

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Ariane Rodrigues Gomes Leite Godoy

O trabalho docente na formação inicial de professores para o ensino da leitura

Juiz de Fora

2020

ARIANE RODRIGUES GOMES LEITE GODOY

O trabalho docente na formação inicial de professores para o ensino da leitura

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora na linha de pesquisa Linguagens, culturas e saberes.

Orientador(a): Profa. Dra. Andreia Rezende Garcia-Reis

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Godoy, Ariane Rodrigues Gomes Leite .

O trabalho docente na formação inicial de professores para o ensino da leitura / Ariane Rodrigues Gomes Leite Godoy. -- 2020.
138 f. : il.

Orientadora: Andreia Rezende Garcia-Reis

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Trabalho docente. 2. Formação inicial. 3. Ensino de leitura. I. Garcia-Reis, Andreia Rezende, orient. II. Título.

Ariane Rodrigues Gomes Leite Godoy

O trabalho docente na formação inicial de professores para o ensino da leitura

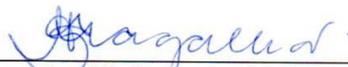
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Aprovada em 05 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Dra. Andreia Rezende Garcia Reis - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dra. Tânia Guedes Magalhães
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Universidade Federal de Lavras

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar meus passos e colocar em meus caminhos pessoas que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus pais, por apoiarem minhas decisões, por me ajudarem a alcançar meus objetivos e por compreenderem as constantes ausências. Ao meu irmão, por estar sempre ao meu lado e por ter me ajudado na formatação final deste texto.

Ao Felipe, por seu amor, dedicação, cuidado e carinho durante essa jornada. Por sempre estar por perto, ajudando no que fosse preciso e me incentivando a sempre seguir em frente. E principalmente por entender as tantas ausências e falhas devido ao meu envolvimento constante com os estudos.

Aos meus familiares e amigos, pela compreensão nas horas ausentes e apoio para que eu chegasse ao fim de mais uma etapa de estudos.

À minha querida orientadora Andreia, que eu não tenho palavras para agradecer. Você foi um presente na minha vida. Obrigada por ter acreditado em mim e na importância dessa pesquisa. Obrigada pelas palavras de carinho, pela delicadeza e pelas contribuições tão ricas. Você foi fundamental nessa trajetória e fez com que ela se tornasse leve. Obrigada, obrigada e obrigada!

Aos integrantes do grupo de pesquisa “As significações de trabalho docente em gêneros textuais publicados nas redes sociais” pela escuta atenta da pesquisa e significativas contribuições.

Ao PPGE e aos professores do Programa, pelas discussões ímpares e por me proporcionarem olhar a educação de outro lugar.

À CAPES, pelos auxílios concedidos que muito me ajudaram na realização desta pesquisa.

Às professoras Tânia e Ilsa, por aceitarem fazer parte da banca examinadora e pelas contribuições carinhosamente feitas a esta pesquisa.

À professora formadora participante desta pesquisa, por ter aceitado que eu observasse as aulas dela mesmo em tempos tão difíceis, de duras críticas à Educação. Você foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa e para meu crescimento profissional. Obrigada!

Quem lê poesia, romances, peças de teatro,
ensaios, crônicas, de fato está lendo a vida.
Aprender a ler, então, é como aprender a
viver: não termina nunca (KONDER, 2005, p. 10).

RESUMO

Este texto busca apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado vinculada à linha “Linguagens, culturas e saberes”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF) que buscou responder a seguinte questão de investigação: Como se configura o trabalho docente de uma professora formadora do curso de Pedagogia na formação profissional para o ensino da leitura? O principal objetivo é analisar e compreender o trabalho docente para o ensino da leitura no contexto da formação inicial, a fim de contribuir também com novas dinâmicas curriculares nos cursos de formação para a docência. À luz da perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2015; MACHADO, 2002, 2004), da Clínica da Atividade (CLOT, 2007; 2010) e considerando a importância do ensino da leitura (KLEIMAN, 2008, 2011; CAFIERO, 2005; SOLÉ, 1998), procuramos analisar o trabalho prescrito, planejado, realizado e real no ensino de propostas teórico-metodológicas relacionadas à leitura, de uma professora formadora do curso de graduação em Pedagogia. Para isso, fizemos uma análise documental do trabalho prescrito e planejado da professora; observações e anotações em diário de campo para a apreensão do trabalho realizado; e, para compreendermos o trabalho real, provocamos diálogos e realizamos uma entrevista com a professora formadora. Defendemos que ser professor é desenvolver um trabalho que exige formação específica e profissionalização, ou seja, o foco dos cursos de formação docente deve ser a formação para uma profissão (NÓVOA, 2017). Acreditamos também que, em se tratando de um curso de Pedagogia, é necessário que haja uma formação pela linguagem, pois se os estudantes não passarem por experiências de ensino e aprendizagem que se pautem no uso e na reflexão das características da nossa língua, existe um risco desses futuros professores não saberem lidar com as prescrições atuais para seu trabalho, que indicam um trabalho com a linguagem a ser desenvolvido a partir dos gêneros textuais (GARCIA-REIS, 2017). E, ainda, ponderamos que a leitura é um objeto de ensino-aprendizagem que deve ser trabalhado na formação inicial (SOLÉ, 1998; BUTLEN, 2016). Assim, as análises realizadas revelam que o ensino da leitura está acontecendo na formação inicial do curso de Pedagogia da UFJF, porém, ainda não há, na disciplina analisada, um trabalho voltado para os multiletramentos; as prescrições para o trabalho da professora formadora são vagas; a professora formadora tem autonomia para planejar e replanejar suas aulas; ela é comprometida com uma formação para a implementação de práticas docentes de educação linguística e tem consciência de suas escolhas didático-metodológicas; houve indícios de

desenvolvimento pessoal e profissional tanto da professora formadora, quanto da analista do trabalho (mestranda).

Palavras-chave: Trabalho docente. Formação inicial. Ensino de leitura.

ABSTRACT

The purpose of this text is to show the results of a Master's Degree investigation associated with the "Languages, Cultures and Knowledge" line of the Post-Graduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora (PPGE/UFJF) which sought to answer the following investigation question: What does the teaching work of an educator teacher of the Pedagogy course involve in the professional education for the teaching of reading? The main objective was to review and understand the teaching work for the teaching of reading in the context of initial education, in order to also contribute with new curricular dynamics in teacher preparation courses. In the light of the theoretical-methodological perspective of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006, 2015; MACHADO, 2002, 2004), Activity Clinic (CLOT, 2007; 2010) and considering the importance of teaching reading (KLEIMAN, 2008, 2011; CAFIERO, 2005; SOLÉ, 1998), we tried to review the prescribed, planned, performed and real work in the teaching of reading-related theoretical and methodological proposals made by an Undergraduate Pedagogy educator teacher. To that end, we performed a documentary review of the teacher's prescribed and planned work; observations and notes in a field diary to register the work; and, in order to understand the real work, we talked and conducted an interview with the teacher. We argue that being a teacher is developing a job that requires specific preparation and professionalization, i.e., the focus of teacher preparation courses should be training for a profession (NÓVOA, 2017). We also believe that, in the case of a Pedagogy course, language-based training is necessary, because if students do not have any teaching and learning experiences that are based on the use and reflection of the characteristics of our language, then there is a risk that these future teachers will not know how to deal with the current requirements for their work, which indicate that language work must be developed from textual genres (GARCIA-REIS, 2017). We further considered that reading is a teaching-learning object that must be worked on in the initial preparation (SOLÉ, 1998; BUTLEN, 2016). Thus, these reviews reveal that the teaching of reading is taking place in the initial education of the Pedagogy course at UFJF. However, there is not yet, in the reviewed subject, any work focusing on multi-courses; the requirements for the work of a teacher are vague; an educator teacher has the autonomy to plan and redesign their classes; they are committed to education for the implementation of language education teaching practices and is aware of their didactic-methodological choices; there was evidence of personal and professional development by both the educator teacher and the work analyst (Master's Degree student).

Keywords: Teaching Work. Initial Preparation. Teaching of Reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1— Esquema do trabalho do professor	37
Quadro 1— SOT Planejamento	97
Quadro 2— SOT Avaliação	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional para a Formação de Educadores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceale	Centro de alfabetização, leitura e escrita
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CFE	Conselho Federal de Educação
CNAM	<i>Conservatoire National des Arts et Métiers</i>
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
Dr ^a	Doutora
FACED	Faculdade de Educação
Fale	Faculdade de Letras
FAPEMIG	Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais
IAD	Instituto de Artes e Design
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
ICE	Instituto de Ciências Exatas
ICHL	Instituto de Ciências Humanas e Letras
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SOT	Segmentos de Orientação Temática
STT	Segmentos de Tratamento Temático
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIGE	<i>Université de Genève</i>

SUMÁRIO

1	Introdução	14
2	Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	19
2.1	Trabalho.....	22
2.3	Trabalho docente	33
3	Breve contextualização da formação inicial de professores	40
3.1	Formação pela linguagem	49
4	Multiletramentos, gêneros textuais e leitura na contemporaneidade	55
4.1	A leitura na perspectiva dos multiletramentos	55
4.2	A leitura como objeto de ensino-aprendizagem	61
5	Aspectos teórico-metodológicos	68
5.1	Percursos metodológicos.....	71
6	As faces do trabalho de uma professora formadora	78
6.1	Trabalho prescrito e trabalho planejado.....	78
6.2	Trabalho realizado e trabalho real	85
6.2.1	Trabalho real: os diálogos com a formadora	92
6.2.2	Trabalho real: a entrevista com a trabalhadora	97
7	Considerações finais	104
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICE – Entrevista com a professora formadora	115
	ANEXO I - Cronograma.....	127
	ANEXO II – Texto “Pensamentos de um ‘correria’”.....	128
	ANEXO III – Texto “A leitura em sala de aula”	130
	ANEXO IV - “Comportamentos leitores nas rodas de leitura literária”	132
	ANEXO V – “Fazendo inferências”	133
	ANEXO VI – Quebra – cabeça	134
	ANEXO VII – Fichas com estratégias de leitura	135
	ANEXO VIII – Texto “Não se embanane” e plano de aula de leitura	136
	ANEXO IX – Fotos sussurrofone	138

1 Introdução

Em 2009, ingressei na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no curso de Pedagogia. Sempre gostei e me interessei por atividades de pesquisa e, por isso, em 2010, comecei a participar do grupo de estudos e do projeto de extensão “Alfabetização e letramento nas séries iniciais”, coordenado pela professora Dr^a. Luciane Manera Magalhães. O projeto tinha como objetivo aproximar a universidade da comunidade, uma vez que era um projeto de extensão em que os bolsistas envolvidos realizavam intervenções diretas no ambiente escolar. A princípio, eu participava das reuniões do grupo discutindo textos relacionados ao tema, em seguida, passei a ser bolsista de extensão e além das reuniões de discussões teóricas, comecei a ir para uma escola no bairro Linhares, na cidade de Juiz de Fora (MG), realizando atividades com alunos que possuíam mais dificuldades em leitura e escrita. Participar desse projeto me fez entender um pouco mais sobre a prática pedagógica e seus desafios.

Já no final do ano de 2010, comecei a participar do grupo “Práticas de leitura na educação infantil e na passagem ao ensino fundamental” coordenado pela professora Dr^a. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello. Tal pesquisa era qualitativa de estudo longitudinal, ou seja, acompanhou duas turmas durante dois anos, enquanto os estudantes frequentavam a educação infantil e posteriormente o primeiro ano do ensino fundamental. O objetivo do estudo era compreender os sentidos produzidos por alunos e professores em relação às práticas de leitura desenvolvidas na educação infantil e na transição para o ensino fundamental frente à nova realidade de inclusão da criança de seis anos nesta etapa da educação básica. No ano de 2012, o estudo teve continuidade com apenas uma turma que passou a frequentar o 2º ano do ensino fundamental. Participar dessa pesquisa me ajudou a entender um pouco mais sobre a rotina da escola, as aprendizagens das crianças e os desafios presentes no trabalho docente.

No ano de 2011, participei de outra pesquisa coordenada pela professora Hilda Micarello, como bolsista de Iniciação Científica da FAPEMIG, “Perfis de leitores de estudantes do 3º ano do ensino fundamental”, cujo objetivo era identificar as estratégias de leitura utilizadas pelos estudantes e estabelecer relações entre elas e a proficiência em leitura deles, medida através de testes de múltipla escolha, analisados com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Participando desse projeto, fui às escolas aplicar os testes de múltipla escolha e também o protocolo de leitura elaborado pelas pesquisadoras. A experiência foi muito enriquecedora, pois pude ver de perto as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos

em interação com diferentes gêneros textuais. Foi a partir dessa pesquisa que surgiu o tema do meu trabalho de conclusão do curso de graduação em Pedagogia.

Em abril de 2013, me formei, e em agosto do mesmo ano comecei a trabalhar como professora efetiva do Estado de Minas Gerais, atuando no primeiro segmento do ensino fundamental. Em setembro de 2013, iniciei a “Especialização em Educação no Ensino Fundamental” do Colégio de Aplicação João XXIII e finalizei em 2014. Os trabalhos de conclusão de curso, tanto da graduação quanto da especialização, tiveram como tema o ensino da leitura.

Ao longo de todos esses anos, continuei estudando, fazendo cursos de formação continuada, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e frequentando grupos de estudo. Como apresentado anteriormente, o tema do ensino da leitura esteve presente durante toda a minha formação e também na minha prática em sala de aula. E a partir desse contato mais direto e intenso com a escola, em contato com o coletivo de professores, comecei a perceber que múltiplos fatores influenciam o ensino da leitura, não só os materiais disponíveis e as condições de trabalho, mas também a formação para esse ensino. A formação continuada é importante nesse constante aperfeiçoamento, mas, sobretudo, é necessário que a formação inicial garanta algumas aprendizagens aos licenciandos, para a efetivação de práticas de ensino que contribuam para o desenvolvimento de diferentes capacidades pelos alunos.

Assim, o objeto de pesquisa desta dissertação de Mestrado em Educação é o trabalho de uma professora formadora do curso de Pedagogia na formação profissional para o ensino da leitura. Essa pesquisa está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), na linha de pesquisa intitulada “Linguagens, culturas e saberes”.

Nossa pesquisa está ancorada principalmente no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; MACHADO, 2018; MAGALHÃES, CRISTOVÃO, 2018), em diálogo com a Clínica da Atividade (CLOT, 2002, 2007, 2010), e possui a seguinte questão de investigação: **Como se configura o trabalho docente de uma professora formadora do curso de Pedagogia na formação profissional para o ensino da leitura?**

Nesse sentido, traçamos como objetivo geral desta pesquisa: **analisar e compreender** o trabalho docente de uma professora do curso de Pedagogia no contexto de formação profissional para o ensino da leitura, tendo em vista as quatro faces do trabalho: prescrito, planejado, realizado e real. Os objetivos específicos são os seguintes: (i) investigar como o

ensino da prática de leitura é realizado pela professora formadora; (ii) pesquisar o trabalho prescrito, o trabalho planejado, o trabalho realizado e o trabalho real da professora formadora nas aulas cujo conteúdo é a formação para o ensino de leitura.

Tais questionamentos surgiram a partir da constatação de que ainda há, no Brasil, poucas pesquisas que tratam sobre o trabalho docente para o ensino da leitura na formação inicial. E é notável que, atualmente, vivemos em um mundo grafocêntrico, isto é, a escrita hoje exerce um papel central em nossa sociedade. Por onde quer que andemos, há textos de diferentes gêneros textuais – propagandas, anúncios, convites, notícias, entre outros – que possibilitam nossa interação com a escrita. Na escola, não seria diferente, como vários autores (SOARES, 2010; KLEIMAN, 1998; 2011; ELIAS; KOCH, 2007) têm discutido e revelado que a aprendizagem das crianças neste ambiente está baseada na leitura. Elas estão o tempo todo em contato com diferentes tipos de textos, diferentes gêneros textuais e, de acordo com Solé (1998), a capacidade leitora torna-se imprescindível.

Sobre essa questão, Kleiman (2011) destaca que a leitura é um ato social, é um processo de interação entre dois sujeitos, o leitor e o autor, através do texto. Dessa forma, o leitor é participante ativo desse processo de interação, à medida que busca sentidos para aquilo que lê. Koch e Elias (2007, p.12) corroboram essa afirmação ao destacarem que o sentido do texto é construído, considerando-se “as ‘sinalizações’ textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor (...)”. Logo, ao lermos, várias estratégias são acionadas para uma melhor compreensão daquilo que se está lendo.

Kleiman (2011) destaca também que quanto maior a exposição do estudante a todo tipo de texto, torna-se mais fácil sua compreensão, uma vez que o conhecimento das estruturas textuais contribui para a utilização de estratégias de leitura e a realização de inferências.

Marcuschi (2005) defende que, em geral, existem cinco tipos textuais, são eles: narração; argumentação; exposição; descrição e injunção. Já gêneros textuais existem vários, tantos quantos nossa comunicação permite. Segundo o autor (2005, p. 19), os gêneros textuais são fenômenos históricos e estão intimamente ligados à vida social e cultural. Os gêneros contribuem para organizar as atividades comunicativas do dia a dia, sendo eles maleáveis e dinâmicos. De acordo com Dolz e Gagnon (2015), os gêneros são objeto tanto de ensino como ferramentas de aprendizagem. Defendemos, assim, que o ensino de leitura deve se dar pela interação, uma vez que a interação acontece através dos diferentes gêneros de texto.

Assim, baseadas nas orientações de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,

2017), que orientam o ensino de língua portuguesa a partir de textos, defendemos que o trabalho com os gêneros textuais é de extrema importância também na formação inicial do futuro professor. Quanto a isso, Bronckart e Bulea (2015) destacam que os gêneros foram instaurados em vários programas de ensino como objetos centrais do domínio da expressão porque são quadros organizadores da vida dos signos; podem ser considerados como megainstrumentos; possibilitam aprendizagens cognitivas mais gerais e ainda possuem um papel mediador entre o texto e a situação de comunicação.

Assim, é importante analisarmos também o trabalho docente para o ensino de leitura na formação inicial. Machado (2002) assinala que inúmeras pesquisas comprovam que lidamos com pelo menos duas faces do trabalho, o trabalho prescrito, que é o conjunto de regras, normas, textos, procedimentos e programas que regulam as ações; e o trabalho realizado, que são as ações que foram efetivamente feitas. A autora supracitada inclui ainda um terceiro nível de trabalho, o trabalho planejado, que são os textos que “explicitam o conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e a forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador para atingir seus objetivos (...)” (MACHADO, 2002, p. 41). E ainda temos o trabalho real, proposto por Bronckart (2008), a partir das contribuições de Clot (2007), que seria aquele passível de compreensão a partir do olhar do próprio trabalhador.

Partindo desses pressupostos, apresentamos a seguir a organização desta dissertação: no capítulo 2, cujo título é **Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)**, apresentamos o quadro teórico-metodológico que embasa toda esta dissertação, bem como um panorama sobre o conceito de trabalho de modo geral, o conceito de trabalho em Ergonomia e na Clínica da atividade e, por fim, o conceito de trabalho docente.

No capítulo 3, que tem como título **Breve contextualização da formação inicial de professores**, procuramos fazer um histórico da formação inicial de professores do século XX até atualmente. No capítulo 4, intitulado **Multiletramentos, gêneros textuais e leitura na contemporaneidade**, tratamos sobre as discussões mais recentes sobre multiletramentos, gêneros textuais, multimodalidade, leitura e ensino de leitura, conceitos relevantes e relacionados às práticas de linguagem.

No capítulo 5, **Aspectos teórico-metodológicos**, apresentamos a base metodológica da pesquisa, o histórico da instituição e do curso no qual a formadora trabalha e ainda os percursos usados para a realização da análise e da compreensão do trabalho da formadora.

Já o capítulo 6, **As faces do trabalho de uma professora formadora**, é aquele em que realizamos a análise dos dados a partir da imersão no contexto de formação e da

investigação do trabalho da professora formadora, a partir das quatro faces do trabalho analisadas. Voltamos nosso olhar para os textos que prescrevem o trabalho da professora formadora e para o trabalho efetivamente realizado por ela, além do real do trabalho em sua compreensão.

Por fim, no capítulo 7 e último, **Considerações finais**, apresentamos nossas considerações em relação à pesquisa desenvolvida, buscando relacionar os dados obtidos com os objetivos e à questão apresentados nesta introdução.

2 Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Este capítulo tem como objetivo apresentar os pressupostos teóricos que embasam nossas análises. Nos inserimos no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cujo principal teórico é o professor Jean-Paul Bronckart, da *Université de Genève (UNIGE)*, localizada na Suíça. No Brasil, o ISD vem sendo difundido por vários pesquisadores, sobretudo no desenvolvimento de pesquisas sobre gêneros textuais, ensino de língua numa perspectiva discursiva, formação de professores e desenvolvimento docente, trabalho docente, entre outras.

O Interacionismo Sociodiscursivo é uma variante e um prolongamento do interacionismo social, que possui três princípios gerais: (a) os processos de socialização e os processos de formação das pessoas individuais como duas vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano; (b) as Ciências Humanas como aquelas que devem investigar os problemas de intervenção prática, principalmente os do campo escolar; e (c) a contestação da divisão dessas Ciências em disciplinas e subdisciplinas (BRONCKART, 2006).

Assim, o ISD aceita todos esses três princípios do interacionismo social e, “[...] nesse sentido, não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10). Isto é, o ISD é uma corrente das Ciências Humanas que se baseia nas obras de Spinoza, Marx e Vygotski e busca desenvolver um programa de pesquisa voltado para a construção de uma “ciência do humano”.

Segundo Bronckart (2008), os princípios gerais que inspiram o ISD podem ser resumidos em três grandes temas: i) adesão ao princípio do materialismo, o que permite afirmar que todos os ‘objetos’ que se encontram no universo são realidades materiais, inclusive os processos de pensamento da espécie humana; ii) princípio do monismo, que nos leva a afirmar que em essência tudo é matéria; e iii) o princípio do evolucionismo, que considera que a matéria deu origem a objetos cada vez mais complexos e a organismos vivos, através de um processo em que os objetos são capazes de produzir mecanismos para sua própria organização. A partir de então, Bronckart (2008, p.110) defende que

[...] a evolução humana deve ser apreendida em uma perspectiva dialética e histórica ou, em nossos termos, em uma perspectiva que implica um necessário viés dialético. Isso significa que não se pode conceber a genealogia humana em termos de uma linha direta e contínua como propõe Piaget, mas sim, em termos de uma linha indireta ou descontínua. De fato, as capacidades biológicas da espécie humana possibilitaram as atividades

coletivas com o uso de instrumentos e, para a organização dessas atividades, foi necessária a emergência de produções linguageiras.

Nesse sentido, a especificidade do ISD está em assumir a linguagem e a atividade discursiva como tendo um papel fundador no desenvolvimento humano, uma vez que é ela que organiza, regula e comenta as atividades humanas e é através da linguagem que se constrói uma memória dos pré-construídos; e é por meio da mediação, sobretudo as linguageiras, que os pré-construídos são apropriados e modificados pelos seres humanos (MACHADO, 2007a). Sobre isso, Bronckart (2006, p. 122) afirma que “[...] a linguagem não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas”.

De acordo com Machado (2007a, p.24), a principal ideia defendida pela corrente do ISD é a de que o “[...] desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um meio constituído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo os linguageiros”. Assim, é defendido que, desde o nascimento, os indivíduos vão se apropriando, transformando e sendo transformados por esses pré-construídos sociais.

O ISD adota um método de análise descendente, envolvendo três etapas: a análise dos componentes dos pré-construídos humanos; o estudo dos processos de mediação formativa, ou seja, os processos de apropriação e de reprodução, tanto de crianças como adultos, dos pré-construídos; e, por fim, a análise das implicações que as mediações formativas exercem sobre as pessoas (BRONCKART, 2006; 2008). Bronckart (2008) ressalta que a adoção desse método de análise tem como objetivo ratificar a influência fundamental dos pré-construídos histórico-culturais. Isso não significa dizer que aceitamos um determinismo do sócio-histórico sobre o individual, e sim, concebemos a relação entre essas três etapas supracitadas como inseridas em um movimento dialético permanente. Dessa forma, defendemos, assim como Bronckart (2008), que se os pré-construídos orientam o desenvolvimento das pessoas, estas também agem sobre eles os modificando, isto é, “[...] as mediações (re)constróem os elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais” (BRONCKART, 2008, p. 112).

A primeira etapa a ser analisada, a dos pré-construídos, deve considerar quatro elementos principais do ambiente humano: I) as atividades coletivas, enquanto quadros que mediatizam e organizam os aspectos das relações entre o meio e os indivíduos; II) as

formações sociais, que são as formas que as organizações da vida humana assumem a partir dos contextos econômicos, históricos e físicos; III) os textos, que são unidades comunicativas globais, produzidos em função de uma língua natural; IV) os mundos formais ou mundos representados, que são produzidos por operações de generalização e descontextualização (BRONCKART, 2008).

A segunda etapa a ser estudada, a da mediação formativa, também se subdivide em três conjuntos: I) os processos de educação informal, aqueles que os adultos integram os recém-chegados ao conjunto dos pré-construídos coletivos; II) os processos de educação formal; e III) os processos de transação social, ocorridos nas interações entre as pessoas, através de avaliações recíprocas, o que contribui para a conservação das interações e “[...] para a redefinição das situações que podem fazer evoluir as práticas e os conhecimentos de cada indivíduo a respeito dos pré-construídos coletivos” (BRONCKART, 2008, p. 114).

Já a análise da terceira e última etapa, a das implicações que as mediações formativas exercem sobre as pessoas, de acordo com Bronckart (2008), pode ser distribuída em três campos de investigação, quais sejam: I) as condições de emergência do pensamento consciente; II) a análise do desenvolvimento das capacidades de agir, dos conhecimentos e do pensamento das pessoas; e, III) a análise dos mecanismos que as pessoas utilizam para contribuir com a mudança dos pré-construídos coletivos.

Como podemos observar, a corrente do ISD rejeita a divisão entre pesquisas teóricas e aplicadas. Bronckart (2006) destaca que desde os anos de 1930 a tendência a essa divisão se acentuou, e a justificativa para esse movimento foi a da incompatibilidade entre os trabalhos desenvolvidos. Ainda de acordo com esse autor, essa cisão gerou três consequências: a defesa de que o desenvolvimento da criança passa por um processo de ordem quase biológica, sem influência do social; a segunda consequência foi que os dados científicos eram inseridos no campo prático sem se considerar o contexto e a última consequência foi a de que as ciências fundamentais desconsideraram o agir humano. Com o tempo, as questões práticas voltaram a ter espaço. Num primeiro momento, na Sociologia, já nas outras Ciências Sociais/Humanas, o retorno foi mais lento e podemos dizer que sofremos com essa divisão entre teoria e prática até hoje. Nesse sentido, Machado (2007a) defende que

[...] as pesquisas devem ser “práticas”, no sentido que elas devem se voltar para problemas concretos da vida humana, buscando analisar, compreender e transformar situações problemáticas, assumindo-se, portanto, que se trata de fazer uma ciência de intervenção, em que a validade das proposições teóricas é constantemente testada pela eficácia de sua operacionalização nas situações concretas. São “teóricas” ou “filosóficas”, no sentido de que essas

intervenções só têm valor quando se baseiam em um trabalho propriamente científico, orientado por uma reflexão epistemológica, por meio da qual sejam avaliados os modelos teóricos e metodológicos assumidos, assim como os dados obtidos, em relação a uma concepção filosófica clara sobre o estatuto do ser humano no universo – monista, materialista e dialética (MACHADO, 2007a, p. 25).

Dessa forma, segundo Bronckart (2006), caberia às Ciências da Educação o desenvolvimento das seguintes tarefas: 1) a definição do que e como ensinar através da identificação dos dados pertinentes de outras ciências sobre a educação, reformatando-os e relacionando esses dados às características do campo da educação; 2) a investigação dos processos de ensino/aprendizagem no processo de formação inicial; 3) a formação dos formadores em campo, isto é, a formação continuada. Portanto, “a descrição dessas duas últimas tarefas mostra que **a análise das práticas de formação seria o eixo central do trabalho dos pesquisadores em Ciências da Educação [...]**” (BRONCKART, 2006, p. 240, grifo nosso).

Assim, em relação a esta dissertação, destacamos sua relevância e afirmamos que se trata de uma pesquisa tanto teórica quanto prática, pois quando nos voltamos para a análise do trabalho do professor formador para o ensino da leitura, ao mesmo tempo em que estamos analisando um problema concreto, o da formação inicial, estamos também, o tempo todo, recorrendo à teoria e reformulando-a quando preciso.

2.1 Trabalho

Sabemos que o trabalho tem grande importância na vida e no desenvolvimento dos seres humanos, uma vez que historicamente eles passam a maior parte da sua história exercendo atividades relacionadas à produção da existência. Sobre essa centralidade do trabalho na vida humana, Maar (2006, p.26) expõe que “o tema da centralidade do trabalho precisa ser focalizado tendo em vista o processo de produção e reprodução material da vida humana em sociedade, em sua interação com os outros homens e com a natureza. Neste processo os homens produzem a si próprios, a sociedade e as próprias formas sociais em que produzem”. Esse autor destaca ainda que o trabalho tem uma dupla dimensão: a ontológica, a essência do trabalho, independentemente do momento e das relações que engendram essa atividade; e a histórica, a forma como o trabalho é compreendido nas relações sociais (escravo, servil, assalariado, etc.).

Em seu texto, “O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho”, Ricardo Antunes (2003) afirma que para se compreender o trabalho hoje, é necessário partir de uma concepção ampliada dessa atividade humana. Nessa linha, o trabalho significa o conjunto de atividades humanas que visam produzir as condições da existência, independentemente se há um produto final ou serviço, se ocorre a geração de lucro para o empregador (trabalho produtivo) ou se é realizado para subsidiar o trabalho produtivo e, por fim, se visa viabilizar de forma direta as necessidades e vontades do ser que trabalha.

Marx define que “o trabalho é, e será sempre, um elemento cujo papel mediador é ineliminável da sociedade e, portanto, da sociedade humana” (MARX, 2004, p.14). Ao analisar as formas de trabalho nas sociedades capitalistas, esse autor afirma que “[...] quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio” (MARX, 2004, p.81) e conclui que o trabalho possui maravilhas para os ricos e privações para os trabalhadores.

Marx (2004) discorre ainda sobre o conceito de alienação e estranhamento. Trataremos aqui como um complexo conceitual em que a alienação é uma condição e o estranhamento é o processo que gera essa condição. Destacamos quatro aspectos principais: o estranhamento do trabalhador com o produto de seu trabalho; o estranhamento do trabalhador com sua atividade produtiva; o estranhamento em relação a si mesmo como ser genérico e o estranhamento em relação aos outros seres humanos.

Em relação ao primeiro aspecto do estranhamento, pode-se considerar que o produto do trabalho do trabalhador não lhe pertence. O segundo aspecto diz respeito ao fato de o trabalhador não se reconhecer na atividade que faz, já que “esta relação é a relação do trabalhador com a sua própria atividade como uma [atividade] estranha não pertencente a ele [...]” (MARX, 2004, p. 83). No terceiro aspecto, o trabalhador estranhado passa a se ver como máquina, “[...] um ser **estranho** a ele, um **meio** da sua existência **individual**. Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência **humana**” (MARX, 2004, p.85, grifos do autor). Por fim, o último aspecto é uma consequência dos estranhamentos acima citados, em que o trabalhador não se reconhece no outro, “[...] a questão de que o homem está estranhado do seu ser genérico quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles [está estranhado] da essência humana” (MARX, 2004, p.86).

Marx (2004, p.87, grifos do autor) concluiu então que, no capitalismo, a relação do trabalhador com o seu trabalho gera a relação do capitalista com o trabalho. “Através do

trabalho **estranhado, exteriorizado**, o trabalhador engendra, portanto, a relação de alguém estranho ao trabalho – do homem situado fora dele – com este trabalho”.

Assim, podemos afirmar que o trabalho é uma atividade humana central na construção da subjetividade dos sujeitos. O trabalho é uma ação intencional, exercida na relação com o outro para transformar a natureza para sua sobrevivência. No entanto, de acordo com as discussões acima, o trabalho, no capitalismo, potencializa o empobrecimento dessa subjetividade, na medida em que dificulta a realização do ser no trabalho. Apesar disso, Clot (2007, p.14) postula que ninguém pode destruir a atividade pessoal do trabalhador, já que “na melhor das hipóteses, ela é deslocada ou alienada. Mas possui sua autonomia e nunca é a simples medida das ações exteriores que hoje se exercem sobre ela”. Esse autor destaca ainda que o risco da alienação faz parte da vida humana e que o trabalho se dá na relação com o outro.

Também sobre trabalho, Bronckart (2006, p. 209) afirma que:

O trabalho se constitui, claramente, como um tipo de atividade ou de prática. Mas, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama de divisão do trabalho); assim, esses membros se veem com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização, se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia.

A definição acima é considerada incompleta por Machado (2007b), ao assegurar que existe muita dificuldade, nas ciências humanas e nas do trabalho, em conceitualizar universalmente todas as formas de agir humano, devido também à pluralidade e diversidade das formas de trabalho atuais. Em seu texto, a autora fez um percurso histórico do significado da palavra trabalho, começando pelo sentido manifestado na Bíblia em que ‘trabalho’ seria um agir humano como consequência do pecado de Adão e Eva, possuindo, portanto, uma conotação negativa.

Em Roma e na Grécia, a produção de bens materiais e as atividades econômicas de subsistência eram realizadas apenas pelos escravos e não pelos cidadãos livres, a quem eram reservadas as produções do espírito. O termo ‘trabalho’ só apareceu nas línguas românicas a partir do começo do século XVI, derivando-se da palavra *tripalium*, que era o instrumento de tortura destinado a punir os escravos romanos (MACHADO, 2007b).

A valoração positiva do termo trabalho surgiu com a Reforma protestante, mas foi somente com a emergência e com a organização do processo de produção fabril, no século

XVIII, que esse valor positivo se consolidou. Já no século XIX, segundo Machado (2007b), surgiram as ideias de Engels e Marx, segundo as quais o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 1876, recurso online). Engels (1876) fez uma pequena explanação sobre a evolução do macaco em ser humano e nela afirmou que, já no período denominado terciário pelos geólogos, essa espécie possuía uma divisão das funções entre os pés e as mãos e que as mãos já executavam diferentes funções. O autor destaca que apesar de o número e a disposição geral dos músculos e dos ossos da mão serem os mesmos no homem e no macaco, o que as diferencia é que a mão do homem foi aperfeiçoada pelo trabalho no decorrer de milhares de anos.

Engels (1876) defende ainda que essas funções, exercidas pelos nossos antepassados, foram adaptando, aos poucos, suas mãos. Essas adaptações ocorreram no decorrer de milhares e milhares de anos, e as mãos foram adquirindo cada vez mais destreza e habilidade, que eram transmitidas de geração para geração. Assim, afirma-se que, além de ser um órgão do trabalho, a mão é também produto dele. Porém, a mão faz parte de um todo maior, um corpo que, assim como ela, se beneficiava em dois aspectos: o primeiro, a partir do que Darwin chamou de ‘correlação do crescimento’, o aprimoramento da mão do homem e a adaptação dos pés ao andar ereto influenciaram outras partes do organismo humano. O segundo aspecto é a ‘ação direta’ causada pelo desenvolvimento da mão com o trabalho, que aumentou os casos de ajuda mútua e a necessidade de comunicação entre os homens, assim, a necessidade criou a laringe, órgão pouco desenvolvido nos macacos, que foi se transformando, enquanto os órgãos da boca também iam gradualmente pronunciando um som articulado após o outro. Acreditamos, assim como Engels (1876, recurso online), que:

A comparação com os animais mostra-nos que essa explicação da origem da linguagem a partir do trabalho e pelo trabalho é a única acertada. [...] Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano – que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e perfeição.

O desenvolvimento humano não foi interrompido com sua separação do macaco, pelo contrário, continuamos a nos desenvolver em diferentes sentidos, e agora orientados por um novo elemento que surgiu com o homem acabado, a sociedade. Através da mão, da linguagem e do cérebro, os homens foram sendo capazes de executar atividades cada vez mais complexas e o trabalho foi sendo aperfeiçoado cada vez mais, e quanto mais os homens se afastam dos

animais, mais agem sobre a natureza com alguma intenção, com objetivos planejados previamente, chegando ao ponto até de a cabeça que planeja o trabalho ser capaz de obrigar mãos alheias a realizá-lo. Podemos ver então a principal diferença entre os homens e os animais, já que estes utilizam a natureza e a modificam pelo fato de estarem nela, já aqueles agem sobre a natureza, conscientemente, modificando-a e dominando-a (ENGELS, 1876).

Porém, essa interação com a natureza tem suas consequências. Engels (1876) destaca que os modos de produção sempre buscavam o efeito útil do trabalho na forma mais direta e rápida possível, não se preocupavam com as consequências que só surgiam mais tarde graças a um processo de acumulação e repetição. No modo de produção capitalista, por exemplo, que é o que prevalece hoje na maior parte do mundo, os capitalistas dominam a produção e a troca e preocupam-se apenas com a utilidade mais imediata de seus atos, mais especificamente, com o lucro obtido na venda de seu produto. “Quando um industrial ou um comerciante vende a mercadoria produzida ou comprada por ele e obtém o lucro habitual, dá-se por satisfeito e não lhe interessa de maneira alguma o que possa ocorrer depois com essa mercadoria e seu comprador” (ENGELS, 1876).

Foi no começo do século XX, com Taylor, que a forma de organização do trabalho industrial ganhou sua primeira formalização. De acordo com Bronckart (2008), ele foi o fundador de uma “ciência do trabalho” cujo objetivo era desenvolver procedimentos e técnicas para analisar detalhadamente as tarefas a serem desenvolvidas pelos trabalhadores nas fábricas, visando ao controle total, maior produtividade e maior lucro. Antunes (1999, p.39) afirma que “a atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva”, afastava o trabalhador de qualquer participação na organização do processo de trabalho ao mesmo tempo em que era chamado para corrigir os erros cometidos pelos quadros administrativos.

Machado (2007b) destaca que, a partir dessa visão, o trabalho é representado como a simples execução daquilo que é prescrito, tornando-se sinônimo de tarefa:

Desse modo, principalmente nos Estados Unidos, até o final da Segunda Guerra Mundial, junto ao taylorismo e ao fordismo, privilegiavam-se os estudos comportamentais que se baseavam no estudo de testes para a seleção de pessoas para desempenhar determinadas tarefas e para a melhoria dos procedimentos de treinamento, assim como as teorias sobre as motivações e as necessidades humanas com o objetivo de se fazer crescer a produtividade, com a adaptação dos indivíduos ao trabalho (MACHADO, 2007b, p.85-86).

De acordo com Bronckart (2008), o modelo taylorista-fordista influenciou até mesmo a formação humana, já que frequentemente era baseada em análises das características dos

postos de trabalho e buscava oferecer aos indivíduos as qualificações necessárias exigidas para esses postos de trabalho. Antunes e Pinto (2017, p.78) também já destacaram que a influência desse modelo na formação, sobretudo com a separação entre teoria e prática, privilegiou “uma qualificação com base em uma especialização limitadora e profundamente empobrecedora, tanto do conhecimento teórico quanto das atividades práticas de trabalho. Uma qualificação marcada pela divisão entre teoria e prática [...]”.

O mesmo autor considera que o modelo de educação taylorista-fordista era puramente formal, hierarquizado, parcelar, e mantinha a divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual. Ele chega a acusar que, também no Brasil, as instituições de ensino elaboram seus métodos, ferramentas de ensino, de aprendizagem e conteúdos curriculares em prol da construção de uma subjetividade fundada nos princípios da hierarquia do trabalho e da economia de mercado. Assim,

É de se acentuar que o taylorismo intelectual, a divisão do conhecimento em compartimentos estanques definidos pelos nomes nas disciplinas contidas nos Programas de Curso, transforma o professor, o trabalhador do ensino, num tipo social tão premido pela divisão social do trabalho intelectual quanto o trabalhador do vidro ou metalúrgico, premido pela divisão material do trabalho. A situação do pesquisador, universitário ou não, não é basicamente diferente (TRAGTENBERG, 1980, p.56 *apud* ANTUNES, PINTO, 2017, p. 87).

No final dos anos 60, no Brasil e no mundo, começaram a surgir reivindicações contra a maneira como as qualificações para o trabalho e a educação eram impostas. Contestava-se a forma que as instituições formais de ensino qualificavam para as necessidades do trabalho profissional e como se distanciavam de um projeto crítico que relacionasse o mundo do trabalho à educação. Reclamavam uma maior autonomia aos estudantes, a flexibilização dos espaços de produção de saberes e da hierarquia rígida do tempo. Reivindicavam por estratégias de aprendizagem comunitárias a partir das trocas de experiências e objetivando a produção de um conhecimento mais dinâmico e aberto (ANTUNES; PINTO, 2017).

Nesse sentido, com novas necessidades surgindo, como a de buscar maior produtividade e reconstruir a economia, surgiram também novas abordagens para se pensar o trabalho. Na França, por exemplo, surgiu a Ergonomia, cujo foco é o funcionamento global do trabalhador, propondo uma mudança de paradigma, “[...] substituindo a finalidade de adaptação do homem a seu trabalho pela da adaptação do trabalho e de suas condições às propriedades globais dos operadores humanos” (BRONCKART, 2008, p. 97). Mas, segundo Machado (2007), o fortalecimento dessa disciplina só se deu no começo dos anos 70, quando

os trabalhadores franceses começaram a contestar fortemente o modelo taylorista-fordista de trabalho e os grandes sindicatos começaram a pedir aos ergonomistas pesquisas para melhorar suas condições de trabalho. Bronckart (2008) afirma que podemos considerar que a Ergonomia se estabeleceu em oposição ao taylorismo.

Uma vez que explicitamos a importância da atividade de trabalho para o desenvolvimento humano e também para o desenvolvimento da linguagem, apresentaremos, a seguir, uma breve explanação do que é a Ergonomia, a Clínica da Atividade e o conceito de trabalho defendido por essas vertentes.

2.2 Trabalho em Ergonomia e na Clínica da atividade

Com o intuito de compreender melhor o conceito de trabalho para a ergonomia, começaremos explicando o que é essa ciência. De acordo com Souza-e-Silva (2004), a palavra ergonomia designa a ciência do trabalho e, para o senso comum, é sinônimo de maior conforto na relação homem/objetos do cotidiano, como teclado ergonômico e cadeira ergonômica. Já para os ergonomistas, principalmente aqueles que se formaram na escola francófona, a ergonomia é compreendida como arte, método ou disciplina, ciência, e tem por objetivo a **atividade de trabalho**.

A definição do termo ainda apresenta uma pluralidade de sentidos. A partir de Souza-e-Silva (2004), adotaremos em nossa pesquisa a noção de ergonomia como

[...] um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação. Apoiando-se em uma pluralidade de contribuições advindas de diferentes disciplinas ancorando seu corpo de conhecimentos no binômio trabalho prescrito ou tarefa/ trabalho realizado ou atividade, a ergonomia procura amalgamar conhecimentos gerais sobre o trabalho com conhecimentos específicos co-produzidos pelo coletivo de trabalho (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 84).

Nessa perspectiva, a abordagem central da ergonomia é a análise da efetividade do trabalho, defendendo que, para se definir o trabalho real, é necessário considerar todas as relações entre os indivíduos e a tarefa a ser realizada, buscando compreender o trabalho a partir do olhar dos trabalhadores. Essa abordagem permitiu mostrar a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado e a considerar o trabalhador como um ator e não como um mero executor de tarefas. Com isso, Machado (2007b) destaca que aquilo que era visto como um “déficit” do trabalhador, na concepção taylorista de trabalho, a falta de

cumprimento total das prescrições, começou a ser visto como algo constitutivo da atividade de trabalho e uma forma de manifestação da inteligência e criatividade do trabalhador diante da situação real de trabalho.

Ferreira (2000, p.71) destaca que “A ergonomia reivindica o estatuto de uma disciplina voltada para o estudo científico do trabalho”. Esse autor ressalta que essa disciplina ainda é muito nova e esse seria um dos motivos por ainda, de acordo com ele, não existir uma definição canônica de trabalho entre os ergonomistas. Porém, já existem alguns consensos na área, como a defesa de que a construção do conceito de trabalho é interdisciplinar e que está arraigado na atividade cuja natureza é irreduzível a qualquer previsão. Nesse sentido, algumas pesquisas em ergonomia apontam para um caráter enigmático da atividade. Primeiramente, enigmática enquanto objeto de pesquisa, uma vez que se configura como um processo, um objeto a ser sempre constituído e reconstituído; e ainda, enigmática pelo fato de implicar uma relação em três dimensões: consigo mesmo, com o meio e com os outros. Sendo assim, o conceito de atividade, em ergonomia, refere-se

[...] a um campo conceitual extenso. Pode-se distinguir: (1) A atividade como processo que se desenrola no tempo. Sua análise tem como objeto os encadeamentos de tomada de informação, interpretações, comunicações, ações (...). (2) A atividade como realização, por oposição à tarefa como prescrição de objetivos e de procedimentos (LE BONNIEC; MONTMOLLIN, 1995, p. 18 *apud* FERREIRA, 2000, p. 73).

Como já mencionado anteriormente, a ergonomia surgiu após a guerra, na França, e simultaneamente, na Grã-Bretanha, foi desenvolvida por uma equipe interdisciplinar cujo objetivo era amenizar os esforços humanos em situações extremas. O aparecimento da ergonomia tanto na Grã-Bretanha quanto na França foi caracterizado pelo diálogo com outras áreas do saber. Porém, nos países francófonos, a preocupação central era com a adaptação do trabalho ao homem, assim, surgiram estudos voltados para a observação do trabalho humano, que se encontra no âmbito do que chamamos de ergonomia situada ou ergonomia da atividade. Já na Grã-Bretanha, a ergonomia visava à adaptação da máquina ao homem, considerando os fatores humanos na concepção de equipamentos, dispositivos técnicos, instrumentos e máquinas, ou seja, a ergonomia analisava o trabalho na relação homem/máquina (SOUZA-E-SILVA, 2004; TRAVA, 2015).

De acordo com Trava (2015), a ergonomia também visa transformar os ambientes de trabalho em busca do conforto e prevenção à saúde dos trabalhadores. Ainda de acordo com essa autora, algumas características da ergonomia são: seu caráter aplicado e multidisciplinar; o foco no conforto dos trabalhadores e na efetividade dos processos produtivos; a adaptação

do contexto de trabalho na busca do bem-estar e na prevenção de agravos à saúde dos trabalhadores. Assim, “[...] o foco do olhar teórico-metodológico da Ergonomia da Atividade está voltado para a singularidade do ato de trabalhar de cada ser humano em contextos semelhantes ou diferentes” (TRAVA, 2015, p. 30).

Segundo Souza-e-Silva (2004), podemos dizer que a ergonomia da atividade vem contribuindo com as pesquisas realizadas na área da educação, especialmente no que se refere à explicitação da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado (conceitos esses que serão discutidos em breve). Essa pesquisa é um exemplo disso, pois analisaremos o trabalho prescrito de uma professora formadora e iremos a campo, assistir suas aulas para apreendermos o trabalho realizado.

A partir da ergonomia francófona, muitas disciplinas com o objetivo de analisar as situações de trabalho surgiram. Dentre elas, destacaremos a Clínica da Atividade (CLOT, 2007).

A Clínica da Atividade é uma vertente da Psicologia do Trabalho que segundo Clot (2005, p.157) tenta “[...] tratar o trabalho como um campo essencial do desenvolvimento humano”. Yves Clot é professor de psicologia do *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM) de Paris, membro do *Laboratoire de Psychologie du Travail* do CNAM, e foi no interior desse laboratório que Clot criou uma equipe da Clínica da Atividade (CLOT, 2005).

Yves Clot (2007) tem pautado suas pesquisas nas contribuições de Vygotsky, Leontiev e Luria, bem como nos estudos linguísticos de Bakhtin sobre a análise do discurso, a fim de compreender as relações entre a atividade e a subjetividade presentes no trabalho dos indivíduos (TRAVA, 2015).

Assim, os conceitos da Clínica da Atividade são importantes na busca do entendimento da função psicológica do coletivo de trabalho. “Os métodos da psicologia do trabalho servem para restaurar essa função na atividade individual de trabalho” (CLOT, 2005, p. 158). Clot (2005) cita como exemplo a formação de professores, afirmando que se poderia pensar que a formação deve se basear na transmissão do ofício pelos mais antigos, mas, na realidade, essa transmissão não é tão direta assim. Os professores veteranos têm a possibilidade de redefinir seu próprio ofício; de alargar os limites do que é possível; de apropriar-se do real. Ao considerarmos que esse real é variável, seria necessário submeter à prova o ofício e o esforço desses professores para mantê-lo vivo. Seria então no apoio a esses esforços dos professores veteranos que os formadores podem fazer os novos professores aprenderem mais. “Pois é esse envolvimento profissional que tem para os jovens um caráter formador: o esforço dos professores veteranos para se apropriar de seu ofício e, juntos,

vencerem os seus limites, em vez de confessar, cada um individualmente, os seus próprios limites a um especialista” (CLOT, 2005, p. 159).

De acordo com suas perspectivas, Clot (2007) afirma que o trabalho não é uma atividade entre outras, ele exerce uma função psicológica na vida das pessoas por se tratar de uma **atividade dirigida**. Atividade triplamente dirigida: **pelo** comportamento do sujeito; **por meio** do objeto e **aos** outros, nas palavras do autor: “[...] atividade dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero” (CLOT, 2007, p.97). Gênero, definido por Clot (2007), como o meio de ação de cada um, também como a memória de trabalho e a história de um grupo, sendo

[...] aquilo que os trabalhadores conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. [...]. Entraram na carne dos profissionais, pré-organizam suas operações e seu comportamento; elas se acham de algum modo soldadas às coisas e aos fenômenos correspondentes. Eis porque não requerem formulações verbais particulares (CLOT, 2007, p. 41-42).

Verificamos assim, como dito anteriormente, a influência de Bakhtin nas definições de Clot (2007). De acordo com esse autor, Bakhtin considera o enunciado como uma atividade de linguagem dirigida, dessa forma, é uma modalidade de atividade humana que pode servir para analisar outras atividades humanas, inclusive o trabalho. Por essa razão, a Clínica da Atividade trabalha com gênero da atividade e não com gênero do discurso.

O conjunto das atividades movimentadas por uma situação pode definir-se como o gênero. Ele é a base e o alongamento das atividades anteriores e referência para as atividades em curso. Como os gêneros do discurso, os gêneros da atividade são tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional, pois cada pessoa que utiliza o gênero possui o seu estilo que faz com que o gênero seja modificado, adaptado a cada circunstância em que precisa ser utilizado. Portanto, para Clot (2007, p.51),

A análise do trabalho situa-nos diante da interioridade recíproca dos estilos e dos gêneros. Ela nos leva a pensar que os estilos são a reformulação dos gêneros em situação e os gêneros, o contrário de estados fixos. Melhor dizendo, os gêneros são sempre inacabados. [...] o gênero é sempre o mesmo e outro, sempre velho e novo ao mesmo tempo. É assim que ele garante a continuidade do trabalho.

Como exposto até aqui, a psicologia do trabalho defendida por Clot (2007) gira em torno do conceito de atividade dirigida e o toma como unidade elementar de análise. Clot (2007) afirma que o sujeito que trabalha é visto como uma rejeição e uma emancipação das atividades que realiza; numa situação de enfrentamento e de subordinação ao objeto e à tarefa.

Clot (2007) defende então que existe uma diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado. A prescrição é o resultado de outras atividades, ou seja, é também produto de outros trabalhos. Desse modo, “a tarefa é aquilo que **deve ser feito**, a atividade é **o que se faz**. Pensamos apenas que a atividade **do sujeito** não se volta unicamente para o objeto da tarefa, mas também para a atividade dos outros que se baseiam nessa tarefa, e para suas outras atividades” (CLOT, 2007, p. 65, grifos do autor). Corroboramos a ideia desse autor também quando ele afirma que essa diferença existe porque os sujeitos são ao mesmo tempo produtores e produzidos pela cultura, fazem parte de um contexto histórico e social.

Há ainda uma outra diferença apontada por Clot, entre a atividade realizada e a atividade real, já que a primeira diz respeito àquilo que realmente se faz, o que é observável; já a segunda

[...] 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 (CLOT, 2007, p. 116).

Em relação ao trabalho do professor, por exemplo, Lima (2019) destaca que também faz parte da atividade docente aquilo que o professor não conseguiu fazer, o que ele não faz, o que acredita que pode fazer em outro momento, o que poderia ter feito, mas não fez. Nessa perspectiva, apesar de planejar a aula, é corriqueiro que o professor lamente que não conseguiu dar uma aula do jeito que planejou, assim, “ a aula que o professor pretendia ter dado, mas não conseguiu, faz parte – então – do universo do real da atividade de ensino-aprendizagem por trás de sua atividade efetivamente realizada” (LIMA, 2019, recurso online).

Clot (2007) apresenta a existência do sujeito como resultado desses conflitos vitais e defende a necessidade dessas atividades reais serem analisadas tanto quanto as atividades realizadas. Assim, diante de tudo que foi exposto anteriormente e baseadas sobretudo em Bronckart (2004) e em Clot (2007), partilhamos da mesma concepção de Machado (2007b), ao afirmar que

[...] a atividade do trabalho: a) é uma atividade situada, que sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo; é pessoal e sempre única, que

engaja o trabalhador em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional etc.; mas, que é, ao mesmo tempo impessoal, no sentido de que não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas e hierarquicamente superiores ao trabalhador; b) é prefigurada pelo próprio trabalhador, na medida em que ele reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com o que as prescrições externas lhe demandam, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico; c) é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos na medida em que o trabalhador se apropria de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social; d) é interacional, no sentido mais pleno do termo, pois a interação é de natureza multidimensional e de mão dupla, pois, ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos (materiais ou simbólicos), o trabalhador transforma esse meio e esses instrumentos, mas, ao mesmo tempo, é por eles transformado; e) é interpessoal, pois envolve interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com ausentes; f) é transpessoal, no sentido de que também é guiada por ‘modelos do agir’ específicos de cada ofício, sociohistoricamente constituídos pelos coletivos de trabalho; g) é conflituosa, pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições etc.; h) pelo próprio fato de ser conflituosa, pode ser fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento, quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir, gerando-se daí sofrimento, fadiga, estresse e até desistência de agir no seu ofício (MACHADO, 2007b, p. 91-92).

Discorreremos então, no subcapítulo seguinte, especificamente sobre o trabalho docente, nosso objeto de análise nesta pesquisa.

2.3 Trabalho docente

Neste capítulo, apresentamos o quadro teórico-metodológico no qual nossa pesquisa está inserida – o ISD, o conceito de trabalho, em geral, e seus pressupostos de acordo com a Ergonomia da Atividade e com a Clínica da Atividade. A partir dessas reflexões, neste subcapítulo, apresentaremos os estudos que vêm sendo realizados especificamente em relação ao trabalho docente.

Como vimos, a discussão sobre a definição de um conceito de trabalho é ampla e vem passando por várias redefinições ao longo da história. Logo, com o conceito de trabalho docente não poderia ser diferente.

Em seu texto, “O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama”, Saujat (2004) apresenta alguns pontos das diferentes abordagens que têm estimulado a

reflexão sobre a eficácia do ensino e sobre como essas abordagens têm contribuído para o surgimento de um objeto de pesquisa: o trabalho do professor.

As primeiras pesquisas sobre o ensino foram desenvolvidas nos Estados Unidos e tinham um caráter pragmático, pois buscavam identificar indicadores da eficácia dos professores. Outros estudos destacavam o caráter multideterminado das aprendizagens escolares e ainda a importância do papel das ações dos professores. Já os estudos atuais, no que diz respeito à avaliação das práticas educacionais, afastaram-se um pouco dessas abordagens, começaram a considerar várias variáveis e inscreveram-se em uma visão interativa da eficácia dos professores (SAUJAT, 2004).

O autor faz uma pequena apresentação sobre as bases teóricas dessas diferentes abordagens a partir de três períodos correspondentes a modelos teóricos distintos: os estudos processo-produto; o paradigma do pensamento dos professores e o paradigma dos processos interativos contextualizados.

O quadro de referência de inúmeros trabalhos de pesquisa é o do paradigma processo-produto, nessa perspectiva, “[...] tenta-se avaliar a eficácia estudando-se as relações entre a medida dos comportamentos dos professores em aula (o processo) e a aprendizagem dos alunos (os produtos)” (DOYLE, 1986a, *apud* SAUJAT, 2004, p.7). Houve uma evolução desse modelo quando se passou a considerar que os alunos não são simples receptores, e até alguns avanços, como a relevância do ensino como objeto de estudo, a constituição de um vasto campo de conhecimentos e a evidência da importância da formação. No entanto, as variáveis nas quais essas pesquisas se baseiam “[...] não permitem **filtrar** a realidade cotidiana da ação do professor em sua aula” (SAUJAT, 2004, p. 9, grifo do autor).

O segundo paradigma, o do pensamento dos professores, subsidiou pesquisas tanto no cognitivismo quanto na abordagem etnográfica, se caracterizando, assim, como híbrido. Diferentemente das abordagens processo-produto, o objeto de estudo não é mais a previsão da aprendizagem, mas a compreensão do sujeito antes, durante e depois de sua prática. A imagem do professor é a daquele que reage aos acontecimentos da aula, que espera que eles aconteçam para tomar uma decisão. De acordo com Saujat (2004), essas pesquisas recorrem a métodos qualitativos e apoiam-se em estudos de caso, revelando, assim, sua abordagem etnográfica.

O último paradigma ao qual o autor se refere, o dos processos interativos contextualizados, define o ensino como um processo intencional, interativo, interpessoal, finalizado pela aprendizagem dos alunos. Segundo Saujat (2004), as pesquisas realizadas a

partir desse olhar se constituíram em um avanço em se considerar o modo como cada professor tenta resolver os problemas que encontra em sua sala de aula.

Constatamos, assim como o autor, que o ensino é um objeto de pesquisa que inspirou e continua inspirando inúmeros trabalhos. Por isso,

[...] esses trabalhos atuais tornam ainda mais necessária a confrontação com outros trabalhos desenvolvidos em uma abordagem ergonômica, capazes de esclarecer o campo da análise do ensino, pois estamos em face de um paradoxo: atualmente, o ensino é, sem dúvida, o trabalho mais estudado, tão grande é o número de pesquisas que lhes são consagradas, mas não sabemos quase nada do ensino como trabalho (SAUJAT, 2004, p. 19).

Dessa forma, como já ressaltamos anteriormente, a atividade possui um caráter enigmático, logo, o trabalho é um enigma e assim como afirma Machado (2007b), o trabalho do professor é, também, um enigma, “[...] dado que não temos conceitos já prontos e definitivos, mas sim, conceitualizações provisórias que vão se construindo e desconstruindo no confronto com os dados e com os resultados das pesquisas” (MACHADO, 2007b, p.91).

Baseado na concepção ergonômica de trabalho centrada na atividade, Amigues (2004) defende que a atividade do professor não se dirige somente aos alunos, mas também aos pais, à instituição que o emprega e a outros profissionais. Nas palavras do autor,

[...] a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema. Para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade (AMIGUES, 2004, p. 42).

Nesse sentido, Machado (2002) já afirmava que lidamos com pelo menos duas faces do trabalho: o **trabalho prescrito**, o conjunto de regras, normas, textos, programas e procedimentos que regulam as ações e o **trabalho realizado**, que representa o conjunto das ações efetivamente realizadas. Em qualquer atividade de trabalho, o trabalhador encontra-se diante de orientações provenientes das instituições/empresas, que são frequentemente explicitadas em textos instrucionais ou procedimentais. “Esses textos [...] definem as tarefas de cada trabalhador, os objetivos, as condições materiais, o desenvolvimento temporal, os resultados que delas são esperados, pré-definindo as responsabilidades dos agentes envolvidos. Portanto, **pré-figuram** as ações do trabalhador” (MACHADO, 2002, p.41, grifo da autora). No conjunto desses textos que pré-definem as ações dos trabalhadores, Machado (2002) explicita uma terceira face do trabalho que devemos nos atentar: o **trabalho**

planificado, que são textos que apontam os objetivos, as tarefas, as condições materiais e a forma de desenvolvimento das ações planejadas pelo próprio trabalhador em busca de seus objetivos.

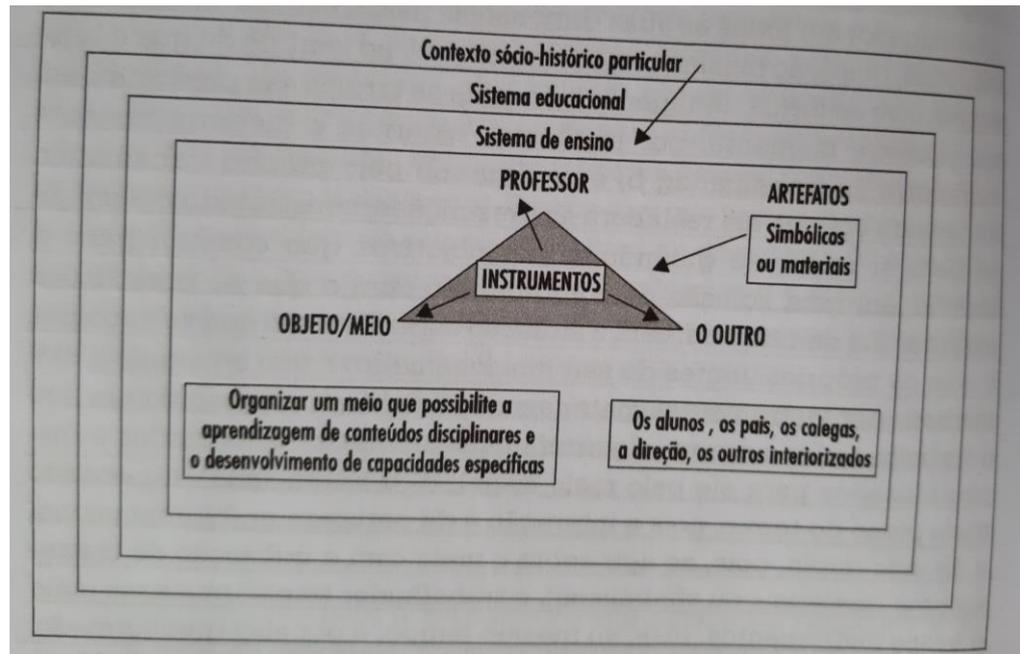
Quanto ao trabalho prescrito, Amigues (2004) e Bronckart (2009) ressaltam que as prescrições exercem um papel decisivo do ponto de vista da atividade e que enquanto em outros contextos de trabalho são produzidos uma quantidade expressiva de textos que prefiguram, até detalhadamente, sobre os procedimentos que devem ser seguidos para realizar uma tarefa ou outra, no âmbito do trabalho do professor, essas prescrições são vagas, possuindo um caráter geral e impreciso.

Bronckart (2008), a partir das contribuições de Clot, propõe ainda uma outra face de análise do trabalho, o **trabalho real**, que é aquele que considera as relações entre o trabalhador e as tarefas prescritas a ele, e busca compreender o trabalho do ponto de vista do trabalhador, ou seja, “[...] o trabalho real de um ser humano seria também seu trabalho pensado, impedido, possível, etc.” (BRONCKART, 2008, p. 100).

Apenas recentemente esses conceitos de trabalho têm sido utilizados para a compreensão do trabalho educacional, apesar de já serem amplamente utilizados em pesquisas sobre situações de trabalho. Para Machado (2002), isso pode ter ocorrido devido à origem da atividade educacional e de seu desenvolvimento, que permitiu, durante muito tempo, que ela fosse tratada como “missão” ou “sacerdócio”. Bronckart (2009, p.162) é enfático ao afirmar que “Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são ‘iluminados’, dotados de um hipotético ‘dom’; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu ‘métier’, de adquirir experiências sobre ele, e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais”.

Amigues (2004) defende que o trabalho do professor é uma atividade coletiva, um ofício como outro qualquer. Assim, Machado (2007b), a partir das contribuições de Amigues (2004) e Clot (2007), apresenta um esquema buscando representar visualmente os elementos básicos do trabalho do professor:

Figura 1— Esquema do trabalho do professor



Fonte: Machado (2007b, p.92).

O esquema acima nos mostra que o trabalho, não só o do professor, é visto como uma atividade em que o sujeito age sobre o meio em interação com outros, utilizando artefatos materiais ou simbólicos construídos sócio-historicamente e apropriados por ele, transformando-os assim em instrumentos para o seu agir e sendo por eles transformados (MACHADO, 2007b).

Verificamos ainda, nesse esquema, que o objeto do trabalho do professor não é auxiliar o aluno a se tornar um cidadão crítico, mas sim, como afirmam Machado e Bronckart (2009) a partir das discussões realizadas por Amigues (2004) e Saujat (2004, p. 39), “[...] ele é a criação/organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados”. Dessa forma, a aprendizagem não se esgota na atividade de ensino que a gera, da mesma maneira que o trabalho do professor não deve ser analisado a partir do desempenho escolar dos alunos (AMIGUES, 2004).

Ressaltamos, a partir de Machado (2007b, p.93), que o trabalho docente

consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos 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 a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com

diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

Saviani (2011) complementa essa definição partindo dos princípios de que o trabalho é sempre uma ação intencional; apesar de a educação não se reduzir ao ensino, o ensino é parte da educação, assim, a ação de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo, e essa “[...] ação só pode ser compreendida, em um processo interpretativo [...]” (BRONCKART, 2008, p.19). Desse modo,

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p.13).

Nesse sentido, podemos dizer que o trabalho docente possui como objeto o conhecimento sistematizado (o qual o professor deve dominar, para poder ensinar); como finalidade, o processo de humanização (quando o indivíduo se apropria da humanidade produzida coletiva e historicamente) e como meio, a utilização de metodologias, técnicas e a organização curricular. O trabalho docente é amplo; complexo; criativo; coletivo e se faz sempre na relação com o outro (DUARTE, 1998).

Bronckart (2015) defende que os professores precisam compreender realmente os objetos a serem ensinados, e afirma que na Suíça e em outros países francófonos, os professores muitas vezes não sabem o que realmente deve ser ensinado. Podemos destacar que no Brasil isso também ocorre, pois muitos licenciados deixam as universidades sem saber o que ensinar, “[...] eles estão munidos de manuais disponibilizados e atividades a serem colocadas em práticas, mas não apreendem a lógica do sistema que eles têm para ensinar” (BRONCKART, 2015, p. 117).

Bronckart (2009, p.161) ressalta ainda que

[...] para contribuir para a necessária melhoria da qualidade e da eficácia das formações, é urgente, hoje, (re-)valorizar a profissão do professor e essa (re-)valorização requer que sejam conhecidas, compreendidas e clarificadas as questões que estão em jogo, a significação e as condições de realização desse “métier” particular que é o ensino.

Buscando o aperfeiçoamento dessa formação, concordando com Machado (2002) quando ela afirma que a atividade dos formadores de professores também é trabalho, partindo

das três faces de análise do trabalho propostas por essa autora (**trabalho prescrito; trabalho planejado e trabalho realizado**) e ainda do **trabalho real**, considerado a partir do conceito de atividade real de Clot (2007) como aquilo que não se faz, que não se pode fazer ou que se queria fazer, é que nos propomos a analisar o trabalho para o ensino da leitura de uma professora formadora do curso de Pedagogia de uma universidade pública.

3 Breve contextualização da formação inicial de professores

O objetivo deste capítulo é tecer considerações sobre a formação de professores, em particular, a formação inicial de docentes a partir do século XX com o advento do movimento escolanovista até os dias atuais.

Assim, de acordo com Furlan (2008), no início do século XX, existiram alguns movimentos que provocaram mudanças na educação. Especialmente o movimento dos Pioneiros da Escola Nova que lutavam pela educação e pela implantação de universidades no Brasil, o que rompeu com o período anterior e impulsionou a profissionalização docente. O movimento escolanovista chegou ao Brasil por volta de 1920 com a reforma do ensino em alguns estados. Esse movimento teve por característica uma nova forma de olhar para a educação, colocando estudantes como protagonistas e obtendo grandes avanços no que tange às áreas de biologia e psicologia.

Tal movimento teve um caráter bastante claro: dar à educação um sentido mais social. Obviamente, por se tratar de uma ação política que visava à vanguarda na educação, sofreu resistência de setores da sociedade que pensavam na manutenção de uma escola conteudista e moralista. Sobre alguns marcos importantes da Escola Nova, Menezes e Santos (2001) pontuam: a criação da Associação Brasileira de educação em 1924; a desavença ocorrida na IV Conferência Nacional de Educação em 1931, que dividiu o pensamento renovador em dois grupos – liberais e católicos –; e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, em que foram apresentadas as principais diretrizes sociais, educacionais, políticas e filosóficas do escolanovismo. Faziam parte do grupo dos liberais nomes conhecidos, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros. O fim da propagação das ideias desse movimento pode ser datado nos fins dos anos cinquenta, quando o ideário pedagógico optou pela planificação educacional como princípio maior. Ressaltamos que “um aspecto importante e político da Escola Nova é a sua visão que liga a educação aos processos sociais, ou seja, a escola deve atender aos desafios da sociedade e isso deve ser feito de forma crítica e dialogada” (MENEZES; SANTOS, 2001, p.1).

Dessa forma, percebe-se a Escola Nova como um movimento de se pensar uma outra lógica para lidar com os educandos e com a educação. Junto a isso, pode-se pensar a origem do curso de formação de professores, datada de 1935.

No Brasil, do final do século XIX até 1930, os professores eram formados pela Escola Normal. A partir da década de 30, a Escola Normal foi sendo substituída pelos Institutos de Educação, que tinham como objetivo a formação do professor primário em dois anos,

contendo tanto disciplinas de Fundamentos quanto de Metodologias de Ensino. Além disso, os Institutos também ofereciam cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão (FURLAN, 2008).

Em 1935, foi criado o primeiro curso superior de formação de professores, quando a Escola de Professores (como era chamada) foi incorporada à Universidade do Distrito Federal. Em 1939, com a extinção da Universidade do Distrito Federal, a Escola de Professores voltava a ser integrada ao Instituto de Educação. No dia 04 de abril de 1939, através do decreto lei n. 1.190, foi definida, a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, a formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive do setor pedagógico. Com duração de 3 anos, era formado o bacharel, para a formação do licenciado era acrescentado mais um ano de didática, passando a ser conhecido como o esquema 3 + 1. Segundo Furlan (2008),

O curso de Didática, no 4º ano, destinado a todos os cursos de licenciatura, contava com as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia bastava cursar as duas primeiras, pois o restante já estava contemplado no curso (FURLAN, 2008, p. 3864-65).

Nesse sentido, o bacharel em Pedagogia era preparado para ocupar cargos técnicos, como inspeção, coordenação pedagógica, organização burocrática, entre outros, enquanto o licenciado era destinado à docência, para atuar em sala de aula (FURLAN, 2008).

O curso de pedagogia permaneceu, como já mencionado, no esquema 3 + 1, até 1961. Em 1962, o conselheiro Valmir Chagas, por meio do parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) de n. 251, fixou que o curso de Pedagogia deveria ser destinado à formação do “técnico em Educação” e do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente. Assim,

O currículo para o bacharelado tinha um mínimo fixado em sete matérias, cinco obrigatórias - Psicologia da Educação, Sociologia (Geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar, e duas opcionais entre: História da Filosofia, Biologia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Seria conferido o diploma de licenciado ao aluno que cursasse Didática e Prática de Ensino (RIBEIRO; MIRANDA, 2009, p.2).

Furlan (2008) destaca que o período de 1960 a 1964 foi marcado pela necessidade de se formar trabalhadores para o mercado capitalista. Com isso, a educação passou a ser vista e encarada como uma ferramenta de aceleração do desenvolvimento econômico do país e também de progresso social.

Outro movimento que ocorreu na sequência histórica da formação de professores se deu em 1969 com a Lei Federal n. 5.540, datada de 28 de novembro de 1968, em que surgiu no curso de pedagogia, através do Parecer/CFE n. 252/69, a finalidade de taxar um conteúdo mínimo para o currículo do curso. Vale ressaltar que esse parecer derrubou a distinção que havia entre bacharelado e licenciatura nos cursos de formação docente e criou duas outras classificações: o professor para o ensino normal e o especialista, o qual operava nas orientações/administração/supervisão e inspeção (RIBEIRO; MIRANDA, 2009).

Na década de 1970, mais precisamente em 1975, foi elaborada e sancionada uma série de orientações que eram, na verdade, espécies de regras a serem seguidas por todas as licenciaturas, e não apenas pela de pedagogia, denominada como “pacote pedagógico”. Sobre essa demanda de intervenções:

A Indicação CFE nº. 67/75 apresentava a orientação básica a ser seguida, que se deveria ter consubstanciado em quatro outras Indicações, a saber: CFE nº. 68/75 que redefinia a formação pedagógica das licenciaturas; CFE nº. 69/75 prevista, mas não conduzida, que deveria regulamentar a formação em nível superior do professor dos anos iniciais de escolarização; CFE nº. 70/76 que regulamentaria o preparo de especialistas e professores da educação; CFE nº. 71/76 que regulamentaria a formação superior de professores para a educação especial (RIBEIRO; MIRANDA, 2009, p.6).

Esse “pacote pedagógico” não foi muito bem aceito pelos professores e professoras da época, os quais acreditavam que esse tipo de documento era pensado e elaborado por agentes que desconheciam as práticas, teorias e pesquisas que eram feitas a partir do cotidiano docente, ou seja, não houve um senso comum entre os docentes, uma vez que discordavam veementemente dessas propostas as quais visavam unificar uma série de saberes diversos e distintos entre si. Como os docentes não concordavam com essas medidas, esse sentimento de indignação despertou mais ainda a vontade pela resistência, pois a “[...] questão passou a girar em torno da identidade do pedagogo e do próprio Curso e envolveu organismos oficiais e entidades independentes de educadores” (RIBEIRO; MIRANDA, 2009, p. 6).

Surgiram, então, vários movimentos a fim de refletir sobre a educação. Assim, de acordo com Ribeiro e Miranda (2009), o evento “I Seminário de Educação Brasileira”,

realizado na Universidade de Campinas (UNICAMP), em 1978, ficou definido como marco inicial para a reflexão da formação do educador.

No ano de 1980, foi realizada, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), a I Conferência Brasileira de Educação. Tal conferência contou com participantes de várias regiões do país e foi criado o Comitê Nacional de Pró-Reformulação dos cursos de Formação de Educadores, que mais tarde, em 1990, se transformaria na Associação Nacional para a Formação de Educadores (ANFOPE), cuja função era a de articular os comitês que fossem sendo criados e as atividades de professores e de alunos voltadas para a reformulação do curso de pedagogia (RIBEIRO; MIRANDA, 2009).

Em 1983, no I Encontro Nacional de Belo Horizonte, definiu-se uma proposta de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, que ficou conhecida como “Documento final”. Ribeiro e Miranda (2009, p. 7) destacam que nesse encontro “teve início a formulação dos princípios gerais da proposição de uma base comum nacional para a formação de todos os educadores”. Após a criação desse documento, a existência ou não do curso de pedagogia não foi mais questionada, no entanto, questões, por exemplo, acerca do profissional a ser formado no curso e sua estruturação, permaneceram, dando o tom para se pensar a chamada “formação do educador”.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em 1996, reacendeu a questão da identidade do pedagogo, uma vez que o artigo 62 apresenta os Institutos Superiores de Educação como um dos responsáveis (além das Universidades) para a formação de docentes para atuar na educação básica. O artigo 63 afirma que os institutos também seriam responsáveis pela formação de docentes para as etapas da educação infantil e ensino fundamental I. Já o artigo 64 aponta o curso de pedagogia como espaço de formação de profissionais na educação para as tarefas não professorais.

Uma vez aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), uma série de discussões e problematizações foram delineadas. Essas ponderações deram corpo à elaboração de propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação. Uma comissão foi criada para deliberar sobre o assunto, conhecida como Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP). Após três anos de discussões, em maio de 1999, essa mesma comissão tornou público um novo documento denominado de “Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia, posteriormente encaminhada pelo MEC ao CNE” (RIBEIRO; MIRANDA, 2009, p.8). Nesse documento, a identidade do pedagogo foi colocada como:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo à docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 1999, p.1 *apud* RIBEIRO; MIRANDA, 2009, p. 8-9).

Após essa etapa do ano de 1999, uma nova comissão de especialistas foi elaborada em 2002, reafirmando a docência como base da formação do profissional em educação, “[...] não numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutras, descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos” (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p.4, *apud* RIBEIRO; MENEZES, 2009, p.9). É relevante destacar que esse novo documento também sugeria que o curso de pedagogia fosse ao mesmo tempo licenciatura e bacharelado e, assim, ele foi encaminhado ao CNE, mas não teve homologação.

Após esse movimento, que colocou os agentes da educação a refletir sobre seu campo de atuação e a formação de professores, em 13/12/2005, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 05/2005, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia (RIBEIRO; MIRANDA, 2009, p.12).

Posteriormente, houve inúmeras discussões no campo. A partir dessas reflexões, em 15/05/2006, foi sancionada a resolução CNE/CP nº. 01, que instituiu as DCNs para o curso de pedagogia, delegando a formação como licenciatura e evidenciando que o curso de licenciatura em pedagogia deveria abarcar as áreas da docência, pesquisa, gestão, avaliações gerais, elaboração, execução e acompanhamento de atividades educativas, ou seja, estrutura essa que de alguma forma se sustenta até os dias de hoje.

Em 2014, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) inaugurou uma nova etapa para as políticas educacionais brasileiras. O documento apresenta vinte metas e várias estratégias que englobam desde a educação básica à educação superior. Segundo Dourado (2015, p.301),

As metas, especialmente as metas 12, 15, 16, 17 e 18, e suas estratégias, articuladas às Diretrizes do PNE, ao estabelecerem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão.

Nesse sentido, algumas políticas vêm sendo implantadas com o objetivo de se atingirem as metas acima mencionadas. Assim, em 24 de junho de 2015, o Ministério da

Educação (MEC) homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica “definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015, p. 2-3).

Dourado (2015) enfatiza que essas DCNs destacam a necessidade de o processo formativo se desenvolver através da articulação entre as instituições de educação superior e as instituições de educação básica. Para isso, o documento traz a importância de se criar Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, para a elaboração de planos estratégicos de formação. Segundo esse autor, as DCNs definem ainda ser fundamental que as instituições de formação estabeleçam projeto de formação com identidade própria, em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

De acordo com Nóvoa (2017), o período já citado anteriormente, em que as escolas normais foram sendo substituídas pelas universidades na tarefa de oferecer formação para a docência, trouxe avanços significativos para a área da formação docente, principalmente na ligação à pesquisa e aproximação dos professores com a área acadêmica de outras profissões. Porém, nos últimos anos, nota-se um distanciamento entre as universidades e as escolas. Quanto a isso, Nóvoa (2017) destaca que vem crescendo um sentimento de insatisfação, resultado da grande distância entre as teorias e a realidade das escolas básicas e dos professores.

Esse distanciamento também é apontado por Gatti (2013) como um problema na formação docente, uma vez que “[...] podemos sintetizar essa formação como apresentando currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa” (GATTI, 2013, p.58). A autora afirma que práticas geram teorias e que teorias geram práticas, porém, essa dinâmica é quebrada diante das estruturas das universidades e da organização do currículo. Gatti (2013) ainda aponta que o conhecimento “da ciência” fica independente em relação ao “conhecimento pedagógico-educacional”, e que este último vem sendo considerado por muitos como de menor valor.

A autora afirma ainda que estamos passando por uma crise praticamente mundial no que diz respeito à formação de professores para a educação básica. Tal crise está acontecendo porque novas demandas estão sendo colocadas para esses trabalhadores “que lidam com a

formação do humano e, neste sentido, as tensões não são poucas” (GATTI, 2013, p. 52). Por isso, espera-se muito dos cursos de formação inicial. Segundo ela,

A importância social da formação inicial de docentes fala por si. Tardif e Lessard (2005) chamam a atenção para o fato de que o magistério não pode ser tomado como uma ocupação secundária. Ao contrário, os professores da educação básica constituem um setor vital, nevrálgico, nas sociedades contemporâneas e são uma das chaves para entender as suas transformações (GATTI, 2013, p.52).

Corroboramos o que a autora supracitada ressalta. Estamos passando por um momento em que muitos consideram que ser professor é algo simples, e que por isso não tem necessidade de uma formação específica. Entretanto, sabemos que é um trabalho complexo, que exige uma formação inicial sólida, além de constantes oportunidades de formação continuada.

Gatti (2013) aponta para um novo paradigma da educação, fundado na demanda por uma escola justa. Essa escola seria aquela em que os alunos se educam para a vida como cidadãos e aprendem significativamente. Esse paradigma exige cada vez mais que o professor esteja preparado para cumprir uma prática educativa contextualizada, coerente com as especificidades do momento, do local e da diversidade de trajetórias de vida e expectativas escolares dos alunos, com as quais irá se deparar. Portanto, a formação inicial docente é decisiva, não deixando de lado, claro, o papel relevante da formação continuada.

A autora acredita também que uma das grandes preocupações associadas à formação de professores “é o **papel dos formadores desses docentes**” (GATTI, 2013, p.52, grifo nosso). Corroborando essa ideia, Silva (2016) afirma que na formação inicial de professores, esses formadores deveriam se perguntar, com frequência, sobre a relevância das disciplinas oferecidas diante das demandas a serem respondidas.

Dessa forma, podemos destacar a relevância da presente pesquisa uma vez que pretendemos analisar o trabalho docente para o ensino da leitura do formador do curso de graduação em Pedagogia. É consenso que a leitura se faz presente em toda nossa sociedade, em praticamente todos os momentos do nosso dia, por isso a importância em sistematizar como ela deve ser ensinada, uma vez que pretendemos, já na escola, que os estudantes sejam capazes de interagir com autonomia com os diversos gêneros textuais que nos circundam, tornando-se leitores que compreendem o que leem, saibam opinar, discordar, dialogar com os autores dos textos.

Mais recentemente, Nóvoa (2017) vem ressaltar que “as profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre uma boa

formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes” (NÓVOA, 2017, p.1114). É necessário pensar a formação de professores para o exercício da profissão docente, construir um novo arranjo institucional dentro das universidades (NÓVOA, 2017). Em 2013, Gatti (2013) já apontava para essa necessidade, afirmando que é preciso fazer uma revolução nas estruturas formativas e nos currículos relativos à formação de professores, pois “a estrutura da educação básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e adolescentes mudou” (GATTI, 2013, p. 64).

De modo a responder a essas críticas, em 2015, como já mencionado anteriormente, o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015), nas quais encontramos uma clara defesa da formação para a docência, da configuração dos cursos de licenciatura a partir de um currículo integrador entre as instituições escolares e as instituições formativas e de ênfases no trabalho docente.

Ratificando essa necessidade de mudança, Nóvoa (2017) defende a edificação de um novo lugar para a formação de professores: “este lugar tem de juntar pessoas comprometidas tanto com o trabalho universitário como com o futuro da profissão docente” (NÓVOA, 2017, p. 1115).

Em seu livro, “Educação e mudança”, Freire (1979) destacava a importância de um profissional comprometido. O autor compreendia ainda que ser comprometido é ser capaz de agir e refletir sobre o que se está fazendo. É ser capaz de distanciar-se do seu contexto, para buscar compreendê-lo. Ou seja, é aquele que consegue, assim como Freire (1979) salienta, analisar o contexto histórico no qual está inserido e agir sobre ele. Partindo dessa concepção de Freire (1979) sobre aquele que é comprometido, podemos ressaltar a importância desse compromisso dos profissionais da educação perante a sociedade.

Tardif (2000), refletindo sobre os saberes profissionais dos professores, pontua a necessidade de as universidades se aproximarem verdadeiramente das escolas e verificarem os saberes que são utilizados pelos professores durante suas aulas na educação básica. Ele destaca que os saberes utilizados por esses professores provêm, muitas vezes, de sua própria história de vida e que a prática profissional não costuma ser um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Além disso, o autor afirma que

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber **deles** e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações

com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2010, p. 11, grifo do autor).

Tardif (2000; 2010) destaca também que os saberes dos profissionais da educação são construídos e utilizados a partir do contexto da sala de aula, e que embora os professores trabalhem com grupos de alunos, devem utilizar de diferentes estratégias para atingir os indivíduos. “A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente” (TARDIF, 2000, p. 17).

A partir desse contexto, Tardif (2000; 2010) aponta que os cursos de formação para o magistério são idealizados por um modelo aplicacionista do conhecimento, em que os estudantes passam alguns anos assistindo aulas baseadas em disciplinas e conhecimentos proposicionais e quando começam a trabalhar, aprendem seu ofício na prática e constatam, na maioria das vezes, que esses conhecimentos não se aplicam no cotidiano de modo direto.

Nesse sentido, Nóvoa (2017) acredita que o primeiro passo é reconhecer que existe um problema na formação de professores. Hoje, existem muitas experiências que estão buscando novos caminhos, as mais interessantes, para o autor, são as que se concentram na “**formação profissional** dos professores”, isto é, aquelas que defendem que a matriz da formação docente deve ser a formação para uma profissão. De acordo com Nóvoa (2017), estamos vivendo um processo de desprofissionalização que se manifesta de maneiras diversas, como através de salários baixos, de condições de trabalho difíceis e também de processos de intensificação do trabalho docente. Ainda, atualmente, o foco de muitos currículos não tem sido a formação de professores, já que valorizam muito pouco a formação docente de seus estudantes, ao se configurarem como bacharelados disfarçados e, portanto, não são licenciaturas (NÓVOA, 2017). O mesmo autor afirma que o eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, logo, não é possível formar professores sem o contato com outros professores e a experiência nas instituições escolares. Ou seja, é imprescindível que seja atribuído também aos professores da educação básica um papel de formadores, não transformando a escola em um simples lugar de aplicação de teorias. Bronckart (2009) também defende a urgência de (re)valorização da profissão do professor, para que consigamos atingir a indispensável melhoria na qualidade das formações.

Na mesma perspectiva, Tardif (2000) propõe algumas possibilidades para a aproximação entre a universidade e a escola básica: o trabalho em colaboração dos pesquisadores universitários nas escolas; estratégias de formação, ação e pesquisa que não sejam regidas somente pela lógica universitária, mas também que seja pertinente para o

professor e útil para sua prática profissional; a quebra da lógica disciplinar de organização dos cursos de formação e a necessidade de os professores universitários da educação começarem a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas práticas de ensino.

Nesse contexto, Nóvoa (2015) dá alguns conselhos para aqueles que querem se tornar pesquisadores da educação e pontua a importância de se conhecer a si mesmo, com a responsabilidade da ação, isto é, ninguém pode ser um pesquisador da educação sozinho, nós estamos sempre misturados com as práticas, com as outras instituições, com as políticas, e é de extrema relevância reconhecer esta condição para não ignorá-la.

Devido a todos esses desafios e também ao que as pesquisas sobre formação de professores têm revelado, acreditamos que nos aproximarmos do trabalho docente no magistério superior em cursos de licenciatura poderá trazer novas contribuições para continuarmos aperfeiçoando a formação para a docência. Assim, apresentaremos a seguir algumas reflexões sobre o que seria uma formação docente pelo viés da linguagem.

3.1 Formação pela linguagem

Diante do exposto anteriormente, buscaremos, neste subcapítulo, refletir um pouco mais sobre o curso de graduação em Pedagogia, uma vez que a presente pesquisa pretende analisar e compreender o trabalho docente em uma das disciplinas desse curso, além de defendermos a necessidade de uma aproximação maior entre a universidade e a escola, além da familiarização dos graduandos com experiências de ensino e aprendizagem pautadas no uso e na reflexão das características da nossa língua e da linguagem.

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

[...] (o “como ensinar”) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries

iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o quê” ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor (GATTI, 2009, p. 23).

Percebemos os dados dessa pesquisa como um desafio. Se grande parte dos egressos de um curso de Pedagogia irá atuar como professores nas escolas, um curso de formação inicial deveria, necessariamente, dar a base necessária para que os estudantes tenham condições de trabalhar na profissão escolhida. Porém, como vêm afirmando vários autores já citados e a pesquisa referida acima, a formação inicial para a docência não está correspondendo a essa expectativa.

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

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

De acordo com Dolz e Gagnon (2015, p. 53), “Os gêneros (...) são ao mesmo tempo, objeto de ensino e ferramenta de aprendizagem”. Dessa forma, consoante com as orientações de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que prescrevem o ensino de língua portuguesa a partir do ensino dos gêneros textuais, defendemos que o trabalho com os gêneros textuais é de extrema importância também na formação inicial do futuro professor. Quanto a isso, Cristovão destaca que

[...] o trabalho com gêneros é justificado e apresentado como de extrema importância na formação de professores (MATENCIO, 2008). Muitas das atividades na formação envolvem textualização, análise linguageira e retextualização. Por isso é importante que o professor em formação tenha acesso a atividades que demandem um agir linguageiro relacionado a um agir praxiológico em diferentes esferas de atividade, inclusive e principalmente, de sua atuação profissional (CRISTOVÃO, 2013, p. 366-367).

Cristovão (2013) afirma ainda que a formação inicial e continuada desses futuros professores deve ser capaz de lhes oferecer instrumentos que permitam uma prática pedagógica emancipatória e autônoma. Por isso também a importância de proporcionar aos graduandos o contato com diversos gêneros textuais e diversos tipos textuais, para que quando eles se inserirem no contexto escolar, saibam transformá-los em objetos de ensino-aprendizagem. Bronckart e Bulea (2015, p.20) destaca que “Uma formação dos professores com base na genericidade seria ocasião de lhes fazer compreender a sócio-historicidade e a dinâmica que caracterizam tanto os gêneros textuais quanto os procedimentos de etiquetagem, de conhecimento e de ensino que lhes são aplicados. ”

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

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

Nesse sentido, assim como já apontava Garcia-Reis (2017), alguns questionamentos se fazem relevantes: quem está ensinando gêneros textuais aos futuros professores? Como eles trabalharão com a diversidade textual em suas aulas através das práticas de linguagem, se a graduação não tem inserido os alunos em práticas de leitura e escrita dos gêneros que circulam socialmente? Será que já se parte do pressuposto de que os gêneros fazem parte do cotidiano desses alunos, uma vez que eles fazem parte da sociedade, e não têm necessidade de serem ensinados?

Quanto a esses questionamentos, concordamos com Garcia-Reis (2017) quando ela afirma que se os estudantes das licenciaturas não passarem por experiências de ensino e aprendizagem que se pautam no uso e na reflexão das características da nossa língua, existe um risco desses futuros professores não saberem lidar com as prescrições atuais para seu trabalho, desenvolvendo práticas educativas distantes das contidas pelos documentos prescritivos. Quanto a isso, Kleiman (2008) ressalta que são os formadores dos professores que demarcam os limites e as interfaces entre os saberes teóricos e a prática social no ensino da língua escrita.

Bronckart (2015) destaca que a aquisição de conhecimentos teóricos não pode se constituir como um procedimento independente da análise das práticas. O autor pontua ainda três capacidades praxiológicas que os graduandos devem ser capazes de atingir através da análise das práticas: capacidade de poder estabelecer a relação entre objetos prescritos e objetos realmente ensinados; capacidade de identificar as barreiras que se apresentarem na realização de um projeto de ensino; e capacidade de identificar as habilidades que os próprios professores utilizam para vencer os obstáculos.

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

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

Kleiman (2008) destaca ainda a importância de os alunos dos cursos de Letras e de Pedagogia, futuros professores da língua materna, se inserirem nas práticas sociais acadêmicas quando se encontram na universidade, além de explorarem e participarem de práticas de letramento dos diversos cotidianos dos quais fazem parte. Pois assim, familiarizados com essas práticas de letramento, é que o professor determinará quais as possibilidades e os limites dos saberes teóricos que embasam sua disciplina de ensino, pois o conhecimento da teoria, por si só, não garante que o profissional seja bem formado.

Mais recentemente, algumas pesquisas têm revelado a potencialidade de práticas de letramento profissional desenvolvidas no contexto da formação inicial e continuada de professores. Uma delas é a descrita em Signorelli (2016). Pensando nessa inserção acadêmica, na formação na/pela escrita, e a partir da ideia de que a docência é uma profissão que se constrói diariamente, tendo início na formação inicial, e buscando uma aproximação entre teoria e prática, Signorelli (2016) propõe o uso do diário de campo na formação inicial do professor. A autora realizou uma pesquisa em que propôs a graduandos do curso de pedagogia a confecção do diário de campo a partir de suas inserções na escola básica através do estágio supervisionado. Em suas análises, Signorelli (2016) ressaltou que os diários são importantes instrumentos teórico-metodológicos e trazem caráter autoformador que possibilita o futuro professor ir (re)pensando seu processo de aprendizagem da docência.

No contexto da formação inicial, Baltar *et al.* (2005) consideram que a compreensão, por parte dos graduandos, de quais textos circulam em nossa sociedade, quais as suas características e seus efeitos na interação social entre os usuários da nossa língua, é condição essencial para que os futuros professores, em sua atuação como mediadores de trabalhos de (re)leitura e (re)escrita de textos, possam ajudar os estudantes a desenvolverem sua competência discursiva.

Garcez e Schlatter (2017), apoiados no que postula a LDB (1996), defendem que a formação docente deve proporcionar o desenvolvimento de sujeitos autores, isto é, formar professores capazes de participar e interferir com responsabilidade e ética na sociedade e na formação de cidadãos torna-se uma tarefa essencial. Os autores salientam ainda a importância de se ter o espaço escolar como central nas ações projetadas, o que não quer dizer que todas as ações devam ser desenvolvidas no espaço físico da escola, mas deve-se manter lá o enquadramento central das ações formativas.

Já no âmbito da formação continuada, Passos (2016) destaca, a partir de uma pesquisa realizada no contexto do Programa Observatório da Educação/Capes/Inep – que contou com a participação de professores iniciantes e experientes que lecionam matemática nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, estudantes dos cursos de matemática e pedagogia, alunos de pós-graduação em educação e educação matemática e alunos do mestrado profissional – a possibilidade de se trabalhar com grupos colaborativos e reflexivos. Em sua pesquisa, a autora apontou que os professores da escola básica, apesar de estarem em um ambiente com outros profissionais como é a escola, trabalham, na maioria das vezes, sozinhos. Ela defende então que “os grupos colaborativos podem ser considerados alternativas promissoras de desenvolvimento profissional se esse espaço de formação se transformar em lugar de

formação e de aprendizagem da docência” (PASSOS, 2016, p. 168), isto é, os grupos colaborativos, além de serem uma real possibilidade de aproximação entre universidade e escola básica, podem proporcionar um processo de reflexão fundamentado no conhecimento científico e enriquecer a prática de todos os sujeitos neles envolvidos.

Guimarães e Kersch (2012) também propõem um processo de formação continuada cooperativa, em que o letramento acadêmico dos professores universitários interaja com as práticas dos professores e seus alunos. Partindo da concepção de que a língua escrita é um dos principais objetivos da escolaridade, procuraram trabalhar com o conceito de projetos didáticos de gênero, ampliando-o e colocando a produção de leitura lado a lado com a produção textual. As autoras reiteram a necessidade de uma (re)valorização da profissão docente para que as propostas de formação possam realmente ser de qualidade, pois ser professor não é um dom, é uma profissão para a qual exige-se formação contínua.

Costa-Hubes (2013) assevera que a formação do professor deve ser constante, delineada com reflexões, estudos, planejamentos, retomadas e ações que contribuam efetivamente com suas aulas. A autora defende a premissa de que

[...] é imprescindível investir no desenvolvimento social, cultural e cognitivo dos alunos, principalmente nos anos iniciais, pois resulta dessa fase de ensino o sucesso (ou não) de sua aprendizagem em fases posteriores. [...] Para isso, é fundamental contar com professores bem preparados, capazes de mediar situações de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento dessas capacidades pelos seus alunos. Se a sociedade exige do professor uma postura de profissional crítico, criativo, inovador, instaurador de práticas qualitativas, pesquisador de sua própria prática, enfim, um agente de mudanças, é preciso investir nesse profissional, garantindo-lhe condições de estudo. É necessário, portanto, promover ações que valorizem o professor tanto em relação à ampliação de seus conhecimentos como em função de sua politização, de forma que assuma com maior veemência seus compromissos políticos, sociais e educacionais (COSTA-HUBES, 2013, p. 504).

A partir do exposto, compreendemos que estão sendo propostas algumas políticas educacionais e práticas efetivas visando ao aperfeiçoamento da formação inicial e continuada do professor, mas ainda há muitos desafios a serem enfrentados na busca de um ensino a partir do contato, reflexão e uso de objetos textuais em diferentes práticas de linguagem. Acreditamos e defendemos uma formação inicial e continuada em que os envolvidos possam compreender os fenômenos da língua a partir de experiências, estudos e reflexões baseados nos gêneros textuais, materializados em textos orais ou escritos, que lhes garantirão maior inserção em práticas languageiras e experiências profissionais de extrema relevância na atuação como professores de língua.

4 Multiletramentos, gêneros textuais e leitura na contemporaneidade

Como já ressaltamos no decorrer deste texto, o papel da linguagem é essencial para o desenvolvimento humano. Assim, neste capítulo, aprofundaremos as discussões mais recentes sobre multiletramentos, gêneros textuais, multimodalidade, leitura e ensino de leitura, conceitos relevantes e relacionados às práticas de linguagem.

4.1 A leitura na perspectiva dos multiletramentos

Como já dissemos anteriormente, estamos o tempo todo envoltos pelo texto escrito. Ele exerce atualmente um papel central em nossas vidas, por isso o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita ser considerado fundamental para que exerçamos um papel ativo e transformador em nossa sociedade. Conseqüentemente, um dos grandes desafios da escola, e também do professor, está relacionado ao ensino da escrita e da leitura.

Na aquisição da linguagem escrita, a alfabetização e o letramento estão inevitavelmente ligados entre si. Segundo Tfouni (2006), a alfabetização é a aquisição da escrita por um indivíduo. Em geral, esse processo ocorre como consequência da escolarização. A alfabetização está fortemente ligada com a instrução formal, porém, não é um fim em si mesma, trata-se de um processo. Tfouni (2006, p. 15) enfatiza ainda que “[...] a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante”. Assim, por se tratar de um processo individual, segundo a autora, podemos falar em níveis de alfabetização. Uma pessoa não necessariamente possui o mesmo nível de alfabetização que a outra, e até no que se refere ao letramento, os indivíduos não participam das mesmas práticas de letramento entre si, até porque as experiências culturais e de letramento são diversificadas.

Citando Emília Ferreiro (1987), Tfouni (2006) afirma que a alfabetização deve ser considerada como um sistema de representação que evolui historicamente. Ao se ensinar a leitura e a escrita, além de considerar o processo de codificação e decodificação dos sinais gráficos, é preciso respeitar o processo de simbolização que a escrita representa. Dessa forma, a alfabetização não é um processo linear e natural, mas sim complexo.

Tfouni (2006, p.20) destaca que o letramento “focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”, vai além da alfabetização, da aquisição de habilidades individuais. De acordo com essa autora, o letramento não ocorre somente no

processo de escolarização, ao contrário da alfabetização, trata-se de um processo contínuo. Como já mencionado anteriormente, para que o indivíduo haja com autonomia em uma sociedade letrada, é de extrema importância que ele saiba ler, que ele entenda e domine o processo de leitura.

Magalhães e Cristovão (2018) ressaltam que de acordo com estudos realizados nas últimas décadas, não há consenso entre as várias teorias e concepções de letramento. Street (2014) afirma que as práticas letradas são específicas e de acordo com seus contextos, assim, não existiria apenas um letramento, e sim, letramentos, pois em nossa sociedade existem diferentes necessidades letradas. O autor reconhece a existência de uma multiplicidade de práticas letradas, uma vez que os usos sociais da escrita e da leitura estão entrelaçados nas estruturas de poder das sociedades. Magalhães e Cristovão (2018) asseguram que o autor acima referido estuda letramentos com o olhar das construções culturais, que estão sempre suscetíveis a mudanças no tempo e no espaço. Nesse raciocínio, “[...] o letramento está altamente impregnado de valores culturais e ideologia, atribuídos pelos sujeitos envolvidos nos contextos diversos” (MAGALHÃES e CRISTOVÃO, 2018, p. 62).

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

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

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

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

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

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

Isto é, a concepção de leitura que defendemos nesta pesquisa é aquela da leitura como um ato social, em que o leitor não é um mero receptor daquilo que está lendo, ao contrário, ele participa ativamente na construção do sentido do texto.

No entanto, a concepção de leitura nem sempre foi vista dessa forma. De acordo com Vereza (2011), foi a partir da década de sessenta que surgiram modos de leitura baseados na psicolinguística e desnaturalizaram a visão simples de construção de sentidos do texto e passaram a orientar várias abordagens pedagógicas do ensino da leitura.

Dois processos de leitura que ficaram bem conhecidos é o ascendente e o descendente. A leitura que tem como foco o modelo ascendente é aquela que parte do princípio da decodificação, isto é, um movimento do texto para o leitor. “O texto, assim, é visto como um código a ser decifrado pelo leitor, que reproduziria em sua mente o sentido original e único que emanaria do texto” (VEREZA, 2011, p. 16).

Já o processo descendente seria o caminho inverso, isto é, o leitor, com seu conhecimento de mundo e suas expectativas, é quem produz os sentidos do texto. Vereza (2011) destaca a importância da interação entre esses dois processos:

A proposta de interação entre esses dois processos em que a articulação dialógica entre o texto (com suas especificidades linguísticas) e o leitor (com seus conhecimentos prévios) é responsável pela construção de significados, reiterou-se como o modelo interativo de leitura, diminuindo o hiato entre os extremos dos modelos anteriores (VEREZA, 2011, p.16-17).

Nesse sentido, Cafiero (2005) afirma que a leitura pode ser considerada uma atividade cognitiva e social. Cognitiva na medida em que podem ser ensinadas estratégias que ajudem o leitor a ler melhor, e ao mesmo tempo social porque pressupõe necessidades e objetivos determinados na interação. Assim, Cafiero (2005) acredita que as exigências atuais são de um sujeito capaz de ler e escrever diversos textos que são importantes em suas práticas sociais, incluindo aquelas realizadas de modo virtual e tecnológico.

Bakhtin (2011) declara que o leitor ocupa, em relação ao texto, uma posição responsiva ativa: pode concordar ou discordar dele, aplicá-lo, completá-lo, usá-lo, entre outros. Tal posição é formada desde o início da leitura do texto e ao longo de todo o processo de leitura. Dessa forma, “[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva [...]” (BAKHTIN, 2011, p.272).

Nesse viés, na tentativa de se formar cidadãos com condições de atuar nos tempos e espaços além da escola, acreditamos que o trabalho com os gêneros textuais possibilita ao aluno a alfabetização e o letramento, além da busca pelo conhecimento por conta própria. No ensino de língua e linguagem por meio de práticas sociais relevantes, os alunos são estimulados a serem autônomos, a pesquisarem em toda a variedade de fontes existentes, principalmente a escrita, e, com isso, são capazes de interagir nas diversas situações de comunicação, as quais são expostos no cotidiano. Assim como Vereza (2011, p. 20), defendemos que “dialogar com as ‘diferentes vozes’ inscritas em diferentes gêneros passou a ser considerado o cerne do processo de leitura”. Por isso acreditamos no ensino da leitura a partir do trabalho com diferentes gêneros textuais pertencentes a diferentes esferas sociais.

Os gêneros textuais estão diretamente ligados à vida social e são dinâmicos e maleáveis (MARCUSCHI, 2005). Dessa forma, eles nos possibilitam a levar nossos estudantes a uma compreensão maior da leitura e da escrita, já que estão presentes em todos os momentos em nosso cotidiano. Bakhtin (2011) defende que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p.262).

Marcuschi (2005) também afirma que

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Para esclarecermos melhor o que estamos chamando de gêneros textuais, e na perspectiva do ISD, convém explicitarmos o que entendemos por texto:

Qualificamos de **textos** todas as produções de linguagem situadas, que são construídas, de um lado, mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada, de outro, levando em conta modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa mesma língua. Esses textos podem ser definidos como manifestações empíricas/linguísticas das atividades de linguagem dos membros de um grupo (BRONCKART, 2006b, p. 13, grifo do autor).

Considerando então que os textos mobilizam unidades linguísticas e não se constituem em uma, o definimos ainda como unidade comunicativa. Bronckart (2006b) também sinaliza que toda elaboração de texto implica em escolhas, assim, os gêneros de textos são produtos de escolhas entre as possíveis e são momentaneamente estabilizados pelo uso. Para esse autor,

Qualquer produção de texto implica, conseqüente e necessariamente, escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Nessa perspectiva, os **gêneros de textos** são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente ‘cristalizados’ ou estabilizados pelo uso. [...] os gêneros mudam necessariamente com o tempo ou com a história das formações sociais de linguagem. Além disso, a exemplo das outras obras humanas, elas podem se separar das motivações que lhes deram origem, para se tornarem autônomos e, assim, ficarem disponíveis para a expressão de outras finalidades (pois o resultado atual de um gênero é geralmente um misto, dependente das decisões originais de uma formação social de linguagem ou de processos

posteriores de recuperação ou de mascaramento) (BRONCKART, 2006, p. 143-144).

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

Cristovão (2013) afirma que os gêneros textuais oferecem modelos em que os recursos da língua, a ação de linguagem e os conteúdos da língua se associam na regulação da organização textual. Essa autora destaca também que aprender a produzir e a compreender textos no princípio da formação escolar, ou seja, saber fazer e saber dizer, possibilitam o agir em diferentes práticas sociais.

Cristovão também ressalta a importância do ensino dos gêneros textuais e, além disso, a importância do ensino da leitura a partir dos gêneros. A autora defende que

Se o uso da linguagem é organizado pelos gêneros, **consideramos que o ensino de leitura organizado em função da aprendizagem de diferentes gêneros deve ser levado em todas as suas consequências.** Assim, consideramos que o ensino-aprendizagem de leitura deve se servir do gênero como instrumento, orientando esse processo para a compreensão das inúmeras situações de ação de linguagem associadas aos gêneros textuais (SCHNEUWLY 1994; MACHADO, 2000). Assim, o aluno estaria envolvido na aprendizagem de capacidades de linguagem específicas para cada situação (CRISTOVÃO, 2015, p. 49, grifo nosso).

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

Ainda de acordo com essa autora, a transposição didática se desenvolve em três etapas: no nível do sistema educacional, são traçadas as diretrizes gerais e a finalidade da atividade educacional; na segunda etapa, os conhecimentos se tornam conhecimentos ensinados pelos professores e a terceira etapa, em que os conhecimentos se transformam em conhecimentos aprendidos pelos alunos. Machado (2007a) salienta que Bronckart propôs uma outra etapa, a da transformação dos conhecimentos aprendidos a conhecimentos avaliados, tanto por processos do interior da instituição quanto do sistema educacional.

Quanto a isso, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que quanto mais precisa for a definição daquilo que é ensinável de um gênero, mais fácil será a apropriação deste como instrumento, possibilitando o desenvolvimento das capacidades de linguagem associadas a ele. Bronckart (2005) chega à conclusão de que

[...] sem dúvida, o ensino de línguas deve formar o aluno para a maestria em relação aos modelos preexistentes, mas também deve, progressivamente, e explorando a reflexividade dos alunos, desenvolver suas capacidades de deslocamento, de transformação dos modelos adquiridos. É sob essa condição que o aluno poderá desenvolver sua pessoa, ao mesmo tempo em que contribui para a transformação, isto é, para a vida da língua de seu meio (BRONCKART, 2005, p.251).

Cadilhe e Garcia-Reis (2017) sinalizam a necessidade de se repensar a formação de professores a partir da concepção dos letramentos apresentada anteriormente, com práticas sociais de escrita e leitura legítimas, ancoradas em uma concepção discursiva de linguagem.

Assim, defendemos que a leitura deve ser ensinada, e, ainda, que o ensino da leitura a partir dos gêneros textuais deve ser ensinado na formação inicial. É preciso formar os futuros professores para que eles saibam realizar a transposição didática e trabalhar com os gêneros textuais em suas aulas. Diante disso, no subcapítulo seguinte, discutiremos um pouco sobre a leitura como objeto de ensino-aprendizagem.

4.2 A leitura como objeto de ensino-aprendizagem

De acordo com o exposto anteriormente, a concepção de leitura defendida por este trabalho é aquela atividade que propicia interação, um processo complexo que exige do leitor o estabelecimento de relações entre os conhecimentos que ele já tem e aquilo que ele decodifica, e, partindo-se de uma concepção sociointeracionista de língua, a leitura é também uma prática social. Portanto, podemos considerar o ensino da leitura como uma atividade

formativa relevante dentro do quadro teórico-metodológico do ISD, pois por meio dela os indivíduos têm acesso aos pré-construídos humanos, que são passados de geração para geração, como podem ser considerados os diferentes gêneros textuais.

Assim, destacamos que ao realizarmos uma atividade de leitura, em busca da compreensão textual, acionamos vários tipos de estratégias para uma melhor compreensão daquilo que estamos lendo. De acordo com Kleiman (1998, p.49, grifo da autora), “Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto”. Desse modo,

As estratégias de leitura são entendidas como recursos de que o leitor se utiliza para uma interação mais adequada com os textos. Envolve a mobilização de uma ampla gama de conhecimentos e procedimentos que permitem que o leitor se aproprie do conteúdo e das informações dos textos. Tais conhecimentos e procedimentos demandam ensino, pois apenas o contato com os textos não é suficiente para que o leitor interaja de forma satisfatória com eles (MICARELLO; FERREIRA; REZENDE, 2017, p.132).

Kleiman (1998) destaca ainda que essas estratégias são classificadas em cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas seriam aquelas intervenções inconscientes do leitor, realizadas na busca de seu objetivo de leitura:

O processamento, que consiste, em grande parte, em procedimentos para os quais utilizamos conhecimento sobre o qual não temos reflexão nem controle consciente (esses procedimentos são de fato chamados também de automatismos de leitura) é, portanto, realizado estrategicamente e não através de regras (KLEIMAN, 1998, p.50).

Já as estratégias metacognitivas seriam as operações conscientes, ou seja, para as quais nós, leitores, somos capazes de dizer e explicar nossa ação. Por exemplo, quando não estamos entendendo um texto podemos voltar e reler, ou fazer um resumo. Para resolvermos o problema de compreensão do texto, utilizamos essas estratégias conscientemente. Logo, “Para a realização desses diversos comportamentos faz-se primeiro necessário que ele (o leitor) esteja ciente de sua falha de compreensão” (KLEIMAN, 1998, p. 50).

A partir de então, é possível **ensinar** as estratégias metacognitivas, uma vez que as mesmas são conscientes. Kato (1999) enfatiza que mesmo crianças em processo inicial de aprendizagem são capazes de utilizar essas estratégias. Já as estratégias cognitivas seriam **ensinadas** por meio de habilidades verbais através de análise textual, caracterizando, assim, uma desautomatização do processo de leitura (KLEIMAN, 1998).

Ainda de acordo com Kleiman (1998), um leitor experiente primeiro lê porque tem um objetivo e, segundo, ele compreende aquilo que está lendo; e quando não consegue compreender, recorre a diversos procedimentos para entender o texto. Dessa forma, ao interagirmos com um texto, utilizamos estratégias antes mesmo de começarmos a leitura (formulação de hipóteses); durante (por exemplo, a ativação de conhecimentos prévios) e após a leitura. Porém, Solé (1998) ressalta que muitas das estratégias são passíveis de trocas, e outras estarão presentes tanto antes, quanto durante e depois da leitura. No entanto, essa diferenciação é necessária porque “[...] ressalta que as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda a atividade” (SOLÉ, 1998, p.89). Por isso, elas são tão importantes no processo de compreensão, uma vez que:

a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem (ELIAS; KOCK; 2007, p.7).

Infelizmente, a escola nem sempre tem o hábito de mostrar com clareza os propósitos e objetivos de uma leitura. No contexto escolar, a atividade de leitura muitas vezes serve apenas como pretexto para resumos, cópias etc. Em geral, não há uma reflexão crítica sobre o que se lê e para que se lê. Assim ocorre, segundo Kleiman (2011), um paradoxo, pois fora do ambiente escolar o estudante é “capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor)” (KLEIMAN, 2011, p.30), já quando irá ler na escola, na grande maioria das vezes, o estudante começa a leitura sem a menor ideia de onde quer chegar e, conseqüentemente, não sabe também como chegar, isto é, não faz a menor ideia de que estratégias de leitura utilizar. “(...) quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido” (KLEIMAN, 2011, p.35).

Solé (1996) já destacava que a leitura na escola precisa ser repensada, para isso, ela apontou três dimensões: **leitura como objeto de conhecimento; leitura como instrumento para a aprendizagem** e **a leitura por prazer**. A primeira dimensão traz a importância de inserir a leitura, desde o começo, em contextos significativos, com o objetivo da compreensão daquilo que se está lendo. A segunda, como instrumento para a aprendizagem, significa

ensinar a ler através do ensino das estratégias de leitura. E a última seria provocar nos alunos o gosto de ler por ler, para que eles leiam o que quiserem e sem que haja uma demanda de atividades posterior à leitura.

Solé (1998) destaca que uma das estratégias que devem ser mobilizadas antes da leitura é justamente a definição de objetivos, já que os estudantes devem estar cientes deles. A autora apresenta alguns desses objetivos: lemos para obter uma informação precisa; para obter uma informação geral; para aprender; para revisar um texto escrito por nós mesmos; por prazer; para comunicar um texto a um auditório; para praticar a leitura em voz alta e para verificarmos o que compreendemos. A autora afirma que ler sempre tem algum propósito, sendo necessário “[...] levar em conta que o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados” (SOLÉ, 1998, p.100).

Nesse sentido, Brandão (2006) reforça que ler não é simplesmente conhecer o significado das palavras ou agrupar letras, palavras e frases, ler é mais do que isso, é construir sentido, ou seja, “[...] compreender um texto significa construir uma representação mental integrada e coerente do que foi lido e não simplesmente absorver do texto elementos pontuais, percebidos uns ao lado dos outros” (BRANDÃO, 2006, p.61). Dessa forma, é importante que a leitura esteja sempre vinculada em situações de comunicação significativas. Cafiero (2005) destaca que o grande desafio que tem sido colocado nas escolas hoje é fazer com que a leitura não seja uma atividade sem objetivo. De acordo com ela, “a escola é o lugar de ensinar a ler” (CAFIERO, 2005, p.42).

Além dessa importância de se ter objetivos ao se realizar uma leitura, esses (objetivos) são importantes também na formulação de hipóteses. O leitor, ao realizar uma leitura, vai elaborando hipóteses e as testando à medida que lê o texto (KLEIMAN, 2011). Na realização de uma leitura, por esta ser uma atividade de interação, tão importante quanto a forma e o conteúdo do texto é o leitor com seus conhecimentos prévios e expectativas. Ao ler, além de decodificar, precisamos nos envolver na realização de inferências e previsões que são apoiadas nas informações trazidas pelo texto e também nos nossos conhecimentos prévios. Segundo Solé (1998), devemos nos envolver também em um processo que permita encontrar relevância ou não para as inferências e previsões anteriormente mencionadas:

Mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o compreendemos. Em outros termos, quando levantamos hipótese e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não

compreendemos nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação (SOLÉ, 1998, p. 40).

O leitor proficiente, aquele que de acordo com Cafiero (2005) possui habilidades e sabe usá-las na leitura dos diversos gêneros que circulam na sociedade, ao escolher o que irá ler, faz sua escolha, baseado em “predições” quanto ao teor do livro ou do objeto escolhido. Essas “predições”, segundo Kleiman (1998), estão apoiadas no conhecimento prévio do leitor. “A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de **conhecimento prévio**: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN, 2011, p. 13, grifo da autora).

Ao fazer uso dessas estratégias de leitura, o leitor ativa diversos tipos de conhecimento e dentre esses está o conhecimento prévio. É imprescindível que o leitor, ao realizar uma leitura, o acione, caso contrário, o processo de entendimento do texto ficará comprometido, pois de acordo com Solé (1998), só conseguimos atribuir significado para o que lemos a partir do que já sabemos. Tal conhecimento é adquirido ao longo da vida e o leitor ativará, no momento da leitura, aquilo que ele já sabe.

Solé (1998) aponta que para ativar esses conhecimentos prévios nos alunos é necessário que o professor faça uma explicação geral sobre o que será lido; chame atenção para o gênero e o tipo textual; chame a atenção dos alunos para alguns aspectos do texto, como ilustração, títulos, subtítulos, etc.; incentive os alunos a falarem o que já sabem sobre o tema; ajude a estabelecer previsões sobre o que será lido; promova perguntas; e estimule que os alunos também façam questões sobre o texto.

Assim, para uma compreensão efetiva daquilo que se está lendo, isto é, para a construção do sentido do texto, ocorre a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento textual, o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo (ou conhecimento enciclopédico).

O conhecimento linguístico desempenha um papel de destaque no entendimento do texto. É o conhecimento implícito “que faz com que falemos português como falantes nativos” (KLEIMAN, 2011, p. 13). É esse conhecimento que engloba desde como pronunciamos português, até as regras, o vocabulário e o uso que fazemos da língua.

Já o conhecimento textual diz respeito ao conhecimento dos diversos tipos de texto, e das diferentes formas de discurso. É necessário que o leitor conheça as estruturas do discurso, como por exemplo, a estrutura narrativa, argumentativa, descritiva, expositiva etc., uma vez que:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois, [...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso, determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão (KLEIMAN, 2011, p.20).

O conhecimento de mundo pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente. Segundo Kleiman (2011), para que haja a compreensão de um texto, a parte do nosso conhecimento de mundo que é importante para a leitura deve estar ativada, ou seja, consciente. Ao ler um texto, ativamos nossos conhecimentos prévios (composto pelo conhecimento linguístico, textual e de mundo), procuramos na memória, a partir de elementos dados no texto, informações relevantes ao assunto que está sendo lido. Kleiman (2011) destaca que:

Quando há problemas no processamento em um nível, outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a ambiguidade ou obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor, que é, essencialmente, interativo e compensatório; isto é, quando o leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas (KLEIMAN, 2011, p. 16).

Logo, a ativação do conhecimento prévio é imprescindível para a compreensão, pois é o que o leitor sabe sobre o assunto que lhe possibilita fazer as inferências necessárias para relacionar as partes de um texto a um todo que faça sentido, isto é, que seja coerente. De acordo com Kleiman (2011), esse é um processo inconsciente, realizado por um leitor proficiente. “Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente” (KLEIMAN, 2011, p. 25).

Dessa forma, a partir das reflexões teóricas realizadas anteriormente, se torna evidente que o uso de estratégias de leitura é essencial para uma leitura com compreensão. Por essa razão, vários autores vêm pesquisando sobre o uso dessas estratégias e sobre o seu ensino. Segundo Kleiman (1998), o ensino de estratégias de leitura, conjugado ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, pode contribuir e muito para a formação de bons leitores.

Segundo Solé (1998), o ensino de estratégias de leitura é importante pois:

[...] queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. Esses textos podem ser difíceis, por serem

muito criativos ou por estarem mal escritos. De qualquer forma, como correspondem a uma grande variedade de objetivos, cabe esperar que sua estrutura também seja variada, assim como sua possibilidade de compreensão (SOLÉ, 1998, p.72).

Ainda de acordo com a autora anteriormente referida e também com o que já discutimos, “[...] as estratégias que utilizamos para ler se diversificam e adaptam em função do texto que queremos abordar” (SOLÉ, 1998, p. 83). Logo, podemos inferir que as estratégias de leitura também variam e se adaptam de acordo com o gênero que estamos lendo. Vereza (2011, p.22) afirma que “as estratégias de leitura não são meros recursos cognitivos, ou ‘técnicas de pensamento’, didaticamente traduzidos. Elas são sociodiscursivamente atreladas a gêneros textuais. Assim, dependendo do gênero, usaremos estratégias ‘x’ ou ‘y’”. Cada gênero nos exige diferentes habilidades, não lemos da mesma forma um romance em um livro e um artigo científico, por exemplo. Por isso também a importância de proporcionar aos alunos o contato com diversos gêneros textuais e diversas práticas de leitura. Brandão (2006) corrobora essa afirmação quando declara que “[...] é tarefa do professor viabilizar o uso dessas estratégias, oferecendo a seus alunos a leitura de diversos gêneros textuais, atendendo a uma variedade de propósitos inseridos e diferentes situações de interação” (BRANDÃO, 2006, p.64). Dessa forma, defendemos, assim como Vereza (2011), que além da interação texto-leitor ocorra também uma constante interação entre estratégia e gênero, “para que a complementaridade entre cognição e discurso seja, de fato, efetivada” (VEREZA, 2011, p.23).

Como já ressaltamos anteriormente, o grupo de pesquisadores de Nova Londres afirma a necessidade de a escola trabalhar com um conceito mais amplo de letramento se comparado àquele que vem sendo trabalhado. Kleiman (2014, p.81) destaca que “[...] o ensino de multiletramentos, isto é, a inclusão no currículo de todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos – linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual – inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo” é hoje fundamental nos processos de escolarização da leitura.

Podemos concluir que, ao ler, acionamos diversos conhecimentos prévios e a partir deles, os do contexto de produção do texto, do contexto no qual estamos inseridos e dos nossos objetivos de leitura, vamos construindo sentido para aquilo que estamos lendo (CRISTOVÃO, 2015).

Dessa forma, (i) inseridas no quadro teórico-metodológico do ISD, (ii) inspiradas na afirmação de Bronckart (2006b) de que o ISD está centrado sobre a vertente da produção de

textos e que se fazem necessárias pesquisas sobre os mecanismos de interpretação textual e (iii) na declaração de Solé (1996) de que é urgente analisar a formação dos futuros professores para o ensino da leitura, esperamos contribuir com esses campos teóricos com a nossa pesquisa.

5 Aspectos teórico-metodológicos

Neste capítulo, apresentaremos a questão de investigação de nossa pesquisa, seus objetivos geral e específicos, um breve histórico da instituição e do curso o qual o trabalho da professora formadora foi analisado, bem como um aprofundamento da discussão sobre o trabalho docente.

Dito isso, amparadas nos pressupostos teórico-metodológicos defendidos pela Ergonomia francófona (SOUZA-e-SILVA, 2004), especialmente pela Clínica da Atividade (CLOT, 2005, 2007, 2010), e, sobretudo, pelos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008; MACHADO, 2002, 2007), na sua perspectiva de investigação do trabalho docente, esta pesquisa possui a seguinte questão de investigação: **Como se configura o trabalho docente de uma professora formadora do curso de Pedagogia na formação profissional para o ensino da leitura?**

Nesse sentido, traçamos como objetivo geral desta pesquisa: **analisar e compreender** o trabalho docente de uma professora do curso de Pedagogia no contexto de formação profissional para o ensino da leitura, tendo em vista as quatro faces do trabalho: prescrito, planejado, realizado e real. Assim, a partir do que já expusemos e defendemos: (i) o trabalho docente como uma atividade de trabalho; (ii) a importância do estreitamento entre a teoria e a prática na formação inicial e (iii) a leitura como processo interacional e como prática a ser ensinada no contexto de educação formal, temos os seguintes objetivos específicos: (i) investigar como o ensino da prática de leitura é realizado pelo professor formador; (ii) pesquisar o trabalho prescrito, o trabalho planejado, o trabalho realizado e o trabalho real do professor formador nas aulas cujo conteúdo é a formação para o ensino de leitura.

Dessa forma, para responder à questão de investigação e atingir os objetivos elencados acima, tomaremos como procedimentos metodológicos: descrever o contexto no qual a pesquisa se realizará; e, principalmente, analisar o trabalho docente voltado para a formação para o ensino da leitura, a partir do trabalho prescrito, planejado, realizado e real, da professora formadora participante da pesquisa.

Serão analisados os componentes no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia relacionados à disciplina Fundamentos teórico-metodológicos em Português I, como ementa, objetivos da disciplina, plano de curso e referências bibliográficas (na investigação do trabalho prescrito); os componentes do plano de curso e cronograma elaborado pela professora e habitualmente entregue aos alunos no início do semestre (na investigação do trabalho planejado); as situações de sala de aula e a atividade docente exercida pela professora nas aulas cujo conteúdo for a leitura e o ensino de leitura, que serão acompanhadas pela mestranda pesquisadora, com autorização da professora a ser pesquisada (na investigação do trabalho realizado); e, por fim, os diálogos entre a analista do trabalho – mestranda – e a trabalhadora docente – professora formadora – antes e depois de cada uma das aulas, e uma entrevista com a trabalhadora no final de todo o processo (na investigação do trabalho real).

Como já dito anteriormente, será analisado o trabalho de uma professora formadora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Essa instituição foi fundada em 23 de dezembro de 1960, através de um ato do presidente Juscelino Kubitschek. O campus universitário foi construído em 1969 e permanece no mesmo local até os dias atuais. Foi a segunda universidade federal do interior do país a ser criada e se formou a partir da associação de estabelecimentos de Ensino Superior da cidade de Juiz de Fora, reconhecidos e federalizados. Os primeiros cursos foram Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Ciências Econômicas e Odontologia. A seguir vieram História, Letras, Geografia, Ciências Biológicas, Filosofia e Ciências Sociais. Os cursos oferecidos como licenciatura foram distribuídos entre as diferentes unidades do campus.

Nos anos de 1970, com a Reforma Universitária, a UFJF passou a ser composta por três institutos básicos: Instituto de Ciências Biológicas (ICB), Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e Instituto de Ciências Exatas (ICE). Uma nova unidade foi criada em 1999: o Centro de Ciências da Saúde, local em que se passou a funcionar os cursos de Fisioterapia, Enfermagem e Medicina. Já em 2006, foram criados o Instituto de Artes e Design (IAD) e a Faculdade de Letras (Fale)¹.

A Faculdade de Educação (FACED) dessa instituição é herdeira da antiga Faculdade de Filosofia e Letras fundada em 1945 e incorporada à UFJF em 1966. Nesse mesmo ano, foi criado o curso de Pedagogia dessa instituição e, em 1968, a reforma universitária colocou como objetivo desse curso a formação de especialistas em Educação, instaurando para isso diversas habilitações específicas. Foi nesse momento que a antiga Faculdade de Filosofia e

¹ Informações disponíveis em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/historia/>. Acesso em: 27 jan. 2019.

Letras foi desmembrada, dando origem à Faculdade de Educação. Além da formação desse especialista, foi dada também à Faculdade de Educação a responsabilidade de disponibilizar matérias pedagógicas para os cursos de licenciaturas. Atualmente, além da graduação em Pedagogia e das Licenciaturas, a Faculdade de Educação oferece cursos de extensão e especialização. A Faculdade possui ainda o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, que foi criado em 1994 e reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1999, abrangendo os cursos de Mestrado (1994) e Doutorado (2008), com conceito 4 nas avaliações da própria CAPES. Em 2007, foi criado o curso de Pedagogia a distância dentro do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com isso, a FACED atende hoje a 9 polos localizados em diferentes cidades mineiras².

O curso de Pedagogia presencial está atualmente organizado em dois turnos, diurno e noturno. No período diurno, o curso é distribuído em oito semestres letivos, portanto, quatro anos; já o noturno, é formado por dez períodos letivos, logo, cinco anos. A matriz curricular do curso sofreu uma reestruturação no ano de 2011, considerando a Resolução do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, em maio de 2006.

Ressaltamos que tal reestruturação curricular ocorreu antes do PNE (2014-2024) vigente e antes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (2015), portanto, podemos considerar que tal matriz já necessita de uma nova reestruturação e organização, para se adequar às Diretrizes vigentes atualmente.

De acordo com o documento de reestruturação curricular³, as disciplinas integram o currículo a partir de quatro eixos articuladores: Fundamentos, Gestão Educacional, Saberes Escolares e Eixo Transversal. Analisaremos o trabalho da professora formadora na disciplina de “Fundamentos teórico-metodológicos em Português I” que se encontra no eixo dos Saberes Escolares. Tal disciplina é de caráter obrigatório e é ministrada no 3º período do curso. Constatamos, através de consulta aos horários disponíveis no site, que a disciplina é dada pela mesma professora já há alguns anos. A professora formadora responsável pela disciplina, de acordo com seu currículo Lattes, é formada em Pedagogia pela UFJF, possui mestrado em Linguística Aplicada e doutorado também em Linguística Aplicada. É professora da UFJF desde 1992, com um regime de 40h em dedicação exclusiva, e ministra a disciplina, cujas

² Informações disponíveis em: <http://www.ufjf.br/faculdadedeeducacao/2017/04/17/3440/>. Acesso em: 24 jan. 2019.

³ Documento disponível em: <http://www.ufjf.br/pedagogia/curso/reestruturacao-curricular-2011/>. Acesso em: 18 out. 2018.

aulas serão acompanhadas, desde 2008. A formadora possui ainda ampla experiência em projetos de extensão que visam trabalhar a leitura e a escrita, incluindo o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”.

No semestre em que o trabalho da professora formadora foi investigado, 2019.1, a disciplina foi oferecida no período da manhã, uma vez por semana e com carga horária semanal de 4 horas.

5.1 Percursos metodológicos

Como já dissemos, o objeto desta dissertação é o trabalho docente de uma professora formadora. Nesse sentido, já abordamos os conceitos das quatro faces do trabalho – trabalho prescrito, planejado, realizado e real – mas vamos neste subcapítulo retomá-los e aprofundar algumas reflexões, principalmente sobre o trabalho real, bem como explicitar os caminhos utilizados para a análise e compreensão do trabalho da formadora.

A face do **trabalho prescrito**, aquele responsável por delimitar o trabalho da professora formadora, que é, de acordo com Machado (2002, p. 40), “um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações”, será analisada a partir da reestruturação curricular do curso de Pedagogia, a ementa da disciplina, disponível nesse documento.

Ao analisarmos essa reestruturação curricular, estaremos fazendo o que Ludke e André (1986) chamam de análise documental. Esse autor afirma que os documentos são materiais escritos e que podem ser usados para obter informações sobre o comportamento humano. Eles são fontes estáveis e ricas que podem ser consultadas várias vezes e servir de inspiração para diferentes estudos. Ludke e André (1986, p. 39) advertem que “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Em acordo com o quadro teórico-metodológico a que pertencemos, o ISD, já salientamos anteriormente que as análises de quaisquer textos são feitas a partir de uma perspectiva de análise descendente, isto é, devem partir do contexto de produção desse texto, para depois voltar-se para a organização interna do texto. De acordo com Bronckart (2005), as ações de linguagem se desenvolvem em um determinado contexto de produção e esse contexto pode ser definido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre o modo como um texto é organizado” (BRONCKART, 2005, p. 243). A contextualização da criação do documento será apresentada no capítulo seguinte.

Consideramos importante analisar as prescrições, pois, como aponta Amigues (2002), normalmente elas estão ausentes das análises feitas em relação ao trabalho do professor, no entanto, elas exercem um papel decisivo do ponto de vista da atividade. Esse autor afirma que “para a Psicologia do trabalho ou para a ergonomia da língua francesa, as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade” (AMIGUES, 2002, p. 42).

Dessa forma, a relação entre o que foi prescrito e a sua realização não é direta, existe entre eles um trabalho de concepção e de (re)organização (AMIGUES, 2002). Assim, temos um segundo componente da análise: a do **trabalho planejado**. Esta face do trabalho consiste nas ações projetadas pela própria professora da disciplina para atingir seus objetivos. De acordo com Machado (2002, p.41), os textos de planificação “explicitam o conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e a forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador para atingir seus objetivos [...]”. Tivemos acesso às planificações feitas pela professora formadora, o que, na verdade, pode ser considerado como o planejamento de suas aulas.

O terceiro componente da análise foi a face do **trabalho realizado**, que como já destacamos neste texto, é aquele que conseguimos observar (MACHADO, 2002). Para conseguirmos compreender essa face do trabalho, tínhamos a intenção de acompanhar somente as aulas voltadas para o conteúdo de ensino da leitura, que acreditávamos, seriam dadas ao final do período letivo do semestre pois, apesar de não estar explícito, as referências bibliográficas referentes a esse conteúdo vinham ao final do trabalho planejado pela professora formadora. Porém, a partir da primeira aula em que eu fui assistir, logo no início do semestre, e conversando com a formadora, observei que muito provavelmente ela iria trabalhar a leitura no decorrer do período, assim, me reorganizei para assistir as aulas do semestre todo. Após outra conversa com a trabalhadora e sua autorização para acompanhar todas as aulas, passei a frequentá-las semanalmente e fazer anotações em diários de campo.

No capítulo de análise de dados, os trechos discutidos não serão somente aqueles cujo tema principal da aula era a leitura, há trechos em que o objetivo principal da aula não era a leitura, mas ela esteve presente na discussão, atrelada a práticas de linguagem com os gêneros textuais, à escrita, entre outros temas pertinentes ao ensino de língua portuguesa.

No primeiro semestre de 2019, a disciplina “Fundamentos teórico-metodológicos em Português I” teve um total de 12 encontros, dos quais, eu participei como observadora de 10. O primeiro encontro eu não compareci, já que ainda não tinha autorização da formadora para

acompanhar às aulas e o outro encontro foi destinado à aplicação de prova avaliativa aos discentes e eu preferi não estar presente.

Para que a análise da face do trabalho realizado pudesse se empreendida, me inseri no campo de pesquisa e utilizei como instrumento de geração de dados a observação e as anotações feitas a partir dessas observações. De acordo com Teixeira (2015), observar como um método de geração de dados é uma importante atividade nas pesquisas em educação. A autora também sinaliza para o cuidado de se realizar descrições detalhadas daquilo que se está observando. Por isso, a preocupação em anotar tudo o que fosse possível em um caderno, fazer a leitura das anotações e complementá-las ao final de cada aula observada. Destaco aqui que tive postura de observadora, de espectadora atenta ao trabalho realizado pela professora.

O último e quarto componente da análise foi a face do real da atividade, uma vez que defendemos que nem toda a atividade realizada condiz com a atividade real (CLOT, 2010). Bronckart (2008, p.177) afirma que “[...] o trabalho real é constituído de um fluxo contínuo de atividades submetido a uma pluralidade de determinações e que a identificação de unidades de ação no quadro desse fluxo só pode provir de um trabalho de interpretação da atividade concretizada pelas produções languageiras”.

Por isso a importância de analisarmos o **trabalho real** da professora formadora através de diálogos e entrevista com ela. Defendemos que “[...] compreender as ações efetivamente desenvolvidas pelo professor, sua configuração, as representações sobre sua motivação, sua finalidade, a responsabilidade que ele aí assume implica assumirmos também que é a análise dessa rede discursiva que pode nos trazer a sua compreensão” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p.136).

Assim, como a consideração do trabalho docente é algo relativamente recente no contexto brasileiro, faz-se necessário, como já salientamos, pesquisas que tentem revelar as suas dimensões, as características desse trabalho, nesse sentido propomos, amparadas sobretudo na Clínica da Atividade (CLOT, 2002, 2007, 2010), uma reflexão mais aprofundada do trabalho real.

Clot (2007) defende a necessidade de se fazer um recorte do objeto de análise e que a singularidade pode sim ser tomada como objeto de estudo na medida em que a compreensão de uma situação seja integrada à unidade subjetiva de uma experiência e não às representações que essa experiência supõe. Para esse autor,

A análise psicológica do trabalho é sempre **análise de um sujeito**, de um grupo ou de vários, numa situação ou num meio. Ela concerne àquilo que os

homens fazem com as provações pelas quais passam e das soluções que eles encontram, ou não encontram, a fim de enfrentá-las. É esse o motivo pelo qual, considerando que seu objeto são as condições da vida habitual num “meio natural”, a psicologia do trabalho tem de enfrentar habilidades anônimas, representações do senso comum, análises da razão prática e subjetiva daqueles que trabalham (CLOT, 2007, p.127, grifo nosso).

Freitas (2007) destaca que em pesquisas qualitativas, de abordagem sócio-histórica, ao considerarmos a pessoa investigada como sujeito, compreendemos que ela possui uma voz capaz de elaborar conhecimentos sobre sua própria realidade, o que a torna co-participante do processo de pesquisa. Assim, “conceber, portanto, a pesquisa nas ciências humanas a partir da perspectiva sócio-histórica implica compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem” (FREITAS, 2007, p. 29). A autora assegura ainda que o estudo dos fenômenos humanos se realiza pelo diálogo, entendido aqui não apenas como uma relação face a face, mas de maneira mais ampla, considerando a relação do texto com o contexto.

Clot (2010) afirma que a Clínica da Atividade é uma contribuição da psicologia do trabalho e que essa contribuição prevê um trabalho em equipe que pode ser compreendido a partir de três eixos, quais sejam: um eixo que diz respeito ao gesto de ofício, em que se busca compreender a diferença entre gesto, movimento e automatismo; outro eixo está relacionado ao vínculo entre atividade e afetividade, na defesa de que uma é inseparável da outra; por fim, temos um eixo que se volta aos estudos do desenvolvimento do pensamento nos diálogos dos profissionais, assim, “[...] ele se refere, portanto, à atividade de linguagem na atividade de trabalho e nos **diálogos diferidos que provocamos sobre essa atividade**” (CLOT, 2010, p. 39, grifo nosso).

Desse modo, podemos considerar que nossa pesquisa se enquadra no último eixo descrito e que os diálogos com a professora formadora foram um enfrentamento, pois pudemos descortinar características do trabalho dela que ficam obscuras para o senso comum e, às vezes, até para ela mesma. O diálogo traz à tona o trabalho real. O diálogo é uma provocação para o trabalhador pensar em seu trabalho real, para que ele tome consciência desse trabalho, e possa refletir sobre suas práticas, uma vez que, muitas vezes, esse real escapa aos trabalhadores (CLOT, 2007). Machado e Bronckart (2009) destacam que pesquisas recentes indicam que o reconhecimento da sua própria voz pode trazer ao trabalhador mais conhecimento sobre seu próprio trabalho.

Clot (2010) recorre ainda a Bakhtin, ao recuperar a ideia de que o diálogo nunca pode acabar e que é no diálogo que o homem mostra aquilo que ele realmente é, não aos olhos dos outros, mas aos seus próprios olhos. Então, neste trabalho, não nos contentamos em analisar

somente os trabalhos prescrito, planejado e realizado, analisamos também o trabalho real porque ele ultrapassa a atividade prescrita e realizada. Como já dissemos, não podemos observá-lo, mas é por meio da linguagem que ele vem à tona, nas interações entre o pesquisador do trabalho e o trabalhador. Freitas (2007) reconhece que pesquisadores e pesquisados ocupam lugares diferentes, mas alerta para o fato de que a pesquisa deve sempre ser um encontro entre sujeitos.

Souza-e-Silva (2004) chega a afirmar que a análise do trabalho real só pode ser realizada se o pesquisador se interessar pelos diálogos não apenas como objeto, mas como método de pesquisa. Dessa forma, realizaremos a análise dessa face do trabalho em dois conjuntos de dados gerados: (i) a partir dos diálogos entre a pesquisadora e a professora formadora e (ii) a partir de uma entrevista realizada depois de um tempo com a docente, em que estavam presentes a mestranda-pesquisadora, a orientadora da pesquisa e também professora formadora de professores e a trabalhadora cujo trabalho foi acompanhado e é aqui discutido. Os diálogos não foram gravados em áudio; a pesquisadora foi fazendo anotações ao longo das conversas e, imediatamente depois, complementava e enriquecia os dados gerados. A entrevista foi gravada em áudio e posteriormente transcrita para ser mais bem analisada.

Acreditamos que, através da provocação do diálogo, a professora pode ver suas atividades através de outro olhar, pois surgiram questões, ou mesmo alguma fala da pesquisadora que a levou a “enxergar” com outros olhos, o seu próprio trabalho. Nesses diálogos, “[...] a relação entre um enunciado e outro, distribuída entre os dois interlocutores, pode ser origem de um acontecimento de pensamento e, portanto, recurso para a análise de um problema. Portanto, ela mostra que a atividade conversacional pode ser colocada a serviço de uma atividade de análise” (CLOT, 2010, p. 267).

A análise do trabalho pelo próprio formador pode gerar transformações tanto em seu trabalho de formação e, sobretudo, no trabalho do futuro professor. Bronckart (2009) já sinalizava isso ao escrever que “[...] os procedimentos de análise das práticas desenvolvidas nos dispositivos de formação de adultos contribuiriam, necessariamente, para a transformação dos trabalhadores assim como do trabalho analisado” (BRONCKART, 2009, p.163).

Ressaltamos assim, mais uma vez, a importância de se analisar o trabalho real, pois

A atividade subtraída, ocultada ou recuada nem por isso está ausente, mas influi, com todo o seu peso, na atividade presente. Pretender dispensá-la na análise do trabalho equivale a retirar, de maneira artificial, os que trabalham os conflitos vitais de que eles tentam liberar-se no real. O realizado não tem o monopólio do real (CLOT, 2010, p.104).

A entrevista com a professora formadora ocorreu cerca de um mês após os encontros com os discentes na disciplina, ou seja, após o término do semestre letivo, da correção das avaliações por ela propostas e anterior ao início de um novo semestre, ou seja, de uma nova etapa do trabalho e de reoferta da mesma disciplina. De acordo com Bronckart (2008, p. 177), “[...] as produções languageiras de caráter interpretativo são atestáveis apenas a distância (temporal e/ou espacial) da situação de realização das tarefas, isto é, nos documentos do entorno-precedente, **nas entrevistas...**” (grifo nosso).

Realizamos então uma entrevista semiestruturada com a docente. A entrevista, no contexto da pesquisa qualitativa, de cunho histórico-cultural, é marcada pelo social. Segundo Freitas (2002, p.5),

[...] ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende com quem se fala.

Nesse sentido, seis perguntas orientaram nossa entrevista com a professora formadora: 1) Para você, o que envolve a atividade de trabalho do professor formador?; 2) Como você planeja as suas aulas? Antes do semestre? Depois de conhecer os alunos? A partir de algum documento oficial?; 3) Você costuma retornar à ementa entregue para os alunos no decorrer do semestre?; 4) Os textos sobre leitura, como e por que foram selecionados?; 5) Você considera que o objetivo que você tinha no início do semestre, que os graduandos aprendessem a fazer planos de aula, materiais concretos, projetos... foi atingido? e 6) Como você se sentiu com a minha presença nas aulas? Nossos diálogos te ajudaram de alguma forma?

As perguntas relacionadas acima orientaram nossa conversa com a professora formadora e a análise posterior dos dados gerados. Após a transcrição, a análise foi feita a partir de segmentos de orientação temática e segmentos de tratamento temático. De acordo com Bulea (2010, p.90),

a) Segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema; segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistador, e que nós qualificamos de Segmentos de Orientação Temática (doravante SOT).

b) Segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistado, em resposta a uma questão ou em seguida a uma retomada do entrevistador, ou, em nossa terminologia, em seguida a um SOT, segmentos em que o tema é efetivamente tratado. Nós o qualificamos de Segmentos de Tratamento Temático (doravante STT).

Tal metodologia vem sendo usada por pesquisadores do ISD tanto no Brasil (MAGALHÃES; BARBOSA; 2018), (SILVA, 2019), (STUTZ; CRISTOVÃO; 2019) como em outros países (BRONCKART 2008), (BULEA, 2010) e tem auxiliado na compreensão e análise dos dados gerados. Ressaltamos ainda que, de acordo com Clot (2007), os métodos de análise do trabalho real ainda estão em andamento, nas palavras dele: “Muitos dos resultados de nossas pesquisas [...] são inseparáveis da elaboração em andamento desses métodos de análise do trabalho. Trata-se de uma senda que mal se começa a trilhar, mas apresenta resultados sobremodo estimulantes” (CLOT, 2007, p.127).

Uma vez expostos os procedimentos teórico-metodológicos em que nos amparamos, no próximo capítulo, desenvolveremos a análise das quatro faces do trabalho da professora formadora.

6 As faces do trabalho de uma professora formadora

Neste capítulo, iremos analisar as faces do trabalho da professora formadora. Em um primeiro momento, analisaremos o trabalho prescrito e o trabalho planejado. Em seguida, discutiremos o trabalho realizado e o trabalho real. Este será abordado em dois subcapítulos, a fim de compreendermos as minúcias do trabalho docente a partir das conversas durante o semestre letivo e de uma entrevista realizada com a professora. Optamos por essa organização em dois blocos devido às semelhanças nas dimensões de cada uma dessas duas faces do trabalho docente. As duas primeiras faces tratam dos documentos e as outras duas referem-se mais diretamente a minha imersão no campo para a realização desta pesquisa e aos diálogos vivenciados entre mim e a professora.

6.1 Trabalho prescrito⁴ e trabalho planejado

Conforme já salientamos nesta dissertação, o trabalho prescrito consiste nas normas, regras, textos, que regulamentam as ações dos trabalhadores. De acordo com Bronckart (2008, p.132),

[...] trabalho prescrito é constituído por documentos produzidos pelas instituições ou empresas com o objetivo de preparar, organizar e planificar o trabalho. Esses documentos são, essencialmente, textos que definem as tarefas específicas que devem ser realizadas, que pré-atribuem essas tarefas a categorias particulares de actantes e que tematizam diversos aspectos das condições de realização das tarefas, do controle de sua eficácia, etc.

Dessa forma, consideramos ser relevante a análise do trabalho prescrito “[...] para chegarmos a conclusões mais sólidas sobre a rede discursiva que se desenvolve em torno do trabalho docente” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 69). Essa face do trabalho, ao ser divulgada no contexto de um determinado *métier*, em alguns casos até mesmo em contextos mais amplos, como ocorre com diversas diretrizes curriculares voltadas para a atividade profissional dos docentes, carrega consigo significações sobre a profissão, ao conter um discurso que visa regular as ações dos trabalhadores.

⁴ Em textos mais recentes, Bronckart (2008, p.133) passou a denominar o trabalho prescrito como “textos (ou documentos) do entorno-precendente ao agir”. Porém, no escopo desta pesquisa, optamos por manter a nomenclatura de trabalho prescrito.

Nesta pesquisa, estamos considerando como trabalho prescrito, que orienta as atividades da professora formadora, a ementa da disciplina por ela ministrada, presente no projeto do curso disponibilizado no site do Departamento que a oferta. Ao consultarmos o endereço eletrônico do Departamento de Educação⁵, verificamos que a ementa da disciplina Fundamentos Teórico- Metodológicos em Português I está disponível no Documento de Reestruturação Curricular do curso de Pedagogia do ano de 2011 (UFJF, 2011), como é nomeado.

Defendemos que tal documento necessita de uma reformulação, uma vez que nos últimos anos, muitos documentos que orientam a educação básica foram publicados, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Antes dela, porém, vínhamos acompanhando a produção de documentos e programas de formação continuada dos professores, como o Pró-Letramento (BRASIL, 2008) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2013, 2014). Ainda tivemos, em 2014, a aprovação e publicação do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), que possui como uma de suas metas assegurar que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior.

A partir de então, novos documentos para orientar as licenciaturas também foram produzidos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015). Garcia-Reis e Silva (2019) destacam que

Com a publicação das Diretrizes em 2015, as instituições de educação superior que ofertam cursos de formação de professores devem articular o ensino, a pesquisa e a extensão no interior das práticas formativas. Além disso, é evidenciado que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), em articulação com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), deve abranger diferentes características e dimensões de iniciação à docência. Com isso, fica definido que cada instituição formadora de professores deve, obrigatoriamente, ter um PPI e diferentes PPCs alinhados às Diretrizes (GARCIA-REIS; SILVA, 2019, p.89).

As autoras afirmam ainda que diante das demandas apresentadas pelas Diretrizes de 2015 e da necessidade de as instituições reverem a configuração de seus diferentes cursos de licenciatura, foi elaborado, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, o Projeto Institucional

⁵ Disponível em: <http://www.ufjf.br/pedagogia/files/2014/07/Reestrutura%C3%A7%C3%A3o-Curricular-Pedagogia.pdf>. Acessos em: 18 out. 2018 e em 18 de abr. 2019.

das Licenciaturas, cuja versão preliminar já fora apresentada em 2018. Esse documento prevê condições para a valorização e construção dos cursos de licenciatura e delibera fundamentos, princípios e procedimentos a serem adotados na gestão, na política e nos programas e cursos de formação para a docência (GRACIA-REIS; SILVA, 2019). No final do ano de 2018, a versão definitiva foi aprovada e reapresentada à comunidade acadêmica da UFJF, por meio da Resolução 111/2018 (UFJF, 2018), demandando a reelaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura pelos professores, coordenada pelos Núcleos Docentes Estruturantes de cada um dos cursos. Neste segundo semestre de 2019, momento de elaboração deste capítulo desta dissertação, o Núcleo Docente Estruturante do curso de Pedagogia da UFJF apresentou versão reformulada de seu Projeto Pedagógico ao Departamento de Educação, para discussão e posterior aprovação. O prazo para encaminhamento do novo PPC à Pró-reitoria de Graduação desta universidade foi em dezembro de 2019, prazo já estendido pelo Conselho Nacional de Educação para a adequação dos projetos pedagógicos às atuais diretrizes de formação de professores.

Ao consultarmos o Documento de Reestruturação do curso de Pedagogia disponível no site do Departamento de Educação (UFJF, 2011), notamos que este é ainda o que orienta as ações de formação deste curso, relacionadas à matriz curricular e a outros aspectos. Nele, constatamos a seguinte ementa da disciplina ministrada pela professora formadora cujo trabalho é aqui investigado: “Fundamentos Teórico-Methodológicos em Português I: Concepções de ensino e de linguagem. Variação linguística e ensino de língua materna. Interações entre língua escrita e língua falada. A produção escrita e a **leitura do texto em sala de aula**. Gramática do texto.” (UFJF, 2011, grifo nosso).

Procurando entender melhor o que significa e a função de uma ementa, buscamos a definição do termo no “Dicionário de gêneros textuais”, de Costa. Lá, encontramos a seguinte definição:

EMENTA (v. ABSTRATO/ABSTRACT, RESUMO, SINOPSE, SÍNTESE, SUMÁRIO, SÚMULA): numa linguagem enxuta e objetiva, às vezes, reduzida a frases nominais, sintetiza os pontos essenciais de um texto, de uma disciplina a ser ministrada, de uma lei ou de uma decisão judiciária, geralmente vindo antes do texto principal. Como termo jurídico possui uma característica específica: compõe-se da verbetagem (conjunto de palavras-chave que indica o assunto discutido) e do dispositivo (regra resultante do julgamento no caso concreto) (COSTA, 2008, p.89).

Como podemos observar, a ementa é um texto curto, simples, que podemos considerar como sendo um texto prescritivo, juntamente com os demais componentes de um projeto pedagógico de curso de graduação, como perfil do egresso, objetivos do curso, concepção de

avaliação, conjunto das disciplinas, dentre outros. A ementa teria a função de definir os pontos cruciais de cada uma das disciplinas a ser ministrada, mesmo que de modo sucinto e pouco preciso. Em suas pesquisas, Machado *et. al.* (2009) e Amigues (2004) já apontavam o caráter vago das prescrições para o trabalho do professor, como podemos verificar na ementa apresentada anteriormente, em que não há orientações específicas para a realização do trabalho docente. Bronckart (2009) também sinaliza que em outros contextos de trabalho existe um grande número de prescrições que indicam detalhadamente os procedimentos a serem seguidos na realização de uma tarefa, no entanto,

[...] no domínio do ensino, ao contrário, os textos ou documentos desse tipo são muito menos numerosos e, sobretudo, têm um caráter ao mesmo tempo geral e impreciso: esses textos indicam os objetivos gerais para um determinado nível de ensino; às vezes mencionam as competências ou formações que seriam exigidas dos professores envolvidos, mas eles são quase que completamente mudos em relação às propriedades e à organização das atividades que esses professores deveriam desenvolver para atender os objetivos colocados (BRONCKART, 2009, p. 164).

A nosso ver, a ementa traz os temas que devem ser abordados na disciplina sem, contudo, mencionar os objetivos a serem atingidos ou os procedimentos a serem realizados para ensinar determinados temas. A palavra **leitura**, por exemplo, é apenas citada como “leitura do texto em sala de aula”, sem explicitação de qual é o real objetivo em se trabalhar a leitura com os graduandos. Não aparece nem mesmo qual é a concepção de leitura defendida. Constatamos assim, conforme apontado pelos autores acima mencionados, que a ementa da disciplina, ou seja, o texto que prescreve o trabalho da professora formadora, pode ser compreendido como uma prescrição vaga. Bronckart (2008) defende que, quando os textos não trazem os atos concretos que devem ser realizados pelos professores, a ação significativa também se ausenta.

Por outro lado, conforme ressalta Machado (2002, p.42), “[...] o trabalho do professor não pode ser visto de forma mecânica, de forma equivalente à ação do trabalhador sobre um objeto físico”, ou seja, o professor, por meio de seu trabalho, reelabora as prescrições e as adequa às circunstâncias de sua atividade profissional. Dessa forma, essa falta de clareza nas prescrições leva os professores “[...] a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos. Assim, 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 [...]” (AMIGUES, 2004, p. 42). Clot (2010, p.15) também afirma que “A tarefa por si só não é suficiente”, sinalizando

para o poder que o trabalhador possui de fazer escolhas, de tomar decisões, “Até mesmo sob coação externa, o poder de agir se desenvolve ou se atrofia na ‘caixa preta’ da atividade de trabalho” (CLOT, 2010, p.15).

A vagueza presente na ementa da disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Português I possibilita ao professor formador desenvolver o seu trabalho numa perspectiva da atorialidade, em que ele poderá interpretar o conteúdo prescrito e elaborar novas orientações para a sua atividade. Assim, a atividade individual busca recursos em uma história coletiva, aqui representada pela ementa, e vai além dela. O professor contribui com essa história, a partir de seu estilo, “Porque as formas prescritivas que os trabalhadores se impõem para poder agir são, ao mesmo tempo, restrições e recursos. Se fosse necessário criar, a cada vez na ação, cada uma das nossas atividades, o trabalho seria impossível” (CLOT, 2010, p.121).

Ainda quanto à face prescrita do trabalho aqui analisada, podemos discutir a compreensão de Clot (2007) ao afirmar que a prescrição é resultado de outro trabalho. Ou seja, outros trabalhadores estiveram envolvidos na produção das prescrições, elas são, portanto, fruto de trabalho de outros sujeitos. No caso da prescrição presente no Documento de Reestruturação do curso de Pedagogia de 2011, sabemos que foi um texto elaborado por um conjunto de professores formadores deste curso naquele ano, professores atuantes no curso e responsáveis pela sua constituição. Assim, a professora formadora cujo trabalho é aqui investigado não somente desenvolve sua atividade a partir de uma ementa fruto do trabalho de um coletivo de trabalho como também compôs esse coletivo e constituiu-se como sua coautora. Aqui, a vagueza não é entendida como algo ruim para o desenvolvimento do trabalho de formação de outros professores, mas como garantia de atorialidade docente e de uma atividade profissional que possibilita a construção do próprio estilo (CLOT, 2010).

De tal modo, temos a segunda face do trabalho a ser analisada, a do trabalho planejado. Machado (2002) aponta que são textos planejados pelo próprio trabalhador explicitando seus objetivos, suas tarefas, seus materiais e a forma de desenvolvimento de suas ações para que seus objetivos sejam atingidos.

Em nossa pesquisa, o trabalho planejado se traduz nos textos de planejamento do agir docente, elaborado pela própria professora. Barros (2012, p.124) define como sendo “[...] o trabalho prescrito, mas de ordem interna – uma **auto prescrição**” (grifo da autora). Constatamos assim, mais uma vez, que o trabalho docente envolve a mobilização integral do professor, ao planejar, ao ministrar as aulas, ao avaliar, isto é, o trabalho do professor vai muito além de apenas conduzir as aulas. Consideramos, assim como Machado (2007b), que

para o professor obter efeitos positivos em seu trabalho e desenvolvê-lo de forma plena, se faz necessário que ele tenha

Recursos materiais e simbólicos, internos e externos, para: a) reelaborar continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos (corporais, sociais, institucionais, cognitivos, materiais, afetivos etc.), de acordo com as representações que mantém sobre os “outros” interiorizados e sobre os critérios de avaliação que esses utilizam em relação ao seu agir; b) escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento; c) apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos *por si e para si*, quando os considera úteis e necessários para seu agir; d) selecionar instrumentos adequados a cada situação; e) servir-se de modelos do agir sociohistoricamente construídos por seu coletivo de trabalho; f) encontrar soluções para conflitos dos mais diversos (MACHADO, 2007b, p. 93-94).

Então, o texto planejado é um texto *no* trabalho docente. É essa planificação que dará ao sujeito certa autonomia para o seu poder de agir. Para nós, a planificação do trabalho é considerada um trabalho, em concordância com Machado (2007b, p.88), ao destacar que Bronckart os considera como sendo “textos produzidos em situação de trabalho”.

Nesta pesquisa, estamos considerando como texto planejado o cronograma (ANEXO D) distribuído pela professora formadora aos graduandos no primeiro dia de aula. Tal cronograma foi entregue em uma folha de ofício contendo o cabeçalho, o objetivo da disciplina, o conteúdo, as leituras obrigatórias e a avaliação. O cronograma é subdividido em seis unidades temáticas (os conteúdos): Unidade I: Concepções de ensino e de linguagem; Unidade II: Reflexão sobre o ensino dos gêneros discursivos e os tipos textuais; Unidade III: A compreensão das diferenças dialetais no ensino de língua materna; Unidade IV: Relações entre discurso oral e discurso escrito e suas implicações para o trabalho com a língua escrita; Unidade V: Teoria da textualidade: coesão e coerência em produções escolares e Unidade VI: Gramática do texto e o ensino da leitura.

Abaixo de cada unidade são apresentados em média três textos de referência já sinalizados como leituras obrigatórias. No fim do cronograma, consta também a forma de avaliação e uma observação sobre a importância do cumprimento dos prazos estabelecidos.

Diante desse trabalho planejado, podemos constatar que a professora formadora não organiza a disciplina pelos eixos⁶ do ensino de Língua Portuguesa, ela a organiza por

⁶ De acordo com o Glossário do Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale): “No Ciclo de Alfabetização, o ensino de Língua Portuguesa encontra-se geralmente organizado em torno de quatro

temáticas que perpassam todos os eixos. Ao optar por não trabalhar por eixos, e sim por temas pertinentes ao ensino da língua, e nesses temas estarem presentes vários dos eixos, ela nos revela uma perspectiva de articulação entre a modalidade escrita, a modalidade oral e a análise linguística, de uma didática integrada do trabalho com o ensino de Língua Portuguesa. Dolz e Gagnon (2015) salientam a importância dessa integração ao afirmarem que “a integração do oral no ensino, além de reforçar o ensino da escrita, permite aproveitar melhor as práticas, as interações a serviço do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos” (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 52).

Com intenção semelhante, mas aqui voltada para a formação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) postulam que a formação deve contemplar “[...] a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação de professores” (BRASIL, 2015, parágrafo 6º, V).

Verificamos ainda que a professora formadora tem um olhar direcionado aos gêneros textuais, o que consideramos de extrema importância, pois como já defendemos neste texto, acreditamos em uma formação atravessada pela linguagem. Defendemos um contexto de formação de professores em que os discentes possam vivenciar, refletir e estudar baseados em gêneros textuais, orais ou escritos. Quanto a esse aspecto, Dolz e Gagnon (2015, p.35-36) afirmam que

como ferramenta de ensino, o gênero fixa significações sociais complexas referentes às atividades de aprendizagem linguageira. Orienta a realização da ação linguageira, tanto do ponto de vista dos conteúdos que lhe são próprios e que podem ser ditos por meio dele quanto do ponto de vista de sua estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas que ele apresenta, sua textualização.

A princípio, na planificação feita pela trabalhadora, há uma unidade que contém o ensino da leitura como um de seus conteúdos, a unidade IV. Nessa unidade, são apresentadas seis referências bibliográficas para leitura obrigatória, dentre elas, estão os livros: “Texto e leitor”, de Ângela Kleiman e “Estratégias de leitura”, de Isabel Solé. Tais livros constituem referências de leitura fundamentais no campo do ensino. A primeira edição do livro “Texto e leitor” é do ano de 1989, e a do livro “Estratégias de leitura” é do ano de 1998. Um próximo à

grandes eixos de ensino: (i) leitura de textos; (ii) produção de textos; (iii) oralidade e (iv) conhecimentos linguísticos. Tais eixos são normalmente trabalhados de forma inter-relacionada e em diferentes áreas do conhecimento”. Ao longo dos demais anos de escolaridade, esses eixos continuam a organizar o ensino de língua portuguesa. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ensino-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 28 set. 2019.

década de 90 e outro ao final dela, consideradas obras marcantes de um momento em que os estudos da linguística aplicada avançavam e propunham novas perspectivas metodológicas para o ensino de língua, fortalecidas pela publicação, na mesma década, dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), que defendiam a leitura como um dos eixos a serem ensinados.

Podemos verificar que a **leitura** é mencionada tanto no trabalho prescrito quanto no trabalho planejado da professora. Nesse último, ganhando um destaque ainda maior por ser um dos conteúdos, ou seja, uma unidade a ser trabalhada.

6.2 Trabalho realizado e trabalho real

Como já mencionamos anteriormente, a próxima análise será a do **trabalho realizado**, por tratar-se do “[...] conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis na situação [...]” (MACHADO, 2002, p. 41). Assim, para conseguirmos analisar essa dimensão do trabalho, acompanhei as aulas da professora formadora ao longo de todo o semestre letivo, fazendo registros escritos em um caderno de anotações para posterior análise. Bronckart (2008, p. 127) pontua que “A análise das condutas verbais e não verbais dos actantes observados nos permite mostrar a complexidade das situações de trabalho e das interações que nelas se desenvolvem e, eventualmente, pode nos permitir identificar segmentos da atividade que mostram o poder que os actantes têm de intervir sobre (e de modificar) os processos em curso”. Essa observação direta do trabalho da professora formadora nos permite um contato mais pessoal e estreito com ela e com suas ações. Nosso foco de análise são as ações destinadas à formação docente para o ensino da leitura.

Conforme já justificamos, tínhamos intenção de assistir somente as aulas dedicadas ao conteúdo do ensino da leitura, que de acordo com o trabalho planejado e em conversas com a professora iria ser trabalhado somente no final do semestre. Porém, após receber autorização da professora formadora e ir à segunda aula ministrada por ela, observei que muito possivelmente ela iria trabalhar a leitura no decorrer de todo o semestre. Logo, me reorganizei para assistir às aulas do semestre todo. Assim, neste subcapítulo, apresentaremos a análise dos dados referentes ao ensino da leitura, com base no diário de campo feito por mim a partir das observações de 10 aulas.

Dessa forma, na primeira aula assistida por mim, destaco o seguinte trecho do diário de campo:

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

Diário de campo 18/03/2019

Verificamos que a professora trouxe para o contexto da formação modos, vivências, práticas do ensino da leitura para o futuro professor, exemplo de como ele poderá futuramente proceder em sua sala de aula. Ao mostrar claramente aos discentes como pode ser feito, as perguntas a serem realizadas e explicitar que com isso eles estarão levantando os conhecimentos prévios das crianças, a professora formadora chama a atenção dos estudantes para a necessidade de se ensinar a ler, de que a leitura é um objeto de ensino-aprendizagem. O modo como ela conduziu essa aula nos dá indícios de que ela adota uma concepção interacionista de linguagem. Sabemos que a linguagem é que organiza o pensamento, logo, aquilo que ela fala é uma afirmação daquilo que ela acredita.

Solé (1998) ressalta a importância de se incentivar e auxiliar as crianças a atualizarem os conhecimentos prévios necessários para o entendimento do texto que será lido. A professora formadora conduziu a aula em uma perspectiva da vivência, ela está formando professores para o ensino da leitura, suas aulas não são apenas teóricas, ela tem a preocupação com a prática, e uma prática totalmente entrelaçada com a teoria. Percebemos com clareza que a formadora tem total consciência de que “[...] o ofício de professor é o de ensinar e, por esta razão, em uma formação docente, não se pode evitar o tema das práticas educacionais, que se situam no interior dos tempos e espaços escolares” (ANDRADE, 2011, p. 95-96).

Em outra aula, a professora formadora estava discutindo a Unidade II, de acordo com seu trabalho planejado, sobre o porquê de se ensinar a Língua Portuguesa a partir dos gêneros e tipos textuais. Ela entregou aos discentes o texto “Pensamentos de um ‘correria” (ANEXO II) e ressaltou, conforme o diário do dia 15 de abril:

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

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

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

Ao conduzir a aula dessa maneira, acreditamos que a professora está buscando formar professores capazes de adotar posturas inovadoras, de criar situações-problema de leitura, de abrir espaços de pesquisas na cultura escrita, de escolher procedimentos que favoreçam o trabalho individual e coletivo de interpretação e compreensão de textos (BUTLEN, 2016)⁷.

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

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

Diário de campo 20/05/2019

⁷ Na condução das aulas, a professora faz referência constante aos futuros alunos dos professores em formação com crianças. Suas menções raramente referem-se a alunos jovens ou adultos ou a adultos em formação profissional, por exemplo. No curso de Pedagogia da UFJF, há uma disciplina específica de Educação de jovens e adultos, a Fundamentos teórico-metodológicos em EJA, com carga-horária de 60 horas, normalmente oferecida aos alunos do 6º período, além do Estágio Supervisionado nesta modalidade de ensino.

A professora formadora foi conversando com os alunos sobre as questões acima expostas e ainda ressaltou a importância de se realizar perguntas antes, durante e após a leitura. Disse que o objetivo é fazer com que a criança monitore o que ela está fazendo e que para isso é necessário que o professor pontue com as crianças o que será feito, defina para elas quais são os objetivos da leitura.

Ainda nessa aula, a professora projetou e discutiu com os alunos sobre os diferentes objetivos da leitura e destacou que existem vários, como: interagir a distância; imergir no imaginário; ampliar conhecimentos; apoiar a memória; nos divertir; nos movimentarmos na cidade; obter informações ou dar informações; compartilhar um texto com um auditório; seguir instruções; revisar um texto. Mais adiante, ela perguntou aos discentes: “É preciso ensinar a ler?” e, em seguida, respondeu: “É claro!”.

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

- * Na realização do trabalho ativo de compreensão de textos, o leitor lança mão de 3 principais conjuntos de saberes:
 - Primeiro: o conhecimento prévio (o que eu sei sobre esse texto)
 - Segundo: as habilidades de fluência em leitura
 - Terceiro: as estratégias de compreensão leitora, por meio das quais o leitor busca alcançar os propósitos que o orientaram em direção ao texto (como, por exemplo, estudar, informar-se...)
- * Estratégias cognitivas (inconscientes)
- * Estratégias metacognitivas (conscientes)
 - Antes da leitura
 - Durante a leitura
 - Após a leitura

Diário de campo 20/05/2019

Em seguida, a professora formadora entregou o texto “A leitura em sala de aula”, escrito por Dileta Delmanto (ANEXO III), mencionou que tinha mandado o texto pelo *whatsapp* e pedido sua leitura prévia. Ela foi destacando alguns pontos do texto, sobre as estratégias metodológicas de promover a leitura antes, durante e após essa atividade especificamente, ressaltando que os professores têm obrigação de ensiná-las e solicitando que

os alunos vissem as habilidades na BNCC que propõem o ensino das estratégias de leitura e trouxessem na próxima aula.

Após retornarmos de um breve intervalo, a formadora organizou algumas carteiras em círculo, colocou alguns livros de literatura sobre elas e pediu para que três estudantes escolhessem um livro, dessem uma olhada/lida nele, pois iriam apresentá-lo para o restante da turma. Enquanto isso, ela entregou para os outros estudantes $\frac{1}{4}$ de folha de ofício, contendo um quadro intitulado “Comportamentos Leitores nas Rodas de Leitura Literária” (ANEXO IV) e treze perguntas em que eles deveriam marcar sim ou não. Os alunos que apresentaram não tiveram acesso a esse quadro antes de apresentar e a formadora também deixou livre a forma de apresentação do livro literário. Após as três apresentações, a professora foi lendo e discutindo com a turma as treze questões e ressaltou que os comportamentos leitores precisam ser ensinados para as crianças a partir dos questionamentos feitos a elas.

Para mostrar como ensinar inferência, a professora entregou o texto “Alerta: Os Recifes de Coral poderão desaparecer” e uma folha com o título “Fazendo inferências” (ANEXO V) com algumas afirmações sobre o texto para marcarmos se poderíamos inferir aquela informação ou não, por que e justificar com fragmentos do texto. Por exemplo, a primeira afirmação era a de que “Os recifes de coral desaparecerão em 30 anos.”, a partir da qual a formadora chamou atenção para o verbo, ressaltando que a notícia informa que poderão desaparecer, e não afirma de modo assertivo, portanto, não podemos inferir que eles de fato desaparecerão.

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

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

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

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

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

Numa perspectiva de rebater uma crítica recorrente de que as licenciaturas têm uma carga de disciplinas essencialmente teóricas (GATTI, 2009), as aulas aqui observadas de formação para o ensino da leitura evocam o tempo todo uma perspectiva conceitual de leitura e ao mesmo tempo uma perspectiva prática, de colocar os estudantes em formação em contato com atividades práticas que lhes darão possibilidades de realização do trabalho, não no sentido de aplicação, mas de (re)construção das suas práticas profissionais a partir de sua

formação. Acreditamos que o trabalhador vai dando continuidade à sua formação quando começa a utilizar, do seu jeito, os instrumentos que os outros haviam utilizado com ele (CLOT, 2010). O que notamos é que a professora formadora oferece instrumentos o tempo todo, assim, “Sozinho e de outro modo, ele (indivíduo) faz o que havia experimentado, em primeiro lugar, com os outros ao encontrar-se com eles ‘uma cabeça acima de si mesmo’ em uma zona de desenvolvimento potencial” (CLOT, 2010, p. 61).

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

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

O autor ainda destaca a importância de se explicitar para todos os envolvidos com o ensino como desenvolver as estratégias de leitura. Butlen (2016) ressalta que felizmente é possível ensinar e aprender essas estratégias. Solé (1998, p. 70) também afirma que as “[...] as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem”. Destacamos que a professora formadora faz isso muito bem e corroboramos a afirmação de que “professores, alunos e mediadores têm que ser formados nessa meta fundamental, nessa orientação, para enriquecer radicalmente a aprendizagem” (BUTLEN, 2016, p. 35).

Verificamos que a professora formadora também não segue completamente seu trabalho planejado, o tempo todo ela cita a BNCC e torna o documento como seu principal texto prescritivo. Isso é interessante à medida que ao se formarem, os egressos deverão lidar com esse documento para a confecção de seus planejamentos e planos de aula, além de se basearem nele para fazerem suas escolhas de materiais didáticos. Nesse sentido, vemos como é importante para os profissionais formadores de professores estarem sempre “a par” com o

que está acontecendo no campo educacional e o que vem sendo proposto como política pública nesse campo. Esses movimentos da professora são constantes não só nas aulas de leitura, mas também nas de outros conteúdos.

Outro aspecto que podemos destacar a partir das observações do trabalho realizado pela professora é o movimento frequente de replanejamento de seu próprio trabalho. O texto planejado entregue aos alunos no começo do semestre foi praticamente deixado de lado pela professora. A partir das demandas apresentadas, das perguntas em situações de interação em sala de aula, das indagações da turma de diferentes naturezas, a professora formadora ia replanejando seu trabalho. Isso aconteceu, por exemplo, quando a formadora decidiu, em uma de suas aulas, não prosseguir com o conteúdo e sim marcar horários de acordo com os grupos do trabalho final da disciplina, para que os mesmos pudessem tirar dúvidas quanto às suas tarefas específicas. Constatamos, assim, como a atividade de trabalho é realmente situada (MACHADO, 2007b), ou seja, nesse caso, sofreu influência do contexto mais imediato, de uma necessidade que surgiu da turma. Além disso, é uma atividade conflituosa, uma vez que o “[...] trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re) direcionar seu agir em diferentes situações [...]” (MACHADO, 2007b, p. 91-92).

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

6.2.1 Trabalho real: os diálogos com a formadora

A última face do trabalho a ser analisada é a do trabalho real, uma vez que, conforme já ressaltamos, acreditamos que, como Clot (2010, p.103), “[...] não há convergência entre atividade realizada e atividade real”. Ainda de acordo com esse autor,

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

Acreditamos, assim como Clot (2007), que a explicação daquilo que se faz (ou não), remete ao real. A partir do momento que começamos a refletir sobre o nosso trabalho, a explicá-lo, o compreendemos melhor e temos condições de transformá-lo. Assim,

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

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

Após a primeira aula que assisti, cujo conteúdo não era especificamente o ensino de leitura, a professora formadora me perguntou novamente sobre o que era a minha pesquisa,

expliquei e ela questionou se em sua aula ela havia falado sobre leitura. Respondi que sim, quando ela, na frente da sala, pegou um livro de literatura infantil e foi demonstrando como a leitura daquele livro poderia ser realizada e também ao passar um vídeo de uma professora trabalhando com diferentes gêneros textuais, ela foi apontando estratégias metodológicas utilizadas pela docente do vídeo para ensinar a ler. A partir desse diálogo, podemos inferir que a professora se viu em uma situação de conflito, este entendido aqui como “[...] toda e qualquer tensão entre pessoas em um processo de interação social [...] (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008, p. 27)”, ela estava de certo modo tensa, preocupada em saber se estava atendendo as minhas questões de pesquisa. Podemos apontar também sinais de desenvolvimento, uma vez que, conforme relatado, a formadora utiliza o livro de literatura infantil e o vídeo através do computador, como instrumentos para a sua aula. De acordo com Cristovão e Fogaça (2008, p. 21, grifos nosso), “transpondo para o plano do desenvolvimento profissional, **a apropriação do uso de artefatos culturais** por parte do professor é resultado de uma aprendizagem, no curto prazo, e **pode se traduzir em desenvolvimento** de forma mais ampla e complexa no longo prazo”.

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

Ao transformar-se em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam. A linguagem, graças à qual o sujeito se dirige ao interlocutor na troca que constitui o comentário sobre sua atividade, retorna para o objeto analisado os efeitos dessa troca. [...] Graças à linguagem dirigida ao outro, o sujeito realiza, no sentido pleno do termo, suas atividades. Assim, sua “realização” é determinada pelo contexto em que elas são mobilizadas. O número de contextos será a condição de outras tantas “realizações”

possíveis, fontes potenciais de novos desenvolvimentos ou de impedimentos imprevistos (CLOT, 2010, p. 209).

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

Outro exemplo desses momentos de escolha e replanificação aconteceu na aula seguinte, em que o assunto ainda era produção de textos escritos. Ao final, a professora formadora veio conversar comigo e reclamou que os alunos não estão lendo os textos enviados por e-mail e que na faculdade não tem mais local para tirar xerox. Indaguei-a se o texto que ela havia trabalhado na aula estava citado na folha entregue aos alunos no primeiro dia, com a ementa, as unidades e as referências, e ela disse que não sabia, que não se lembrava ao certo quais os textos havia escolhido para compor inicialmente sua planificação. Em seguida, informou-me que na próxima semana começaria a discutir sobre leitura e me perguntou se o CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem – Universidade Federal de Pernambuco) também tem material sobre leitura e se eu conhecia. Respondi que sim, que era um material bom, com uma linguagem acessível assim como o a da linguista Angela Kleiman (respondi pensando nos livros dessa autora que ela havia colocado na folha entregue aos alunos). A formadora não concordou comigo, disse que a Kleiman pode ser fácil para nós e não para os discentes. Indaguei-a sobre qual seria o texto solicitado para a semana seguinte (imaginando novamente nos já indicados aos alunos), ela falou que era um do *site* “Escrevendo o futuro” e que me mandaria pelo *whatsapp*.

Algo relevante que podemos destacar é a preocupação da formadora com a aprendizagem dos licenciandos, o que torna-se evidente a partir de nossas conversas, em que ela questiona como eu avalio a participação dos alunos e a compreensão que estão tendo das aulas de um modo geral. Percebemos com isso que ela se avalia e se preocupa se os alunos estão compreendendo, estão conseguindo acompanhar as aulas, com isso, ela está também refletindo sobre seu próprio trabalho e o modificando a todo momento. Essa preocupação da formadora, mais uma vez, vai ao encontro do que Machado (2007b) afirma sobre a atividade

docente ser conflituosa, pois o trabalhador deve (re)direcionar seu agir em diferentes situações, considerando o agir dos outros envolvidos, nesse caso, os discentes.

Na aula subsequente, a que ela escreveu 10º encontro no quadro, a formadora começou a falar sobre o ensino da leitura e ao final me perguntou o que eu achei. Disse que adorei a aula e que ela traz muitos exemplos práticos e que eu havia adorado o de inferência. A professora disse que tem que trazer, se não, não acontece a transposição didática. Comentei também que ela é muito criativa e a mesma disse que tem que ser, mas que dá um trabalhão! Percebemos que a formadora tem clareza de seus objetivos, da leitura como processo de ensino-aprendizagem, e da importância de levar exemplos práticos para os discentes. De acordo com Garcia-Reis (2017, p.254),

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

No 11º encontro com a turma, último em que foi trabalhado especificamente o eixo da leitura, a professora formadora chegou perto de mim enquanto os alunos realizavam uma atividade prática e disse estar muito cansada, que procurou saber e que só faltam 3 anos para ela se aposentar e que no último dia soltará até foguete em comemoração. A formadora mencionou que estava dando quatro disciplinas, sendo uma na UAB e que é muito diferente e dá muito trabalho. Podemos observar o quanto a professora formadora está cansada e, a partir do que Amigues (2004) afirma, que o esgotamento do professor está também ligado à especificidade de sua atividade, já que

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

Embora ela relate o cansaço e nós percebamos isso em suas falas, suas aulas não demonstram diretamente esse sentimento, uma vez que há uma variedade de propostas metodológicas, uma oferta de textos e materiais que revela prática de pesquisa e engajamento com a formação de futuros professores, práticas avaliativas e apoio da docente na elaboração

das atividades pelos alunos, em atendimentos a pequenos grupos e em horários diferenciados das aulas, dentre outros aspectos.

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

6.2.2 Trabalho real: a entrevista com a trabalhadora

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

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

Quadro 1— SOT Planejamento		
SOT	STT	Trechos da entrevista
PLANEJAMENTO	Experiência docente	“tem coisa que eu não planejo mais pra fazer não.” “tá pronto minha aula, eu não fico pensando muito, porque eu já tenho muita coisa organizada”.
	Conhecimento prévio dos alunos	“eu também não tenho um esquema muito fechado de como vai ser cada aula”. “Aquilo não estava previsto, e aí o conteúdo acontece

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

	referência	em 2010, olha o que que a BNCC tá falando hoje, e olha o que que os textos né, de alguns pensadores aí, que são... é... inevitáveis. Marcuschi, Koch, né... o Wanderley Geraldi. Vamos ver de onde vem esse quadro teórico do PCN também, né?"
--	------------	--

Fonte: elaborado pela autora

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

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

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

A formadora reelabora constantemente a sua prática, de acordo com as necessidades dos alunos, e como já mencionamos anteriormente, a partir de textos prescritos para os futuros docentes, ou seja, textos e documentos que os discentes, quando formados, terão que se apoiar para elaborar seus planejamentos e aulas. Dessa forma, reiteramos como o trabalho docente também é uma atividade interpessoal, pois há interação com os alunos, e até com indivíduos ausentes, através dos textos (MACHADO, 2007b). Amigues (2004) destaca a importância dessa relação dialógica com os alunos, pois assim o ambiente é co-construído e, dessa forma, os discentes podem se apropriar das ferramentas e das técnicas de pensar. Ressaltamos

também que a professora, ao produzir significados para as situações que vivencia, atividades de organização, concepção e regulação de diferentes situações, é considerada um trabalhador ator (AMIGUES, 2004). Constatamos, ainda, o quanto a docente é comprometida com o seu trabalho, apesar de a Universidade não oferecer um documento prescrito que oriente o seu trabalho de modo detalhado, ou dar qualquer orientação de como ele deva ser desenvolvido, a formadora demonstra total consciência da importância de sua atividade. Ela consegue analisar o contexto histórico em que ela e seus alunos estão inseridos, compreendê-lo, agir e propor reflexões (FREIRE, 1979).

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

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

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

Quadro 2— SOT Avaliação		
SOT	STT	Trechos da entrevista
AVALIAÇÃO	Escolhas na formação para a docência	<p>“eu acho que esse estágio é uma covardia, não prepara eles para o exercício da profissão. Então, assim, eu vou deixar eles passarem na minha disciplina... com ideias elementares, assim, porque não vai dar pra falar tudo leitura, produção, oralidade, variação linguística... a concepção de textos, gêneros... São muitos conceitos”.</p> <p>“Eu ainda não tenho experiência com gêneros midiáticos</p>

		para... ajudar eles a analisar todas essas variantes, entendeu? A hora que eu estiver preparada eu... eu faço isso. E eu acho também que a escola exige das crianças, quando elas são avaliadas, muito mais a proficiência na escrita, do que, às vezes, nesses outros gêneros”.
	Avaliação positiva dos trabalhos realizados pelos alunos	“E aí os trabalhos ficam bons. E tem aquele que não encontrou comigo nem um dia, fez uma apresentação na aula de tudo que ele preparou por conta própria, ficou uma porcaria”. “mas de um modo geral, eu gostei dos trabalhos, sabe?”
	Ausência de trabalho coletivo	“Às vezes e... eu me sinto muito sozinha aqui na faculdade”.
	Transposição didática	“Então, assim, que que eu peço pra eles? ‘Faz os planejamentos aí de... sequência didática, um conjunto de aulas sequenciais pra você pensar um gênero textual escrito’”. “mas... eu... acho que eu tenho sempre essa preocupação... de... falar pra eles: ‘Bom, inferência... Inferência é isso, isso, e isso... Então como que é atividade de inferência? Vamos ver um exemplo aqui?’” “Porque a transposição para eles que são... muito... iniciantes, e não têm essa ideia do que é que é a sala de aula...o tipo de pergunta que criança faz... como elas atuam... a gente é que tem que dar um exemplo, porque se não a... não vai acontecer sozinha”.

Fonte: elaborado pela autora

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

A formadora também reconhece seus limites ao afirmar que não tem experiência com gêneros midiáticos. Salientamos que a BNCC traz um discurso em defesa do uso das tecnologias e enfatiza a necessidade do desenvolvimento de uma cultura digital nas escolas. Diversos autores, como Kleiman (2014), Oliveira e Szundy (2014), Rojo (2012) entre outros, já pontuam para a necessidade de um ensino baseado nos multiletramentos. Kersch e Marques

(2018) afirmam que a experiência com os multiletramentos precisa ter início na formação de professores. De acordo com esses autores, na sociedade em que vivemos, é preciso que a Educação acompanhe os novos letramentos desse século, “o que coloca sobre o ensino superior um papel fundamental no processo de formação inicial dos professores” (KERSCH; MARQUES, 2018, p.90).

Na perspectiva de uma avaliação do engajamento dos alunos, a formadora demonstra convicção em afirmar que marcou encontros, se mostrou disponível, mas que alguns se envolvem mais que outros. A formadora revela ter consciência de que seu trabalho não pode ser medido somente pela aprendizagem dos alunos e sabe que “o resultado da atividade do professor não é, propriamente falando, a aprendizagem dos alunos, mas a constituição de meios de trabalho, primeiro para que os professores concebam seu próprio trabalho e, em seguida, para os alunos que devem se engajar em atividades de conceitualização” (AMIGUES, 2004, p.51). Souza-e-Silva (2004, p. 93, grifo da autora) afirma que “Ensinar não é **fazer aprender** imediata e instantaneamente”, afinal, o tempo do ensino não coincide com o tempo da aprendizagem.

Em uma perspectiva de avaliação de troca com seus pares, percebemos que a professora se sente sozinha. Clot (2010) defende que quanto maior o número de contatos que o trabalhador possui com aqueles que também pertencem ao mesmo gênero profissional, menos “ingênuo” ele se torna em seu ofício. É necessário ter um cuidado com o trabalho coletivo, pois quando esse é escasso, “Cada um, individualmente, é confrontado, então, com surpresas ruins de uma organização do trabalho que o deixa ‘sem voz’ diante do real” (CLOT, 2010, p. 171). Em pesquisa realizada recentemente, Silva (2020) também chega a resultados de que o trabalho do professor universitário tem se constituído de modo solitário, sem redes que consolidem um trabalho coletivo, de fortalecimento das ações entre aqueles que exercem o mesmo *métier* e em local comum.

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

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

em uma concepção discursiva de linguagem, que possibilita uma formação na/pela leitura. Mas, conforme já apontado e admitido pela própria formadora, ainda não há o ensino a partir de textos multimodais.

Ao nos propormos a investigar o trabalho de uma professora formadora de professores no contexto da universidade, não poderíamos deixar de passar pelas quatro faces que o constituem, de modo a (i) colaborarmos com as pesquisas sobre o trabalho docente, sobretudo aquelas cujo referencial teórico se encontra fundamentado no Interacionismo Sociodiscursivo, mas sobretudo (ii) contribuirmos para a ampliação da compreensão desse trabalho que é a docência, como tentamos trazer neste capítulo.

7 Considerações finais

Nossa pesquisa, conforme apresentado, partiu de observações e inquietações existentes desde o começo da minha trajetória acadêmica. Questões relacionadas à leitura, ao ensino da leitura, à aprendizagem desta por alunos matriculados nos anos iniciais e à formação para esse ensino sempre despertaram em mim desejos e curiosidades de saber mais sobre o tema. Assim, definimos como questão desta dissertação: Como se configura o trabalho docente de uma professora formadora do curso de Pedagogia na formação profissional para o ensino da leitura?

Buscando então responder a essa questão, nos pautamos nos pressupostos teóricos metodológicos do ISD e da Clínica da Atividade, portanto, em uma perspectiva teórico-metodológica que assume um viés histórico-cultural e dialógico. Acreditamos que fizemos uma pesquisa ao mesmo tempo prática e teórica, pois buscamos analisar e compreender uma situação concreta de trabalho docente na formação inicial de professores, ao mesmo tempo em que recorremos à teoria e tentamos reconstruí-la e/ou fortalecê-la em inúmeras vezes.

Fizemos também um levantamento de como está a formação inicial atualmente, mais especificamente, a formação profissional para o ensino da leitura no curso de Pedagogia. E, ao contrário do que algumas pesquisas vêm apontando (TARDIF, 2000, 2010; GATTI, 2009), minha inserção no campo e os dados obtidos revelaram que a professora formadora está o tempo todo preocupada em mostrar aos futuros professores como fazer a transposição didática dos conteúdos estudados. A formadora apresenta, ao longo do semestre letivo, práticas que podem ser utilizadas e adaptadas pelos discentes quando estes se inserirem nas escolas, inclusive exemplos de como ensinar a ler.

No quarto capítulo deste texto, procuramos apresentar um pouco mais sobre a leitura como objeto de ensino-aprendizagem e a importância de se ensinar a ler a partir dos gêneros textuais, em busca de uma formação pela linguagem. Destacamos ainda a relevância de um trabalho a partir dos multiletramentos e a necessidade desse trabalho ter início já na formação inicial. Como pudemos perceber, a própria formadora destaca que ainda não consegue realizar um trabalho com textos multimodais. Fica então o desafio para a formadora, o de buscar novas experiências e aprendizagens com esses gêneros, a fim de promover e explorar cada vez mais as múltiplas linguagens (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014) no contexto da formação inicial.

Já no capítulo de análise dos dados, procuramos atingir os objetivos específicos desta dissertação, quais sejam: (i) investigar como o ensino da prática de leitura é realizado pela professora formadora; (ii) pesquisar o trabalho prescrito, o trabalho planejado, o trabalho

realizado e o trabalho real da professora formadora nas aulas cujo conteúdo é a formação para o ensino de leitura.

Em relação ao trabalho da professora formadora para o ensino da leitura mais especificamente, podemos destacar que conseguimos ter mais acesso a ele, a partir das observações das aulas, ou seja, a partir da análise da face do trabalho realizado. Ressaltamos que a professora formadora vai além de nossas expectativas iniciais, pois além de tomar a leitura como objeto de ensino-aprendizagem, partindo de uma concepção sociodiscursiva e sociocognitiva de leitura e de texto, destacar a importância de se ensinar a ler a partir de textos de diferentes gêneros e das estratégias de leitura, ela ainda trabalha com os discentes os diferentes modos de ler (individual, coletivo, em fragmentos, etc.) e a fluência em leitura. Como observamos na análise da face desse trabalho, ao mesmo tempo em que a formadora discute modos e práticas de leitura, ela realiza com os discentes uma aula de leitura, isto é, a aula de ensino de leitura, em alguns momentos, é uma aula de leitura em que a formadora põe em prática, com os alunos em formação, vivências de leitura efetivas que eles poderão usar quando forem ensinar a ler.

Em relação às faces do trabalho prescrito e planejado, da professora formadora, ressaltamos mais uma vez o quanto as prescrições são vagas, o que leva a docente a ter autonomia para definir seus objetivos de trabalho e o quanto ela é comprometida e consciente ao fazer essas escolhas. Consideramos de extrema relevância a forma como a professora formadora se preocupa com o futuro dos licenciandos em sala de aula e torna a BNCC como o principal texto prescritivo de seu trabalho, tendo em vista que os futuros professores terão que lidar com ele. Quando me formei, lembro que logo assumi uma turma de alfabetização e tive que lidar com alguns textos prescritivos com os quais nunca tinha tido contato, nesse sentido, acredito que essa aproximação e estudo já na graduação facilitam e muito a transposição didática que temos que fazer em nossos planejamentos e execuções das aulas.

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

Por fim, acreditamos, assim como Stutz e Cristovão (2019), que o processo de análise do trabalho é formativo, tanto para o pesquisado quanto para o pesquisador. Defendemos ainda que a dimensão formativa nesta pesquisa foi maximizada, uma vez que não somos psicólogas do trabalho, mas docentes pesquisando sobre o trabalho docente, assim, a pesquisa foi triplamente formativa: para a professora formadora cujo trabalho foi investigado e analisado, pois ela teve a oportunidade de vê-lo e compreendê-lo a partir de novos olhares; para mim como pesquisadora da formação de professores, do trabalho docente e das práticas formativas para o ensino da leitura; e, novamente, para mim como trabalhadora docente que vive inquieta na busca de novos modos de ensinar a ler e de obter sucesso com as práticas e escolhas metodológicas implementadas na escola. Quanto a este último aspecto, ressalto que acompanhar todas as aulas da professora formadora foi muito enriquecedor para o meu próprio trabalho de professora alfabetizadora, pois levei para a escola em que trabalhava atividades que vivenciei no percurso da pesquisa, como, por exemplo, a atividade de leitura com o sussurro comentada ao longo deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: In.: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, p. 35-53, 2004.
- ANDRADE, L.T. de. *Uma proposta discursiva de formação docente*. Revista Práticas de Linguagem, v.1, n. 2, jul/dez. 2011.
- ANTUNES, R. *O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho*. Trabalho, Educação e Saúde, p.229-237, 2003.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, R.; PINTO, G.A. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BALTAR, M.; NARDI, F.S. de; FERREIRA, L.T.; GASTALDELLO, M.G. *O Interacionismo Sociodiscursivo na Formação dos Professores: O perigo da Gramaticalização dos Gêneros Textuais*. Signum: Estud. Ling., Londrina, n. 8/1, p. 159-172, jun. 2005.
- BARROS, E. M. D. de. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- BRANDÃO, A.C.P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In.: BARBOSA, M.L.F. de F.; SOUZA, I.P.de. (orgs). *Práticas de leitura no ensino fundamental*, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília: MEC/CNE, 2015.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. *Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006b. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero.

BRONCKART, J. P. Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. In.: RINCK, F.B.; BOCH, J. A. A. (Orgs). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BRONCKART, J. P. Posfácio. In.: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Orgs). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *Conferência inaugural do XIV INPLA*. Trad. Ana Raquel Machado. São Paulo, 2005.

BRONCKART, J. P.; BULEA-BRONCKART, E. Prefácio. Sobre algumas interações no coração da didática das línguas e da formação dos professores. In: Leurquin, E.; Coutinho, M; A. Miranda, F. (orgs). *Formação docente: textos, teorias e práticas*. Campinas: Mercado de Letras: 2015.

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

BRONCKART, J.P. Universidade de Genebra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. [2015]. Paraíba: Revista Prolíngua, n.3, v.10. Entrevista concedida a Rivadavia Porto Cavalcante.

BRONCKART, J.P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In.: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, p. 131-163, 2004.

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

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

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

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

CLOT, Y. Entrevista com Yves Clot. [2005]. São Paulo: Psic. da Ed., 20. Entrevista concedida a Anna Rachel Machado.

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

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

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

COSTA-HUBES, T. da C. *Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo Ideb*. RBEP, v.94, n.237, p.501-523, maio/agosto, 2013.

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

CRISTOVÃO, V.L.L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Gêneros textuais e formação inicial - Uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013.

CRISTOVÃO, V.L.L.; FOGAÇA, F. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In.: CRISTOVÃO, V.L.L. *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008.

DOLZ, J.; GAGNON, R. Gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2015.

DOURADO, L. F. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios*. Educação e Soc., Campinas, v.36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun.,2015.

DUARTE, N. *Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar*. Cad. CEDES, Campinas, v.19, n.44, 1998.

ELIAS, V. M.; KOCH, I. V. Leitura, texto e sentido. In.: ELIAS, V. M.; KOCH, I. V. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, p.9-37, 2007.

ENGELS, F. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. 1876. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

FERREIRA, M.C. *Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia*. Revista Alethéia, Canoas, RS, v.1, n.11, p.71-82, 2000.

FERREIRA, N. S. de A. *As pesquisas denominadas Estado da Arte*. Educação e Sociedade, Campinas, v. XXIII, nº 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Paz e Terra, ed. 12, 1979.

FREITAS, M. T. de A., A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T. de A., SOUZA, S.J.e, KRAMER, S. (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.26-38.

FREITAS, M.T.A. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.116, p. 20-39, jul.2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. O estado-da-arte das políticas de expansão do ensino médio técnico nos anos de 1980 e de fragmentação da educação profissional nos anos de 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico*. Brasília: INEP, p.71-96, 2006.

Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/A+forma%C3%A7%C3%A3o+do+cidad%C3%A3o+produtivo+a+cultura+de+mercado+no+ensino+m%C3%A9dio+t%C3%A9cnico/713da00a-e823-4d78-a085-74ee98dba3d5?version=1.3>. Acesso em: 17 jul. 2018.

FURLAN, C. M. A. *A história do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005*. In: Congresso Nacional de Educadores –EDUCERE VIII. 2008. Paraná. Paraná: PUCPR, 2008.

GARCEZ, P.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais da educação linguística. In.: MATEUS, E.; TONELLI, J. R.A. *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, p. 13-36, 2017.

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T.G. As experiências de escrita na formação de professores de Língua Portuguesa: uma prática no curso de Letras da UFJF. In.: GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T.G. *Letramentos e práticas de ensino*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2016, p.35-52.

GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, A. B. C. . *O trabalho docente na versão preliminar do Projeto Pedagógico Institucional para os cursos de licenciaturas da UFJF*. INSTRUMENTO - REVISTA EM ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, v. 21, p. 87-101-101, 2019.

GARCIA-REIS, A.R. *Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras*. Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo. p. 246-260. 2017.

GATTI, B. A. *Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses*. Educar em revista, Curitiba, Brasil, n.50, p.51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A; NUNES, M.R. Análise dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia. In: *Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, v.29, p.11-56, março, 2009.

GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D.F. *A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa*. RBLA. Belo Horizonte, v.12, n.3, p.533-556, 2012.

GUIMARÃES, S. P. de M. *Construção de práticas de ensino de leitura: com a palavra o professor*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Catalão, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

KERSCH, D.F.; MARQUES, R. G. Hoje me sinto mais confiante com o assunto tecnologia em sala de aula: letramento midiático na formação de professores. In.: CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A.; MAGALHÃES, T.G. (Orgs.). *Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

LIMA, A. O real da atividade por trás da atividade realizada pelo professor. Blog Clínica da atividade docente. Disponível em: <https://formacoesaudeprofessor.com/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

KLEIMAN, A. *Letramento na contemporaneidade*. Bakhtiniana, São Paulo, ago./dez, p. 72-91, 2014.

KLEIMAN, A. *Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna*. Linguagem em (Dis)curso-LemD, v.8,n.3, p. 487-517, set./dez., 2008.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 14ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KONDER, L. *As artes da palavra: elementos para uma poética marxista*. São Paulo: Boitempo, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. Métodos de coletas de dados: observação, entrevista e análise documental. In.: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAAR, W. L. *A dialética da centralidade do trabalho*. 2006. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v58n4/a14v58n4.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2018.

MACHADO, A. R. *Colaboração e crítica: possíveis ações de linguística na atividade educacional*. Juiz de Fora: VEREDAS, v. 2, p. 22-40, 2007a. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo021.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

MACHADO, A. R. *Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar*. Belo Horizonte: SCRIPTA, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12448/9763>. Acesso em: 18 maio 2018.

MACHADO, A.R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b.

MACHADO, A.R., et. Al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In.: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Orgs). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

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.: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Orgs). *Linguagem e*

educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 31-78, 2009.

MAGALHÃES, T.G.; BARBOSA, G.O. *A elaboração de materiais didáticos como prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores*. In.: CADILHE, A; GRACIA-REIS, A; MAGALHÃES, T. *Formação de professores de línguas: avanços e perspectivas*. Editora Pontes, 2018.

MAGALHÃES, T.G.; CRISTOVÃO, V.L.L. *Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MARCUSCHI, L. A.. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In.: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2005.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. *Verbete Escola Nova. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>. Acesso em: 15 de jun. 2018.

MICARELLO, H.; FERREIRA, R.; REZENDE, W. S. *Avaliação e análise de estratégias de leitura: reflexões sobre a formação dos leitores nos anos iniciais do ensino fundamental*. In.: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (Orgs). *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MIRANDA, Maria Irene; RIBEIRO, Mônica Luiz de Lima. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia: análise histórica e política*. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC13.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

MORAES, T. A. de. *A tematização da prática pedagógica como estratégia formativa: possibilidades de construção do saber docente sobre o ensino de leitura literária*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.

NÓVOA, A. *Carta a um jovem investigador em educação*. *Investigar em educação*, n.3, 2015.

NÓVOA, A. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. *Cadernos de pesquisa*, v.47, n.166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, L. A. de. *Sub(versões) e (des)encontros de “dar a ler” na formação docente: a leitura como partilha sensível*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt10-4009.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2018.

OLIVEIRA, M.B.F. de; SZUNDY, P.T.C. *Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade*. *Bakhtiniana*, São Paulo, 2014, p. 184-205.

PASSOS, L.F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, M. (org). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, Papyrus, p.165-188, 2016.

ROCHA, R. C. de. *O trabalho do formador na formação: aspectos revelados na autoconfrontação simples*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba.

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

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

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, p. 4-34, 2004.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem as objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. (trad. org. Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro). Campinas, Mercado de Letras, 2004.

SIGNORELLI, G. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. In: ANDRÉ, M. (org.). *Práticas inovadora na formação de professores*. Campinas, Papyrus, p.121-145, 2016.

SILVA, A. B. C. As significações de trabalho docente de estudantes de letras recém-ingressos no PIBID. 2019.

SILVA, A.B.C. *As significações de trabalho de formadores de professores*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

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

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

SOLÉ, I. *Ler, Leitura, Compreensão: “Sempre Falamos da Mesma Coisa?”*. Articles de Didàctica de la llengua i de la literatura, n.7, p.7-19, 1996.

SOUZA, S. A. *O agir docente nas práticas de ensino de leitura: o que nos dizem os professores do ensino médio*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

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

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábola, 2014.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Autoconfrontação na formação inicial de professores: um instrumento para reconfigurar saberes docentes. Vitória da Conquista: Fólio – Revista de Letras, v.11, n.1, p. 625-649, jan./jun. 2019.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação. Jan – abr. n. 13, 2000.

TEIXEIRA, N.F. *Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações*. Caderno pedagógico, Lajeado, v. 12, n.2, 2015. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/viewFile/955/943>. Acesso em: 10 dez. 2019.

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

TRAVA, S. M. *O trabalho docente de uma professora: práticas de leitura em foco*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba.

UFJF, 2011. Documento de reestruturação curricular do curso de Pedagogia. UFJF.

VEREZA, S. C. Uma breve trajetória das abordagens pedagógicas da leitura: a alternativa sociocognitivista. In.: TAVARE, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (orgs.). *Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

VIEIRA, C. E. C. *O Processo da Escrita e a Formação Profissional*. In: Projeto Linha Direta. (Org.). Em Benefício da Educação. 1ed.Vila Velha, ES: Hoper, 2006, v. 1, p. 61-66.

APÊNDICE – Entrevista com a professora formadora

Ariane	Aí, agora foi certo.
Andreia	Aí tem... deve ter trocentos áudios aí, né? Então vai lá.
Ariane	Então, aí é... Aí mais isso mesmo, os nossos diá... minha presença, os nossos diálogos, né, o que que você achou, se...
Formadora	Então, sua presença pra mim era natural, porque você já foi minha aluna, entendeu?
Ariane	((risos)) Uhum.
Formadora	Então, você jovem, como elas, né, aquilo pra mim foi tranquilo, né. Eu não lembro de você ter me feito perguntas.
Ariane	É, assim, a gente não foi... não foram perguntas diretas, foi mais as nossas conversas, né, às vezes quando a gente... ia conversar alguma coisa... não foram... é... perguntas mesmo diretas, não. Foram mais conversas, lembra, quando, às vezes, quando eles tavam fazendo alguma atividade outra... É, enfim...
Formadora	Às vezes você fazia algum comentário do que você achava, né...
Ariane	Isso... é.
Formadora	Mas era sobre o que os seus comentários, hein?
Ariane	((risos)) Às vezes, assim, é... quando você me perguntou, lá na primeira aula, se você tinha falado de leitura... lembra? Porque era o meu objeto de análise...
Formadora	Aaaah, tá...
Ariane	Aí eu ainda comentei com você, falei: "não, quando você apresentou livros de literatura infantil pra eles, você..."
Formadora	Aaah, é...
Ariane	Eram mais esses comentários, lembra?
Formadora	Aham.
Ariane	Aí foram mais, né, conversas mesmo, não foram tão, é... perguntas, assim. E aí aproveitando que a gente...
Formadora	É porque eu ficava... pensando se as aulas tinham algum proveito pro trabalho que você tava desenvolvendo, entendeu?
Ariane	Aham...
Formadora	Imagina... Quantas aulas você assistiu? Quase todas, né?
Ariane	Assisti todas.
Formadora	É?
Ariane	Só as da prova que eu não assisti.
Formadora	Ah, então, e aí isso ficava ()...
Ariane	E a primeira.
Formadora	... e a sua questão, tá respondendo...
Ariane	Aham...
Formadora	...tem alguma coisa aqui que tá te ajudando? Mais nesse sentido...
Ariane	Entendi. É, e aí, então, é. Mas agora voltado assim

	pro seu trabalho, pra você, o que que você acha que envolve assim, essa... a sua atividade, a atividade do... do trabalho do professor formador, enquanto formador, assim...
Formadora	Hm... Essa pergunta tá um pouco ampla... O que que envolve a minha atividade enquanto professor formador?
Ariane	É...
Formadora	Como assim? Não tô entendendo...
Ariane	Assim... Na sala de aula, pra pensar... é só ali, ou... eu sei que não, né, pelos planejamentos... como você se organiza... por exemplo, pra planejar, é... as aulas que você deu... o semestre, você planejou tudo antes, você teve a primeira aula com elas e da... e aí sim você planejou? Como você se organiza, assim, nesse sentido?
Formadora	Então... você tem que considerar que eu já tô aqui desde noventa e dois, né...
Ariane	Aham...
Formadora	Então tem coisa que eu não planejo mais pra fazer, não. Tem aulas que são as mesmas, entendeu?
Ariane	Uhum.
Formadora	Tem coisa que eu penso assim... "Ah, hoje eu vou falar sobre... esferas comunicativas, domínio discursivo, campo de atuação. Então eu vou usar o texto do Marcuschi, vou dar uma lida na BNCC naquelas páginas e vou levar uns exemplos pra elas analisarem as esferas e separar... qual é o gênero, qual é o tipo textual e qual a esfera." Tá pronto minha aula, eu não fico pensando muito, porque eu já tenho muita coisa organizada.
Ariane	É, seus <i>slides</i> também você vai aproveitando...
Formadora	Alguma coisa, sim.
Ariane	É...
Formadora	()
Ariane	Porque você traz bastante coisa, né?
Formadora	É... E, assim, eu também não tenho um esquema muito fechado de como vai ser cada aula. Às vezes até me sinto um pouco desorganizada, entendeu? As matérias da UAB que me ensinaram isso, porque lá tem que ser cada semana um conteúdo específico, com... dizeres pros alunos, porque eles não estão te vendo, né... E textos, e exercícios, e questão pra fórum... Então, assim, é tudo muito... organizado, e aí, isso me ajudou um pouco a organizar as minhas aulas presenciais, porque, assim... Você imagina quantas aulas eu tenho preparadas, né? Ao longo de todo esse período aí, trabalhando com a mesma disciplina...
Ariane	Aham...
Formadora	Entendeu? Então, assim, às vezes eu arrasto coisas de... literatura infantil que não era daquela disciplina. Eu lembro que teve uma aula que eu falei pra eles sobre... os critérios de análise e seleção de textos literários, que eu coloquei três critérios no quadro.
Ariane	Aham...
Formadora	Mostrei alguns livros pra eles... Aquilo não tava previsto, e aí o conteúdo acontece porque teve um rapaz que fez a pergunta.
Ariane	Ah, tá...

Formadora	Entendeu? Às vezes a discussão sobre produção de textos escritos, que na verdade é o conteúdo de... é... Português II, ela acaba... se estendendo, por conta das perguntas que eles fazem, ou do interesse, ou por que talvez eu perceba lacunas... porque como o Português II e... narrativas são disciplinas opcionais, a formação deles obrigatória em português é só essa matéria de quatro créditos, então às vezes isso me deixa um pouco preocupada e... quando eu percebo que é agora, aí eu trago alguns conteúdos das outras duas disciplinas porque, se eu não falar naquele momento, e eles não fizerem as eletivas, nunca mais eles vão ouvir falar sobre aquele assunto específico no curso de pedagogia. E eu sei que as outras disciplinas da grade não contemplam essas discussões de Português II e a Literatura, então, assim, se tiver oportunidade, eu falo. E aí, se eu falo, quebrou o esquema todo...
Ariane	Aham...
Formadora	...que eu tinha planejado daquelas semanas e daquelas aulas. Então às vezes acontece isso, sabe?
Ariane	Aham.
Formadora	Não é uma coisa, assim, muito linear, que eu consigo controlar. Principalmente porque... eu não sei se é porque eu não sou muito organizada e sistemática, ou se é porque eu acabo deixando que as coisas fluam um pouco mais, entendeu?
Ariane	Uhum... Entendi.
Formadora	Tanto pra mim quanto pra eles, né?
Ariane	É...
Formadora	Porque eu também já me acho assim... muito... às vezes, severa.
Ariane	Uhum...
Formadora	Às vezes eu procuro não ser tão teórica com eles, não procuro ser tão exigente, eles falam que eu sou brava, que eu sou séria... então, assim, de vez em quando, quando eu posso... dar uma... descolada desses protocolos aí, desses programas, e... ter um indício forte, né, porque dependendo da pergunta você fala: "que pergunta é essa?"... mostra que eles estão com ideias bem elementares, sabe? E aí...
Ariane	Uhum...
Formadora	Aí tem que dar conta daquilo ali na hora que surge. E à medida que faz isso, outras coisas vão ficando pra trás, né?
Ariane	É, aí...
Formadora	E dependendo do texto que eu esteja lendo, também, na época, eu acabo falando alguma coisa sobre o texto que eu tô lendo, sabe, então...
Ariane	Ah...
Formadora	Eu estava lendo um... um livro que falava sobre multiletramentos... e as mídias... e aí tinha uma parte do livro que eu achei interessante, aí eu levei aquilo pra eles na aula.
Ariane	Uhum...
Formadora	Né? Eu estava preparando atividades pros meninos do Instituto Dom Orione, que é meu projeto de extensão, e tinha a ver com aquele... sussurrofone...
Ariane	Aham...
Formadora	Porque a gente queria desenvolver atividades de...

Ariane	Fluência.
Formadora	Fluência leitora, porque, assim, as crianças... primeiro não gostavam de ouvir histórias, segundo, ninguém queria ler.... Quando a gente chegava... "Ah, não vou ler hoje, não! Não vou ler hoje, não!" E aí a gente tinha que propor alguma coisa que quebrasse aquela... rejeição deles em relação à leitura. E aí a atividade deu certo, as meninas do grupo de narrativas trabalharam com aquilo muito bem na escola José Calil... E aí eu levei pra elas verem também.
Ariane	Uhum...
Formadora	Então, assim, isso não estava na programação. Aconteceu, né?
Ariane	Aham.
Formadora	Então, assim, tem um pouco daquilo que surge, e aí a gente acaba tendo que tomar decisões, para não perder o dado... que mostra... ah... os limites, né, dessa experiência prévia dos alunos, e tem coisas que eu acho que são interessantes porque a gente tá trabalhando na extensão e aí eu trago para eles também. Mas por outro lado, tem toda essa construção aí... passada das... aulas de Português que eu já dei, entendeu? E eu acho assim... que como são só quatro meses, tem alguns textos que são meio, assim... obrigatórios para leitura deles. Tem alguns temas que também têm que ser discutidos, então, tem hora que não tem muito para onde correr, porque são só quatro meses.
Ariane	Uhum...
Formadora	Entendeu? E aí é toda a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa...
Ariane	Tem que ter escolhas, né?
Formadora	...que já não caberia em quatro meses, então, assim, o que que acaba acontecendo? Eu sou obrigada a selecionar alguns pontos. Se eles são os pontos relevantes, eu não sei, eu não tenho certeza.
Ariane	Uhum.
Formadora	Porque isso é... de certa forma, uma particularidade, já que a universidade não determina o que é que tem que ser estudado, né...
Ariane	Isso que eu ia...
Formadora	Deixa a gente muito...
Ariane	É... Era isso... Era isso a próxima... justamente a próxima pergunta. Porque eu... vi nas suas aulas, né, que você trabalha muito PCN, agora a BNCC. E aí... uma das perguntas é essa: se tem algum documento oficial para formação, que você segue, alguma orientação, ou você vai mesmo na BNCC, no PCN, que é o que os meninos, né, vão ter que utilizar quando eles forem para prática, para poder pensar as suas aulas. Ou tem alguma orientação para vocês?
Formadora	Não, a universidade não tem essa orientação. Quem constrói as ementas somos nós.
Ariane	Uhum...
Formadora	Quem define a bibliografia, o modo de avaliação... tudo somos nós, entendeu?
Ariane	Uhum...
Formadora	Se eu quiser terminar a minha aula meia hora mais

	cedo, e chegar uma hora atrasada, também não tem ninguém para fiscalizar isso aí, qual é meu método de avaliação, se as minhas dinâmicas de sala de aula são variadas, se os alunos estão interessados, ninguém avalia nada. Entendeu?
Ariane	Uhum...
Formadora	Então, assim, eu faço aquilo que eu julgo que vai ser conveniente para eles e com o meu compromisso.
Ariane	Uhum...
Formadora	Porque, assim, eu tenho um compromisso com a formação deles, e eu não quero que seja qualquer coisa. Porque eu sei que a gente tá falando de ensino de linguagem, e aí é linguagem, é... a coluna vertebral, né, da... de todo trabalho que a gente faz na escola.
Ariane	Uhum.
Formadora	Então, assim, ele não é só professor de Língua Portuguesa, porque... ele vai dar aula de História, Geografia, Ciências, Matemática, Artes, Educação Física, Religião... Ele é professor de tudo! E aí como é que os meninos leem, escrevem, falam, escutam, pensam sobre a língua? Não importa, a gente tá falando de linguagem. E eu também que eles tem esse compromisso gigante pela frente, que eles nem têm ideia do que que é ser professor de... é... berçário à EJA.
Ariane	Uhum...
Formadora	Porque a... o diploma deles é tudo isso aí, entendeu?
Ariane	Mais coordenação, mais direção.
Formadora	Então, eu acho, assim... que é... uma grande cilada... Já falei isso para você uma vez lá na cantina...
Andreia	Uhum...
Formadora	Você falou "ah, você tá rebelde hoje..." ()
Andreia	((risos)) É...
Formadora	Então, assim, eu acho que esse curso é uma grande cilada na formação deles, principalmente porque esse estágio é mixuruca. Eu falo com eles em sala de aula, falo para você, falo para quem quiser, falo pro reitor, pro MEC, para qualquer um, entendeu? Porque eu acho que esse estágio é uma covardia, não prepara eles para o exercício da profissão. Então, assim, eu vou deixar eles passarem na minha disciplina... com ideias elementares, assim, porque não vai dar para falar tudo leitura, produção, oralidade, variação linguística... a concepção de textos, gêneros... São muitos conceitos.
Ariane	Aham...
Formadora	E ao lado de todos esses conceitos... como é que fica as práticas de sala de aula? Então, assim, que que eu peço para eles? "Faz os planejamentos aí de... sequência didática, um conjunto de aulas sequenciais para você pensar um gênero textual escrito." Porque eu nunca peço gênero oral e nem peço os midiáticos, porque isso criaria uma dimensão que... eu vou perder o controle. Eu ainda não tenho experiência com gêneros midiáticos para... ajudar eles a analisar todas essas variantes, entendeu? A hora que eu tiver preparada eu... eu faço isso. E eu

	acho também que a escola exige das crianças, quando elas são avaliadas, muito mais a proficiência na escrita do que, às vezes, nesses outros gêneros.
Ariane	Aham...
Formadora	Então... Agora, aí eu vou trabalhar com os documentos oficiais. Porque eu acho que eles têm um diálogo... com uma série de intercessões, né? Eles se coadunam com as concepções de linguagem, texto, ensino, educação, sujeito, desenvolvimento que a gente acredita, e é o que vai regular os Projetos Político-pedagógicos nas escolas públicas, então como que ele não vai saber o que que é um... o que que são os Parâmetros Curriculares Nacionais? O que que é a BNCC, o que que é a Proposta Curricular na Secretaria de Educação de Juiz de Fora, que eu acho que tem coisas... GENIAIS ali na... nos quadros dos tipos textuais, narrar, relatar e argumentar... Aquela especificação, a gente não tem em outros documentos, nem a BNCC, que foi, revista, aí, pelo Brasil inteiro tem aquela especificidade em relação a gêneros textuais, os tipos textuais, e eles não sabem aquilo.
Ariane	Aham.
Formadora	Porque ali tem muito conhecimento gramatical, entendeu? Então às vezes, quando eles olham aqueles quadros, eles fa... dão um passo para trás, assim, falam "o que que é isso aqui?" Porque nem a nomenclatura eles conhecem. Então, assim, é isso que a gente tenta fazer. Olha o que que o PCN falou, olha o que que a Proposta falou em 2010, olha o que que a BNCC tá falando hoje, e olha o que que os textos, né, de alguns pensadores aí, que são... é... inevitáveis. Marcuschi, Koch, né... o Wanderley Geraldi. Vamos ver de onde que vem esse quadro teórico do PCN também, né?
Ariane	Aham.
Formadora	Porque... você começa a ler os textos e fala "eu já vi isso aqui em algum lugar", né? Não tem citação, mas a gente tá falando no mesmo quadro. Então, assim, eles têm que saber fazer esse percurso e identificar o que que é comum nesses documentos, para, na hora que eles forem construir as práticas deles, eles saberem qual é o meu posto de observação, entendeu? Então, é por isso, não é porque eu sou MEC de carteirinha não, mas...
Ariane	Aham.
Formadora	A gente trabalhou com o pacto...
Andreia	Uhum, uhum...
Formadora	Então, assim, às vezes eu falo com eles daqueles quadros dos... do pacto. Porque eles têm que entender o que que são os objetivos das aulas, sabe?
Ariane	Uhum...
Formadora	Então, assim, objetivo a gente não tem que escrever, criar, inventar... A gente precisa compreender quais são essas habilidades e pensar nas atividades a partir delas, né? E já é muito, para gente...
Ariane	É...
Formadora	...pensar em atividades pr'aquele conjunto gigantesco de habilidades, né...
Ariane	Sim.

Formadora	Não sei, acho que quando eu tava fazendo análise do... PNLD, eu contei, eram quarenta e quatro habilidades, então, assim, faz aula para quarenta e quatro habilidades. Só de Português que a gente está falando, imagina os outros componentes curriculares. Então, assim, a gente faz esse exercício, mas dizer que eles estão preparados... Jamais. Porque eles não estão na sala de aula.
Ariane	Uhum.
Formadora	Então, assim, eu falo com eles, o terceiro período, criança, sala de aula, eles não sabem que crianças são essas, que cara que eles têm, que cheiro que eles têm, o que que tem no caderno, no livro, na mochila... Eles nunca VIRAM essas crianças.
Ariane	Uhum.
Formadora	Eles são imaginárias. Porque, assim, ali, eu acho que nem cinco por cento faz estágio obrigatório. E aí quando eles fazem a minha matéria, eles estão começando o estágio de Educação Infantil, então eu tô falando de Ensino Fundamental, e eles não sabem ainda o que que é menino de terceiro a quinto ano. Que a Luciane vai falar de alfabetização, primeiro e segundo, então aquilo que eu tô falando é terceiro a quinto. Pode ser que eles saiam do curso de pedagogia sem nunca ter entrado numa sala de terceiro a quinto ano, porque não existe essa obrigatoriedade do estágio de ensino fundamental.
Ariane	Não, fundamental, é...
Formadora	Entendeu? Por isso que eu falo que é uma cilada. É uma covardia com essas meninas.
Ariane	É... E você acha, assim, igual você falou que seu objetivo... você já tinha falado isso na aula também quando eu assisti... da... das suas aulas, era que eles aprendessem, igual você falou, a fazer esses planejamentos, essas atividades, você considera que com essa turma você conseguiu atingir esse obze... esses objetivos?
Formadora	Ah... Eu atingi alguns grupos.
Ariane	É, eu assisti algumas apresen... as primeiras apresentações das sequências didáticas, mas eu não vi elas... é... escritas.
Formadora	Depois se você quiser eu te... entrego.
Ariane	Aham...
Formadora	Eu acho que eu consegui com alguns grupos... Isso varia muito, assim, é... da... seriedade da... das alunas, entendeu?
Ariane	Uhum.
Formadora	Porque teve aluno que eu marquei, e eles desmarcaram comigo TRÊS vezes. E aí eles não encontraram comigo nenhuma vez.
Ariane	Uhum.
Formadora	Enquanto teve gente que... eu... veio aqui, conversei no <i>WhatsApp</i> , porque eles têm meu <i>WhatsApp</i> , conversei por e-mail, corriji, mandei fazer, corriji, mandei fazer, na apresentação, eu... mandei refazer e elas refizeram. Então, assim, tem esse grupo engajado...
Ariane	Uhum.
Formadora	E aí os trabalhos ficam bons. E tem aquele que não

	encontrou comigo nem um dia, fez uma apresentação na aula de tudo que ele preparou por conta própria, ficou uma porcaria.
Ariane	Uhum.
Formadora	Entendeu? E aí, o que que eu vou fazer? Eu vou dar nota mínima para ele, ou então eu vou reprovar, mas aí os trabalhos não ficaram bons, entendeu?
Ariane	Uhum...
Formadora	Porque vai desse compromisso. Eu tô marcando, eu tô agendando... Você estava aqui num dia que elas entraram...
Ariane	Estava, é...
Formadora	...para querer fazer barraco comigo, né?
Ariane	Não!
Formadora	Elas entraram...
Ariane	Eu estava no dia que elas apre... vieram... para você orientar.
Formadora	Então... Mas aí, algumas chegaram atrasadas e eu falei: "Agora eu não posso orientar mais." E aí elas começaram a falar alto comigo, dizendo assim "Mas como é que a senhora vai fazer" não sei o quê, não sei o quê... E assim... Eu falei "Não fala comigo desse jeito. Olha a educação, isso não é modo de conversar com o professor, a gente pode agendar um outro horário..." "Mas eu não posso", e a outra: "Eu também não p...". E aí começou a querer fazer um motim, assim, sabe?
Andreia	((risos))
Ariane	Uhum.
Formadora	Porque elas... não queriam... encontrar fora do horário da aula para fazer as orientações, e... não tem como eu... pe... é... dizer para elas como esse texto tem que ser organizado, porque era o primeiro plano de aula que elas tinham que escrever na faculdade. Elas não sabiam fazer isso ainda.
Ariane	Uhum...
Formadora	Né... E aí tem aquela especificidade... de uma descrição que tem que ser bem feita, o encadeamento das atividades... Então, assim, corrigia tudo, mandava de volta e... Algumas tiveram essa paciência, e os trabalhos delas ficaram bons. Agora, outras não querem nem saber. Porque tem gente que tá ali e não quer ser professor.
Ariane	Uhum...
Formadora	Entendeu? E aí quando começam a ouvir essas... reflexões muito recorrentes da sala de aula, da criança... "faz o dever de casa, conserta o enunciado, esse exercício tá ruim... o exemplo não tem a ver com a pergunta, troca o exemplo..." Eles vão ficando, assim, meio tenso e contrariado , entendeu? Porque... vai e vem, vai e vem, vai e vem. Né? E aí quem não quer... saber de escola, quer trabalhar com gestão, com recursos humanos... detesta essa parte.
Ariane	Uhum...
Formadora	Mas...
Ariane	Que é o centro, né?
Formadora	É, mas de um modo geral, eu gostei dos trabalhos, sabe?
Ariane	Uhum...

Formadora	Eu acho que... com esse pouco tempo que a gente tem aí, né...
Ariane	Uhum... E aí, agora, assim, específico... A... a leitura. Igual, você já deu exe... você já falou do sussurrofone... Os textos que você separou para eles lerem sobre leitura, é... como... como e por que você selecionou eles? Era alguma... igual você mencionou, era alguma coisa que você já estava lendo... Você...
Formadora	Então...
Ariane	Porque você também entregou uma ementa para eles, no início, né... Você...
Formadora	Entreguei, mas aquela ementa, ela é... assim... nem sinopse de filme... ela se compara, entendeu?
Formadora	Porque eu coloco tudo numa página só, eu só ponho o título da unidade e a bibliografia básica, então assim... aquela ementa, ela não diz o que que é a discussão propriamente dita.
Ariane	Uhum...
Formadora	Ela só aponta quais são os temas.
Ariane	Uhum...
Formadora	Agora, o que vai ser abordado em cada um dos temas, ela não especifica.
Ariane	Mas os... os textos, assim, algu... Eu vi que tinha alguns textos lá, mas nem todos você chegou a discutir com eles, né? Você chegava a mandar... porque... eu vi que você tinha contato com eles pelo <i>WhasApp</i> ...
Formadora	() Ah...
Ariane	Aí eu não sei, você chegava a mandar para eles alguma coisa e falava: "Ah, é a... é a base..." Ou você trocava...
Formadora	É... tem que olhar as limitações. Porque eu mandava para eles orientações da... das tarefas que eles tinham que... realizar...
Formadora	Previamente...
Ariane	Ah, tá.
Formadora	...à presença deles em sala de aula.
Ariane	Entendi.
Formadora	Então eu dava as orientações de leitura, como o texto devia ser lido...
Ariane	Aí você dava semanal?
Formadora	Não, nem sempre era semanal.
Ariane	Ah, aham.
Formadora	Às vezes eu falava, e quando era um trabalho um pouco mais elaborado, eu... fazia essa orientação por escrito para eles não ficarem com muitas perguntas ou equívocos, entendeu?
Ariane	Uhum.
Formadora	Aí eu... fazia isso por escrito. Mas... a bibliografia que eu dei sobre leitura... Agora eu () tentar lembrar. É... ()
Ariane	Tinha a Kleiman, tinha a Koch...
Formadora	Ah, agora eu não sei, mas eu acho que...
Ariane	Tinha o texto "Leitor" da Kleiman...
Formadora	Eu acho que é uma questão mais voltada para...
Andreia	Andreia: Talvez você já respondeu um pouco, porque você falou assim... de que... que você pensa dos autores de referência na área de ensino de língua...

Formadora	Ah, é...
Andreia	Igual você falou: "Não pode faltar a Koch, não pode faltar Marcuschi"...
Formadora	É... Tem que ser, assim... Um panorama, né?
Andreia	Então é um pouco disso, você pega... autores...
Formadora	É, mas especificamente no caso da leitura...
Andreia	Uhum...
Formadora	...eu acho que são as... discussões sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas.
Ariane	Uhum.
Formadora	Porque a BNCC destaca muito essa questão... das habilidades, né?
Ariane	Uhum.
Formadora	E aí... pensar a leitura antes, durante, depois da leitura... porque eles vão precisar desses saberes também para organizar os planos de aula da sequência didática, então, que perguntas eles podem propor antes de ler o texto, durante a leitura, depois da leitura, os modos de ler Eu acho que eu fiz uma discussão sobre isso também...
Ariane	Fez.
Formadora	A leitura silenciosa...
Ariane	Uhum.
Formadora	Em voz alta... Porque eles também precisam dessas estratégias para organizar as aulas para sequência...
Ariane	Uhum...
Formadora	Então, assim, eu tenho que falar um pouco sobre o tema, mas eu tenho que... é... é... oferecer a eles elementos para eles poderem construir os planos de aula. Porque se não eu fico falando sobre estratégias cognitivas e metacognitivas e... eu falo assim: "Bom, agora vocês é... mastiguem esse conhecimento aí, e façam uma transposição pros planos de aula de vocês. Aí num (), né?"
Ariane	Uhum.
Formadora	Formadora: Então a gente tem que fazer isso junto com eles, e aí eu... num sei exatamente o que que foi que eu fiz, mas... eu... acho que eu tenho sempre essa preocupação... de... falar para eles: "Bom, inferência... Inferência é isso, isso, e isso... Então como que é atividade de inferência? Vamos ver um exemplo aqui?"
Ariane	Você deu... Você deu...
Formadora	Entendeu? Sempre fazer esse... vai e vem.
Ariane	Uhum.
Formadora	Porque a transposição para eles que são... muito... iniciantes, e não tem essa ideia do que que é a sala de aula... o tipo de pergunta que criança faz... como elas atuam... a gente é que tem que dar um exemplo, porque se não a... não vai acontecer sozinha.
Ariane	Uhum.
Formadora	Impossível, né? Você fazer isso sem ter algumas... é... é... indicações. Então, eu acho que, em relação a leitura, o que... ganha... é... privilégio, é essa questão das estratégias de leitura. E pensar naquele modelo, né, antes, durante e depois.
Andreia	Uhum.

Formadora	Em algumas sugestões de atividades que eu dei para eles, mas também... sempre rapidinho, né... Que mais?
Ariane	Não... É só.
Formadora	()
Ariane	É.
Andreia	((risos))
Ariane	Agora é agradecer, te agradecer, e aqui tem o termo de consentimento. Ela fica com os dois? Um fica com a gente, né?
Andreia	Um fica com a gente, ela fica com um. Só para...
Ariane	É. Para assinar, só que você participou, e tudo...
Formadora	Entendi.
Andreia	Dez para... Não, quinze para as sete, tá? Só tô te... Eu fiquei aqui até tal horário, tá?
Formadora	Uhum.
Andreia	Formadora, nós queríamos te agradecer muitíssimo...
Formadora	Imagina.
Andreia	Porque, assim... é... essa questão de analisar o trabalho, sobretudo no contexto atual... Pode ler aí com cuidado, assim, né... É s... um termo que a gente diz que a gente vai utilizar os DADOS...
Formadora	Uhum.
Andreia	... é... omitindo o seu nome...
Formadora	Uhum.
Andreia	Esse é um termo de... de consentimento <i>pro forme</i> , tá? Que tem na universidade, que a gente utiliza para tudo, assim...
Formadora	Entendi.
Andreia	Mas pode ver se você discorda de alguma coisa ().
Formadora	Hoje é que dia?
Ariane	Quatorze. ((pausa))
Andreia	É... sobretudo nesse contexto que a gente tá vivendo, é... né? De ataque, mesmo, ao trabalho do professor... e a essa... desconfiança no trabalho do professor... ao cerceamento... assim, eu que trabalho LÁ depois com estágio de Letras, e... e é isso que você falou, trabalhar com a linguagem é trabalhar com o mundo, é trabalhar com o que tá em cena ou tá em voga... Então os alunos de Letras, eles têm tido, assim... muita preocupação, e muito cuidado, e muito medo, até mesmo, né? Então, pode deixar que a gente vai ter todo o cuidado de dizer, assim... A gente vai, né, lá, no final...
Formadora	Aham.
Andreia	...te apresentar, assim... um pouco das considerações, à luz do que... da triangulação, né? Teórica, as suas falas e o que a Ariane tem observado... E a gente vai lidar com isso de modo mais respeitoso e cuidadoso possível.
Formadora	Aham.
Andreia	É por isso que a gente quer mesmo te agradecer, que, assim... Eu não... Eu até desconheço a... a gente tem lido muito sobre o trabalho, mas em outros contextos. No contexto médico... No contexto de formação de professores...
Ariane	De enfermeira, né?
Andreia	De enfermeiro... é muito comum.
Formadora	Uhum.
Andreia	O que a gente tem muito isso, no Brasil, é no

	contexto da PUC de São Paulo...
Formadora	É... Há tempos, né?
Andreia	Num contexto... Há tempos, daquela... Louzada...
Formadora	É... ()
Andreia	Né? Que era da Machado... Então, foi naquele ali. É que elas ainda fazem. Nós acabamos de vir, né, de um congresso internacional do ISD, que elas ainda têm feito isso lá, sobretudo a Eliane Louzada. Mas num contexto... é... da faculdade de Letras, de formação para o francês.
Formadora	Hm...
Andreia	Né, então, assim... Num contexto de formação de professores para o ensino de língua, que é o que a gente tem, aos poucos, né, começado a fazer, é... isso é... é muito recente e é muito inédito, e a gente quer, assim... muito te agradecer, mesmo...
Formadora	Uhum.
Andreia	Por você ter aberto...
Formadora	Imagina.
Andreia	Confiado, um pouco, né?
Formadora	É...
Andreia	Em mim, na Ariane, né?
Ariane	Com certeza.
Andreia	De ouvir você ali. E, assim, a gente só tem, assim... Acho que elogios para fazer, e... enfim...
Formadora	Aham.
Andreia	Tomara que a gente consiga ser o mais respeitosa, né, possível, ali ().
Ariane	Eu trouxe um bombonzinho para te agradecer, só simbólico...
Formadora	Não precisava ter todo esse cuidado! ((risos))
Ariane	Te agradecer muito... Muito obrigada...
Formadora	É difícil, né, Andreia? Eu não sei... Às vezes e... eu me sinto muito sozinha aqui na faculdade.
Andreia	É...
Formadora	Na... na condução desse trabalho... E eu reconheço muitas... muitas falhas, muitos...

ANEXO I - Cronograma

Universidade Federal de Juiz de Fora

Faculdade de Educação

Disciplina: Fundamentos Teórico-metodológicos em Português I – EDU056

Professora:



Objetivo: Interrelacionar a contribuição dos estudos e das pesquisas linguísticas acerca do ensino da língua e a reflexão a respeito das práticas de ensino de linguagem.

Conteúdo e leituras obrigatórias: (leituras complementares serão apresentadas no início de cada unidade)

Unidade I: Concepções de ensino e de linguagem

- 1- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1998. ✓
- 2- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 07 abr. 2018. ✓
- 3- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Unidade II: Reflexão sobre o ensino dos gêneros discursivos e os tipos textuais

- 1- BEZERRA, Maria A. (org) *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Lucerna, 2004. ✓
- 2- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. ✓
- 3- FRADE Isabel C.; SILVA, Ceres R. *Organização do trabalho de alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale, 2005.

Unidade III: A compreensão das diferenças dialetais no ensino de língua materna

- 1- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999. ✓
- 2- BAGNO, Marcos. *A Norma Oculta: Língua e Poder na Sociedade Brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.
- 3- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

Unidade IV: Relações entre discurso oral e discurso escrito e suas implicações para o trabalho com a língua escrita

- 1- CASTILHO, Ataliba C. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 2002.
- 2- CARDOSO, Cancionila J. *Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar*. Brasília: INEP/COMPED; Cuiabá: EdUFMT, 2000.

Unidade V: Teoria da textualidade: coesão e coerência em produções escolares

- 1- KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- 2- VAL, Maria G. C. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- 3- NASPOLINI, Ana T. *Didática de Português: Tijolo por Tijolo*. São Paulo: FTD, 2016.

Unidade VI: Gramática do texto e o ensino da leitura

- 1- TRAVAGLIA Luiz C. *Gramática e interação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- 2- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* São Paulo: Mercado das Letras, 1998.
- 3- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor - aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.
- 4- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- 5- SILVA, Alessandro, PESSOA, Ana Cláudia. *Ensino de gramática - Reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- 6- FERREIRA, Lucilene; SANGENIS, Anabele (orgs). *Didática e prática de ensino de língua portuguesa e literatura: desafios para o século XXI*; Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

Avaliação: Provas individuais; Seminários; Exercícios.

*** É importante atender as datas previamente estabelecidas para apresentação e entrega dos trabalhos.

ANEXO II – Texto “Pensamentos de um ‘correria”

07/04/2019

Folha de S.Paulo - TENDÊNCIAS/DEBATES Ferréz: Pensamentos de um "correria" - 08/10/2007

FOLHA DE S. PAULO | ÍNDICE GERAL

15/07/19

Perguntas a serem feitas às crianças: (Ante)
- Qual G.T. é esse?
- Em que suporte ele foi recitado?

FOLHA DE S. PAULO **opinião**

São Paulo, segunda-feira, 08 de outubro de 2007

[Texto Anterior](#) | [Próximo Texto](#) | [Índice](#)

TENDÊNCIAS/DEBATES

Pensamentos de um "correria"

FERRÉZ

Possou fazer essa leitura de várias formas: lendo td e depois volta analisar parte; ou lendo as poucas pd analisar de... eu prefiro ler td do todo.

Depois, como parábola? *de macaco?*
- Qual o G.T. então?
- Qual a finalidade?
- É q é um artigo de opinião?
- Anter?
- A quem se destina?
- Qual o conteúdo temático?
- Qual a estrutura do texto?

Durante:
- Usam podem marcar algumas palavras q nos dão noção do estilo! (Ver: podem falar isso p as crianças)
- Ele q pode falar o contexto (inclusive usar de suas palavras, pela não aprendendo a linguagem da sua região)

"Ele não terá homenagem póstuma se falhar. Pensa: "Como alguém usa no braço algo que dá pra comprar várias casas na quebrada?"

ELE ME olha, cumprimenta rápido e vai pra padaria. Acordou cedo, tratou de acordar o amigo que vai ser seu garupa e foi tomar café. A mãe já está na padaria também, pedindo dinheiro pra alguém pra tomar mais uma dose de cachaça. Ele finge não vê-la, toma seu café de um gole só e sai pra missão, que é como todos chamam fazer um assalto. Se voltar com algo, seu filho, seus irmãos, sua mãe, sua tia, seu padrasto, todos vão gastar o dinheiro com ele, sem exigir de onde veio, sem nota fiscal, sem gerar impostos. Quando o filho chora de fome, moral não vai ajudar. A selva de pedra criou suas leis, vidro escuro pra não ver dentro do carro, cada qual com sua vida, cada qual com seus problemas, sem tempo pra sentimentalismo. O menino no farol não consegue pedir dinheiro, o vidro escuro não deixa mostrar nada. O motoboy tenta se afastar, desconfia, pois ele está com outro na garupa, lembra das 36 prestações que faltam pra quitar a moto, mas tem que arriscar e acelera, só tem 20 minutos pra entregar uma correspondência do outro lado da cidade, se atrasar a entrega, perde o serviço, se morrer no caminho, amanhã tem outro na vaga. Quando passa pelos dois na moto, percebe que é da sua quebrada, dá um toque no acelerador e sai da reta, sabe que os caras estão pra fazer uma fita. Enquanto isso, muitos em seus carros ouvem suas músicas, falam em seus celulares e pensam que estão vivos e num país legal. Ele anda devagar entre os carros, o garupa está atento, se a missão falhar, não terá homenagem póstuma, deixará uma família destroçada, porque a sua já é, e não terá uma

Por esta entre aspas?

Posicionamento contrário ao Luciano Huck.

Argumentos a favor do "correria"

multidão triste por sua morte. Será apenas mais um coitado com capacete velho e um 38 enferrujado jogado no chão, atrapalhando o trânsito.

Teve infância, isso teve, tudo bem que sem nada demais, mas sua mãe o levava ao circo todos os anos, só parou depois que seu novo marido a proibiu de sair de casa. Ela começou a beber a mesma bebida que os programas de TV mostram nos seus comerciais, só que, neles, ninguém sofre por beber.

Teve educação, a mesma que todos da sua comunidade tiveram, quase nada que sirva pro século 21. A professora passava um monte de coisa na lousa -mas, pra que estudar se, pela nova lei do governo, todo mundo é aprovado?

Argumento

Ainda menino, quando assistia às propagandas, entendia que ou você tem ou você não é nada, sabia que era melhor viver pouco como alguém do que morrer velho como ninguém. Leu em algum lugar que São Paulo está ficando indefensável, mas não sabia o que queriam dizer, defesa de quem? Parece assunto de guerra. Não acreditava em heróis, isso não!

Nunca gostou do super-homem nem de nenhum desses caras americanos, preferia respeitar os malandros mais velhos que moravam no seu bairro, o exemplo é aquele ali e pronto.

Tomava tapa na cara do seu padrasto, tomava tapa na cara dos policiais, mas nunca deu tapa na cara de nenhuma das suas vítimas. Ou matava logo ou saía fora.

Era da seguinte opinião: nunca iria num programa de auditório se humilhar perante milhões de brasileiros, se equilibrando numa tábua pra ganhar o suficiente pra cobrir as dívidas, isso nunca faria, um homem de verdade não pode ser medido por isso.

Ele ganhou logo cedo um kit pobreza, mas sempre pensou que, apesar de morar perto do lixo, não fazia parte dele, não era lixo.

A hora estava se aproximando, tinha um braço ali vacilando. Se perguntava como alguém pode usar no braço algo que dá pra comprar várias casas na sua quebrada. Tantas pessoas que conheceu que trabalharam a vida inteira sendo babá de meninos mimados, fazendo a comida deles, cuidando da segurança e limpeza deles e, no final, ficaram velhas, morreram e nunca puderam fazer o mesmo por seus filhos! Estava decidido, iria vender o relógio e ficaria de boa talvez por alguns meses. O cara pra quem venderia poderia usar o relógio e se sentir como o apresentador feliz que sempre está cercado de mulheres seminuas em seu programa.

Se o assalto não desse certo, talvez cadeira de rodas, prisão ou caixão, não teria como recorrer ao seguro nem teria segunda chance. O correria decidiu agir. Passou, parou, intimou, levou. *estratégia para descrever a cena*

No final das contas, todos saíram ganhando, o assaltado ficou com o que tinha de mais valioso, que é sua vida, e o correria ficou com o relógio.

Não vejo motivo pra reclamação, afinal, num mundo indefensável, até que o rolo foi justo pra ambas as partes.

REGINALDO FERREIRA DA SILVA, 31, o Ferréz, escritor e rapper, é autor de "Capão Pecado", romance sobre o cotidiano violento do bairro do Capão Redondo, na periferia de São Paulo, onde ele vive, e de "Ninguém é Inocente em São Paulo", entre outras obras.

ANEXO III – Texto “A leitura em sala de aula”

Especial

A leitura em sala de aula

Na edição anterior deste almanaque, publicamos uma seção dedicada às ARTIMANHAS DA LEITURA, em que se fazia um comentário introdutório sobre o ato de ler, sobre o papel do leitor e sobre o ensino da leitura. Dando continuidade a essas reflexões, abordaremos alguns outros aspectos da leitura, priorizando o trabalho em sala de aula.

Dileta Delmanto*

O conceito de **letramento** considera os graus de intimidade do indivíduo com usos e funções da escrita e da leitura. Quando alguém sabe ler, mas só consegue compreender textos muito simples, essa pessoa pode estar alfabetizada, mas tem um nível de letramento muito baixo. Esse nível aumenta à medida que se aprende a lidar com variados materiais de leitura e de escrita. Quanto mais textos alguém é capaz de ler e entender, mais letrado se torna. É importante auxiliar os alunos a desenvolverem procedimentos que caracterizam um bom leitor, tais como:

- voltar várias vezes ao texto para localizar uma informação ou responder questões suscitadas durante a leitura;
- inferir significados das palavras pelo contexto;
- observar indicadores como títulos, ilustrações, subtítulos, autor, gênero, disposição espacial do texto, portadores, considerando-os como elementos para atribuição de sentido;
- ler procurando reconhecer a finalidade do texto e as intenções do autor;
- relacionar conteúdo do texto à vivência de cada um.

Nesta época de profundas transformações em que vivemos, a escola precisa, mais do que nunca, fornecer ao estudante os instrumentos necessários para que ele consiga buscar, analisar, selecionar, relacionar e organizar as informações complexas do mundo contemporâneo.

Esse papel da escola ganha relevância em um país como o nosso: para muitos, fora da escola, são poucas as oportunidades de contato com a leitura para informação, para exercer minimamente a cidadania e para entretenimento.

Por isso, entre outros papéis que deve desempenhar, a escola precisa se preocupar cada vez mais com a formação de leitores. Mas, com que espécie de leitores? Que sejam capazes de mobilizar que tipos de procedimentos e habilidades? Que atividades devem ser selecionadas para que os alunos desenvolvam as capacidades envolvidas no ato de ler?

Em primeiro lugar, precisamos ter em mente que não basta ensinar a ler e a escrever: é necessário desenvolver o grau de letramento dos alunos, dirigindo o trabalho para práticas que visem à capacidade de utilizar a leitura (e a escrita) para enfrentar os desafios da vida em sociedade e de fazer uso do conhecimento adquirido para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

Para isso, é fundamental propor trabalhos com os diferentes gêneros que circulam na sociedade¹, mas sem deixar de criar situações que permitam aos alunos desenvolver as diferentes capacidades envolvidas no ato de ler. Além de ensinar a ler as linhas, é necessário desenvolver a capacidade de ler nas entrelinhas² e de ler para além das linhas³, isto é, devemos ensinar, avaliar e cobrar capacidades leitoras de várias ordens: capacidades de decodificação, de compreensão e de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto, como sugere Roxane Rojo³.

Se, ao propor atividades de leitura, procurarmos contemplar essas diferentes ordens, nossos alunos serão capazes não apenas de localizar informações, mas de relacionar e integrar partes do texto, de deduzir informações implícitas, de refletir sobre os sentidos do texto — captando as intenções e pistas deixadas pelo autor —, de perceber relações com outros contextos, assim como de gerar mais sentidos para o texto e de valorar o que lêem de acordo com seus próprios critérios.

Parece complicado? Os exemplos apresentados na página ao lado mostram algumas das capacidades de leitura utilizadas no dia-a-dia.

* Mestre em Língua Portuguesa e autora de livros didáticos.

1. Ver Na Ponta do Lápis n. 4, p. 6. Na Comunidade Virtual do Programa Escrevendo o Futuro (www.escrevendofuturo.org.br), você encontrará muitos e interessantes textos sobre o assunto.

2. Três momentos da escola clássica apontados por Ezequiel Theodoro da Silva em *De olhos abertos* (São Paulo: Ática, 1991).

3. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto produzido para o Cenpec em 2004.

"Obrigação de ensinar"
ver habilidades na
BCEE

Antes da leitura

Identificar as finalidades da leitura (com que objetivos se vai ler): para procurar informações, por prazer, para conhecer determinado assunto, para atualizar-se, para seguir instruções, para revisar o próprio texto.

Antecipar ou prever: antecipar as informações que podem estar no texto a ser lido a partir do título, do tema abordado, do autor, do gênero textual; antecipar o tema ou ideia a partir do exame de imagens (fotos, gráficos, mapas, tabelas, ilustrações).

Ativar conhecimentos prévios: incentivar os alunos a exporem o que sabem sobre o assunto / conteúdo e/ou forma do texto.



Durante a leitura

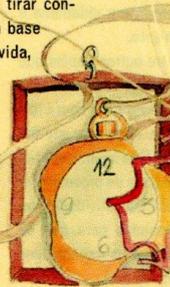
Inferir: construir o significado de palavras ou expressões a partir do contexto da frase; tirar conclusões que não estão explicitadas, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores...

Levantar e checar hipóteses: formular hipóteses a respeito da sequência do enredo, da exposição ou da argumentação; confirmar, rejeitar ou reformular hipóteses anteriormente criadas.

Perceber as implicações da escolha do gênero e do suporte: relacionar gênero escolhido com as intenções do autor; estabelecer relação entre suporte e organização textual.

Localizar informações (explícitas ou implícitas no texto): situar quem é o autor, de que lugar (físico/social) escreve e em que época, em que situação escreve, com que finalidade; em qual portador o texto foi publicado (jornal, revista, livro, panfleto, folheto); localizar informações importantes para a compreensão do texto ou para fins de estudo; identificar palavras-chave para definição de conceitos; localizar informações relevantes para determinar a ideia central do texto; relacionar informações para tirar conclusões.

Extrapolar: ir além do texto: projetar o sentido do texto para outras vivências e outras realidades; relacionar informações do texto e conhecimento cotidiano.



Apreciar criticamente o texto (estética, afetiva, ética...): avaliar as informações ou opiniões emitidas no texto; avaliar recursos estilísticos utilizados; estabelecer relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido pretendidos pelo autor.

Depois da leitura

Extrapolar: ir além do texto: projetar o sentido do texto para outras vivências e outras realidades; relacionar informações do texto e conhecimento cotidiano.

Apreciar criticamente o texto (estética, afetiva, ética...): avaliar as informações ou opiniões emitidas no texto; avaliar recursos estilísticos utilizados; estabelecer relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido pretendidos pelo autor.



ANEXO IV - “Comportamentos leitores nas rodas de leitura literária”

20/05/19

que precisam ser ensinadas p/ as crianças a partir do questionamento q se faz

Comportamentos Leitores nas Rodas de Leitura Literária		Sim	Não
X	1. Apresentou a obra falando do título?	X	
	2. Apresentou a obra falando do autor?		X
	3. Estabeleceu relação com outras obras já lidas, do mesmo autor?		X
	4. Referiu-se ao gênero (se escolheu poesias, justificou porque gosta de poesias)?	X	X
X	5. Relacionou essa ilustração com outras do mesmo autor ou de diferentes autores?	-	
X	6. Fez comentários sobre o tipo de ilustração e sua relação com o texto verbal?		X
X	7. Apresentou motivações pessoais para a escolha?	X	
	8. Realizou apreciações relativas ao conteúdo?	X	X
	9. Realizou apreciações afetivas sobre a obra?	X	
	10. Realizou apreciações relativas aos recursos estilísticos e estéticos utilizados pelo autor?		
	11. Leu um trecho de que tenha gostado muito?	X	X
	12. Apresentou comentários críticos sobre as posições do autor apresentadas no texto?	X	
	13. Recomendou a leitura aos colegas, explicando por que?		

ANEXO V – “Fazendo inferências”

20/05/19

Alerta: Os Recifes de Coral poderão desaparecer

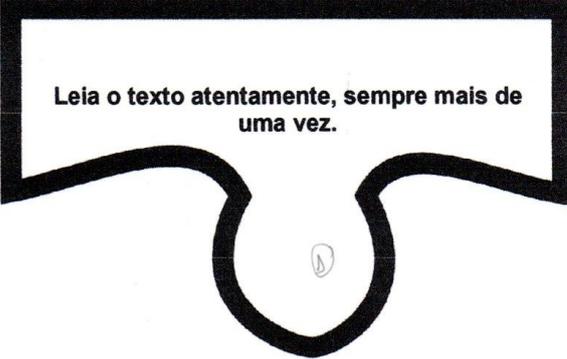
FAZENDO INFERÊNCIAS

Você pode inferir que ...	Sim ou Não	Por que sim? ou Por que não? (Justifique com fragmentos do texto)
Os recifes de coral desaparecerão em 30 anos.	N	<i>Poderão... Ninguém Tive q abstrair o tempo verbal.</i>
Biólogos marinhos estão pesquisando as causas e consequências do declínio dos recifes de coral.	S	
A autora demonstra preocupação com o desaparecimento dos recifes de coral.		
Os recifes de coral do Brasil foram afetados pelo aquecimento global.	S	
O desaparecimento dos recifes de coral ameaça a moradia em regiões litorâneas.		

ANEXO VI – Quebra – cabeça

20/05/19

Leia o texto atentamente, sempre mais de uma vez.



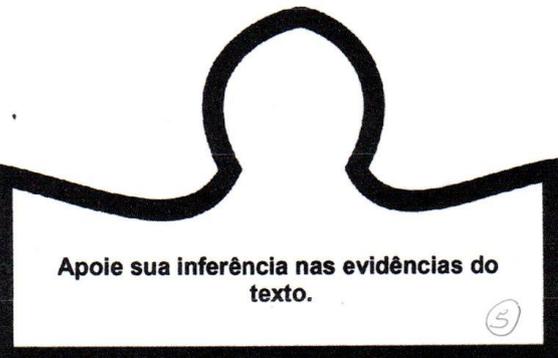
Construa um palpite lógico com base nos fatos e no que você sabe sobre o assunto.



Pense sobre o que você já sabe sobre o tópico.



Apoie sua inferência nas evidências do texto.



Fazer inferências NÃO é sua interpretação pessoal.



ANEXO VII – Fichas com estratégias de leitura

Estratégias de Leitura

Visualizar

Pense em:

- *Usar seus sentidos para ver, ouvir, sentir, provar e cheirar as palavras do autor
- *Ver uma imagem na sua cabeça

Prever/Inferir

Pensar em:

- *O que o texto vai te contar
- *Usar dicas textuais e seus esquemas
- *Antecipar o que acontecerá em seguida
- *Compreender o que não está explicitamente escrito no texto

Avaliar

Pense em:

- *Sua opinião e compreensão quanto ao texto
- *Se faz sentido aplicar o texto lido
- *Determinar o propósito do autor

Conectar

Pensar em:

- *Conhecimentos e experiências prévias
- *Conectar a informação com a sua vida
- *Como a história se parece com outra história ou texto
- *Compreender como o texto se relaciona com o mundo à sua volta

Resumir

Pense em:

- *Identificar as ideias ou informações mais importantes
- *Classificar as informações que você leu
- *Inferir e tirar conclusões

Questionar

Pense em:

- *Monitorar sua compreensão através de perguntas quando palavras, frases ou ideias não fizerem sentido
- *Reler para clarear as ideias

2063/19

ANEXO VIII – Texto “Não se embanane” e plano de aula de leitura

20/05/19

Fique ligado

NÃO SE EMBANANE

A banana é suculenta, gostosa, vitaminada e popular

Texto • Ludmilla Balduino • Ilustrações • Stefan

Pote de potássio
 Já viu macaco com cáimbra? Deve ser difícil de encontrar! A banana é rica em potássio, um mineral que ajuda a evitar cáimbras nos músculos.

Origem remota
 Historiadores suspeitam que a banana seja uma das frutas mais antigas do mundo e deva ter surgido na Ásia. Ela foi trazida ao Brasil pelos portugueses.

Muro protetor
 A fruta ajuda a aumentar a produção de células da parede do estômago. Além disso, o amido presente na fruta inibe a produção de ácido no órgão.

Cadê as sementes?
 Se você acha que são os pontinhos pretos, errou! Os pontos são restinhos da flor da bananeira. Normalmente, a planta nasce através de brotos.

Fome disfarçada
 Bateu aquela fome e o almoço não está pronto? Coma bananas! Ela tem fibras que demoram a sair do estômago. Você se sente satisfeito por mais tempo.

Para todos os gostos
 Das centenas de espécies, há cinco mais famosas: a nanica, a prata, a ouro, a maçã e a da terra. Cada uma tem o seu sabor e o seu tamanho.

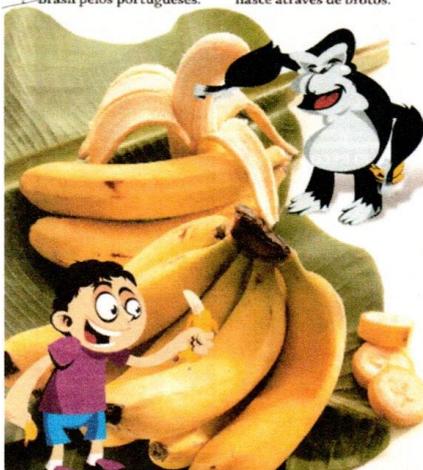
Chave do intestino
 Parece receita de vovó: quando a fruta está verde, ela tem tanino, que ajuda a acabar com diarreias. Quando madura, ela dá uma força para o cocô sair.

Todo dia
 Basta comer uma banana por dia para ter potássio. Ao mastigar bastante, seu corpo aproveita melhor as vantagens bananeiras!

Na boca do povo

Cada brasileiro come cerca de 33 quilos de banana por ano. Ela é tão amada que inspirou expressões bananeiras:

- Embananar** • Se confundir com algo.
- Preço de banana** • Produto muito barato!
- Plantar bananeira** • Brincadeira de ficar de cabeça para baixo.




27/05/19

Plano de Aula de leitura com o texto **"Não se embanane" - Revista Recreio**

1. Identificação:
2. Objetivos: EF15LP02, EF15LP03, EF15LP04
3. Desenvolvimento/atividades

3.1 Fazer a mediação pedagógica que abordará a dimensão discursiva do texto

- Questionar a turma:

- Vocês sabem que tipo de texto é esse? Por que chegaram a essa conclusão?
- Pela ilustração do texto, tem como saber qual será o assunto tratado?
- E a ilustração, adicionada ao título do texto, nos remete a qual tema?
- Pela ilustração e pelo título do texto é possível pensar sobre que assunto iremos ler?
- Observe as imagens: qual a relação do macaco e o menino? Por que será que eles aparecem?
- Quem escreveu a notícia é um autor conhecido por vocês? E o ilustrador?
- Onde encontramos esse tipo de texto? Onde ele circula?
- Quem escreve textos dessa natureza? Com qual finalidade?
- A que público ele geralmente se destina?
- Quem tem interesse em ler esses tipos de textos? Com qual objetivo?
- Onde o texto foi publicado?
- O que você acha que tem nessa caixa pequena no fim do texto? Qual pode ser a função desse "box"?
- Será que a linguagem do texto que leremos é formal ou informal? Trata-se de um fato real ou fictício?

3.2 Fazer a mediação pedagógica que abordará a dimensão das estratégias de leitura

- Leitura silenciosa do texto feita pelo aluno.

- Leitura em voz alta feita pela professora.

- Questionar a turma:

- O título do texto tem qual relação com o que lemos? Por quê?
- A ilustração ajuda a compreender o texto? Qual é a relação dela com o texto?
- Por que o texto diz que é difícil macaco ter câimbras?
- Pode-se afirmar com certeza absoluta que a banana surgiu na Ásia? Qual palavra não nos permite responder a essa pergunta?
- A banana é uma fruta natural do Brasil?
- A banana possui sementes?
- Por que comendo bananas a pessoa se sente mais satisfeita?
- Quais são os principais tipos de banana?
- O que significa no texto a expressão "chave do intestino"?
- Quais são as vantagens bananais?
- O que significa a expressão "não se embanane?" Qual é a intenção do autor?

3.3 Fazer a mediação pedagógica que abordará a dimensão da análise linguística

- Questionar a turma:

- Na frase "A banana é rica em potássio", a palavra "rica" é um adjetivo que dá qual característica à fruta?
 - Pode-se substituir o adjetivo "rica" pelo adjetivo "afortunada"? Por quê? Mudaria o sentido da frase? Mudaria a característica da banana? Esse uso seria adequado nesse contexto? Por quê?
 - Por que a autora usou a palavra "suspeitam" na frase: "Historiadores suspeitam que a banana seja uma das frutas mais antigas do mundo (...)?"
 - No trecho "Muro protetor", a autora usa a expressão "Além disso". A que fato do texto se refere o "disso"?
 - No trecho "Fome disfarçada", no trecho: "Bateu aquela fome e o almoço não está pronto? Coma banana! Ela tem fibras que demoram a sair do estômago". A quem está se referindo a palavra "Ela"?
 - Qual é o adjetivo que a autora utiliza para se referir à popularidade da Banana no trecho denominado "Para todos os gostos"?
4. Recursos didáticos:
 5. Avaliação:
 6. Referências:

ANEXO IX – Fotos sussurrofone

