradas no texto para materializar e expandir a interpretação deles, assegurando minimizar o possível obstáculo de desentendimento da obra. Portanto, a antecipação da dificuldade em interpretar a obra e relacioná-la à vida real foram sanadas por meio da conversa realizada, acrescido do fato de termos usado a nosso favor a agitação dos alunos em uma sexta-feira para agregar à discussão com suas participações.

Em um terceiro momento, apresentamos informações e curiosidades sobre o autor da obra, bem como o significado de termos desconhecidos pelos alunos e antecipados por nós. As ações estão dispostas nos seguintes *slides*:

Figura 2 – Slides apresentados em sala de aula pelas autoras

Carlos Drummond de Andrade

Carlos Drummond de Andrade foi poeta, contista e cronista brasileiro do período do modernismo.

Considerado um dos maiores escritores do Brasil, Drummond fez parte da segunda geração modernista. Foi precursor da chamada "poesia de 30" com a publicação da obra "Alguma Poesia".



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/carlos-drummond-de-andrade/>

Curiosidades:

O monumento a Carlos Drummond de Andrade é uma estátua de bronze localizada na praia de Copacabana, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. A estátua do artista plástico Leo Santana foi inaugurada em outubro de 2002, em comemoração ao centenário de nascimento do poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade e custou na época R\$ 65 mil.

Localizada na Avenida Atlântica, a estátua retrata o poeta sentado, de pernas cruzadas e de costas pro mar, em uma posição inspirada em uma fotografia de Rogério Reis.



Vazadouro:

Substantivo masculino


Lugar onde se despejam detritos de qualquer tipo.



Soda cáustica:

Substância química

A soda cáustica é uma substância criada através de uma reação entre água e cloreto de sódio, mais conhecida como eltrólise. Por conta de ter uma alta capacidade corrosiva, ela é muito utilizada para limpezas profundas e desentupimento de canos.

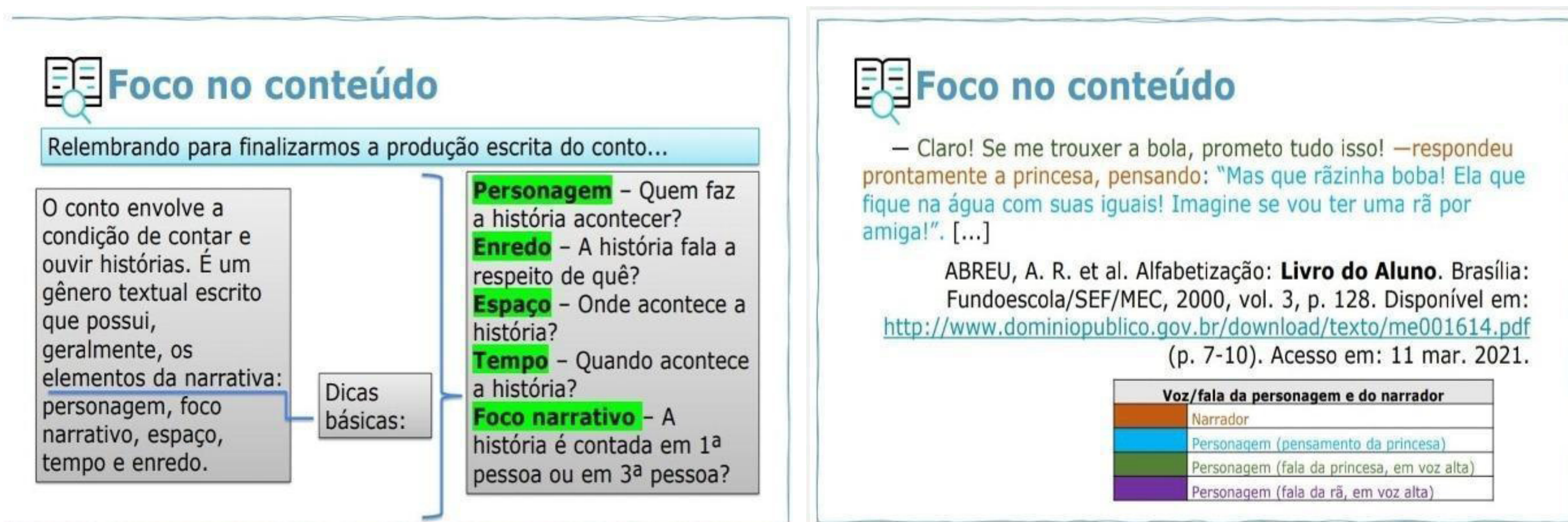


Fonte: Elaboração própria

Momento 2: Ensino do conteúdo teórico acerca dos contos (disposto pelos *slides* do governo e reestruturado no material utilizado por nós), sendo eles as vozes dos personagens e narrador e os elementos da narrativa. Vale destacar que em nenhum momento o material do governo trouxe a organização ou o plano global de um conto, ou seja, as partes como começo, meio e fim e seus respectivos exemplos para direcionar a produção do texto. Contudo, como sabíamos que os alunos possuíam o conhecimento acerca de "histórias narradas" estudado anteriormente, e considerando o tempo reduzido que possuíamos, tentamos seguir o conteúdo já existente, apenas reproduzindo-o com mais cores e imagens em *slides* feitos por nós para chamar a atenção dos alunos e melhorar a visibilidade das palavras, uma vez que, nos originais, a leitura era dificultada. Dessa forma, o obstáculo de termos de utilizar os *slides* do governo foi superado.

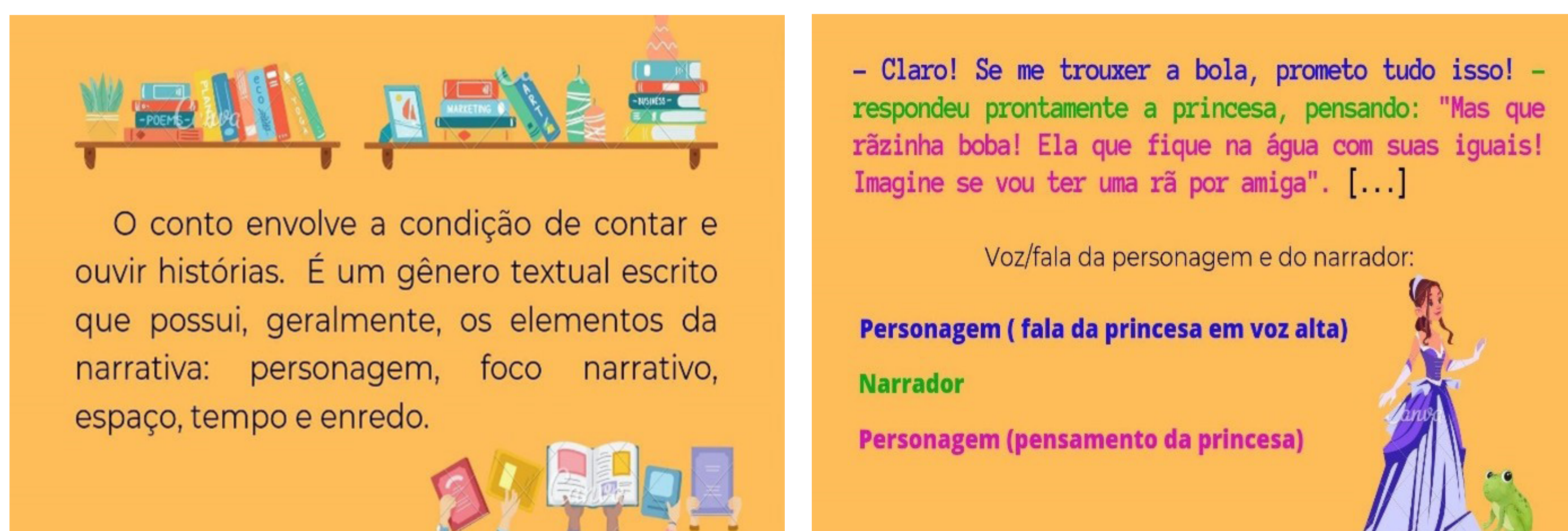
Seguem os *slides* da Secretaria da Educação em que nos baseamos, seguida da versão produzida por nós e, por último, a imagem do quadro entregue aos alunos como primeira atividade:

Figura 3 – Slides apresentados em sala de aula pelas autoras



Fonte: Elaboração feita pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (slide)

Figura 4 – Slides apresentados em sala de aula pelas autoras



Fonte: Elaboração própria

No caso dos elementos do conto, optamos por apresentá-los aos alunos por meio de uma atividade que buscava resgatar os conhecimentos prévios (da aula de histórias narradas) e que respondesse aos itens do conto lido em aula.

Desse modo, desenvolvemos também a atividade 1, que solicitava relacionar colunas acerca dos elementos de um conto, apropriando-nos dos artefatos e dos instrumentos disponíveis para o desenvolvimento da visão teórica em que a aula visava expandir.

Quadro 4 - Atividade (1) desenvolvida com os alunos do 6º ano

I) Quem são as personagens?	() 3ª pessoa.
II) Do que se trata a obra?	() Os personagens vivem em miséria absoluta e moram debaixo da ponte; certo dia conseguem comida, comem, são envenenados e morrem.
III) Onde ocorre a história?	() As pessoas envenenadas pela comida.
IV) Qual é a história?	() Debaixo da ponte, em uma cidade.
V) A história é contada em que pessoa?	() A reação cíclica do problema de moradia e fome nas cidades estabelecida pela desigualdade social que aliena as pessoas de seus direitos de cidadania.

Fonte: Elaboração própria

Momento 3: Momento de imaginação do cenário da obra após a leitura (atividade 2): preenchimento de uma tabela que instiga, com perguntas pontuais, a imaginação dos alunos para a criação de um personagem. A fim de ressaltar a invisibilidade dos moradores de rua, numa primeira leitura da tabela, esperamos obter como resposta verbal “não sei”, visto que esses indivíduos estão à margem da sociedade. Em um segundo momento, pedimos para que a tabela fosse usada para criação de um personagem individual. Com isso, visamos nos apropriar dos conhecimentos sócio-históricos em que os alunos estão inseridos para articular a relação ficção e vida real:

Quadro 5 - Atividade (2) desenvolvida com os alunos do 6º ano

Perguntas	Respostas
Você conhece algum morador de rua? Se não conhece, provavelmente já viu um, pense nele.	
Por que ele mora ali? O que o levou a isso?	
Caracterize-o (como são suas roupas, altura, cabelo, etc?).	
Ele tem família era/é feliz com sua vida?	
Como é sua vida na rua? Ele tenta sair da rua? Busca um outro futuro?	
Ele passa frio, fome, alguma necessidade?	

Fonte: Elaboração própria

No desenvolvimento da atividade exposta acima, notamos que nosso objetivo inicial, facilitar o momento de produção do conto por meio de um detalhamento da personagem, não se desenvolveu como planejado, uma vez que os alunos tiveram problemas com a imaginação, o que estava no nosso planejamento, ainda que não esperássemos tamanha falta de criatividade da maioria.

Momento 4: Escrita de um texto criativo, em expectativa um conto, sobre a vida de um morador de rua. Nessa perspectiva vinculamos, novamente, a proposta didática do sistema de ensino, junto ao objeto de estudo e ao contexto sócio-histórico de inserção ficcional e particular de cada aluno. Observamos um imenso contato com a realidade, acrescida de uma fácil relação traçada entre a imagem estereotipada de um morador de rua e as críticas sociais intrínsecas aplicadas ao tema, tais como dependências químicas e alcoólicas, ainda que isso não tenha sido trabalhado por nós no momento de aplicação, uma vez que o intuito principal se dava em trabalhar o conto e sua reescrita.

Durante a produção, a insegurança dos alunos foi algo que esteve presente na escrita, seja durante todo o preenchimento da tabela criativa, seja no desenvolvimento de seus próprios contos. Por essa razão, atendemos os estudantes de maneira individual em suas carteiras, visando um ambiente acolhedor por meio de uma troca de ideias que instigasse os alunos a escrever. Desse modo, como apontado por Silva-Hardmayer e Abreu-Tardelli (2023, p. 324), a organização de um contexto favorável cria um ambiente propício ao ensino:

Esse gesto organiza as intervenções didáticas dos professores em função das aprendizagens dos alunos em relação aos conteúdos do saber (o objeto de ensino) e dos aspectos pedagógicos que podem facilitar essa aprendizagem (criação do ambiente favorável ao ensino e adaptação dos artefatos ao contexto específico da sala).

Após a interação, a maioria dos alunos conseguiu escrever acerca do assunto proposto, além de conseguir também correlacionar com questões de vivência própria, o que é essencial para o desenvolvimento criativo. Os maiores conflitos que ocorreram são decorrentes de questões como falta de estímulo e ânsia pela escrita, bem como questões no déficit educacional, ocasionado pelo contexto social, educacional e familiar que formam cada pessoa, como dificuldades no desenvolvimento da escrita acentuadas no período de ensino remoto dada a pandemia da covid-19, nos anos de 2020 e 2021.

Momento 5: Avaliação feita pelos próprios alunos do conto produzido, guiada por um quadro contendo os critérios de análise de um conto (Atividade 3), a qual não foi tão bem desenvolvida em razão do atraso dos alunos para produzir o conto, visto que a falta de

criatividade os estagnou. Tal fato mudou o desempenho do planejamento, já que o quadro cinco não foi preenchido por todos a tempo. Nesse caso, observamos que poderíamos ter apresentado a atividade 3 em outro momento por conta do tempo disponível para a realização de todas as atividades.

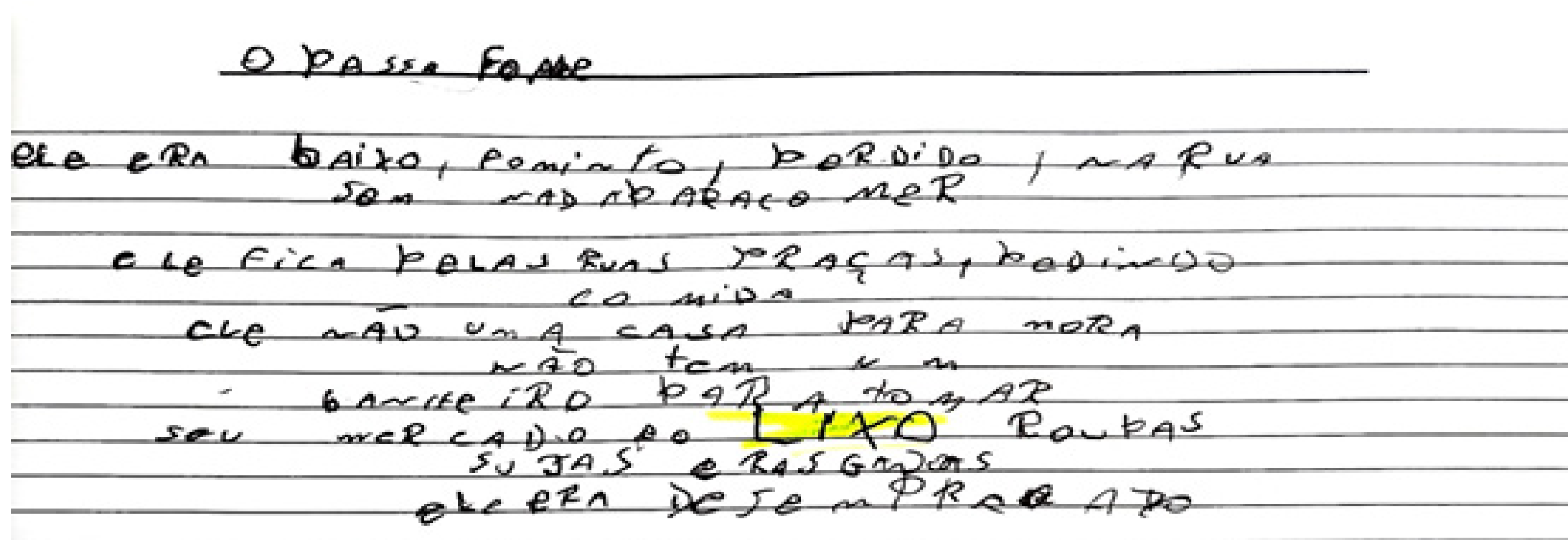
Quadro 6 - Atividade (3) desenvolvida com os alunos do 6º ano

O texto...	Sim	Não
Tem título?		
Tem espaço no início dos parágrafos?		
Tem travessão para indicar fala de personagem?		
Apresenta personagens?		
Apresenta todos os itens da tabela da imaginação (tabela do exercício 2)?		
Apresenta pontuação?		
No texto, é possível reconhecer o tempo da história?		

Fonte: Elaboração própria

Outro aspecto observado, em especial, foi o fato de alguns alunos apenas copiarem o quadro (atividade 2) na escrita de seu texto, sem atrelá-lo a outras informações buscando o desenvolvimento de um conto, como proposto. A exemplo, apresentamos uma atividade desenvolvida por um dos alunos durante o processo:

Imagem 3 - Texto feito a partir da atividade de criação de um conto (aluno 3)



Fonte: Texto feito por aluno do 6º Ano em atividade de escrita de contos

Transcrição do texto: ⁴¹

“O passa fome

Ele era baixo, faminto, perdido, na rua sem nada para comer

Ele fica pelas ruas praças, pedindo comida

Ele não uma casa para mora não tem um banheiro para tomar seu mercado e o lixo roupas sujas e rasgadas

Ele era desempregado”

Além dos imprevistos já mencionados, mais alguns ocorreram, tais como: alunos que entraram quase no final da aula e estavam totalmente perdidos acerca do que deveria ser feito, sendo preciso que explicássemos tudo de uma maneira simplificada, e alunos que se recusaram a escrever alegando não saberem como fazer.

Houve também a solicitação de alguns alunos para que seus textos fossem lidos em frente à turma, o que, somente após a leitura, notamos que não se tratava do tema proposto, o que nos pareceu um problema alarmante, já que o tema “moradores de rua” foi extremamente trabalhado e discutido durante a aula.

Outro fato necessário de ser mencionado foi o incentivo para que os alunos entregassem as atividades: dissemos que seria distribuída uma surpresa que, ao final da aula, nós cumprimos, distribuindo pirulitos (com o consentimento prévio da professora supervisora).

Desse modo, analisando agora os imprevistos já mencionados, ressaltamos que, apesar da inexperiência de nossa parte, buscamos resolver os obstáculos apresentados no decorrer da aula, mesmo sendo soluções para ações que se deram em momentos inesperados. Assim, apesar de não serem as melhores ações a se tomar, ou talvez ações simples comparadas às de profissionais com muitos anos de carreira, foram essenciais para a continuidade da aula e indispensáveis para mantermos o controle da turma, o que contribuiu muito para nossa formação docente, pois foram analisadas e postas em jogo algumas questões de planejamento e de obstáculos. Assim, parece nos que apenas na teoria há lacunas na construção e formação do profissional da educação, nos levando a apontar a necessidade de se vivenciá-las na prática em sala de aula.

⁴¹ A transcrição dos textos dos alunos pode conter erros ortográficos e de pontuação cometidos, já que foram feitos exatamente da forma como escreveram.

Considerações finais

Como explicitado anteriormente, o decorrer da aula desenvolveu-se por vários caminhos e obstáculos. Partindo das teorias e estudos desenvolvidos anteriormente, pensamentos como o do triângulo do trabalho do professor e do gesto do planejamento, realmente, afetam o percurso do ensinar. Eles são responsáveis para que conseguíssemos didatizar alguns pontos do “ser professor”, por exemplo, as intervenções para sanar os possíveis obstáculos previstos. Algumas questões e obstáculos não foram desenvolvidos da melhor maneira possível, mas dada nossa inexperiência, analisa-se que o resultado, de modo geral, foi muito positivo.

Apesar do breve contato com teorias como as de Dolz (2010), Machado (2010), Silva (2013), Hernandez-Lima (2020), Silva-Hardmeyer e Abreu-Tardelli (2023) no momento de preparo da aula, alguns obstáculos foram resolvidos de forma simples e satisfatória.

A partir dos apontamentos teóricos já feitos e do relato da aula aplicada, vê-se que um acréscimo teórico foi feito em nossa formação como pibidianas desde o momento da execução da aula até o momento desta escrita, visto que, bem como partes de relações sociais que embasam o desenvolvimento de ensino (tanto dos alunos, quanto das bolsistas), o pensar e agir sobre o preparo de uma aula são essenciais para um desenvolvimento menos estressante e mais pontual dela.

Referências

AMORIM, N. R. V. **Conflitos como dimensão da atividade de formação de professores na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em contexto pandêmico**. 2022. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2022.

ANDRADE, C. D. de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: José Aguilar Editora, 1967.

DOLZ, J.; SILVA-HARDMEYER, C.; COUCHEPIN, C. Os obstáculos de aprendizagens e as intervenções do professor em uma sequência didática sobre o gênero resposta a carta do leitor. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 71-86, jan./abr. 2017.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

HERNANDES-LIMA, A. **A influência do outrem no trabalho do professor:** conflitos e poder de (não) agir. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2020.

MACHADO, L. B. Eles “passam de bolo” e ficam cada vez mais analfabetos: discutindo as representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Psicologia da Educação**, n. 24, p. 111-128, jun. 2007.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do métier. **Palhoça**, Santa Catarina, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gesto e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos CENPEC**, v. 5, n. 1, 2015.

SILVA, C. M. R. da. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores.** 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA-HARDMEYER, C.; ABREU-TARDELLI, L. O gesto didático de planejamento como objeto na formação docente. *In*: DOLZ, J. **Da didática de línguas ao seu ensino.** Campinas: Pontes, 2023. p. 315-33.

Capítulo 8

A influência do gesto didático de regulação das professoras coordenadora e supervisora na formação inicial de professores no âmbito do PIBID

**Ana Carolina Mengatto Ferreira
Breno Pereira Bigolim**

“Assim que um aluno se encontra em uma situação de aprendizagem, ele é confrontado a um novo objeto de ensino e, possíveis erros, no momento da apreensão do novo saber que emana desse confronto, podem servir como formadores de novos conhecimentos na medida em que eles são superados.”

(Dolz; Silva-Hardmeyer; Couchepin, 2017, p. 73)

Introdução

Quando fomos convidados para a escrita em dupla de um relato de experiência que iria compor um livro das experiências dos nossos colegas pibidianos, logo indagamos qual seria a questão mais relevante dentre as múltiplas que surgiram durante o programa. Ao conversarmos, não pudemos deixar de manifestar nossa insatisfação com as atividades que planejamos: será que estávamos insatisfeitos porque os alunos não responderam bem às atividades propostas ou porque tínhamos expectativas de preparar aulas com a mesma maestria dos professores já experientes, mesmo nunca tendo feito isso até então?

Em busca de entender essa angústia, acreditamos que era necessário recuperar todo o processo de preparação das nossas aulas, as expectativas que tínhamos de como o Pibid nos ensinaria a planejar aulas, e, sobretudo, de que maneira a professora coordenadora e a professora supervisora nos auxiliaram ao longo dessa nossa iniciação à docência.

Ao recuperarmos esse processo, percebemos que a professora coordenadora teve maior participação do que a supervisora na preparação das atividades. Enquanto esta apenas sugeriu mudanças pontuais na atividade, aquela nos deu todo o passo a passo do que tínhamos que fazer para planejar as atividades, analisou os textos que escolhemos para o planejamento, deu *feedbacks*, nos fez reelaborar os exercícios propostos, sugeriu artigos e propôs oficinas.

Dessa maneira, nós, que nunca havíamos dado uma aula antes, incorporamos esses ensinamentos como passos fundamentais de como se dar aula. Devido a isso, o que pretendemos com este relato é recuperar todo esse processo, desde o surgimento da primeira ideia que tivemos de aula até a aplicação dessa proposta em sala.

Dividimos o relato das atividades em momentos decisivos do nosso processo de elaboração. Em seguida, fizemos uma reflexão retomando artigos que tivemos de ler para resenhar e para repensarmos as atividades que planejamos. Por fim, à guisa de conclusão, consideramos que, por meio do gesto didático de regulação da professora coordenadora em relação ao planejamento das atividades didáticas, o Pibid contribuiu para nossa formação.

1. Relato da primeira atividade: identificação das classes morfológicas das palavras

Momento 1: primeira versão da atividade

A primeira proposta de aula surgiu de uma sugestão da professora supervisora, que atestava que os alunos da sua turma (9º ano B) tinham dificuldades em reconhecer as classes morfológicas das palavras. Como essa é uma habilidade prevista na BNCC, decidimos preparar uma atividade a respeito. A professora coordenadora havia previsto, como atividade no Google Sala de Aula, algumas tarefas para nortear esse processo de preparação de aula: (i) escolher se a atividade seria de Leitura, Escrita, Oralidade ou Gramática; (ii) escolher um ou dois textos para serem trabalhados em sala de aula; (iii) apresentar sua proposta na reunião presencial do Pibid.

No começo, a aula que planejávamos era uma espécie de revisão, na qual os alunos aprenderiam estratégias para identificar todas as dez classes gramaticais: Substantivo, Adjetivo, Advérbio, Verbo, Artigo, Numeral, Pronome, Preposição, Conjunção e Interjeição. Logo, a professora coordenadora nos alertou sobre o problema dessa ideia: além de a aula ficar maçante, dificilmente conseguiríamos abordar tudo o que há sobre todas essas classes de palavras, principalmente com alguma profundidade.

Por isso, refizemos o esboço da primeira atividade. Não quisemos dar aula sobre apenas uma classe gramatical, já que isso poderia ser fácil demais para os alunos e eles não se sentiriam desafiados. Desse modo, nossa nova ideia foi planejar uma aula focalizando somente as chamadas classes de base: Substantivo, Adjetivo, Advérbio e Verbo. Afinal, elas eram as mais básicas e a professora supervisora reportara que os alunos tinham dificuldades com essas classes também.

O texto que escolhemos para ser trabalhado era um poema intitulado “Atenção detetive”, de José Paulo Paes.

Atenção, detetive

Se você for detetive,
descubra por mim
que ladrão roubou o cofre
do banco do jardim
e que padre disse amém
para o amendoim,

Se você for detetive,
faça um bom trabalho:

me encontre o dentista
que arrancou o dente do alho
e a vassoura sabida
que deixou a louca varrida.

Se você for detetive,
um último lembrete:
onde foi que esconderam
as mangas do colete
e quem matou os piolhos
da cabeça do alfinete?

Fonte: <https://www.tudoepoema.com.br/jose-paulo-paes-atencao-detetive/>

Planejamos conduzir a aula da seguinte forma: primeiro perguntaríamos aos alunos como eles definiriam substantivo, verbo e adjetivo; depois, pediríamos que eles encontrassem exemplos dessas classes no poema acima e daríamos cinco minutos para que eles fizessem essas atividades. Esperávamos trazer o conceito que substantivos são o termo que aceita determinantes e que uma palavra pode mudar de classe gramatical como o adjetivo “doida”, que por aceitar o determinante em “a doida” se transforma em um substantivo, e que também o verbo “varrer” foi empregado como adjetivo em “doida varrida”. Para o restante das classes gramaticais, iríamos trazer tabelas com exemplos e mostraríamos estratégias de identificação dessas classes trazendo também suas definições.

Tendo visto nosso primeiro esboço de proposta, a professora coordenadora alertou-nos que estávamos usando o texto como pretexto para o ensino de gramática. A partir dessa nossa dificuldade, que vários colegas pibidianos também tinham, ela decidiu dar uma demonstração de duas aulas sobre o mesmo objeto de ensino: uma na qual o texto era usado como pretexto para ensinar gramática e outra em que a gramática era contextualizada.

Momento 2: demonstração da professora coordenadora⁴²

Na demonstração da coordenadora, ela aplicou duas aulas diferentes que continham o mesmo texto de apoio e tinham como objetivo o ensino do mesmo conceito gramatical: a concordância nominal. O texto de apoio era a tirinha do Níquel Náusea abaixo:

⁴² Essa demonstração de aula foi feita com base no artigo publicado pela própria professora coordenadora do Pibid, na revista *Metalinguagens*, em 2017.

Figura 1 – Tira do Níquel Náusea



Fonte: Revista *Metalinguagens*, v. 7, p. 04-27, 2017.

Na primeira aula, ela demonstrou uma abordagem expositiva: a professora mostrou um *slide* que continha a definição de concordância nominal, leu esse *slide*, e a tirinha vinha na sequência como avaliação, para verificar se os alunos compreenderam o conceito.

Na segunda, a professora primeiro apresentou a tirinha, pedindo para que os alunos a lessem. A partir dessa leitura, a professora fez perguntas motivadoras sobre algo que tenha chamado a atenção nessa tirinha na fala das personagens e nas imagens, instigando o que gerava seu humor. Após os alunos perceberem que a fala do cientista continha um erro de concordância ("ratinho branca"), a professora perguntou que hipótese nós teríamos sobre aquela personagem: quem era ele, o que fazia etc., o que possibilitou que os alunos inferissem que se tratava de uma fala estereotipada de estrangeiros (o personagem parecia um cientista maluco e estrangeiro). Só então a professora apresentou o conceito de concordância nominal, após os próprios alunos perceberem a falta de concordância entre os elementos, possibilitando aos alunos "construir o conceito estudado, a partir de perguntas feitas pelo professor que levem à observância dos fatos da língua no texto, coloca[ndo]-o no papel de usuário da língua, conhecedor de fenômenos linguísticos" (Abreu-Tardelli, 2017, p. 15).

Ao fim dessas demonstrações, ficou evidente o que precisávamos fazer para planejarmos a atividade. Tínhamos de escolher textos com algo interessante, ou mais especificamente, um elemento de uso da língua que provocasse estranhamento, e apresentar os conceitos

gramaticais como algo que faria os alunos terem outros olhos para o texto, saber compreender melhor as qualidades textuais: o texto era a causa e o fim da aula. O texto seria apresentado sempre primeiro, antes mesmo de apresentarmos qual era o tópico a ser trabalhado.

Agora que possuíamos uma nova ideia sobre os textos, faltava escolhermos outros. Contudo, precisávamos procurar uma obra na qual entender sobre as classes morfológicas daria a esse texto uma nova perspectiva, e encontrar esse material se tornava uma tarefa difícil até porque simplesmente procurar na internet “textos para trabalhar substantivo” não resolveria a questão, pois muitas vezes acabávamos encontrando propostas de atividade que utilizavam o texto como pretexto, nada de novo.

A proposta da nossa ideia final só surgiria com um vídeo que a professora coordenadora casualmente encontrou no Instagram e considerou que poderíamos aproveitar para a nossa aula.

Momento 3: a segunda versão da aula

Tratava-se de um vídeo curto da linguista Janaisa Viscardi, no qual ela explica como surgiram as expressões *kingo* e *kinga* na rede social Twitter, um neologismo que mescla as palavras *king*, do inglês rei, com as desinências -o/-a dos substantivos do português, de maneira que um *kingo* ou uma *kinga* são pessoas queridas, descoladas, admiradas como um rei. Por conseguinte, nossa ideia consistia em explicitar para os alunos que as desinências de substantivos -o/-a (e outras) dão forma a eles, portanto, são a chave para entender, nesse caso, como morfológicamente identificamos as classes gramaticais.

Em *kingo* e *kinga*, são as desinências o/a, entretanto, pretendíamos mostrar aos alunos que poderíamos transformar esses mesmos substantivos em adjetivos, advérbios e verbos. A partir da mesma definição de *kingo* de Janaisa, poderíamos fazer um neologismo como o ato de *kingar*, de maneira que a desinência -ar, nessa situação, identifica a classe morfológica dos verbos. A partir disso, poderíamos até conjugar esse verbo (eu kingo, tu kingas, ele kinga, nós kingamos, vós kingáis, eles kingam), situação propícia para mostrar que as mesmas desinências também podem corresponder a classes morfológicas distintas a depender do contexto. Pretendíamos ilustrar isso com exemplos do tipo:

- (1) Ela *kinga* muito.
- (2) Aquela *kinga* é minha amiga.
- (3) Aquela moça é uma *kinga*.

Explicaríamos aos alunos que em 1 percebe-se que *kinga* trata-se de um verbo, pois concorda em gênero e número com um sujeito; em 2 reconhece-se que *kinga* é substantivo, haja vista que é um termo que aceita determinantes (artigos, pronomes e numerais); e em 3 a palavra *kinga* funciona como adjetivo, pois caracteriza o sujeito “aquela moça”. Com base nessa ideia, montamos um esboço da atividade, contendo textos que pretendíamos utilizar nessa aula e exercícios que nós mesmos havíamos elaborado.

A aula continha quatro textos a serem lidos. Os dois primeiros eram um *tweet* e uma conversa de WhatsApp, nos quais a palavra *kingo* aparecia.

O terceiro era o vídeo no Instagram (*reel*) da Janaisa Viscardi, em que ela explicava linguisticamente o termo que surgira no Twitter. O quarto era um *post* de um *blog* que falava como o uso das desinências para a mudança de classes gramaticais era um mecanismo de criatividade linguística dos falantes. Com esse quarto texto, almejávamos fazer justamente uma reflexão sobre as classes morfológicas que nos permitisse evidenciar para os alunos como identificá-las, sanando a dificuldade deles.

Por último, trazíamos um exercício, em forma de tabela, contendo palavras, tanto de origem estrangeira como brasileira, que eram suscetíveis ao mesmo fenômeno de adequação às classes morfológicas de *kingo*.

O objetivo dessa atividade era que os alunos utilizassem esse novo conhecimento sobre as desinências para que pudéssemos verificar até que ponto eles compreendiam sua importância na identificação das classes gramaticais. A título de ilustração, a folha de exercícios que tínhamos entregado aos alunos era organizada da seguinte forma:

Kingo e kinga: a criatividade linguística

A internet, meus amores, é um celeiro de criatividade linguística e, no episódio de hoje, eu trago para você as palavras **kingo** e **kinga**, bastante usadas no Twitter. *King* vem do inglês – rei. O que a gente fez? A gente pegou a palavra *king*, inseriu uma desinência, esse “o” aí do final, e a gente inseriu também o “a” do final, que a gente usa em geral nos substantivos do português, que vão marcar o masculino e o feminino, e a gente trouxe isso para essa palavra do inglês. Ora, mas não tem no inglês a palavra “*queen*”, que significa rainha? Mas f*da-se, meu amor! Porque a gente incorporou a palavra *king* com esse sentido de exaltação positiva, e a gente começou a declinar essa palavra como se ela fosse uma palavra do português. Assim, a gente tem as palavras *kinga* e *kingo*, para se referir a pessoas que eram incríveis, legais, bacanas e maravilhosas! Isso é ou não é uma maravilhosidade?

Texto de Janaisa Viscardi, transcrito de: <https://www.instagram.com/reel/CrgOzIFr3Z7/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

Perguntas:

1. Como você explicaria esse novo termo “kingo” para alguém que nunca usou o Twitter?
2. Você vê diferença em chamar alguém de kingo em vez de rei?
3. Explique o que é uma desinência com base no texto.

O potencial criativo da linguagem

Somos capazes de falar sobre inúmeros assuntos: de eventos que aconteceram em nosso dia a sonhos estranhos. Todos podem ser narrados. Como muitos linguistas já observaram, somos capazes de falar do mundo real, mas também de um mundo imaginário. Falamos do passado, do presente e do futuro. A língua é, como se diz, um “sistema criativo” que nos permite a liberdade de criar (e entender) novas sentenças. Essa criatividade, contudo, não é irrestrita ou desgovernada. Pensemos na nossa capacidade de criar novas palavras com base em palavras já conhecidas. Há regularidade nesse processo. Em português, se criamos um novo verbo com base em um nome, vamos usar a terminação em *-ar*, que seria “a mais básica”. Se vamos usar um sufixo já conhecido para gerar novas palavras, seguimos regras da morfologia da língua.

Texto extraído de: <https://identidadeverbal.com/blog/criatividade-linguagem-formacao-de-palavras>

Com base no texto acima, faça um exercício sobre a criatividade linguística! Complete o quadro com base nos seus conhecimentos sobre os termos que surgem desse processo criativo. Caso desconheça algum, pode dialogar com seus colegas ou consultar a internet!

Palavra	Desinência	Classe Morf.	Palavra	Desinência	Classe Morf.	Estrangeirismo?
kingo	-o	substantivo	kingar	-ar	verbo	sim
coringa			coringar		verbo	não
sexta-feira	-a			-ou		
lacre			lacrar			
flop						
			hitar			

Os alunos de fato compreenderam o procedimento e foram capazes de resolver a tabela sem muitos problemas. Porém, um murmúrio de um aluno em específico que ouvimos nos incomodou: “não sei por que eles deram essa atividade.” Esse comentário nos fez questionar: será que nossa atividade não fez nenhum sentido para os alunos? Será que o tipo de atividade que preparamos só faria sentido levando em consideração uma sala idealizada por nós?

Após termos relatado a atividade aplicada em um diário de bordo, a professora coordenadora decidiu realizar uma oficina, em que ela chamou como convidado o professor mestre Renan B. Viani, intitulada “Transposição didática: dos textos aos conceitos gramaticais”. O professor em questão demonstrou exemplos de aulas sobre os mais variados conceitos gramaticais e como todos eles partiam do texto. Diferentemente da demonstração da

professora coordenadora, essa oficina, sendo mais longa, propiciou-nos mais exemplos, inclusive sugestões de ensino de conceitos gramaticais que fizeram parte da atividade que planejamos.

Antes de refletirmos sobre como o processo de elaboração das aulas foi influenciado pelas intervenções das professoras coordenadora e supervisora, iremos antes descrever outro planejamento de atividade didática que fizemos pelo Pibid, no qual as professoras também influenciaram o processo de (re)elaboração das aulas que aplicamos. Destarte, traçaremos paralelos entre essa atividade de identificação das classes morfológicas, que preparamos durante o primeiro semestre, e a atividade que elaboramos para o segundo semestre, que girou em torno do ensino do gênero debate regrado.

2. Relato da segunda atividade: ensino do debate regrado inserido dentro de uma aula sobre artigo de opinião

Momento 1: seleção de artigos sobre o objeto de ensino

A segunda atividade começou a ser elaborada no final do primeiro semestre. A professora coordenadora orientou-nos a escolher como foco da proposta uma dentre as quatro áreas de ensino da língua portuguesa: oralidade, gramática, leitura ou escrita. Como já havíamos preparado uma atividade de ensino gramatical, poderíamos optar por uma entre as outras três, então escolhemos a oralidade, porque julgávamos ser mais distante do que já tínhamos planejado.

A professora coordenadora sugeriu que trabalhássemos a oralidade por meio do gênero “debate regrado” com base no livro *Os gêneros orais e escritos em sala de aula*, de Dolz e Schneuwly. Durante o recesso de aulas, lemos e sintetizamos alguns artigos baseados nesse tema. Trabalhamos com o artigo “Relato da elaboração de uma sequência: o debate público”, escrito por Dolz, Schneuwly e De Pietro, sugerido pela professora coordenadora. Também recorremos a outros quatro artigos de relatos de sequência didática sobre a mesma temática, sendo eles: “Desenvolvendo o trabalho com o oral por meio do debate regrado: relato de uma sequência didática”, de Márcia Patrícia Barboza de Sousa; “Modos de apropriação do gênero debate regrado em uma escola: uma abordagem aplicada”, de Sandoval Nonato Gomes-Santos; “O debate regrado e a construção de competências e habilidades orais do nono ano do ensino fundamental”, de Natália Coêlho Bagagim, e “O gênero debate regrado como estratégia para o ensino da argumentação”, de Marinalva de Souza, Jean Brito da Silva, Aldenice Auxiliadora Oliveira e Sheylene Tathiana Lages

Silva. Ainda nos foi indicada a leitura da dissertação *O debate regrado: uma análise das capacidades languageiras em atividades didáticas de produção textual oral em uma coleção de livros para o ensino médio*, de Juliana Fioroto.

Momento 2: adaptação da proposta didática ao novo material didático do Estado

Logo que apresentamos o primeiro esboço da atividade durante a reunião (a primeira ocorrida após o recesso escolar de julho), a professora supervisora desabafou sobre o quanto estava abismada em relação ao material escolar que foi totalmente digitalizado. Em seguida, as outras professoras⁴³ explicaram que se tratava de uma medida governamental de São Paulo que substituiria todo o material didático do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) do MEC por um conjunto de *slides* disponibilizados pelo Centro de Mídias de São Paulo (CMSP).

De acordo com as docentes, era esperado que alunos acompanhassem as aulas via celular ou eletrônico semelhante, pois a medida também estabelecia que o material não seria impresso. Enfim, tivemos que nos adaptar a essas condições, pois o uso desse novo material passou a ser obrigatório.

Em meio a esse novo cenário, tivemos diversas reuniões para replanejar a nossa atividade, levando em conta o novo material do CMSP. Depois de alguns encontros com a professora coordenadora, com a professora supervisora e com nossos colegas pibidianos, achamos mais compatível inserir o debate em uma aula sobre artigo de opinião, pois eles já conheciam o conteúdo e poderiam retomá-lo por meio da aula que estávamos preparando. Além disso, ambos os gêneros são argumentativos e, portanto, cogitamos realizar um debate sobre algum tema já presente nos *slides* das aulas sobre o artigo de opinião, possivelmente evidenciando capacidades languageiras que fossem comuns aos dois gêneros textuais.

Planejamos uma atividade prática em que os alunos fossem divididos em dois grupos, um a favor da pauta e outro contra ela; a partir das produções deles, trocariam ideias entre o mesmo aglomerado e argumentariam contra as informações adversárias. Uma observação válida: eles não seriam, necessariamente, agrupados por seus verdadeiros pontos de vista, porque queríamos estimular a adaptação de um discurso com agilidade, fazendo com que eles também refletissem sobre oposições.

43 Nessa reunião do Pibid, estavam presentes duas professoras supervisoras e também a professora coordenadora. Após termos apresentado nossa proposta didática, foi a professora da escola que frequentamos pelo Pibid quem levantou a questão do material didático. Em seguida, a professora coordenadora e a outra supervisora complementaram com o debate, explicando-nos de que se tratava essa nova política governamental.

Momento 3: escolha do tema e dos textos de apoio

Durante algumas discussões, pensamos em debater temas polêmicos, como racismo ou aborto, mas as professoras nos alertaram que talvez seria difícil dado o tempo curto que tínhamos para a execução do debate, e também porque temas muito polêmicos assim não geram evolução das posições iniciais. Por fim, decidimos uma temática bastante discutida atualmente: inteligência artificial, sugerida pela professora supervisora, pois ela mencionou o tema em uma aula, mas não pôde desenvolvê-lo com tanta propriedade.

Como a inteligência artificial é um tema muito amplo, buscamos realizar um recorte que nos possibilitasse discutir algo que gerasse um debate filosófico: as artes produzidas por inteligências artificiais. Dessa forma, selecionamos dois textos para serem lidos em sala: “Inteligência Artificial e Arte” publicado na página Espaço do Conhecimento UFMG, por Tamires Batista Silveira, e “As fronteiras da inteligência artificial na criação dos filmes”, publicado no portal Exibidor, por Steven Phil.

O primeiro texto que escolhemos aborda a capacidade de produção realista comparada à de artistas humanos e o auxílio que pode fornecer ao processo de elaboração de uma obra, seja ela musical, artística ou cinematográfica, sendo citado um exemplo de cada e seus respectivos autores; o segundo texto trata de um curta-metragem de ficção científica lançado em 2016, nominado *Sunspring*, feito a partir de um roteiro desenvolvido por um desses sistemas inteligentes, e conta um pouco da história de criação da inteligência artificial, citando algumas outras plataformas com a mesma função.

No dia de nossa segunda aula, começamos pela contextualização do artigo de opinião com o auxílio das informações contidas nos *slides* e, por meio da escrita de algumas observações no quadro, os textos selecionados foram lidos em voz alta por alguns dos alunos (os que fazem isso com frequência quando a leitura é solicitada pela docente em sala de aula) e explicamos qual seria a atividade que eles deveriam fazer a partir do que foi lecionado: a escrita de um artigo de opinião a fim de ser “transformado” em um debate regrado.

Eles seriam orientados, caso cumprissem a atividade proposta, a realizarem uma adaptação dessa primeira produção, adaptando-a na forma de uma fala de debate. Todavia, a parte prática da atividade, ou seja, o debate, não aconteceu por conta do horário. A aula estava prestes a acabar e precisávamos ir embora para não atrapalhar o tempo de aula do professor da disciplina seguinte.

Após a realização dessa aula, identificamos alguns pontos que nos deixaram insatisfeitos e que poderiam ser evitados, a saber, grande parte do roteiro foi feito individualmente,

o tempo foi mal distribuído e houve pouca adesão dos alunos à atividade. A respeito dessas constatações, consideramos que o aproveitamento do conteúdo teria sido maior se tivéssemos desenvolvido o roteiro em conjunto, alinhando as explicações com mais rigor e calculando situações previsíveis para uma melhor fluidez.

Assim como anteriormente, a otimização do tempo seria possível caso a elaboração da aula tivesse informações previamente combinadas. Também acreditamos que a preparação da fala dos alunos deveria levar mais tempo e necessitaria de uma maior orientação de nossa parte, pois os alunos apresentaram muitas dúvidas na hora de produzir as suas falas escritas para o debate.

Somente três alunos entregaram uma folha com um esboço da fala de debate que prepararam, e nenhuma se adequava totalmente ao debate, ora se assemelhando ao gênero dissertação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), ora misturando resenha com artigo de opinião. Logo, veio a sensação de que a aula havia sido um fracasso.

3. Reflexão sobre as atividades aplicadas

Nesta seção do capítulo, refletimos o insucesso de nossas atividades didáticas com base nas atividades de leitura e resenha de artigos que fizemos durante o Pibid (antes, durante e após as atividades de planejamento e de implementação de nossas atividades didáticas). Discutimos também de que forma a coordenadora do nosso subprojeto do Pibid e a professora supervisora contribuíram para realizarmos alterações nas nossas atividades, sobretudo, em que medida as professoras compreenderam nossas intenções para as atividades didáticas e de que maneira nós interpretamos as alterações que as docentes sugeriram que fizéssemos.

Além disso, confrontamos o entendimento que tínhamos das sugestões das professoras durante o planejamento das atividades com nosso entendimento das indicações delas meses após termos implementado as atividades às aulas e tendo realizado atividades de leitura e escrita propostas pela professora coordenadora.

Em suma, nossas reflexões sobre o planejamento giraram em torno do estudo de textos cujos pressupostos teóricos são oriundos da Linguística Aplicada, do Interacionismo Sociodiscursivo e da Psicologia do Trabalho, mais especificamente, a Clínica da Atividade e da Didática de línguas. Entre os trabalhos que contribuíram com nossas reflexões e sobre os quais fizemos as atividades de resenhas de textos, destacamos os textos que tratavam dos Gestos Didáticos (Aeby-Dagué; Dolz, 2008; Schneuwly; Dolz, 2009; Silva, 2013; Silva-

Hardmeyer; Abreu-Tardelli, 2023; Dolz; Silva-Hardmeyer; Couchepin, 2017). Nessas leituras, voltamo-nos, em especial, para os gestos didáticos de Regulação e de Planejamento.

Essas atividades de leitura e resenha nos foram atribuídas através da plataforma Google Sala de Aula após a aplicação de nossas propostas. O objetivo desse processo não era somente ler e resenhar os textos, mas também relatar quais novas perspectivas construímos em relação às atividades escolares planejadas e implementadas nas aulas. Desse modo, teríamos a oportunidade de refletir sobre outras possibilidades para as aulas ministradas.

Embora estejamos no papel de pibidianos, isto é, no papel de professores em formação inicial, nós não deixamos de ter uma postura de alunos mediante nossas professoras, tanto supervisora quanto coordenadora, de maneira que nos parece legítimo conceber as intervenções que as docentes realizaram no nosso processo de planejamento e de implementação das atividades didáticas.

Segundo Schneuwly e Dolz (2009) e Silva (2013), gestos como esses possuem intervenções docentes languageiras de cunho didático, contribuindo para um bom desenvolvimento no ensino-aprendizagem. Consoante a Schneuwly (2009), existem quatro gestos didáticos fundamentais: a implementação de um dispositivo didático, que é elaborado pelo docente a fim de conduzir o aluno; a criação de uma memória didática, que fará com que ele se lembre de alguma forma o que aprendeu; a regulação, que intervém diretamente na superação dos obstáculos da aprendizagem discente e a institucionalização, visando novos conhecimentos. Correspondente ao trabalho do grupo de pesquisa, Silva (2013, p. 300) define ato de planejar como um gesto didático com base nas intervenções do docente no momento de planejamento de aula, "o professor, ao planejar, faz a primeira focalização das dimensões a serem privilegiadas do objeto na prática didática que pretende realizar".

Nossas atividades, realizadas como pibidianos participando do projeto coordenado pela Professora Lília Abreu-Tardelli, nos fez refletir sobretudo a dois gestos didáticos e de formação: o planejamento e a regulação. Nós percebemos que no nosso planejamento, inicialmente, não levamos em conta todos os elementos constitutivos deste gesto como discutido por Silva-Hardmeyer e Abreu-Tardelli (2023). E o fato de não levar em conta todos esses elementos (contexto, perfil dos alunos, objeto de ensino, atividades escolares, ferramentas ou dispositivos didáticos e antecipação dos gestos didáticos), fez com que tivéssemos certos obstáculos profissionais no momento da implementação do dispositivo.

A respeito do gesto de regulação em específico, Dolz, Silva-Hardmeyer e Couchepin (2017, p. 81) esclarecem que:

A regulação é o gesto didático que implica na realização de intervenções dos professores na superação dos obstáculos de aprendizagens dos alunos. Um professor pode intervir diferentemente segundo cada obstáculo: por meio de validações ou invalidações, reformulação de uma questão ou resposta dada pelo aluno, explicação detalhada do objeto, questionamento fazendo os alunos refletirem e completarem suas respostas, problematizações postas sobre um novo sujeito e estabelecendo o confronto de opiniões entre os alunos.

Na nossa reflexão das atividades como pibidianos, destacamos esse gesto didático de regulação, sobretudo, da professora coordenadora em relação às nossas atividades de licenciandos. À base dos níveis de regulação discutidos Dolz, Silva-Hardmeyer e Couchepin (2017, p. 81-82, ver Quadro 1), identificados nas interações verbais entre professores e alunos em aula tendo como objeto de ensino o gênero de texto Carta ao Leitor, nós identificamos na ação da professora coordenadora diferentes regulações tanto no nosso planejamento feito sobre a sequência de atividades escolares sobre a identificação das classes morfológicas, quanto na leitura de nossas resenhas referentes aos artigos lidos. Ressaltamos que essas intervenções de regulação foram realizadas na modalidade escrita.

Quadro 1 – Categorias e níveis de regulação

Níveis	Categorias	Tipos de regulações
Nível 0	NADA Não-ação do professor Não-ação do aluno	Diante de um obstáculo: - Nenhuma intervenção do professor e nem dos outros alunos
Nível 1	VALIDAÇÃO/INVALIDAÇÃO	- Reforço positivo ou negativo com repetição possível, mas sem reformulação.
Nível 2	REFORMULAÇÃO em termos adequados.	- Correção (Dar a resposta correta/esperada). - Reformulação. - Pedido de precisão ao aluno
Nível 3	DEMONSTRAÇÃO EXPLICAÇÃO do professor	- O professor explica em detalhe, demonstra um procedimento, uma abordagem, detalha uma definição, etc.
Nível 4	INTERAÇÃO ACOMPANHADA Ação conjunta de professor e alunos. O aluno deve responder as questões do professor.	- Questionamento do professor, acompanhando passo a passo a reflexão do aluno.
Nível 5	SOLICITAÇÃO/OBSERVAÇÃO das interações dos alunos	- Trabalho sobre o processo. O professor abre uma discussão, um debate. Leva os alunos a confrontarem suas ideias.

Fonte: Tobola Couchepin (2017, p. 125 *apud* Dolz, Silva-Hardmeyer e Couchepin⁴⁴, p. 81-82)

44 A tabela também foi traduzida por esses autores.

A figura acima mostra os cinco níveis de regulação que inspiraram nossas reflexões sobre esse gesto na nossa formação. Nós identificamos no gesto da coordenadora intervenções por escrito de diferentes níveis. Configuram-se como regulação de nível 1 os comentários que a professora coordenadora fez na nossa atividade pelo Google Sala de Aula, pois foram comentários de invalidação que nos apontavam qual era o erro e permitiam que reformulássemos a atividade, não sabíamos, porém, como realizar essa mudança. Intervenções de nível 3 e 4, quando a coordenadora nos questiona sobre nossas intenções e pede explicações de aprofundamento de nossas reflexões, contribuíram para que melhorássemos nosso planejamento e nosso entendimento dos artigos lidos.

Além do mais, com base no arcabouço teórico trazido pela professora coordenadora, nós refletimos sobre nossa própria postura, o que nos fez perceber que as intervenções que fazem parte do gesto de regulação das professoras foram encaradas por nós como prescrições, no sentido que Amigues (2004) descreve, ou seja, não apenas orientações que se situam externamente ao trabalho do professor e que desencadeiam uma ação, mas que também apresentam como característica principal o fato de serem vagas. Incluímos, sob esse prisma, a adaptação feita, na nossa atividade do Debate Regrado, para incluir o novo material didático obrigatório do governo de São Paulo, o que nos fez mesclar dois gêneros em uma mesma aula, pois colegas do nosso Pibid elaboraram atividades em que utilizavam *slides* próprios e não os do governo. A partir disso, percebemos que os pibidianos tiveram diferentes interpretações das regulações das professoras, portanto, nós não necessariamente teríamos de ter inserido uma aula de debate dentro de *slides* sobre o artigo de opinião.

No caso de nossa professora coordenadora, caso houvesse a oportunidade de ela observar que a inserção que fizemos do gênero debate dentro de uma aula sobre artigo de opinião tomaria muito tempo da aula e confundiria os alunos no momento de fazer a produção escrita, provavelmente ela teria proposto que nós mudássemos a estrutura da aula (ou dando uma aula sobre artigo de opinião, ou só de debate regrado, desconsiderando os *slides* do governo).

Em uma conversa desse tipo que tivéssemos ou com a professora supervisora ou com a coordenadora, exporíamos que contraditoriamente os textos de referência em que nos baseamos para o ensino do debate regrado se tratava de sequências didáticas, enquanto a nossa proposta de intervenção seria conduzida em apenas uma aula; uma questão que nós só percebemos meses depois de ter aplicado a atividade, refletindo sobre nossa insatisfação com os resultados obtidos.

As reflexões trazidas nesta seção dizem respeito, sobretudo, a nossa própria forma de compreender nosso processo de formação e apropriação de saberes teóricos e práticos em constante desenvolvimento.

Considerações finais

Tal como exposto na epígrafe deste capítulo, pudemos repensar nossos erros com as reflexões realizadas após o desenvolvimento das atividades de elaboração, de planejamento de aulas, de leitura de textos teóricos, de escrita de resenhas, de participação em oficinas e, principalmente, de aplicação de aulas pelo Pibid. Essas experiências nos conferiram pressupostos teóricos e o conhecimento de procedimentos que nos possibilitaram enxergar outras dimensões do trabalho docente.

Sobre essas dimensões, fomos capazes de discerni-las não só pelas leituras sobre o gesto de regulação (que fizemos para repensar as atividades que já havíamos aplicado), mas também por outras leituras obrigatórias que fizemos muito antes de aplicarmos nossas atividades didáticas. Essas leituras foram dos artigos “Trabalho do professor”, de René Amigues; “Por uma concepção ampliada do trabalho do professor”, de Anna Rachel Machado; e “O ensino como trabalho”, de Frédéric Saujat.

Depreendemos dessas leituras como o trabalho do professor vai além de chegar à sala de aula e “aplicar” aulas, consistindo em um árduo trabalho cognitivo, que Machado (2007) descreve como uma profissão situada, pessoal, impessoal, prefigurada, mediada por instrumentos simbólico, interacional, interpessoal, transpessoal e conflituosa.

Além disso, os mesmos pressupostos teóricos permitiram que analisássemos como se deu o processo de interação entre nós e as professoras coordenadora e supervisora, ou seja, como elas concebiam as dificuldades que tínhamos, o que elas fizeram para nos ajudar e em que medida correspondemos às suas intervenções.

Após um diálogo com a professora coordenadora, constatamos que ela teve a intenção de fazer com que nossa experiência com o Pibid fosse o mais próxima possível da realidade das professoras de escola pública. Portanto, o estímulo da coordenadora de nos fazer incluir o novo material didático do governo em nossas propostas visou uma imersão dos pibidianos na realidade das supervisoras, fazendo-nos passar pelas mesmas dificuldades de adaptação que elas tiveram mediante uma medida governamental inesperada.

Dessa forma, concluímos que a experiência do Pibid nos possibilitou não só compreender essa regulação da professora coordenadora (e o que ela visava com isso), como também as

demais regulações dela ao longo do planejamento de todas as nossas atividades didáticas no Pibid. Isso contribuiu também para percebermos os momentos em que carecemos de uma regulação da coordenadora, possibilitando uma nova perspectiva sobre o processo de preparação de aulas. Concebemos que todo esse processo que relatamos evidencia o papel que o Pibid desempenhou em nossa formação, não só no quesito de nos fornecer uma capacitação para planejar aulas, mas também com um enriquecimento teórico que nos permitiu analisar todo esse processo.

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S. Caminhos possíveis para um ensino de gramática. **Revista Metalinguagens**, v. 7, p. 04-27, 2017.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-53.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J. Relato de elaboração de uma sequência: o debate público. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SILVA-HARDMEYER, C. M.; COUCHEPIN, C. T. Os obstáculos de aprendizagens e as intervenções do professor em uma sequência didática sobre o gênero resposta à carta do leitor. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 71-86, jan./abr. 2017.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R. ; COUTINHO, A. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-100. (Coleção Ideias Sobre Linguagem)

SILVA-HARDMEYER, C. Gestos e agir didático do professor de língua portuguesa: entre o gênero textual e a gramática. **Revista L@el em (Dis-)curso**, v. 7, p. 121-157, 2015.

SILVA-HARDMEYER, C.; ABREU-TARDELLI, L. S. O gesto didático de planejamento como objeto da formação docente. *In*. GRAÇA, L.; GONÇALVES, M.; BUENO, L.; LOUSADA, E. (org.). **Da didática de língua(s) ao seu ensino**: estudos de homenagem ao professor doutor Joaquim Dolz. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 314-333.

Posfácio

Contribuições da Didática de Línguas para o ensino e a pesquisa em leitura: entrevista com Glaís Sales Cordeiro

Glaís Sales Cordeiro

(Unige)

Lília Santos Abreu-Tardelli

(Unesp)

Cibele Cristina G. Rodrigues

(Mestra em Docência para a Educação Básica-Unesp)

Camila Cazarim Girodo

(Licencianda em Letras-Unesp)

Glaís Sales Cordeiro trabalha na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE), na Suíça, e concedeu esta entrevista pelo Google Meet em abril de 2024. Em novembro de 2023, realizou visita acadêmica à Unesp, câmpus de São José do Rio Preto, como professora convidada pelo Programa de internacionalização da CAPES (Unesp-CAPES/PrInt) para ministrar disciplina no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e discutir pesquisas em andamento. Ministrou também uma oficina no PIBID-CAPES 2022/2024 intitulada "Ensino de leitura de contos na perspectiva do Sistema Narrativa-Personagem".

Cibele Rodrigues, discente que participou da disciplina da pós-graduação, assim como Camila Girodo, que participou da oficina oferecida, foram convidadas para também participarem aqui como entrevistadoras, a fim de contribuírem com questões e dúvidas autênticas no papel de pesquisadora e professora em formação inicial, respectivamente. Ambas as discentes convidadas elaboraram perguntas com base nos artigos lidos da autora e nas aulas e oficinas assistidas. Vale dizer que em ambas as formações que a professora desenvolveu na Unesp foi solicitado que os alunos lessem dois contos⁴⁵ para realizar uma atividade de compreensão em leitura sobre estes em sala de aula.

Agradecemos à Profa. Dra. Glaís Sales Cordeiro a entrevista concedida. Agradecemos também à CAPES-PrInt o auxílio financeiro que possibilitou essa visita acadêmica.

Lília Abreu-Tardelli

Para começar, Glaís, fale um pouquinho da sua formação até esse momento.

Glaís Cordeiro

Eu sou fonoaudióloga, fiz mestrado em distúrbios da comunicação, na PUC (São Paulo), onde comecei a ensinar também no curso de Fonoaudiologia, trabalhando sempre com escrita, leitura, distúrbios de leitura e escrita, atrasos de linguagem e distúrbios articulatorios. Tive a oportunidade de fazer um doutorado sanduíche, sendo orientada pela Profa. Dra. Roxane Rojo, no Brasil, e pelo Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart, na Suíça. Depois disso, eu voltei para o Brasil. Fiquei um tempo, retornei à Suíça, e tive a oportunidade de ser assistente do Prof. Dr. Bernard Schneuwly. Logo após, fiz um concurso na UNIGE e comecei a dar aulas desde então, até hoje. Agora, estou próxima da minha aposentaria.

45 O conto "O jardim selvagem" foi trabalhado com o 9º ano do EF: TELLES, Lygia Fagundes. **Os contos**. São Paulo: Cia. das Letras, 2028. p. 106-114. E o conto "Antecedentes de uma famosa história" (Colômbia) foi trabalhado com o 6º ano do EF: ALONSO, Carolina. Antecedentes de uma famosa história (Colômbia). In: BASCH, A.; MACHADO, A.; HUIDOBRO, B. G. *et al.* **Não era uma vez... contos clássicos recontados**. São Paulo: Coedição Latinoamericana, Melhoramentos, 2018. p. 55-63.

Cibele Rodrigues

Considerando o desenvolvimento da leitura compreendida e interpretada nos livros de literatura infantil, sob a perspectiva do SNP (sistema narrativa-personagens), como foi pensada a elaboração dessa ferramenta conceitual para aprendizagem decorrente da leitura?

Glaís Cordeiro

Tudo aconteceu quando nós trabalhávamos com um grupo de oito professores, na rede “Casa dos Pequenin^{os}”, em Genebra, num projeto de 4 anos. Esses professores nem sempre eram os mesmos durante os 4 anos, mas sempre havia um grupo que permanecia. Nos últimos anos do projeto, a equipe universitária era composta pela Profa. Dra. Sandrine Aeby Daghé e mais tarde, Profa. Dra. Carla Silva-Hardmeyer. Os professores nos disseram que não sabiam como trabalhar com a diversidade dos livros infanto-juvenis (alunos de 4 a 10 anos), que eram propostos nos livros didáticos. Então, frente a isso, buscamos entender o porquê, e realmente encontramos uma diversidade muito grande, porque esses livros propõem narrativas, com um esquema narrativo muito próximo do conto – situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final – mas outros fogem completamente desse modelo. Propunham, por exemplo, aquelas histórias com repetições de eventos e de enunciados da parte dos personagens. Então, com tudo isso, trabalhamos para encontrar uma ferramenta conceitual que desse conta dessa diversidade. Observamos, também, que a grande maioria dos livros propostos tinham uma trama narrativa. Ou seja, nessa trama, o personagem vai encontrar um problema e vai ter que resolvê-lo, vai ter que realizar ações para poder encontrar soluções, com a ajuda, às vezes, de outros personagens. E estará se movimentando, mudando, por vezes, de lugar ou não. Então, vimos que a trama narrativa é o ponto nodal, a qual apresenta um elemento de complicação, e toda a história vai se desenrolar em torno dessa complicação, e da resolução dessa complicação. Portanto, foi esse o ponto de partida, e assim vimos que a questão dos personagens era muito importante para o ensino da compreensão em leitura. E é nesse sentido que foi desenvolvida essa ferramenta conceitual que é o sistema narrativa-personagens.

Cibele Rodrigues

Quais foram os aportes teórico-metodológicos que subsidiaram o SNP?

46 Em francês: *Réseau Maison des petits*.

Glaís Cordeiro

Fomos buscá-los na didática da literatura e na didática da leitura. Já conhecíamos os trabalhos de alguns autores, como Yves Reuter (1988)⁴⁷, que em didática da literatura dissertou bastante sobre a noção de personagens, e a autora Catherine Tauveron (1995)⁴⁸, que se baseia na noção de personagem de Reuter, mas evidencia mais as intenções dos personagens numa história, intenções essas que vão movê-los, levá-los a realizar ações, e causar sentimentos, em contato com outros personagens, pois as intenções podem se modificar, e os sentimentos também nesse contato. Tauveron põe em evidência esse sistema entre intenções, ações e sentimentos dos personagens. Partimos, então, desses aportes teóricos para desenvolver uma ferramenta conceitual de um ponto de vista didático. Ela é, assim, conceitual, não é um dispositivo didático. O dispositivo didático vai surgir somente após algumas experiências em sala de aula com essas relações, que estão na base do sistema narrativa-personagens, que são relações dinâmicas, e que mostram que os personagens não têm uma mesma intenção durante toda a história. Porque há outros personagens que interagem com o personagem principal ou os personagens principais, e dessa maneira a trama vai aparecer, e se desenvolver.

Lília Abreu-Tardelli

E qual seria a diferença entre dispositivo didático e ferramenta conceitual?

Glaís Cordeiro

O dispositivo didático é uma atividade, ou um conjunto de atividades que vão ser realizadas para alcançar um determinado objetivo. Mas para poder construir um dispositivo didático, esse conjunto de atividades, ou uma atividade, é preciso partir de um ponto de vista conceitual claro. Por exemplo, entender essas relações entre os personagens e como a trama se constrói é um princípio conceitual, e quando se constrói o dispositivo didático, operacionaliza-se esse princípio nas atividades, levando os alunos a pensarem sobre essas intenções e relações entre os personagens, considerando, também, os sentimentos e as ações. As atividades têm que promover uma apropriação dessas relações e, ao mesmo tempo, os alunos vão compreendendo como nessa história essas relações se estabelecem, particularmente. Finalmente, a ideia é levar os alunos a se apropriarem do sistema narrativa-personagens para utilizá-lo em outras situações de leitura, com outros textos que têm uma predominância narrativa e uma trama.

47 L'importance du personnage. **Pratiques**, n. 60, p. 3-22.

48 **Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire**. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.

Cibele Rodrigues

No contexto escolar, como foram desenvolvidos os trabalhos para produzir a pesquisa de engenharia didática em colaboração (PEDCo)? E quais os princípios fundadores decorrentes da implementação do trabalho colaborativo?

Glaís Cordeiro

Isso foi se construindo progressivamente. Começamos partindo de livros didáticos, utilizados nas salas de aula, nos diversos anos, com professores que estavam no grupo, porque em Genebra, o Departamento Geral de Ensino Obrigatório (DGEO) recomenda livros didáticos. E há trinta anos, no mundo francófono, esses livros didáticos propõem um trabalho com a língua francesa, em torno de livros infantojuvenis, principalmente, nos primeiros quatro anos da escolaridade. Então, foi selecionada uma sequência de atividades, proposta num desses livros didáticos, que equivaleria ao primeiro ano do Ensino Fundamental do Brasil (crianças com 6 ou 7 anos). Juntamente com os professores, essa sequência foi analisada para ver de que maneira ela permitia aos alunos entenderem as relações entre as intenções, as ações, e os sentimentos dos personagens. Após a revisão, algumas atividades foram excluídas, e outras, incluídas. Essa sequência foi testada em algumas salas de aula. Durante um ano, nós nos reuníamos uma vez por mês. Temos um artigo, escrito em português, Cordeiro e Aeby Daghé (2020)⁴⁹, que mostra melhor como foi essa cronologia, o vaivém entre a sala de aula e o grupo, durante os quatro anos de trabalho. Ele descreve como o grupo foi se manifestando, pontuando se funcionou, ou não. Por que não funcionou? O que é preciso mudar? Sempre visando a atividades que garantam uma melhor construção dessas relações em torno da intriga e objetivando que os alunos percebam melhor o sistema narrativa-personagens. A representação gráfica do sistema narrativa-personagens, num triângulo entre intenções, ações e sentimentos para cada personagem que entra em contato com o outro levou algum tempo para se concretizar dessa maneira. A ideia estava colocada, mas os professores foram se apropriando aos poucos e, com isso, também se autorizando a propor mais ideias e elementos para o desenvolvimento do projeto. No início, tínhamos que trazer mais aportes, mas depois, isso se inverte, porque os professores se tornam mais ativos.

49 Perspectivas para uma pesquisa participativa em didática do francês como língua de escolarização: uma pesquisa de engenharia didática em colaboração. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, p. 399-417, 2020. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 12 mar. 2024.

Cibele Rodrigues

Dessas práticas de ensino da compreensão em leitura, resultante do trabalho colaborativo, surgiu um dispositivo didático, o circuito mínimo de atividades (CMA). Em quantas etapas ele se constitui?

Glaís Cordeiro

Eu acho que antes de falar do circuito mínimo de atividades (CMA), é bom dizer que ele só pôde aparecer na segunda metade do projeto, já no final do segundo ano. Porque o grupo percebeu que as atividades propostas nos livros didáticos nunca iriam abordar toda a complexidade dos livros infantojuvenis e que, talvez, fosse melhor pensarmos num dispositivo didático que pudesse ser articulado ao que os livros didáticos propunham. Portanto, esse dispositivo deveria ser curto. Não poderia ter a duração de uma sequência didática. No entanto, alguns princípios da sequência didática foram mantidos. Por exemplo, a necessidade em avaliar as capacidades de compreensão dos alunos, após a primeira leitura do livro, e ao final das atividades realizadas. Isso é, para a equipe de Genebra, um princípio essencial da sequência didática para a produção de textos orais e escritos. Esse princípio foi, portanto, transposto para a compreensão de textos. Um outro princípio respeitado foi o da progressão entre as atividades – começar com atividades que são mais simples, para que os alunos possam compreender o objeto de ensino e, em seguida, ir para uma complexidade maior. As etapas, então, são leitura do texto, avaliação inicial das capacidades de leitura, em seguida um módulo de atividades com duas atividades: uma atividade que se chama quadro sistema narrativa-personagens, a qual reconstrói o sistema narrativa-personagens com os alunos, propondo-lhes a observar qual é a intenção do personagem num dado momento da história, o que o leva a agir dessa forma, e como isso se modifica depois; uma segunda atividade, mais clássica, de ordenação das imagens mais importantes da história. No final, há uma avaliação a partir das mesmas perguntas que foram feitas na avaliação inicial para ver se existe uma progressão nas capacidades de compreensão dos alunos. Hoje, nós já evoluímos um pouco, e essa atividade de ordenação das imagens foi substituída, nos nossos trabalhos mais recentes, por uma atividade de escrita parcial para melhor compreensão do texto.

Cibele Rodrigues

Como a proposta através do SNP se diferencia do ensino da leitura tradicionalmente trabalhada em sala de aula, o qual se direciona aos aspectos cronológicos e causais dos eventos da narrativa?

Glaís Cordeiro

Em uma vertente que se fixa muito nas relações causais entre os eventos, como é a proposta do esquema quinário (situação inicial, complicação, ações, resolução, situação final), olha-se muito pouco para os personagens e as suas intenções. O foco é maior nas ações dos personagens. Nessa perspectiva, quando solicitado ao aluno que restitua uma história a partir das imagens, foca-se somente nas ações. Se o aluno consegue restituir a história, pontuando as ações dos personagens, está tudo bem. É como se ele tivesse compreendido a intriga, a trama da narrativa. Mas as pesquisas mais atuais mostram que, principalmente os alunos mais novos, entre quatro e nove anos, não conseguem entender o que levou um determinado personagem a fazer algo, e porque o outro reagiu de uma maneira x ou y. Essas pesquisas têm evidenciado mais a noção de intenção, e de se estar identificando, com os alunos, as intenções que levam às ações, e, também, os sentimentos dos personagens envolvidos na trama. O que eu diria hoje é que a dinâmica da narrativa, como colocada aqui, ainda é pouco abordada nos trabalhos em didática do francês. Mostra-se pouco as relações entre esses três componentes da dinâmica narrativa (intenções, ações e sentimentos). Há, por exemplo, livros didáticos que vão investir a parte dos sentimentos, a parte das intenções, mas estes ficam um pouco separados, e se perde essa dinâmica. É por isso que insisto muito com os professores sobre a importância do trabalho com a dinâmica, com o sistema narrativa-personagens. Todas as atividades têm que visar a essa dinâmica.

Cibele Rodrigues

Nesse processo de identificação e compreensão das ações e intenções dos personagens, no âmbito da criação da intriga, o que deve ser considerado para a construção do quadro SNP (sistema narrativa-personagens)?

Glaís Cordeiro

A construção do quadro é apenas um suporte. Por que esse quadro? Porque os professores do grupo acharam que o quadro era uma boa maneira para trabalhar a dinâmica das intenções, ações e sentimentos. Mas, na verdade, o que o professor tem que verificar é que, primeiro, ele tem que fazer o quadro antes, porque é fazendo o quadro que se percebe quais são os nós de compreensão do livro. Segundo: o que tem que ser abordado, de toda a maneira, e não pode ser deixado de lado. Porque esse quadro pode levar muito tempo para ser feito em sala de aula, se o professor quiser ser exaustivo em todas essas relações. E isso não é possível, principalmente com crianças pequenas, e mesmo com maiores, porque as aulas só duram 45 minutos. E a atenção das crianças menores é de, no máximo,

quinze, vinte minutos. Então, o professor tem que ter clareza desses nós de compreensão para insistir com os alunos, na hora que for fazer o quadro com eles, nessas relações. Com isso, se, por acaso, os alunos partirem para interpretações diversas às interpretações que o texto e as imagens autorizam, o professor pode deixá-los ir nessa direção. Mas depois deve reorientá-los, a partir de outros indícios que vão aparecendo na narrativa que vão, talvez, contradizer aquilo que pensaram num primeiro momento (mesmo se eles ouviram o texto inteiro, ou leram por eles mesmos o texto inteiro, porque não se compreende um texto completamente da primeira vez que se lê). Assim, os alunos podem estar partindo para algumas hipóteses que podem ser rejeitadas, infirmadas, porque há indícios que aparecem mais para a frente na história que vão fazê-los duvidar daquilo que pensavam. Algumas vezes, pode até se dizer que não é possível a hipótese que se fez num dado momento na hora de construir o quadro. Não é a hipótese plausível porque tem indícios no texto que mostram que ela não é possível, mas algumas outras vezes, como por exemplo nos contos da Lygia Fagundes Telles, nem sempre se pode fazer isso. Os alunos têm que compreender que ela, enquanto autora, deixa deliberadamente abertas as possibilidades de interpretação. Então, eles têm que compreender que alguns textos não vão nos permitir dizer que é isso ou que é aquilo. E nesse caso é possível dizer que pode ser A, pode ser B ou até C... Mas fazer é necessário que os alunos aprendam a voltar aos indícios que o texto dá. Se o texto ou as imagens não nos dão esses indícios, a hipótese torna-se implausível. Isso é o trabalho que deveria emergir do quadro, mas que também deve estar presente em todas as atividades de compreensão e leitura em sala de aula porque a dificuldade dos alunos está nisso, eles querem ter uma resposta única. E a literatura não funciona assim, ela joga muito com o leitor, para que ele possa construir o seu próprio percurso interpretativo.

Lília Abreu-Tardelli

“O jardim selvagem”, da Lygia Fagundes Telles, foi um dos contos trabalhados, quando estive aqui na Unesp de São José do Rio Preto, e você fala da importância de o aluno buscar esses indícios no texto e os indícios também do contexto em que a história foi escrita. Eu me lembro que nesse conto, especificamente, o cachorro, que é morto, abriu uma discussão em sala de aula, e você explicou que, na época, era comum matar cachorro com tiro de espingarda, que era uma prática para ele não sofrer. Para alguns alunos, determinados acontecimentos vão ser muito distantes da realidade atual, então o professor tem que levar esse contexto social também, que muitas vezes não está no texto.

Glaís Cordeiro

Sem dúvida. Essa ancoragem é sociocultural, de todo o texto. O conto “O jardim selvagem” foi publicado em 1969, mas foi escrito muito antes. Então, é claro que as relações sociais

eram muito diferentes do que é hoje. Os valores também evoluem, se diversificam. Portanto, tem que ser feita uma contextualização ou chegar na contextualização a partir do livro, isso também é uma possibilidade. Não se pode deixar de contextualizar porque senão as interpretações vão ser feitas a partir do *mainstream* atual, do que se diz, se acredita e se veicula na sociedade atual. O que é interessante é justamente poder mostrar que na sociedade atual se veicula isso e que naquele tempo se veiculava, se discutiam outras ideias. Não é para chegar a uma discussão do que é o certo ou errado porque isso também é um problema. É poder sair de uma rigidez de olhar. Esse é o trabalho mais importante com a compreensão, não só em leitura, mas também toda a compreensão de mundo. É ter esse jogo de cintura, essa abertura para a compreensão, levando em conta todos os aspectos históricos. Isso demanda, claro, um trabalho muito maior da parte do professor, principalmente com os alunos maiores, que já têm opiniões mais formadas.

Cibele Rodrigues

O conto "Antecedentes de uma história famosa", de Carolina Alonso, analisado sob a perspectiva do SNP por alunos e alunas da disciplina "Formação docente voltada ao ensino de leitura e escrita por meio de gêneros textuais e da literatura infanto-juvenil "[Turma Ibilce/SJRP], favoreceu uma reflexão não linear a respeito dos elementos narrativos constituintes da trama, o que tornou a leitura mais analítica e evolutiva. Essa ferramenta conceitual (SNP) adapta-se a qualquer gênero de texto do mundo do narrar? Como escolher um texto para desenvolver um trabalho pedagógico focado no SNP?

Gláís Cordeiro

Eu acho que o primeiro ponto a observar é a riqueza das relações entre os personagens. Esse foi um trabalho que a Lília e eu fizemos, quando escolhemos esses dois textos dos quais falamos. Então, mais do que tudo é que o texto tenha essa trama narrativa intrincada, que é uma trama que não é evidente, que traz dúvidas, que faz com que o leitor queira ler de novo. Esse vai-e-vem dentro do texto é excelente para desenvolver, nos alunos, novas capacidades de compreensão em leitura, mais do que o tema, porque às vezes escolhe-se o tema como ponto de partida. Eu diria que o tema, para esse trabalho, passa a ser acessório. Não me compreendam mal, mas o que quero dizer é que antes de mais nada, é preciso tentar compreender o que o autor constrói na história, na trama que ele cria. É isso que vai levar, depois, à discussão do tema. Mas esse é um segundo movimento, não o primeiro. O primeiro é poder compreender qual é a história que ele está contando. Porque os livros didáticos atuais, no nível do Ensino Médio, mesmo nos países francófonos, vão muito rápido para a interpretação, quer dizer, a partir do texto, o que eu posso pensar e dizer? O

sistema narrativa-personagens insiste no primeiro movimento, que é o da a compreensão do que está acontecendo na história entre os personagens, como agem, porque agem assim para, num segundo movimento, ir para uma articulação com a atualidade do país, ou da sociedade. Nesse sentido, primeiro o professor prepara os alunos para a compreensão de uma história que é compartilhada por todos. E é a partir daí que se compreende outras realidades, que estão a nossa volta. Então, com isso, se constrói um substrato para lidar com um mundo complexo, de realidades extremamente diversas, que estão presentes ao mesmo tempo na vida humana, e que nos obrigam a passar de uma coisa para outra o tempo todo. Se não estivermos preparados, compreenderemos essas realidades de maneira independente. E talvez de maneira um pouco deturpada, por não termos a lucidez para estarmos lidando com essa realidade, que é muito complexa.

Camila Girodo

Como adaptar o sistema narrativa-personagens (SNP) e o dispositivo circuito mínimo de atividades (CMA) para narrativas mais extensas como, por exemplo, os romances de Machado de Assis e Clarice Lispector? Seria possível trabalhar o SNP com a leitura de determinados capítulos?

Glaís Cordeiro

Sim, é possível. Já fizemos uma experiência a esse respeito com alunos de 11-12 anos⁵⁰ e outras estão sendo feitas atualmente com alunos do Ensino Médio. Nesse caso, ao invés de trabalharmos com o sistema narrativa-personagens de todo o romance, nós vamos olhar para quais são os capítulos-chave para a compreensão da obra. Desse modo, os professores experimentaram até agora foi fazer a atividade do quadro sistema narrativa-personagens com esses capítulos. Isso pode ser feito com a turma toda, levando em conta alunos do final do ensino fundamental e ensino médio, ou propor que seja feito um trabalho em duplas. Se a turma já fez o quadro com o professor, os alunos já saberão como funciona. Pode ser pensada uma atividade em dupla com um capítulo e que a turma compare, com o professor, as respostas das duplas depois. Ou também é possível pedir para que algumas duplas trabalhem um capítulo e outras trabalhem outro capítulo para, posteriormente, comparar o fruto do trabalho de análise de cada grupo. Com isso, os alunos aprendem a cooperar interpretativamente. Temos exemplos de professores do final do ensino médio que deram como tarefa de casa fazer o quadro de um capítulo para poder avaliar o desempenho dos alunos. Então, sim, é possível, mas ainda é um trabalho recente no nosso grupo de pesquisa.

50 Ver Di Iorio e Cordeiro (2022): https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/759/2022_1_fr_di_iorio_sales_cordeiro.pdf

Lília Abreu-Tardelli

Aproveitando a pergunta sobre os textos lidos pelos alunos mais velhos e os clássicos da literatura, eu não sei como é a prática nas escolas de Genebra, mas aqui é muito comum ainda pedir a leitura de livros e checagem de aprendizado com provas de compreensão de conteúdo. Então, vemos a riqueza dessa proposta em oposição à leitura individual, de checagem de conteúdo e que nunca é discutida.

Glaís Cordeiro

É muito comum por aqui também. Isso começa muito cedo, já no ensino fundamental e por volta dos 10 anos, quando os alunos estão entrando em leituras de excertos, ao invés da leitura da obra completa. E as perguntas nem sempre são as mais indicadas. Ocorre que há perguntas de identificação de informação no texto. Desse modo, você pode obter 100% de acerto com relação a essas perguntas, mas quando vamos checar a compreensão de informações implícitas, por exemplo, o aluno tem dificuldades. Isso é porque as perguntas foram feitas, muitas vezes, de modo superficial e apenas requerem a localização das informações no texto e não há perguntas ligadas às relações dinâmicas entre os personagens e suas intenções, sentimentos etc. É muito comum.

Camila Girodo

Em relação ao trabalho do professor na aplicação das atividades, para quais noções o professor deve estar atento ao fazer o uso do quadro sistema narrativa-personagens em sala de aula?

Glaís Cordeiro

Eu acho que já respondi um pouco a isso nas outras questões. É justamente identificar esses pontos nodais da narrativa para não deixar escapá-los. Na realidade, eu vou forçar um pouco, mas acho que é uma boa maneira para demonstrar o que penso: as atividades são o que é menos importante, porque se o professor sabe onde quer chegar, ele pode até fazer uma atividade bem tradicional. Por exemplo: perguntas para serem respondidas. Se você fizer as perguntas pertinentes, as que permitem aos alunos estarem refletindo sobre o texto lido, você aborda a dinâmica do sistema narrativa-personagens. Isso eu já dizia, também, com relação às sequências didáticas. Se você reparar bem, algumas atividades das sequências didáticas são também tradicionais, de certo modo. Por exemplo, exercícios como o texto com lacunas. Mas temos que ver o que é pedido na lacuna, ou seja, o que o aluno deve completar. Então, o professor tem que estar atento aos elementos fundamentais do sistema narrativa-personagens. Do mesmo modo em que pode ser muito criativo nas atividades que ele vai propor. Por exemplo, com os pequenos fazemos o uso da dramatização

de uma parte da história para que eles possam “viver” os personagens, entrar na “pele” deles e poderem compreender melhor a trama. Com alunos mais velhos, por exemplo, tenho uma colega professora que pediu para desenharem a cara dos personagens nos diversos momentos da história, dos personagens em interação. Foi muito interessante. Os sentimentos que não foram, digamos, enunciados na atividade anterior, nesse momento, foram explicitados. Porque no desenho, apareciam traços desses sentimentos e isso deu oportunidade à professora de pedir aos alunos para explicarem, por exemplo, por que tinham representado a cara de tal personagem dessa maneira. O que isso quer dizer? Ou seja, você leva o aluno a procurar as palavras para dizer o que representou no desenho, estimulando uma explicitação do pensamento e, conseqüentemente, da compreensão do texto.

Lília Abreu-Tardelli

Aí entra a questão da importância do planejamento, do professor ler a história antes e fazer o levantamento dessas características dos personagens, dos sentimentos, das ações, das emoções, e também do momento, em sala de aula, da mediação. É você ter esse olhar para perceber o que você tem que pedir para o aluno repetir, explicar etc. para não ficar engessado naquilo que ele pensou. Ele tem uma imagem de um professor tradicional e você tem que se colocar nesse movimento.

Gláís Cordeiro

Com certeza! Não existe uma “receita” para os professores. Em nossos textos e nas formações que damos, procuramos sempre mostrar que se tem que dominar o texto antes de ensiná-lo. Dominando o texto, se ocorrer um momento durante a atividade que parece uma boa oportunidade para desenvolver mais alguma coisa, você aproveita. Não tem como planejarmos esse momento. Podemos mapear o que não pode ser deixado de lado no trabalho, mas você vai ter que estar superatento na hora para perceber “Opa, é aqui que devo investir mais” ou “Eles não entenderam essa passagem”. Com isso, você desiste, às vezes, de outros objetivos para poder investir mais tempo na compreensão daquela passagem. Também tem isso, o professor não pode fazer tudo. Uma hora ele tem que tomar as decisões didáticas, não pedagógicas, em função dos objetivos que tiver. É normal que nós, professores, saíamos das aulas conscientes de que não abordamos tudo o que gostaríamos. E às vezes nem é possível abordar tudo que é importante no trabalho com um livro por conta do tempo, mas aí podemos abordar o que não foi feito numa próxima vez, no trabalho com outro livro.

Lília Abreu-Tardelli

Fale um pouco mais sobre a diferença entre decisão didática e decisão pedagógica.

Glaís Cordeiro

Uma decisão pedagógica é mais ligada a elementos extrínsecos ao objeto de ensino: “eles não estão prestando atenção”, “eles não estão motivados”, “ai, está muito calor, por isso não estão aprendendo”. É tudo que está ao redor da aprendizagem. Claro, não estou dizendo que esses elementos não sejam importantes em certas condições. Um trabalho como esse sobre o qual estamos discutindo não deve ser deixado para uma sexta-feira no final da tarde, na qual os alunos estão cansados e não têm mais recursos para entrar nessa elaboração intelectual que o sistema narrativa-personagens pressupõe e exige. Então, existe essa parte pedagógica de estar pensando, por exemplo, em qual dia e horário trabalhar as atividades para que os alunos tenham um bom desempenho. Isso são condições pedagógicas. Já as condições didáticas são ligadas ao objeto de ensino. Se eu quero mostrar as relações entre a personagem Daniela e o cachorro no conto “O jardim selvagem”, da Lygia Fagundes Telles, eu vou criar as condições, as variáveis didáticas para que essa discussão seja possível com os alunos. Por que vocês acham que ela matou o cachorro? Onde viram isso? Vamos procurar os indícios? Aí você tem toda a liberdade para trabalhar, pois o que importa é isso.

Quando entramos em sala e não planejamos, esperamos o “vamos ver o que vem”, “o que os alunos vão dizer”. Mesmo que você tenha muita experiência docente, pode se perder no que os alunos vão dizer. Eles podem se afastar dos seus objetivos, falar do tema, fazer relações com a atualidade, pois estão acostumados a fazer isso. Então, é importante fazer o quadro SNP com eles várias vezes. Para que estabeleçam outras relações com os textos lidos, a partir do que é de fato dito, não dito, que pode ser suposto, etc.

Camila Girodo

No PIBID, trabalhamos o SNP através do quadro SNP na leitura do conto “O jardim selvagem”, de Lygia Fagundes Telles, com alunos do 9º ano do ensino fundamental II. A atividade foi realizada no tempo disponível de duas aulas. No entanto, observados os resultados, nossas principais dificuldades foram em relação ao tempo e à quantidade de alunos em sala. Após a leitura do conto, os alunos chegaram à seguinte conclusão: de que a personagem Daniela teria participado da morte de Ed. Dito isso, o quadro seria a própria ferramenta de avaliação? E durante a construção do quadro SNP e considerando trabalhar os elementos implícitos e explícitos da narrativa, como as perguntas devem ser feitas? Como o professor deve direcionar os aspectos de cada personagem?

Glaís Cordeiro

O objetivo de trabalhar o quadro SNP, no PIBID, era de, pelo menos, vocês poderem experimentar fazer esse quadro. Sabíamos de antemão que não seria possível realizar o quadro, explorando toda a complexidade do SNP do conto. Então, nesse caso, não dá para dizer que é um instrumento de avaliação. Foi um instrumento de trabalho que levou os alunos a refletirem sobre o conto. Principalmente, alunos que não estão acostumados com o quadro. Então, tem toda uma preparação pedagógica que é: "Como que eu funciono em sala de aula?", "Qual é o papel do professor e qual é o papel dos alunos que vão permitir uma interação professor-aluno?". Isso tem que ser garantido também em outras atividades cotidianas. Estamos com esse problema do tempo de atenção dos alunos na escola pública brasileira atual, bem como, na escola particular. Nós também temos esse problema aqui em Genebra e estamos começando a analisá-lo. Não acho que o número de alunos seja um impedimento para realizar esse trabalho, mas os alunos precisam se habituar ao que é o funcionamento escolar, com as regras e a atenção ao trabalho. E tudo isso influencia também a atividade que propomos.

Agora como pensar, por exemplo, a personagem Daniela nessa passagem do texto em que ficamos sem saber se é responsável ou não da morte do marido? Porque a relação que fazemos instantaneamente é: se ela matou o cachorro, ela matou também o marido. Mas, justamente, o que parece que a Lygia Fagundes Telles quer fazer a gente discutir é que não é porque uma personagem pode ter matado um animal que estava sofrendo num dado momento da trama, que isso significa que ela vai também matar o marido. Ela quer mostrar que nas relações sociais teremos comportamentos em função de um determinado acontecimento. E é aí que vem uma questão. Existem outros elementos no texto que mostram, talvez, que o Ed estava dando indícios para Daniela de que ia morrer, e que os alunos não captaram. Então, é importante voltar para o texto e ver que indícios são esses. Fazendo isso, os alunos podem começar a ter mais flexibilidade intelectual e navegar no texto, nos acontecimentos, nos comportamentos dos personagens, ao contrário de defini-los *a priori*. Atividades que levem os alunos a essa reflexão, por exemplo, uma atividade que enumere as ações de Daniela para que os alunos pensem em como ela estava se sentindo nesse momento, ajudam os alunos a mapearem os acontecimentos, o que um leitor mais capacitado faz sozinho. E em observação ao quadro, posteriormente, podemos refletir se de fato foi o que os alunos pensaram a princípio, desconstruindo uma primeira interpretação do texto e indo a outras interpretações possíveis. Às vezes, os alunos podem precisar mais do professor, outras, menos.

Lília Abreu-Tardelli

Isso é desde pequeninos, com os trabalhos que vocês desenvolvem no grupo de pesquisa, até os grandes. A riqueza da literatura é justamente essa, de não se concentrar em questões como “Capitu traiu ou não Bentinho?”, como, por exemplo, em *Dom Casmurro*. O livro não tem necessariamente esse objetivo.

Camila Girodo

Sobre as novas perspectivas do futuro das pesquisas de engenharia didática em colaboração (PEDCo), o que se tem observado em relação ao ensino de compreensão em leitura no sistema francófono e o trabalho do professor enquanto mediador do conhecimento?

Glaís Cordeiro

O que temos observado ainda é a realidade que já tínhamos em 2014. Ainda trabalhamos muito em sala de aula a presença do questionário, esse trabalho permanece. Até porque aqui muitos professores fazem um uso quase exclusivo dos livros didáticos. Se o livro didático propõe atividades de compreensão em leituras interessantes, isso é ótimo, mas nem todas as propostas didáticas vão por esse caminho. Por enquanto, ainda não comparamos os dados do grupo controle, em que os professores ensinam a compreensão em leitura como habitualmente, e os dados do grupo experimental, em que os professores focalizam no SNP da obra, de nossa pesquisa atual. Gostaríamos de difundir ainda mais o uso do SNP como ferramenta conceitual com outras atividades em diversos níveis da escolaridade. A ideia é continuar trabalhando com isso e investir um pouco mais na vertente do “escrever para compreender melhor” como atividade do CMA, que é algo mais recente no nosso trabalho e que estamos querendo aprofundar.

Lília Abreu-Tardelli

Glaís, muito obrigada pela entrevista tão esclarecedora! Tenho certeza de que será de grande contribuição para professores tanto em formação inicial como continuada que queiram repensar o ensino da leitura de livros infanto-juvenis.

Biocdata dos autores

Ana Carolina Mengatto Ferreira é graduanda do curso de licenciatura em Letras com habitação em português/espanhol pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), câmpus de São José do Rio Preto, desde 2022, e foi bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID 2022-2024).

Angélica Hernandez-Lima é doutora em Estudos Linguísticos pela Unesp de São José do Rio Preto. Atualmente, leciona língua portuguesa (redação e gramática) para alunos do Ensino Médio e é membro do Grupo ALTER-FIP.

Breno Pereira Bigolim é graduando do curso de licenciatura em Letras (Habilitação Português-Inglês) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio Preto. Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Língua Portuguesa) de 2022 a 2024.

Bruna Fernanda Pavan é licencianda em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) do câmpus de São José do Rio Preto desde 2023. Atuou como voluntária e posteriormente como bolsista no Programa de Iniciação à Docência (PIBID 2022-2024) pela mesma instituição. Desenvolve, ainda, pesquisa sobre Augusto dos Anjos sob orientação do Prof. Dr. Arnaldo Franco Jr. desde 2024.

Camila Cazarim Girodo é graduanda em Licenciatura em Letras (Português/Espanhol) pela Unesp/Ibilce de São José do Rio Preto. Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Letras-Língua Portuguesa. Participou do projeto de extensão universitária “Violências desveladas pela ciência: caminhos para uma escola pacificada” da PROEC/Unesp, ambas atividades sob coordenação da Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli. Membro da equipe editorial da *Revista Mosaico*, revista acadêmica da Unesp, em 2024.

Carla Silva-Hardmeyer é doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC/SP-UNIGE, 2013). Professora de Didática de Línguas e Ensino Especializado (FAPSE/UNIGE). Após se formar em Letras (Português – Inglês) na Universidade Estadual de Goiás no Brasil, Carla Silva-Hardmeyer ensinou português como primeira língua em diferentes níveis (primário, secundário, educação de adultos) e inglês como segunda língua (entre 1995 e 2015). Desde 2013, é formadora universitária na área de linguística aplicada e didática de línguas na formação de professores (Francês e Português). Desde 2015, é professora, formadora e pesquisadora em didática do Português Língua e Cultura de Origem. Atualmente, é professora de ensino especializado na FAPSE – UNIGE. Sua área

de pesquisa inclui a didática de línguas (L1, LS e LCO) e formação de professores. Além disso, é vice-coordenadora do grupo ALTER-FIP Cnpq, sediado na Unesp, e membro do grupo de pesquisa GRALE, com sede na Universidade de Genebra.

Cibele Cristina Gonçalves Rodrigues possui licenciatura em Letras-Literatura pela Universidade do Norte do Paraná (UENP), Pedagogia pela Universidade do Norte do Paraná (UENP) e Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários, pela Universidade do Norte do Paraná (UENP). Mestra em Educação na Faculdade de Ciências da Unesp, câmpus de Bauru. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na alfabetização e letramento. É professora nas redes municipais de ensino de Chavantes e Ourinhos-SP.

Glaís Sales Cordeiro é professora de didática do francês na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Suíça). É líder do grupo GRAFE-PRISME (Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné – Programme de Recherche en Ingénierie didactique : Savoirs, Médiation éducative et Enseignement). Obteve o título de doutora em Linguística Aplicada na PUC-SP sob a orientação de Roxane Rojo e Jean-Paul Bronckart. Suas pesquisas abordam questões ligadas à didática das línguas, ao ensino e à aprendizagem da produção e compreensão oral e escrita em contexto escolar e pré-escolar a partir de uma perspectiva sócio-histórica.

Kelli Mileni Voltero é doutora e mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Membro do Grupo de pesquisa ALTER-FIP (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Formação, Intervenção e Pesquisa). Seus estudos concentram-se na área de linguagem e trabalho docente. Atuante na área da educação como docente de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Kelly Aguiar Freire é graduanda no curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês) na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, câmpus de São José do Rio Preto. Durante o curso, participou do projeto PIBID – LP Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que teve início em novembro de 2022 e conclusão em abril de 2024.

Lília Santos Abreu-Tardelli é docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp (câmpus S. José do Rio Preto) na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Doutora e mestra em Linguística Aplicada pela PUC-SP e licenciada em Letras pela Unicamp. Líder do grupo ALTER-FIP (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações - Formação, Intervenção e Pesquisa), certificado pela Unesp e pelo CNPq em 2017. Coordenou projeto de internacionalização CAPES-PrInt/Unesp (2019-

2024) intitulado *Línguas para aprender, incluir, inovar e preservar: explorando teorias, métodos e práticas*. Realizou estágio de pós-doutorado (bolsa BPE/FAPESP) na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE). Membro do grupo de pesquisa *Théorie-Expérience-Formation* (UNIGE), desde 2018, do grupo *GRAFE-PRISME* (UNIGE), desde dezembro de 2023, do grupo *ALTER-CNPq*, desde sua fundação (2003), e do GT de Gêneros textuais/discursivos da ANPOLL. Desenvolve pesquisa sobre trabalho docente, ensino de língua materna, ensino de gramática e gêneros textuais para a divulgação científica e orienta trabalhos de pesquisa nas mesmas temáticas.

Manoela de Araujo Benedetti é graduanda em Letras-licenciatura com Habilitações em Português/Francês no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Unesp, câmpus de São José do Rio Preto desde 2022. Durante o curso participou do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que teve seu início em novembro de 2022 e foi concluído em abril de 2024.

Mariane Salton é licencianda em Letras com habilitação em Português e Espanhol pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) do câmpus de São José do Rio Preto desde 2022. Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), entre o período de 2022 a 2024, no âmbito da mesma instituição. Desenvolve, ainda, em nível de iniciação científica, pesquisas a partir da abordagem construcional, sob orientação do Prof. Dr. Edson Rosa Francisco de Souza, desde 2022. É bolsista de iniciação científica pela FAPESP desde 2024.

Marta Aparecida Broietti Henrique é doutora em Estudos Linguísticos pela Unesp (Ibilce – São José do Rio Preto), mestra em Linguística e Filologia da Língua Portuguesa pela Unesp (FCL – Assis), especialista em Língua Portuguesa (UEL) e graduada em Letras (UEL), e membro do grupo *ALTER-FIP*. É professora do ensino superior (UNIPRUDENTE).

Neuraci Rocha Vidal Amorim é doutora e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na área de Linguística Aplicada, pela Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio Preto. Graduada em Letras Português/Inglês pela UNIFEV – Centro Universitário de Votuporanga. cursou o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM). Atualmente, é professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais da rede municipal de ensino de Votuporanga.

Thaís Cavalcanti dos Santos é bolsista CAPES no programa de doutorado em Estudos Linguísticos no Ibilce/Unesp, câmpus de São José do Rio Preto. É mestre em Docência para a Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

(Unesp), câmpus de Bauru. É professora de Educação Básica na rede municipal de ensino de Botucatu. Membro do GEPELin (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem), vinculado à Unesp de Bauru e do ALTER-FIP (Análise de linguagem, trabalho e suas relações – formação, intervenção e pesquisa), vinculado à Unesp de São José do Rio Preto.

Publique com a gente e
compartilhe o conhecimento

 **Letraria**[®]

www.lettraria.net

 Letraria[®]